

Научно-методическая серия

Издается с 1995 г

Новые ценности образования:

Культурная парадигма

Главный редактор серии
Ната Крылова

4 (34), 2007

Содержание

1. Содержание культурной парадигмы и условия ее развития как основы современного образования

А.Я.Данилюк. Принцип культурогенеза в образовании

Б.М.Бим-Бад. К вопросу о культуросообразности образования

Л.М. Лузина. Онтологические подходы в контексте проблемы отношения образования и культуры

И.Е.Видт. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе

В.Л.Бенин. Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ

Л.М.Андрюхина, И.М.Коростель. Культура учения как категория педагогической культурологии

А.В.Шувалов. Мировоззренческие аспекты образования: вызовы современности

О.А. Мацкайлова. «Культура есть среда, растящая и питающая личность»

А.Ю.Губанов, Т.М.Губанова. Современные идеалы образования

А.М.Цирульников. Модель историко-культурного анализа эволюции системы образования (на примере национального региона)

А.В.Хорошенкова. Гуманитарно-культурологическая парадигма современного исторического образования

Л.Э. Панкратова. Культурологическая парадигма в социальной педагогике

А.И.Прусак. Социологическая модель индивидуального развития школьника

2. Проблемы обеспечения культурной парадигмы

Н.Б.Крылова. Культурная парадигма как основа развития современной школы

Э.В.Загвязинская. Условия развития культуросообразного образования

Р.Р.Загидуллин, И.В.Агеева. Социокультурный подход в современном языкознании

П.В.Шиварев. Метод проектов в контексте проблематики проектной культуры

А.В.Шолохов. Культурологическая и гуманитарная компоненты в образовательных программах

О.В.Хухлаева. Поликультурное образование как фактор сохранения психологического здоровья школьников в современной России

Е.А.Владимирская. Субкультура подростка как педагогическая проблема

Н.А.Шубина. Современная модель культурологической гимназии

Е.И.Субботина. Игровая деятельность в реализации культурологического подхода

Н.Н.Никитина. Культура профессионально-личностного самоопределения педагога

А.Д.Барбитова. Культурологический подход и перестройка сознания педагога: из опыта работы

Г.В.Шевцова. Развитие культурной компетентности инженера в контексте меняющейся образовательной парадигмы

Ю.А.Уланова. Культурологический потенциал использования искусствоведческого текста на занятиях по русскому языку

1.

Содержание культурной парадигмы и условия ее развития как основы современного образования

Принцип культурогенеза в образовании

А.Я.Данилюк,

док. пед. наук, член-корр. РАО, зам. гл. редактора журнала «Педагогика»

Культуросообразность – один из важнейших принципов современного образования. Он получил широкое распространение в 90-е г. XX в. в связи с процессами демократизации общественной жизни России, гуманизации образования, развитием педагогической культуры. Уже в конце 80-х г. прошлого столетия отечественная педагогика ощутила резкое ослабление идеологического диктата. Стало понятно, что социальный (фактически – партийный) заказ впредь не будет определять основной вектор развития образования и науки. Потребовалось новое ценностное основание, которое вскоре было найдено. Культуру стали понимать как универсальную модель развития образования, как среду, питающую и растящую личность, как пространство ее свободного развития, как актуальное и потенциальное содержание образования и т.д. Культуру начали непредвзято изучать, ей стали подражать, с ней сообразовывать не только педагогический, но и исследовательский процесс: научная педагогика постепенно превратилась в важный компонент общей педагогической культуры. Сквозь культуру начали смотреть на человека – воспитание человека культуры стало приоритетной и общепризнанной педагогической задачей.

Столь быстрая переориентация педагогики с социетарной (причем, в ее односторонне советском варианте) на культурологическую модель в значительной степени была обеспечена тем обстоятельством, что культуросообразность уже существовала как прочная и хорошо развитая историко-педагогическая традиция. Принцип культуросообразности впервые обосновывается Адольфом Дистервегом в статье «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832 г.). Механизм действия данного принципа обосновывается следующим образом: "Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой

мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов"¹. Организация образовательного процесса находится в прямой зависимости от современной ступени развития национальной культуры, которая, в свою очередь, есть результат исторического развития и основа для последующих культурных состояний. Дистервег наполняет принцип культуросообразности таким педагогическим содержанием, которое до сих пор сохраняет свое значение: образование призвано

1) считаться с индивидуумом и формировать его сообразно с его природными особенностями;

2) делать это в соответствии со своеобразием культуры той нации, к которой он принадлежит;

3) воспитать его согласно общечеловеческим целям.

Немецкое происхождение принципа культуросообразности неслучайно. 30-е г. XIX в. – время подъема национального самосознания, начало движения за объединение немецких княжеств в единое государство. Германскому народу требуется новая социальная идентичность, общее духовное основание для строительства нового государства, общества, школы. В качестве такового избирается национальная культура.

Актуализация принципа культуросообразности образования в «переломные» моменты национальной истории устойчиво проявляется и в последующем. Рубеж 50 – 60-х г. XIX в. характеризуется в России глубоким кризисом, вызванным позорным поражением в Крымской войне и одновременно общественным подъемом в связи с отменой крепостного права. В это время К.Д.Ушинский последовательно обосновывает культуросообразность отечественного образования, раскрывает прямую зависимость системы образования от культурной специфики того или иного народа и настаивает на «необходимости сделать русские школы русскими».

Та же ситуация наблюдалась в 90-х г. прошлого столетия. Распад Советского Союза и возникновение нового государства, резкий переход от одной социально-экономической системы к другой обусловили переоценку ценностей, изменение национальной идентичности, потребность по-новому выстраивать социальную, культурную и духовную реальность жизни. В этот период происходит расцвет национального образования, во множестве появляются школы, ориентированные на традиционные культуры народов России. Национальные школы дополняются школами более широкого культуросообразного профиля: школа диалога культур, школы с углубленным изучением иностранных языков и культур, гуманитарные гимназии и т.д. Происходит прямое уподобление систем общего, а также дошкольного обучения и воспитания определенным типам культур.

В настоящее время образовательная политика приобретает иной характер. Идеи гуманизма, широкой гуманизации образования, личностно ориентированной педагогики, культуросообразности даже в среде педагогов-

¹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956, с. 229.

практиков утратили былую привлекательность. Образовательное сообщество заметно прагматизируется. Гуманистический ренессанс 90-х г. вместе со своим веком постепенно уходит в историю образования и педагогической мысли. Сегодня первостепенное значение приобретают такие ценности, как экономическая и социальная эффективность образования, обучение – основа успешной социализации, образование для карьеры и жизни (не так давно – для человека), качество образования. Популярные в недавнем прошлом значения и личностные смыслы заметно оттеснены на задний план образовательными компетенциями. Образование из общественного и личного блага все более превращается в платную образовательную услугу. Культуросообразность все более отодвигается в область педагогических традиций, и есть основания утверждать, что скоро частое упоминание этого принципа можно будет найти преимущественно в учебниках по истории педагогики, как это произошло с принципом природосообразности. Однако современный мир существенно отличается от прошлого, и можно рассчитывать, что культуросообразность в новых педагогических значениях сохранит и даже укрепит свои образовательные позиции.

Принцип культуросообразности обнаруживает удивительную историческую пластичность и модифицируется в 70-х г. прошлого столетия в принцип поликультурности. Это был определенный ответ педагогики на внешние вызовы. Начало процессов глобализации и информатизации, распространения идей толерантности и защиты прав человека, социальных групп и народов обусловили усложнение образовательной реальности, социокультурную интеграцию и дифференциацию образовательных систем.

Принцип поликультурности также претерпевает в своем развитии ряд последовательных метаморфоз. В начале он понимается традиционно – как соответствие содержания образования определенной национальной культуре или ее значимому фрагменту. Это классический принцип культуросообразности, модифицированный в поликультурность за счет требования представлять в одной образовательной системе множество культур разных народов. Национальный уровень понимания поликультурности в последующем дополняется социальным: образовательные системы начинают отражать разнообразные культуры социальных групп, таких как инвалиды, женщины, мигранты, верующие и т.д. Наконец, третий наиболее тонкий и философичный уровень понимания поликультурности – личностный. Возможность его появления предопределена основной задачей культуросообразного образования – воспитанием человека культуры. Не только большие и малые социальные группы, но и отдельный человек является носителем своеобразной культуры, достойной внимания, поддержки и развития, интересной другим и значимой для их личностного развития. Личность начинает мыслиться как микромир культуры. В своем личностном пространстве она воссоздает многообразие культур, а в своей деятельности активно их развивает.

На личностном уровне осмысления поликультурности возникает *первый парадокс культуросообразности образования: человек больше культуры*. Культуросообразность, как она представлена у Дистервега и в последующий

период, есть подобие образования национальной и общечеловеческой культуре, а сама образовательная система представляет собой особый дидактический механизм, позволяющий обучающемуся постепенно усваивать накопленное предыдущими поколениями культурное достояние. Традиционное образование последовательно встраивает человека в культуру, традицию, в определенный образ жизни и способ мышления. Изначально человек находится на самых примитивных уровнях культурной организации, но путем образования способен достигать ее высот. Представление, что человек может превосходить культуру, сам способен быть культурой, значимой для другой культуры (другого человека культуры), в традиционной педагогике недопустимо. Тем не менее, современная поликультурная педагогика, признав ценность изучения культур малых социальных групп, например семьи, закономерно приводит нас к пониманию человека как носителя автономной и оригинальной культуры, равноважной (поскольку не бывает больших и малых, ценных и неполноценных культур – все имеет право быть) по отношению к остальным.

Второй парадокс поликультурности: исчезновение культуры. В сложном организованном поликультурном мире человек не принадлежит полностью ни одной культуре, многие из них значимы для него, некоторые равнозначны. Поликультурное образование только усиливает это культурное разнообразие: оно моделирует педагогическими средствами диалог равноправных культур, стремится укоренить человека одновременно во многих культурных средах. Современный человек утрачивает единственную, однозначно определенную культурно-национальную и социокультурную идентичность. Он более не встроен в культуру, не является человеком определенной культуры и в этом смысле находится вне культуры. Людям прошлого было проще. Они полностью находили себя внутри одной национальной культуры, придерживались одной или немногих культурных традиций, принадлежали определенной социальной группе. Каждый из них всегда точно знал, кто он, какого он рода, из какого народа, какой веры и звания. Он был человеком определенной культуры. Сегодня цивилизованный человек взаимодействует одновременно с многими и очень разными культурами и потому не принадлежит ни одной из них.

Поликультурность растворяет культуросообразность, выводит человека из культуры, прерывает его с ней естественную, родовую связь. Разумеется, не поликультурное образование и педагогика являются тому причиной. Эти процессы обусловлены глубинными процессами внутри самой культуры, особенностями ее самоорганизации, которые заявляют о себе во второй половине XX в. и отчетливо проявляются на рубеже прошлого и нынешнего столетия. Они хорошо описаны М.М. Бахтиным, В.С. Библером и Ю.М. Лотманом. Напомним, что, согласно философско-культурологической концепции М.М. Бахтина и В.С. Библиера, культура всегда существует в диалоге разных культур. Это ее атрибутивное свойство. Никакая культура не существует в единственном числе, но всегда в пространстве разных, пересекающихся, активно воздействующих друг на друга культур. По Ю.М. Лотману, культура представляет собой сложную организованную семиотическую реальность, содержащую множество субкультур и, в свою очередь, входящую в культуру

боле сложного уровня организации. Культура всегда существует на гранях других культур. Стоит какой-нибудь культуре оказаться в относительно автономном состоянии, как она тут же начинает делиться на разные субкультуры – одна культура превращается в три. А при соприкосновении двух прежде самостоятельных культур резко активизируются процессы генерации новых (незаконных, неправильных с позиции как той, так и другой культуры) текстов и начинает формироваться новая культура – две культуры рождают третью.

Такого рода процессы генерации культур существовали всегда. XX в. предельно их интенсифицирует. В глобальном мире, с дешевыми, скоростными средствами связи и сообщения, с прозрачными границами и демократическими формами участия граждан в управлении не только своими государствами, но и в решении общепланетарных проблем, плотность и разнообразие культур достигают предельно высоких показателей. Культуры народов, больших и малых социальных групп, личностей сближаются, уплотняются, интегрируются, что вызывает невиданные прежде по масштабам, разнообразию и интенсивности процессы генерации новых культур. Человеческая цивилизация начинает работать как один огромный генератор культур, мощность которого непрерывно возрастает.

Перед современной педагогикой, как и без малого два века тому назад, стоит задача воссоздания культуры в образовании, сохранения и развития человека культуры. Однако условия этой задачи совершенно иные. Встраивание человека в определенную культуру теряет смысл. Невозможно создать образовательную систему, которая была бы способна моделировать определенную социокультурную реальность, пригодную для всей деятельности человека. Многие культуры он присваивает в течение своей жизни, и не только те, что есть и которые образование способно воссоздать, но и те, которые появляются и будут рождены в будущем. В таких условиях человек вынужден учиться всю жизнь. Но и этого недостаточно. Сколько бы культур он ни усвоил, всегда останется еще большее количество ему незнакомых, чуждых, вне которых он будет находиться. Рост многообразия культур неизменно сопровождается внекультурностью, пребыванием человека в состоянии до- и межкультурности, выталкиванием человека из культуры.

Существенное усиление процессов генерации культур в глобальном мире переносит акцент с культуры ставшей на культуру становящуюся. Последняя начинает определять динамику общественного прогресса и характер образования. Человек культуры сегодня – это не тот, кто усвоил содержание определенной культуры, укоренен и сообразен ей. Человеком культуры может считаться тот, кто овладел методами воссоздания культур определенных типов, кто может генерировать новую культуру, находясь в межкультурном пространстве, на гранях разных культур. Способность к культурогенезу является его определяющим свойством. Благодаря ей он всегда будет находить себя внутри определенной культуры, той, которую сам строит и перестраивает по ходу общественного прогресса, во многом синхронизированного с динамикой его собственной жизни.

Само по себе такое понимание соотношения образования и культуры неново. Еще в первой половине двадцатого века С.И. Гессен писал, что центростремительные силы человека не совпадают с центробежными силами культуры. Личность не успевает за развитием культуры и теряется в массе обступивших впечатлений, наступает господство формы над духом, человек начинает мыслить чужими мыслями. Он не может охватить всю культуру, не может и не должен воспроизводить готовый культурный опыт. Единственный выход – развить в себе способность к культуротворчеству, к конструированию культуры, готовность открывать мир впервые, создавать собственные культурные произведения.

Принцип культуротворчества, продуктивности культурологического обучения хорошо известен. Однако масштаб и глубина современных социокультурных трансформаций побуждают нас довести принцип культуротворчества, применимый к отдельным культурным формам до той черты, за которой он превращается в принцип культурогенеза, схватывающий культуру в самом моменте ее рождения.

Каким должно быть современное образование, чтобы соответствовать духу современной культуры с ее мозаичностью, объемом, предельной субъективированностью, тенденцией к непрерывному обновлению? Можно выделить как минимум два типа образовательных систем, в которых определенным образом реализуется принцип культурогенеза. К первому относятся практически все интегративные образовательные технологии: интегрированные уроки, курсы, интегративные образовательные пространства. Степень выраженности процессов культурогенеза в них различна, но главное в том, что в таких образовательных системах новая культура «собирается» из разных субкультур, отраженных в разнопредметных учебных текстах, в процессе учебной деятельности. Обучающиеся присутствуют при рождении новой культуры и активно участвуют в процессах ее оформления. Ко второму типу могут быть отнесены технологии прямого действия. Наиболее известная из них – «Школа диалога культур». В ее образовательном пространстве дидактически организуются «точки удивления», «средоточия культуры», из которых разворачивается та или иная культура и которые определяют многообразие ее форм.

В последовательном ряду образовательных принципов: культуросообразность, поликультурность и культурогенез - определенно проявляет себя логика двойного отрицания. Поликультурность вырастает из культуросообразности, но на высшей ступени своего дидактического развития ее отрицает, разрушает главный ее идеал – воспитание человека культуры. Стремление к нему оборачивается противоположностью – еще большим чем прежде отчуждением человека от определенной культуры, его принципиальной внекультурной находимостью, постоянным пребыванием в межкультурье. Принцип культурогенеза стремится восстановить в правах принцип культуросообразности образования, вернуть путем образования человека в культуру. Но метод решения этой задачи принципиально нов: не сообразование человека с определенной культурой, а развитие его способности создавать

новую культуру с тем, чтобы в какое бы межкультурное пространство ни забрасывал его общественный прогресс, он всегда пребывал в наиболее органичной для себя культуре.

К вопросу о культуросообразности образования

Б.М.Бим-Бад

Культурная обусловленность образования диктует ряд требований к воспитанию и обучению, к отбору содержания образования.

Среди таких культуросообразных требований (норм) выдающееся значение имеют два:

- апперцептивная последовательность пластов культуры, которые усваивает (осваивает) каждый человек,
- требование совпадения образования с активностью учащихся.

Требование апперцептивной последовательности воспитания гласит: все самое лучшее – как можно раньше (но не все – с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека (как сказал Гораций: «Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые»).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса, и, вообще, образцы всего качественного – чувств, мысли, дела, слова, поступков, образа и стиля жизни. Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни. Например, в старости от человека потребуются много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности. Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Требование золотого совпадения согласуется с требованием апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего – научения.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием. Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления, самоорганизации или бесполезно, или вредно. Поэтому существует требование соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитая личности. Это – требование *оптимального соотношения воспитательного «вмешательства» в жизнь растущего человека с его активностью.*

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания. Соблюдение этой культурной нормы обеспечивает принятие детьми воспитания. Без их активного участия в воспитательном процессе научить ничему невозможно. Педагог помогает

питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития и, самосовершенствования.

Этот требование обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно их принуждение к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта. Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Культурная норма требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно ребенку. Иногда полезно, наоборот, столкнуть его с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но ученик даже не заметит нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды.

Все, что есть в обучении должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно именно данному ребенку.

Норма золотого совпадения *требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь его эмоциональную сферу. Здесь еще раз обнаруживается всеопределяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.*

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми, *целям*. Да и *способы* вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых «докучает» педагог.

Дети приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из определенного двора, где свои нравы. И приходят с весьма различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями. Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает требование золотого совпадения.

Нарушение этого требования – отказ от опоры на среду – означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование требования апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны. Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто – вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию же надлежит оказывать более могущественное, неотра-

зимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений. Ее долг – обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни. Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать **пространство ближайшего развития среды**, вести среду за собой. Это означает, что воспитатель принимает во внимание взгляды и нравы своих подопечных, групповые детские «требования». Уметь глядеть на мир глазами ребенка – это и наука, и искусство.

Требование золотого совпадения предполагает **синхронность и изоморфность содержания образования социальному бытию и среде**, в которой оно осуществляется.

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиции, производства. Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Межкультурное образование, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью культуры.

Вот почему в наибольшей степени действенно *культуросообразное обучение и воспитание с помощью воспитывающей и обучающей среды*. Это – принцип обучения и воспитания благодаря двусторонним связям учащихся с особым образом устроенным их культурным окружением.

Онтологические подходы в контексте проблемы отношения образования и культуры

*Л.М.Лузина, доктор педагогических наук,
Псковский педагогический университет*

Неполнота концепции освоения культуры и идея живой культуры.

Большинство отечественных теоретиков воспитания, выходящих на проблему отношения образования (воспитания) и культуры, представляют это отношение как «вхождение ребёнка в мир культуры» (Н.Е.Щуркова), «приобщение ребёнка к ценностям культуры» (Е.В.Бондаревская), «освоение культуры» (М.И.Рожков). Культура в подобных концепциях непременно предстаёт в виде объекта, подлежащего освоению (познанию, пониманию), а сущность воспитания и обучения ограничиваются «вхождением», «приобщением» или «освоением» ценностей или артефактов культуры. В этом же направлении ориентированы школы, сосредоточив внимание на музеях, встречах с писателями, поэтами, просто работниками культуры – профессионалами-музыкантами, художниками, артистами, нередко звёздами поп-культуры (но это, действительно, «вхождение» и «приобщение»).

Для нас очевидна недостаточность, неполнота, а нередко и дезориентированность подобной интерпретации. Она исходит из определения культуры как «мёртвой», т.е. культуры, сохраняемой в музеях, текстах, установившихся культурных нормах, которые в наше время зачастую отстают от изменений социума. Это, конечно, культура, но она всегда – прошлое, она всегда на плечах и устоях прошлого. Оно не может сказать, что нам делать сейчас, прошлое также не может предупредить, чего нам не делать (В.М.Розин).

«Мёртвую» культуру можно определить и сделать её объектом освоения. Так, философская антропология удовлетворяется таким определением: «Культура – это объективированные формы духа как выражение сверхприродной сущности человека». Эту культуру нужно *осваивать*, в неё нужно входить, сделать её средой бытия (.вспомним слова о. Павла Флоренского: «Культура – это среда, растящая и питающая личность»). Но в этом ли суть отношения воспитания и культуры? Конечно же, суть не в освоении и присвоении. Это – только первый шаг воспитания в культуре, одна из сторон многопланового отношения культуры и воспитания.

Идея *освоения культуры* как самодостаточной и предельной цели воспитания и образования господствует. Методика приобщения ребёнка к культуре, *введения* его в культуру обогащается всё новыми и новыми формами, методами, технологиями, воссоздав особую отрасль педагогики – музейную педагогику, объединившую многообразные методические феномены под флагом культурологического подхода. Но очевидна недостаточность человека, всего лишь освоившего наличную культуру. Социум неудержим в движении вперёд, культурные нормы и создаваемые (конструируемые) на их основе ценности устаревают. Новые нормы и новые ценности способен воспроизвести человек, преодолевший старые. Речь идёт о том, чтобы, зная культуру, отказаться от неё, ибо следовать культуре, значит повторять прошлое, превратить жизнь в уроки чистописания. Отказаться от культуры – значит продолжить её, на что не способен «рядовой», обычный, то есть культурный человек, порождаемый господствующим пафосом *освоения*.

Утвердившаяся интерпретация отношения культуры и воспитания (образования) рассматривает культуру как детерминанту развития ребёнка,

который в этом отношении предстаёт в виде пассивного потребителя. Эта идея не нова, её настойчиво в своё время проводили в жизнь представители психоанализа. К нам она, однако, пришла не с Запада, её мы выпестовали сами, оказавшись в определённых условиях. Отказ от идеи культуры как насилия и приход к понятию **культуры как усилия (моего усилия)** происходит медленно. Причины инерции опять же в прошлом.

С.С.Аверинцев высказал, а В.П.Зинченко конкретизировал **идею «живой» культуры**. Суть её в том, что необходимо мыслить и представлять характеристики культуры и человека в единстве, во взаимопроникновении. Живую культуру, считает В.П.Зинченко, определить невозможно, да и не нужно. Мёртвую культуру можно определить, а если культура жива, то её так же, как живое существо, живое движение, живого человека, нельзя определить. Но можно дать метафорическое напоминание. Он же приводит метафору Б.Пастернака: *«Культура – это плодотворное существование»* и *подчёркивает: плодотворное, но не производительное»* (1).

М.К.Мамардашвили углубляет эту мысль: *«Культура – это усилие человека быть»*. Быть – значит самореализоваться, раскрыться во всех ипостасях как мыслящее, чувствующее, действующее и волевое существо. Исторически сложившаяся культура в этом случае раскрывает свой креативный потенциал, обретая форму ценностно-смысловой программы созидания новых ценностей, самоизменения, саморазвития. Этот переход к новым формам бытия, к деятельности по преодолению наличной культуры возможен только на основе понимания изнутри; понять культуру самому, найти её личностный смысл, её потенциал, перспективу воспроизводства новой культурной реальности. Это и есть творчество как предельная цель воспитания в культуре, творчество самосозидания, воспроизводство человеческого в человеке путём превращения себя, своего потенциала в предмет собственной деятельности.

Мысль о. Павла Флоренского о культуре как *среде, растящей и питающей личность*, отнюдь не утверждает культуру как движущую силу. Среда лишь благосклонна или, наоборот, враждебна организму. Она приглашает, в данном случае создаёт условия для освоения, понимания, преодоления себя же и движения к новым ценностям. И мы приходим к новым метафорам-определениям живой культуры: *«Культура – это приглашающая сила»*, *«Культура – это условия для самореализации»*, *«Культура есть только возможность ещё большей культуры»* (М.К.Мамардашвили).

К сожалению, методическая оснащённость подобного представления отношения воспитания и культуры фактически отсутствует. Надеемся, что представленные нами размышления об онтологических (бытийственных) подходах вменяются в контекст отношения двух центральных феноменов бытия ребёнка.

Образование как особый способ бытия ребенка. В последние годы в теоретических изысканиях педагогов обозначилась проблема, которую можно сформулировать так: *«Как преодолеть неадекватность научных, гносеологических, методологических подходов к постижению и*

преобразованию той педагогической реальности, которая конституируется одним из самых общих понятий – «воспитание» и которое, в сущности, отражает особый способ *бытия* растущего человека?» Короче: совместимы ли научная методология и онтология? Для философии эта проблема давно решена: бытие – предмет не теории познания /гносеологии/, оно недоступно методологии как совокупности методов познания и преобразования реальности, бытие – предмет теории бытия, онтологии.

Самим фактом признания, что воспитание суть способ бытия, а не нечто искусственно внесенное в жизнь ребенка, педагог-исследователь переводит себя из сферы науки в сферу философии как метафизики. Отличие от гносеологии и методологии состоит здесь в том, что гносеология и методология пытаются ответить на вопрос «как?»: как человек познает мир, как он его преобразовывает, какими методами он должен действовать, чтобы реализовать поставленную цель и т.д. В философии, как и в метафизике, главным образом задаётся вопрос «что?»: что такое человек, что есть я в моем отношении к миру, что есть мир и т.д. Это приводит в область традиционных – вечных вопросов об отношении Человека к Миру (Богу, Абсолюту и т.п.), вообще к некоторому бесконечному Началу (о «назначении» Человека и смысле его жизни, о добре и зле).

Центральными в философии оказываются проблемы бытия человека, но не познания, преобразования, в том числе «последние вопросы» героев Ф.М.Достоевского. Понимание философии как метафизики и уход от методологии в область онтологии выводит исследователя, субъектов воспитательного процесса из отношений «Субъект – Объект» в область отношений «Субъект – Субъект». Обе стороны познавательного, преобразовательного процесса становятся эквивалентными относительно вопросов типа «Кто есть Я в моем отношении к Миру, к людям?».

В этом вопрошании и возникла идея *онтологического* (бытийственного) *подхода* к постижению и преобразованию педагогической реальности. Только это преобразование обратилось в самопреобразование как результат самопознания. На той же основе возникли различные онтологические *концепции* воспитания.

Онтологические подходы и концепции воспитания – не изобретение современной педагогической мысли. Рассмотрение воспитания и в целом образования как способа бытия ребенка, как процессов и событий естественной, не стесненной, т.е. свободной жизни, в которых каждый акт обучения, учения, воспитания и самовоспитания наполнены личностными смыслами, ценностями и целями, имеет серьезные философские предпосылки и педагогические традиции. Одно перечисление имен адептов теории и практики свободного воспитания дает основание для обозначения онтологической традиции в мировой и отечественной педагогике.

Действительно, если мы подходим к пониманию **воспитания как модусу бытия**, не как к подготовке к жизни, а как к самой жизни, то и подход к постижению, преобразованию этого бытия должен осуществляться в сфере конкретного бытия ребенка. В таком случае и деятельность воспитателя – не

случайно придуманная практика, но способ со=существования, со=бытия с воспитанником.

Постижение бытия бытием же – не какая-то теоретическая конструкция и плод абстрактного размышления. Перед нами определенная закономерность постижения подобного подобным же. Так, передать информацию в виде знания или понимания можно: о музыке – только посредством музыки, о поэзии – только посредством поэзии («Единственно возможный способ постижения поэзии – это знание ее наизусть», И.Бродский); наиболее адекватная информация о науке возможна только посредством науки, об искусстве – посредством искусства, ... чувственного – посредством чувственного. Все, что помимо – верхоглядство, дилетантизм (1, с.89-105).

Необходимость использования онтологических подходов в воспитании обусловлена спецификой самого предмета воспитания – человека как целостности. Субъекты бытия (т.е. воспитания) – не только личности, субъекты деятельности, индивидуальности, но, главным образом, целостные индивидуумы во всем многообразии своих жизненных проявлений.

Есть основания утверждать не только о необходимости, обусловленной предметом постижения, но и об актуальности освоения онтологии воспитания как элемента компетенции, уровне педагогической культуры. По-прежнему имеет место абсолютизация методологий и методик воспитания и построения воспитательных систем, являющихся, как правило, плодом воображения ученых, а потому чуждых подлинному бытию детей.

Включение детей в искусственно созданные органические системы ведет к неаутентичности бытия воспитанника (и воспитателей!), подчинению предзаданной определенности, потере себя, подчинению « диктатуре публичности». Так создается угроза самому бытию личности путем лишения ее возможности быть вменяемой. Здесь игнорируется существенный момент понимания природы воспитания: онтология воспитания – это человеческие отношения – и больше ничего! Человеческие отношения, если они являются таковыми, складываются в процессе бытия, но не проектируются.

Всякий методологический подход в своей глубинной ориентированности все-таки манипуляционный, тем более это относится к технологиям. Такова их природа. Актуальность «онтологизации» теории и практики воспитания обусловлена новой, невиданной ранее угрозой отечественному воспитанию. Действительно, «нашествие» скороспелых психологов, в основном профессионально неадекватных. По большому счёту, эта проблема перестает быть узко педагогической, а по своей глубинной сути становится проблемой *культуры образования* в целом.

О какой адекватности может идти речь, если осуществляется *массовая* подготовка психологов не только на соответствующих факультетах университетов Москвы и Санкт-Петербурга, но и в сотнях университетов по всей стране – как государственных, так и коммерческих. Кто их готовит? Тысячи людей козыряют дипломом психолога, не являясь таковыми. Эти тысячи ищут объект применения своих знаний (скорее – представлений) в психологии. К удивлению наших столпов психологии (в частности В.П.Зинченко) в ряде вузов

открылись *курсы* по подготовке психоаналитиков ... на Западе за подготовкой такого рода специалистов установлен строжайший контроль со стороны психоаналитических ассоциаций, а срок подготовки доходит до 20 лет. В этом плане использование онтологических подходов, по сути являющихся также модусами бытия ребенка, в какой-то мере *блокирует манипуляционные тенденции педагогических технологий*.

Итак, традиция воссоединения бытия и воспитания в отечественной педагогике существует. Она поддерживается усилиями немногих. Думается, что особенно яркой манифестацией ее явилась жизнь и педагогическая деятельность В.А.Сухомлинского. В силу известных обстоятельств многое из наработанного им оказалось утраченным.

Актуальность в самой обостренной форме видится и в том, что наше общество на данном отрезке его существования (может быть, временном) все более и более разобщается, и не только в плане локализации страт, но и в личностном плане. Вдруг откуда-то всплыла чуждая по своему духу русскому человеку фраза: «Это Ваши проблемы».

Беда в том, что утвердившаяся методология воспитания «работает часто на разъединение людей».

Противоположность между научными (методологическими) и онтологическими подходами. Различие их в том, что первые ориентированы на изоляцию воспитанника от воспитателя, на дистанцирование его как объекта; вторые, наоборот, – на вовлечение, на общение как среду существования целостного человека, на его освобождение вместо закрепощения.

Если использовать краткую форму выражения издавна существующей ситуации, то она такова: методология вытеснила онтологию. Смысл настоящего размышления – в попытке изменить тенденцию: **онтология должна постепенно вытеснить методологию**, хотя бы в силу того, что воспитатель должен при всей его вооруженности научными знаниями оставаться Человеком. Отдельные ориентиры педагогической действительности, где наметились тенденции замены, вытеснение методологии бытийственными подходами, – это культ *диалога* и *понимания* в образовательном процессе. В сознании педагогов постепенно укрепляется, что названные методы оказываются не только методами, а, главным образом, способами со=бытия людей; не только средствами воспитания, но и целью и т.д.

Актуальность поставленной проблемы обусловлена и таким субъективным фактором, как мотивация в работе воспитателя, его интерес к своей профессии, к тому сообществу детей, с которым он проводит значительную часть жизни.

Научный, методологический подход упрощает проблему. Хочет того воспитатель или нет, но метод принуждает его свести многообразие к возможно меньшему различию. В этом сам смысл науки. *Индивидуальность* должна *исчезнуть*, многоцветие должно замениться однообразием.

Глубокие размышления по этому поводу оставил нам замечательный русский философ и психолог С.Л.Франк. «Наука хочет воспринять мир как систему возможно меньшего числа тождественных, т.е. повторяющихся

элементов. Таким образом создается прозаический, рассудочный, обмирщенный образ мира. Когда наши идеи и рассуждения получают общее признание, когда они становятся понятными, доступными, самоочевидными, именно тогда они становятся пошлыми, жалкими, бедными и нужными только для статистики. Если реальность, благодаря усилиям науки, является нам как предметный мир, как предстоящее познавательному взору и для него обозримое единство уловимых, в принципе «прозрачных», допускающих логическую фиксацию содержаний и элементов, и данностей,- то бытие застывает для нас в знакомый мир. Эта реальность не имеет никакого иного внутренне ей присущего смысла, не захватывает нас своей значительностью» (2, с. 189-190).

Та «ясность» в постижении человека, которая вносится научными методами, методиками и «технологиями» в понимание проблем воспитания, работает против него. Она «депроблематизирует» чрезвычайно важную проблему. В воспитании сама сложность, до конца неразрешимость проблематики, т.е Тайна, выступает важнейшим фактором воспитания.

Выступая против попыток «разложить на части» душу, познать ее посредством рациональных подходов, А.А.Ухтомский записал в своем дневнике следующее: «Действительность лишь в том, что Бог и душа не могут стать депроблематизированными, обычными обыденностями, за счет которых можно успокоиться, втянуть их в обиход своей жизни! Когда человеку удастся «усвоить» их и успокоиться на их счет, они в самом деле для них исчезнут! Действительно, сами эти слова являются символами для бесконечной проблемы, для бесконечной истины для человека» (3, с.153). Конечно, ученый был уверен, что человеку в ранге исследователя никогда не удастся до конца «усвоить» самое сокровенное в себе подобном. Это тот случай, о котором Гете сказал: «Сущее не делится на разум без остатка».

Увлечшись сложными теоретическими построениями, теория и практика воспитания в известной мере *упустили живого человека, живую жизнь* и ориентированную на них педагогику жизни, *педагогику Бытия*. Выстраивая педагогические отношения, мы, в большинстве своем, исходим из основ научной педагогики, которая, как известно, имеет дело с человеком вообще, а внешние и внутренние процессы, связанные с воспитанием, обосновывает знанием. Научная педагогика, фиксирующая типичное, повторяющееся, стала основным, а часто, единственным вектором педагогических отношений. Посредством ее мы научились (в общем-то, неплохо!) «измерять» человека с такой же точностью, с какой измеряем геометрические фигуры на поверхности, не всегда задумываясь над тем, то ли мы измеряем, что существенно. Рассудок и дискурс превалируют не только в педагогической теории, но и в практике.

Но тайны внутренних превращений не обитают в тех сферах, где властвует наука. Напомню в связи с этим слова Райнер Марии Рильке:

*Даже умные звери понимают,
Как наша жизнь ненадежна
В мире рассудка.*

Конечно, слова поэта, может быть, не следует воспринимать буквально, они нередко – метафоры. Но тогда обратимся к гению науки. Имя Макса Планка

не нуждается в представлении. И вот, что он пишет: «Человек в своем неодолимом стремлении узнать ответ на снова и снова возникающие перед ним важнейшие вопросы жизни: «Что мне делать?» – находит его не в чистой науке, а в своем образе мыслей, мировоззрении».

Итак, самое сокровенное, подлинно человеческое в человеке, то, что непременно должно оказаться объектом, предметом, целью и результатом воспитания, недоступно науке и той педагогике, которая сформировалась по образу естественной науки. Рассудок, дискурс, теория как механизмы науки не всесильны. В живой жизни, в педагогической реальности встречаются, действуют, любят, страдают, верят, надеются конкретные, неповторимые люди с уникальным набором (может быть, системой) ценностей, целей, потребностей и желаний. Таковы воспитанник и воспитатель! Но именно перечисленные выше атрибуты их бытия оказываются «за бортом» научных подходов, методик и технологий, вытекающих из них.

Где же выход? Перестать доверять научной педагогике, встать в позицию философского радикализма постмодернистов с их антипедагогическим пафосом – неприятия всей предшествующей педагогической теории и практики, способов обоснования педагогических целей и идеалов образования? Перестать доверять научной педагогике как несостоявшейся? Конечно, нет. Это не тот путь, которым мы должны следовать. Наука – величайшее достояние человечества, она еще не все сказала о человеке. Ее изоляция от проблем воспитания смерти подобна для педагогики.

Но сфера приложения ее методов имеет не просто границы, но строго очерченные границы. Духовная жизнь, метафизический опыт, все, что, по выражению Ф.Ницше, является «человеческим – слишком человеческим», находится за этой границей.

В действительности у людей много общего, и это *общее* составляет *предмет научной педагогики*, постигается посредством методики и технологий (если, конечно, это удастся). Но если мы ограничимся только общим, то пройдем мимо главного в воспитании – Человека. Наиболее *ценное* и *востребованное* обществом, культурой, необходимостью прогресса – *неповторимое, новое*. Оно составляет предмет и высшую цель педагогики Бытия.

К этому же разделению сфер и возможностей педагогики мы придем, вдумываясь в известную формулу: «Педагогика в своем основании научна, но в своем практическом приложении она – искусство». В свете этой формулы профессионализм воспитателя предстает в виде взаимодополняющего единства научных знаний и искусства их воплощения. И это искусство состоит в том, чтобы, владея наукой, отказаться от нее, чтобы не причислить конкретного человека к какому-то типу, классу, виду... и не начать с ним работать как «одним из...». Проще сказать, образ науки в практике воспитания – это образ «Ничто», он находится в состоянии постоянного заново=рождения. И это потому, что такой педагогической ситуации никогда не было и не будет, но она сейчас есть.

Научные знания – система представлений о наиболее общих, типичных характеристиках субъектов воспитательного процесса, способах познания людей и, отметим особо, о методах их преобразования. Эти знания – результат особых

научных или гносеологических подходов к постижению педагогической реальности. Руководствуясь ими, воспитатель, воспитательное учреждение способны познать **лишь поверхностные характеристики воспитанника**. Руководствуясь только научными знаниями, мы способны воспитать типичного человека, точнее, «человека массы» – особого типа социального человека, олицетворяющего собой процессы обезличивания и «выравнивания». В массовом масштабе такого человека воспроизводят современные средства массовой информации, квази- и поп-культура. Человек массы – не только их продукт, но и условие существования. Сложность, драматизм и парадоксальность ситуации в том, что система воспитания, вооруженная «технологиями» и научными методиками, работает в купе, в одном направлении со СМИ и поп-культурой.

Используя только законы, принципы, научные методы нельзя воспитать «звезду», имеется в виду замечательная метафора Ф.Ницше: «Нужно носить в себе еще хаос, чтобы быть в состоянии родить танцующую звезду». «Звезда» – как раз то, что отличает, но не исключает из общего.

«Звезду» способно породить **искусство воспитания, питательной средой которого является жизнь, реальное бытие воспитанника**, не стесненное никакими привнесениями чуждого, но наполненное естественными проявлениями бытия – любовью, встречами, благодарностью, разочарованием, поступками, сомнениями, надеждами и т.д. Воспитание в таком представлении – дело неспешное, укладывающееся в саму жизнь.

Один из выводов таков. Гносеологические (научные), методологические подходы в теории и практике воспитания необходимо **дополнить онтологическими, бытийственными** подходами. В отсутствии подобных подходов мы видим основное упущение предшествующего развития теории воспитания. С этим мы связываем **становление новой парадигмы воспитания, ориентированной на человека**.

Онтология воспитания. Но в чем причина преимущественно научной, а значит, формирующей, воздействующей извне ориентации отечественной теории и практики воспитания? Корни причины уходят вглубь истории России, хотя и действительность в значительной мере питает их.

Во-первых, это – традиционная иерархичность системы образования и соответствующая привычка работать на цели и ценности, «спущенные» сверху. Во-вторых, – априорное присутствие в общественном и индивидуальном сознании воспитателя образа человека, «нужного и полезного обществу и государству». Мы почти всегда знаем, какой человек нужен обществу и государству. Это знание подобно архетипу внедрено в сущность русского человека веками самодержавия, беззакония, произвола верхушки общества. Этот архетип подпитывается и современностью в том смысле, что **система образования предельно централизована, а управление ею, особенно на местах, близко к произволу**. В подобной системе утверждается стандартизация, однообразие, что неизбежно связано с использованием «проверенных», утвержденных форм, методов, технологий, содержаний

воспитания. Вопрос же: «Какой человек нужен самому себе?» – вообще в практике воспитания не ставится.

Онтология воспитания как становления и развития личности, индивидуальности, субъекта и, в итоге, человека, это – жизнь воспитанника, его реальное, «незамутненное», не отягощенное, т.е. свободное бытие. Воспитание – не подготовка к предстоящей, взрослой жизни, оно есть сама жизнь, как способ бытия растущего человека, самодостаточный и нацеленный только на себя. Для воспитания нет внешних целей. Воспитанный человек – человек, способный к самовоспитанию, саморазвитию. Он не должен соответствовать никаким внешним стандартам и идеалам, он должен соответствовать только себе.

Цель воспитания – состояться, самореализоваться в своей данности, прийти к подлинному себе, обрести такой способ жизни, который ведет к непрерывному самосовершенствованию, самовоспитанию, к раскрытию всего положительного, что в тебе есть от природы как способности, возможности, задатки, предрасположенность. Все это, в конечном счете, означает обрести *Истину бытия*.

В силу того, что онтологический подход, как мы отметили выше, имманентно содержит в себе и моменты науки, методологии, то в его состав включен раздел категориального проектирования – определенный перечень *категорий* и *экзистенциалий*. Они, как известно, обладают способностью к взаимопревращению. К ним относятся: «человек», «человеческое бытие», «воспитание», «душа», «дух», «душевность», «духовность» и т.д.

Педагогическое содержание понятия «воспитание» включает совместную духовную деятельность субъектов воспитательного процесса по созданию, поддержанию и воспроизводству условий, способствующих саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. При этом *самовоспитание* понимается как управляемое самим индивидом саморазвитие, когда посредством собственных усилий, опираясь на природные предпосылки, индивидуальный опыт, педагогическую поддержку воспитателя и других субъектов воспитательного процесса в максимально возможной мере реализует себя. Принципиальное положение разрабатываемых нами концепций самовоспитания – вопрос о **пространстве самореализации**. (Повторим, что мы отвергаем концепт самореализации, замкнутый на самом себе, который ведет к созиданию гения формы, но не гения Человека).

«Человеческое бытие» как категория отражает жизнь конкретного человека, воспитанника, во всей ее полноте, включая телесную, душевную и духовную ее ипостаси, вместе с ее мотивами, ценностями, целями, результатами, настоящими и возможными последствиями, явными и скрытыми смыслами, осознанными и неосознанными потребностями, деяниями и влечениями. Это не только жизнь «здесь и сейчас», но и возможности, выступающие в форме природных предпосылок и индивидуального опыта. *«Человеческое бытие» как экзистенциалия* представляет *отношение* воспитанника (и воспитателя!) к феномену своего бытия как отношение неравнодушное, избирательное,

эмоциональное и ценностно-ориентированное. В идеале – это отношение, насколько возможно, реалистичное.

Если придерживаться установившихся в науке представлений относительно назначения категориального аппарата и каждой категории в отдельности, то перед нами – противоречие. Ведь категории отражают содержание не отдельной вещи, явления, феномена, а множества подобных. Они – средство научного познания определенного явления как абстракции. Мы же представляем категорию как константу бытия конкретного человека.

Действительно, воспитание как самовоспитание мыслимо и возможно только в той духовной ситуации, когда воспитанник владеет категориальным аппаратом применительно к себе; когда он знает, что есть душа как духовная субстанция («она есть у всех, в том числе у меня, это диктует категория, и я ценю это, я несу ее в себе, дорожу и берегу ее, я рад, что она у меня есть, я в этом случае бессмертен» – это бытийствует экзистенциалия).

Это – тот случай, о котором писал известный психолог-антрополог Б.Г.Мещеряков: «Пожалуй, ни один педагог не будет отрицать, что ему желательно иметь представления обо всем комплексе наук, нареченном К.Д.Ушинским педагогической антропологией. Действительно, чтобы учить воспитывать, требуются немалые знания о человеке. С этой азбучной истиной знакомятся все студенты педагогических специальностей. Редко, однако, спрашивают: нужна ли педагогическая антропология подростку для воспитания себя? Очевидно, в педагогической антропологии нуждаются в первую очередь не взрослые (родители и педагоги), а сами учащиеся (подчеркнуто нами – Л.Л.), причем для них такая антропология должна быть написана совершенно заново и иначе, чем для профессиональных педагогов. В таком ракурсе утрачивает смысл классическая оппозиция воспитатели – воспитуемые, позволяющая вторым перекладывать ответственность за свои поступки и недостатки на первых» (3, с.57).

В ситуации единения категориального мышления и экзистенциального прочувствования обретает смысл утвердившееся в теории воспитания «само». Только в случае слияния феномена с переживанием каждое движение воспитанника становится «живым движением», «моим движением» как неразделимым единством мысли, артикуляции и движения. Это движение – не только и не столько личности, это – живое движение Человека.

Суть онтологических подходов. Онтологические подходы строят свои концепции, главным образом, на категории и экзистенциалии «Человек». Понятие личности, как фундаментальное, занимает подобающее ей место в структуре Человека «как инструмент» становления человеческого качества. В связи с этим конституируется центральная проблема теории и практики воспитания – «какова направленность личности?». На смену безудержной устремленности к личности приходит трезвый, неторопливый взгляд, ищущий ответ на вопрос, что созидает в человеке данная личность?

Специфика онтологических подходов – в преобладании ориентации на *понимание* и *взаимопонимание* субъектов воспитательного процесса. Это

обусловлено тем очевидным фактом, что человеческое бытие в его целостности, открытости прошлому, настоящему и будущему, текучести, неустойчивости нельзя непосредственно созерцать, изучать посредством научных методов. Его можно только осмысливать, понимать, чувствовать в процессе со=бытия воспитателя и воспитанника. Одна из центральных проблем методологии и онтологии данных подходов – разработка понимающих методологий и открытие индивидуальных путей к постижению индивидуального бытия в каждом случае воспитательной практики.

Онтологические подходы как подходы философские дистанцируются от утвердившегося в отечественной теории воспитания примитивного представления о человеческом бытии просто как жизни. Реализовано классическое для философии представление (определение) бытия как того, чего никогда не было, никогда не будет, но есть. Бытие – это то, что уже есть в данный момент времени и неповторимых условиях должно быть постигнуто, посредством понимания. Бытие – та река, о которой говорил Гераклит: «В одну и ту же реку ты не вступишь дважды». Бытие – это то, о чем размышляла Марина Цветаева в эссе «Мой Пушкин»: «Никто дважды не вступил в одну и ту же реку. Вступил ли кто дважды в одну и ту же книгу?».

Воспитание как способ бытия. Рассмотрение воспитания как способа бытия, специфика постижения этого бытия посредством понимания, осмысления, постижения как целостности, как Человека обуславливают необходимость самоопределения исследователя и практического воспитателя относительно той или иной философской концепции человека (самоопределения мировоззренческого плана).

Наиболее адекватной философской концепции человека, обеспечивающей рассмотрение воспитания как способа бытия растущего индивида, является концепция, сформировавшаяся в пространстве *философской антропологии*. Эти же факторы конституируют онтологические подходы как *подходы философские*. Одна из особенностей в связи с этим в том, что задается определенная философская позиция не только исследователю, но и практическому воспитателю.

Суть этой позиции – в постоянной настроенности на поиск истины, на понимание себя, других, культуры, на перманентный диалог. В контексте онтологического подхода эта позиция определяется как «*понимающее бытие*», а сам феномен понимания становится «*воспитывающим пониманием*» в своей двудоминантности. Статус бытия обретает и диалог.

Судьба большинства педагогических концепций, методологических подходов к воспитанию определяется не только их актуальностью, но и рядом психологических, социологических и методических факторов. Имеется в виду тот очевидный факт, что не все идеи совершенствования человека можно практически реализовать в силу ограниченности наших материальных, интеллектуальных, методических возможностей, не все можно перевести на язык средств, форм воспитания. Освоение онтологических подходов также ограничено весьма скудным потенциалом, находящимся в распоряжении

отечественной системы воспитания. «Механизм» и пути этого освоения нам представляются в следующем виде.

Первое – это определенный уровень философской подготовки воспитателей. Подобное требование дня не является исключительным. Нечто подобное имеет место и в некоторых других концепциях. Так для адепта методологии развивающего обучения в идеале лучше бы знать идеи феноменологии Гегеля, потому что глубинная методологическая основа зиждется именно на ней. Однако эти адепты как-то обходятся и без Гегеля. Для сторонников онтологического подхода усвоение, принятие положений философской антропологии входит в содержание профессиональной подготовки, ибо указанная философия есть *учение о сущности и структуре сущности человека, его предназначении и месте в системе общества, культуры, Космоса, Бога.*

Второе – это принятие, освоение не только методологии, методики понимания, но и самой идеи понимания как отдельных случаев, процессов обыденной жизни, взаимоотношений и как способа бытия. Почему способа? Потому что понимание в контексте воспитания не имеет конкретной конечной цели в силу того, что человека, воспитанника как факта не существует. Воспитанник как всякий человек есть процесс непрерывного становления. Он – в бесконечном изменении. Высшая цель понимания – постичь Истину Бытия воспитанника. Тот единственный, только ему принадлежащий путь, который ведет его к совершенству.

Третье – дальнейшее углубление онтологической сущности **диалога**. Современная педагогическая и психологическая литература заполнена разговорами о диалоге, и он, так или иначе, сводится лишь к одной своей ипостаси – к методу, в лучшем случае еще и средству. Диалог в контексте воспитания – не средство установления взаимоотношений, а как и понимание – способ бытия, со=бытия. Осуществленный диалог – решение многих воспитательных задач. **Диалог, будучи методом воспитания, одновременно является его целью.** Он относится к числу важнейших гуманистических ценностей общечеловеческого уровня. Освоение диалога как способа бытия требует непрерывных духовных усилий со стороны воспитателя и таланта.

Четвертое – связано с уровнем научной психологической подготовки воспитателей. Здесь не может быть и речи об улучшении, обогащении содержания этой подготовки. Речь может идти только об отмене того, что есть введении нового курса на «чистом» месте с новым названием. Улучшать здесь нечего, над курсом пединститута под названием «Психология» довлеет имидж идеологического, только советского. Так сложилось, что к этому добавился статус второстепенного, необязательного, краткосрочного. Гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ и ряд других фундаментальных учений о человеческой психике подвергнуты остракизму.

Но ведь без них картина человеческой психической, душевной и духовной жизни представлена не полно. То же можно утверждать относительно понимающей (описательной) гуманистической психологии. Круг психологических знаний, который представлен естественнонаучным рациональным учением о психике сформировался в советской психологии,

исходившей из представлений теории отражения. Он примитивен, а в ряде мест ошибочен. В.П.Зинченко оправдывает «промахи» С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева и других психологов чрезмерным давлением на них идеологии марксизма, и просит их понять, но не осуждать. Это сделать можно, но вместе с этим следовало бы и отменить кое-что из их наследия.

Итак, онтологические подходы абсолютизируют проблемы понимания и диалога в силу того, что понимание – всегда является воспитывающим. Оно воспитывающее и для воспитанника: «Все более глубокое понимание ребенка – это и есть его воспитание» (В.А.Сухомлинский). Оно воспитывающее и для педагога, так как предстает ему в форме никогда до конца неразрешимого вопроса: «Как изменить себя, чтобы понимание, диалог состоялись?». Известно, что этот вопрос, если он всегда присутствует в человеке, выступает стержнем его духовности.

Человек подобен сказочному рыцарю: он всегда стоит перед веером возможностей, из которых не так много подлинных. В связи с этим в качестве резюме к основной идее онтологических подходов приведем глубокую мысль М.Хайдеггера, характеризующую пафос онтологизма в понимании воспитания: «Не что делать, а как начать думать, чтобы не уступить свое существо неподлинным возможностям».

Литература

1. Зинченко В.П. Надо ли умножать сущности? – Человек. – 1988.- № 2. – с. 52-56.
2. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии //Франк С.Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 607 с.
3. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия //Вопросы философии.-1993.-№4. –С. 89-105.
4. Ухтомский. Дневники //Человек. -2000.-№5.-С.153-167.

Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе

И.Е.Видт, доктор педагогических наук

Проблемный контекст. Кризис образования рассматривается сегодня в контексте общемировой тенденции становления постиндустриальной культуры как очередного этапа культурогенеза, сопровождаемого глобальными катаклизмами. Они вызваны конфликтом между умирающей цивилизацией индустриализма и зарождающейся цивилизацией постиндустриализма (Д.Белл, Дж.Гвишиани, О.Тоффлер и др.). С точки зрения теории систем, сложные исторические органические целостности (а культура такова) содержат информационные структуры, *обеспечивающие управление системой, ее саморегуляцию, и, будучи частью целого, несут его признаки и общую информацию о целом.*

Одной из таких систем для культуры является образование как способ передачи *социокодов*. Соотношение «общее – частное» определяет

закономерность: эволюция образования должна соответствовать основным фазам и характеристикам эволюции культуры. Нынешний кризис образования – закономерное следствие, отражающее **противоречие между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа**².

«Болевые» точки несоответствия существующей образовательной модели современной эпохе, следующие:

- при диверсификации форм и способов познавательной деятельности *стало все более проблематичным «переводить» научные знания на язык учебников*. Объем знаний и количество дисциплин растут на несколько порядков быстрее, чем совершенствуются методы и содержание образования;
- *неоднородность социальности* расширяет социально допустимый репертуар стратегий человеческой жизни в логике «и – и», тогда как архитектура педагогического пространства преимущественно основана на бинарной оппозиции (хорошо – плохо) и задает представления о «правильном», *выстраивая структуру предпочтений в логике «или – или»*
- формирующийся ценностный плюрализм возвел в статус важнейшей ценности индивидуальность, но школа, организуя образовательное пространство на коллективно-групповых началах, *объективно не позволяет реализовываться индивидуальным траекториям развития личности* ученика;
- модель образования индустриальной культуры рациональна, что обеспечило выделение базовых основ знаний и неестественное с точки зрения культурного единства разделение гуманитарного и естественно-научного знания. Это порождает методологическую проблему типов такого выделения, *однако не в полной мере использует педагогические возможности гуманитарных средств развития личности*;
- существующая ныне модель образования нацелена на третий уровень развития психики человека (А.Н.Леонтьев) – уровень интеллекта, тогда как уровень сознания (четвертый – высший) остается не принципиальной целью и «осваивается» опосредованно и часто вопреки организованной системе образования. В результате, освоив глубины знаний, человек, «не обремененный» рефлексией, стал опасен сам себе, превратившись в образованного невежу. Нерефлексивно используя ядерную энергию, космические технологии и пр., человек стал автором глобальных катаклизмов;

² Трудно говорить об Ирине Евгеньевне в прошедшем времени. Это – талантливый, целеустремленно ищущий ученый, ее статьи и монографии (в частности, «*Культурологические основы образования*», Тюмень, 2002) еще долго будут настольными книгами для исследователей педагогической культурологии и культурологии образования. Вашему вниманию предлагается сокращенный вариант автореферата ее докторской диссертации.

- образование индустриальной культуры по сути *репродуктивно*, что предполагает наличие двух иерархических звеньев: учитель – источник знания, а ученик – его «реципиент». Это не позволяют в полной мере реализовать субъект-субъектный принцип обучения. *Сформированное в условиях иерархической зависимости, сознание легко поддается социальной манипуляции* и является огромной социальной опасностью.

Суть кризиса современного образования – исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры. Перед сообществом и педагогами встала проблема приведения структурных звеньев образования в соответствие с признаками современной постиндустриальной культуры.

Общенаучная тенденция XX века характеризовалась возрастанием «антропологичности» науки, *переносом ее интереса с «человека-продукта культуры» на «человека-творца культуры».* Человек, будучи существом биокультурным, живет на грани двух метасистем: природы и культуры. Но, если природная составляющая имеет генотипическую обусловленность, то искусственную, культурную составляющую человек создает сам. Субъективная роль человека в создании культуры как системы и себя как ее субъекта и продукта делает антропосоциальные подходы к культуре наиболее педагогически эффективными.

Процедура «расшифровки» социокодов требует специально организованной деятельности, поэтому возникает проблема обоснования методологии и технологии социального воспроизводства. Это дает основание для выделения самостоятельного научного направления, находящегося на «стыке» культурологии, педагогики, антропологии, – **педагогической культурологией** – области научных знаний, сопрягающей педагогический и культурологический аспекты социального воспроизводства и социокультурной модернизации, изучающей педагогическую деятельность как феномен культуры.

Используя внутреннюю логику отечественной культурологии (А.Я.Флиер), мы предлагаем инфраструктуру педагогической культурологии:

- на *фундаментальном* уровне образование должно рассматриваться как феномен культуры, как ее подсистема и механизм эволюции в динамике;
- на *антропологическом* – необходимы исследования эволюции человеческого сознания, социальных ментальностей в культурно-образовательных средах;
- на *прикладном* – разработка технологий модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа.

Векторы взаимодействия культуры и образования. *Образование* – явление вторичное по отношению к культуре. Оно несет все признаки культуры, в рамках которой существует. *Культура* есть продукт сознания ее субъекта, и значит, его эволюция обеспечивает процесс культурогенеза. Постулат «культура – продукт сознания» обуславливает в культуре наличие трех компонентов, адекватных компонентам сознания (С.Л.Рубинштейн, И.С.Кон). *Когнитивный блок культуры* включает знания, верования, представления, мировоззрение;

ценностный отражает систему норм, образцов, ценностей; *операциональный* – результат мыслительно-деятельностных операций, включающий формы и способы структурирования деятельности.

Каждую культуру обуславливал субъект – «носитель» определенного типа сознания (И.Г.Яковенко, А.А.Пелипенко). В архаичной культуре доминировал субъект с коллективно-родовым типом сознания, в индустриальной – с коллективно-групповым, постиндустриальную должен определять субъект с автономно-гуманистическим типом сознания. Речь идет о доминировании определенного типа, при этом по принципу полихронности культуры (Ю.М.Лотман, А.Я.Гуревич) в каждой «точке» эволюции *сосуществуют все типы*.

Коллективно-родовой тип сознания предполагает зависимость от родового коллектива, когда Я-концепция у субъекта отсутствует, т.к. он не выделяет себя из толпы, «греясь в тепле коллектива» (Н.А.Бердяев), а поэтому не способен на персональный выбор и ответственность. Отношения с социумом носят оппортунистический характер (борьба и противостояние с социумом при полной зависимости от него). Стратегической ценностью являются статичность, уважение к предкам и отсутствие ценности детства.

Коллективно-групповой тип сознания определяет включение субъекта в производственные отношения дифференцированного, специализированного характера. Он характеризуется социально-стратовой направленностью, зависимостью от мнения коллектива, когда в ранг стратегических ценностей возведена цеховая солидарность, профессиональный этикет и дисциплина и т.п. Отношения с социумом – конформистские при доминирующей мотивации поведения – избежание осуждения с его стороны.

Автономно-гуманистический тип сознания обеспечивает способность к субъектной деятельности, принятие себя и окружающих в качестве субъектов права при условии персональной ответственности. Признание за другими их «Я» влечет за собой снятие таких форм отношений с ними, как оппортунистические, конформистские (нивелирующие собственную индивидуальность и вызывающую внутреннюю агрессию по отношению к индивидуальности). Отношения с социумом выстраиваются на гуманистических основах, признающих права человека как высшую ценность.

Эволюция субъектов культуры идет по пути восхождения от природных оснований бытия к социальным и гуманистическим. Это «долгий путь к гуманистической этике», о котором пишет М.Н.Дудина. По принципу кумулятивности, предыдущие этапы эволюции сознания в антропо- и культурогенезе в «свернутом виде» представлены в каждом последующем.

Морфология культуры представляет собой совокупность трех подсистем. **Реликтовая** подсистема включает традиционные программы действий, основанные на ценности стабильности и идее о «золотом веке»; **актуальная** – программы жизнедеятельности, обеспечивающие воспроизводство сообщества (не расширенное) и отражающие культурные реалии в конкретной фазе культурогенеза; **потенциальная** – программы жизнедеятельности, адресованные в будущее и обеспечивающие расширенное воспроизводство (В.С.Степин).

Каждый компонент культуры в конкретной временной и пространственной «точке» имеет свое выражение в традиционном, актуальном и потенциальном варианте, т.е. их взаимосвязь носит «проникающий» характер. В обществе всегда есть носители знаний и верований (когнитивный компонент), ценностей (ценностный компонент) и способов организации деятельности и мышления. В определенный момент усиление потенциального компонента и «отставание» актуального создает кризисную ситуацию: в рамках потенциального компонента уже созрели культурные программы будущего, но они еще не востребованы и не оценены актуальным большинством.

Субъект культуры отвечает на кризисные ситуации двумя способами: либо вырабатывается инновационная идея, открывающая новые возможности; либо идет возвращение к старым идеям, оправдавшим себя в предшествующие времена. Суммирование порождает актуальный уровень культуры, который вбирает в себя наиболее эффективные идеи и решения и определяет ее характер.

Стабилизирующая роль традиционного компонента в том, что он обладает свойством «приращения»: чем старше культура, тем более прочны ее основания, это то, что принято называть культурным слоем. *Когда традиционный компонент создает формы реализации актуального компонента*, «культурный слой» позволяет компенсировать «инновационные ветра цивилизации». В противостоянии традиционному «отсеивается» несущественное, псевдореволюционное, остается то, что отражает суть инновации.

Педагогическая культура. Она основана на взаимовлиянии двух векторов культурно-педагогической эволюции: традиционно-реликтового и потенциального, причем в логике изоморфности. С одной стороны, актуальный компонент есть результат сложения традиционного и инновационного векторов, с другой – каждый компонент культуры представлен в адекватном компоненте образовательной модели в виде знаний, ценностей, образцов и способов деятельности, адаптированных педагогически. В переходные моменты культурной эволюции в системе социального наследования происходит «схлест» традиционного и инновационного компонента педагогической культуры, и в случае успешного хода событий создается актуальная модель образования, адекватная новым культурным реалиям.

В результате анализа всемирно-исторического процесса, синтезируя идеи различных авторов (М.Мид, К.Леви-Стросса, Л.Н.Гумилева, Ю.Н.Афанасьева и др.), которые описывали особенности культурных эпох, мы выделили классификационные *критерии*, дифференцирующие культуру на три типа: *тип сознания субъекта культуры; основной пищевой ресурс; фактор социальной активности; форма социальной организации; характер коммуникаций; ощущение времени; форма культурного социокода.*

- **Архаичной культурной** эпохе, характеризующейся социальной статичностью и зависимостью от геобиоценозных условий жизни, соответствовала **традиционная** модель образования, когда знания передавались через традицию (М.Мид) в условиях отсутствия рефлексии и строгой субординации младшего и старшего поколения.

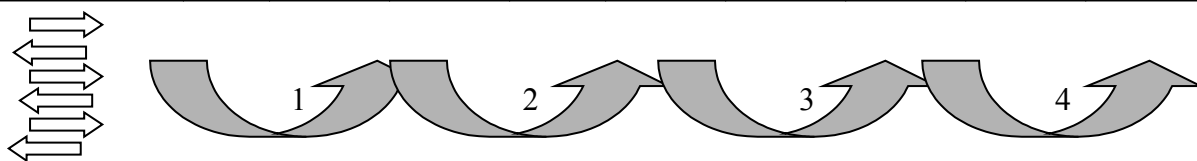
- **Индустриальной** культуре, характеризующейся более выраженной социальной динамикой и организацией социальной жизни в соответствии с требованиями машинного производства, соответствовала **инструктивная** модель образования: «авторами» инструкции становятся профи-взрослые. На этом этапе возникает организованная система образования. Быстрый темп развития научно-технических знаний и необходимость структурирования государственного устройства потребовал придание архитектуре педагогического пространства заданного, рецептурно-стадиального и массового характера.

Логика изоморфности культуры и образования приводит нас к необходимости проектирования контуров новой образовательной модели на основе классификационных признаков **постиндустриальной культуры**, которую мы назвали **креативной**, исходя из того, что творчество становится индивидуальной, социальной и производственной ценностью.

Чтобы разработать стратегию модернизации образования, описав явление эволюции образовательных моделей, важно выявить, что представляет собой **механизм эволюции**. Процедура смены образовательных моделей состоит в том, что три компонента педагогической культуры (традиционный, актуальный и инновационный) изоморфно эволюционируют в логике смены своего статуса (см. ниже Таблицу 1).

Табл. 1. Механизм эволюции образовательных моделей

Тип культуры	Архаичная (АК)			Индустриальная (ИК)			Постиндустриальная (ПК)		
Тип ОМ	Традиционная (ТОМ)			Инструктивная (ИОМ)			Креативная (КОМ)		
Компоненты ОМ	К	АК	ИК	2ТК	АК	ИК	3ТК	АК	ИК



Актуальный компонент архаичной культуры (АК) и, соответственно, традиционной модели образования, переходит в статус традиционного в индустриальной культуре и инструктивной модели (стрелка 1); инновационный компонент АК и ТОМ становится актуальным в ИК и ИОМ (стрелка 2) и т.д. Традиционный компонент каждой культуры обладает свойством «приращения»: он в сжатом виде «вливаётся» в традиционный компонент каждого последующего культурного этапа (обозначение «2 ТК», 3 ТК»).

Образовательная модель, отражающая ту или иную культуру, преимущественно отражает ее актуальный компонент. Традиционный компонент

ОМ, отражающий реликтовый компонент культуры, и инновационный, отражающий потенциальный компонент культуры, на каждом этапе культурогенеза имеют различное наполнение, но обязательно адекватны культурным реалиям, соответственно, прошлой и будущей культуры.

Система развивается, когда инновационные силы в недрах «старой» культуры порождают **прообраз культурных программ будущей эпохи**. Образование готовит субъекта этих программ и должно быть изоморфно не только актуальной культуре, но и ее потенциальному компоненту. Только тогда оно будет способствовать эволюции культуры.

Эволюцию культуры и образования обеспечивает субъективная деятельность людей, способствующая тому, чтобы *потенциальный компонент занял статус актуального*. История показывает: социальные катаклизмы и дисгармония культуры наступают, когда идет насильственное внедрение потенциального компонента или когда его своевременно не возводят в статус актуального.

Культурологический анализ современной ситуации в России.

Становится очевидным факт гиперполихронности культурного пространства как с точки зрения наличия социальных групп различного культурного возраста, требующих специфичных образовательных условий (напр, коренные народы Севера), так и объективное наличие людей, предрасположенных только к репродуктивному виду деятельности. Это влечет за собой необходимость сохранения в целесообразной мере других образовательных моделей (традиционной и инструктивной) и, соответственно, их нормативное и парадигмальное обеспечение.

В истории образования и педагогической мысли имеет место полипарадигмальность – сосуществование различных социокультурных образовательных парадигм (И.Г.Фомичева). Социоцентрическая, теологическая, гуманистическая и другие парадигмы – результат отражения и актуальной культуры в определенной точке «пространства и времени», и «схлеста» традиционной и инновационной стратегии при переходе одного типа культуры к другому.

Поиски инновационной модели образования, адекватной признакам постиндустриализма, не означают возведения ее в статус унифицированной. Все модели должны быть представлены в образовательном пространстве в соответствии с культурным возрастом реципиентов образования с обеспечением условий и *права выбора типа и уровня образовательного учреждения в рамках той или иной образовательной модели*.

Результаты культурологического анализа истории образовательных реформ и научной мысли в последние 40 лет (время наступления постиндустриальной эпохи) дали основание выделить две стратегии реформирования образования:

- *традиционной* (она отражает тенденции индустриализма и некультуросообразна),
- *инновационной* (выражает стремление адаптировать образование к требованиям наступающей культуры, поэтому культуросообразна).

К некультуросообразным преобразованиям и действиям можно отнести:

- укрупнение образовательных учреждений;
- ликвидацию малокомплектных школ в сельской местности;
- узкую профессионализацию общего образования;
- «спрессовывание» содержания образования в рамки девятилетнего (напр., концентрированное историческое образование);
- сокращение номенклатуры образовательных учреждений (ликвидация «школ-комплексов» и т.д.);
- ЕГЭ, так как принцип «единственности» и «универсальности» отрицает принцип вариативности.

Инновационная деятельность в образовании. Широкомасштабная практика экспериментальной деятельности выразилась в возникновении большого количества экспериментальных площадок разного уровня. Анализ тематик деятельности ФЭП (федеральная экспериментальная площадка) позволяет характеризовать их как адекватные современным культурным условиям. Здесь четко прослеживается тенденция социализации школы, когда образовательное учреждение начинает функционировать в единой инфраструктуре социального пространства: образовательные центры, система непрерывного образования и т.п. Это отражает конвергентность культурных процессов, обуславливающий отход от межведомственной разобщенности.

Признак культуры нового типа – гражданское общество как преобладающий фактор социальной организации – проявляет себя в возникновении негосударственных школ, создании общественных механизмов влияния на систему образования в лице общественных организаций, попечительских советов и т.п.

Принцип вариативности образовательного пространства, отражающий полихронность и поликультурность современного общества, также представлен в ФЭП. Он реализуется в разных формах, что создает ситуацию реального выбора для родителей на рынке образовательных услуг. В группе экспериментальных школ обращают на себя внимание те, которые реализуют принцип культуросообразности образования (ОЦ № 109 Москва; МОУ № 3 Улан-Уде, МОУ № 17 Красноярск и др.).

Как реализацию культуросообразного принципа можно рассматривать идеи (Н.Б.Крыловой, Е.А.Александровой и др.) и их реализацию (МОУ № 19 Екатеринбург, школа-парк «Гармония» и др.) в моделях свободной, демократической школы. Принципы свободы, выбора, демократии, начиная со школы В.А.Сухомлинского, включая школы Ш.А.Амонашвили, А.Н.Тубельского, В.С.Библера, участниками педагогического эксперимента возводятся в статус актуального компонента.

Анализ массовой педагогической практики дает основания полагать, что в основном система образования работает всё в прежнем режиме инструктивной модели. Государственная образовательная политика стратегически ориентирована на приведение системы образования в соответствие с требованием современной культуры нового типа. Смена термина с

«реформирование» на «модернизацию» представляет собой не игру слов, а имеет глубокий культурологический смысл: не изменение формы (ре-форма), а «осовременивание» (модерн), т.е. приведение в соответствие с требованиями современной культуры.

Однако культурологический анализ государственных документов, нормативов и инструкций, обеспечивающих функционирование системы образования, документов, реализующих основные положения программы модернизации, дает основание говорить о разнонаправленности стратегических заявлений и нормативных актов, которые их реализуют. Мало «модернизаторских шагов» совпадает с вектором культурной эволюции. Нормативно-инструктивный пакет модернизации образования (положение о едином государственном экзамене, типовое положение о номенклатуре ОУ, об укрупнении класс-комплектов и ОУ и пр.) расходятся со статьями Закона РФ «Об образовании», в котором задекларированы основы функционирования образования как подсистемы культуры.

Мы имеем дело с ситуацией «схлеста» потенциального и традиционного компонента культуры. **Дефиниции и установки весьма противоречивы:** с одной стороны, «самоопределение личности как цель образования» (Закон «Об образовании», ст. 14) и «вариативность как условие функционирования образования, свобода и плюрализм» (Закон «Об образовании», ст. 2), с другой – «массовость и унифицированность ОУ» и единообразии (номенклатура ОУ, ЕГЭ и др.).

В тоже время некоторые нормативные документы Министерства образования выдержаны в логике культуросообразности. Таковым, например, является *Положение об открытом образовании*, которое манифестирует необходимость создания процедуры и, соответственно, программно-методического обеспечения **открытого** образования, которые вызваны к жизни сменой парадигм: вместо «образование *на* всю жизнь» – «образование *через* всю жизнь». Разработка стратегии модернизации образования должна исходить из характеристик субъекта постиндустриальной культуры, что напрямую связано с формулировкой цели современного образования. Культурологическая формулировка *цели креативной модели* образования, адекватной культуре нового типа, такова: *развитие автономно-гуманистического сознания субъекта культуры*.

Сознание включает три компонента, каждый из них может быть представлен на бытийном, внешнем и внутреннем рефлексивном уровнях (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко, И.С.Кон). *Когнитивный* компонент самосознания выражен следующими показателями: познавательная активность, вербальный интеллект, качество самопрезентаций; *ценностный* – социальный статус, тип социализации, уровень притязаний; *операциональный* – саморегуляция, характер мышления, ответственность. Нами были сформулированы характеристики этих показателей, адекватные трем типам сознания. Для примера покажем «эволюцию» начиная от коллективно-бытового к автономно-гуманистическому типу, указывая на познавательную *активность (когнитивный компонент)*, *социализацию (ценностный тип)* и

ответственность (операциональный компонент). Одна из задач образования, адекватного культуре нового типа, – создание условий для формирования каждого показателя (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Уровни параметров самосознания

Показатели	Типы сознания		
	Коллективно-родовой	Коллективно-групповой	Автономный
Познавательная активность (ПА)	Не выражена, даже при внешней мотивации ученик не проявляет познавательного интереса.	Проявляется только при внешней мотивации. Круг познавательных интересов неширок.	Выражена даже при отсутствии внешней мотивации. Познавательный диапазон широк.
Тип социализации (ТС)	Идентификация с коллективом. Не вычленяет Я из социальной среды. ТС – идентификация.	Принятие за абсолют норм и правил социальной группы. Не претендует на их преобразование ТС – адаптация.	Способность создавать собственный опыт и преобразовывать социум. ТС – персонификация.
Уровень притязаний (УП)	Обеспечение «покоя» в социуме (не троньте меня).	Признания социума (заметьте меня).	Самореализация (используйте мою возможность преобразовать мир).
Ответственность (О)	Избежание наказания. Ответственность возлагается на обстоятельства.	Ожидания похвалы Ответственность возлагается на других людей.	Собственное достоинство. Ответственность берет на себя.

Культуросообразное содержание образования. Служа социально-педагогическому идеалу, адекватному актуальной культуре, образование *всегда отвечает принципу культуросообразности*, репрезентируя когнитивный, ценностный и операциональный компоненты культуры определенного типа. В зависимости от типа отличался *характер* знаний, ценностей и деятельности. В традиционной модели образования знания носили бытийный характер, отражая суть архаичной культуры; в инструктивной преобладали научные знания технического характера, отражая наукоцентризм индустриальной культуры; в креативной модели должны быть представлены знания универсального характера как отражение неосинкретичности постиндустриальной культуры.

Если традиционная модель не разграничивала когнитивный и ценностный компонент (верования и смыслы были концентрированно представлены в традициях и ритуалах), то индустриальная разорвала связи между знаниями и

ценностями, создав основания для обучающей и воспитывающей педагогической деятельности. Универсальные основы ценностей современной культуры и знаний «эпистеме» вновь сводят воедино эти два процесса. Операциональный компонент культуры представлен в образовании в виде навыков и видов деятельности в логике: от неререфлексивного воспроизводства опыта (архаичная культура), к осознанному, репродуктивному воспроизводству (инструктивная) и проектной, **творческой преобразующей деятельности по освоению и созданию новых форм социального бытия.**

Культурологический анализ эволюция содержания образования помогает понять, что актуальным компонентом его традиционной модели являлся опыт хозяйственной и социальной жизнедеятельности. В инструктивную он перешел в виде традиционного компонента (уроки труда, домоводства и пр.). Научные знания становятся актуальным компонентом в инструктивной модели. Сегодня в складывающейся креативной модели научные знания из статуса актуального переходят в статус традиционного, а *интерес к человеку как к творцу культуры, субъекту своей жизнедеятельности*, т.е. то, что было потенциальным компонентом инструктивной модели, становится актуальным в креативной.

Вариант отражения признаков постиндустриальной культуры в адекватную модель образования может выглядеть следующим образом:

1. *Автономно-гуманистический тип сознания субъекта* постиндустриальной культуры, *способность к самоорганизации* как доминирующий фактор социальной активности, человек как основной ресурс находят отражение в формулировке целей образования, связанных со способностью к саморазвитию и самообразованию «через всю жизнь», сотрудничеству на партнерских основах. Такой признак культуры, как «ощущение времени» (отказ от сакрализации прошлого и будущего) помогает в становлении внутреннего локус-контроля.

2. *Высокие информационные технологии*, электронные носители как доминирующая форма культурного социокода требуют создания информационной образовательной среды, где освоение киберпространства станет не целью образования, а механизмом саморазвития.

3. *Гражданское общество как доминирующая форма социальной организации* требует участия его институтов в функционировании системы образования не только на уровне выбора предложенных образовательных услуг, но, прежде всего, на уровне заказчика образованию и общественного контролера всех этапов образовательного процесса. Креативная модель предполагает открытый и общественный характер образования, где заказчиком является гражданское общество, а государство – организатор и гарант его качества и доступности.

4. *Характер коммуникаций, который определен как супер-динамичный, поликультурный* требует возвести в систему ценностей образования социальную мобильность, толерантность и межкультурную компетентность. Это предполагает ситуацию, когда личные пристрастия и установки должны стать частным делом и не могут возводиться в ранг универсальных и обязательных. Противостояние экстремизму как одному из побочных следствий «тесного

культурного пространства» и соседствования культур разного возраста возможно только при отсутствии тенденций возведения элементов какой-либо культуры, пусть самой многочисленной или древней, в ранг универсальной. Полиэтнический, поликультурный принцип должен быть смыслообразующим.

5. *Полихронность современного культурного пространства России* – наличие «цивилизаций разного культурного возраста» – требует *нормативного закрепления равных прав для образовательных моделей, адекватным различным культурам*. Для самобытных, традиционных культур коренных народов Севера и некоторых других, важно сохранить вариант традиционного образования. Для категорий учащихся, которые не связывают будущее с исследовательским, управленческим уровнем социальной реализации, нужно общее образование, позволяющее им освоить сферу «прикладных» профессий и стать законопослушными гражданами. Сегодняшнее девятилетнее образование, которое представляет собой «спрессованный» вариант 11-летнего, не способствует этому, оно задает такой уровень абстрактного образования, который могут освоить не все учащиеся, а другие не могут реализовать интеллектуальный потенциал.

Анализ содержания педагогических реформ в период перехода от индустриальной к постиндустриальной культуре показал, что в образовательной сфере развитие идет в результате взаимного наложения традиционного и инновационного компонентов. Выразителями инновационного компонента являются, прежде всего, ученые и педагоги-новаторы. К сожалению, государство в своих реформаторских стремлениях чаще всего оказывается выразителем традиционной стратегии. Поскольку в современном образовательном пространстве государство играет доминирующую роль, а общественных институтов, которые бы имели возможность влиять на образовательную политику, у нас пока мало, то в массовой практике по-прежнему доминирует инструктивная модель образования. Реформаторские шаги государства либо задают конгломератный характер образовательной сфере, либо оттягивают систему образования назад, тогда как стратегически модернизация должна быть выдержана в логике приведения системы образования в соответствие с признаками **культуры нового типа**.

Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ

*В.Л.Бенин, доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой культурологии, декан социально-гуманитарного факультета
Башкирского педагогического университета им. М.Акмиллы*

Человек – единственное в известной нам части вселенной живое существо, обитающее в двух мирах одновременно. Он – природное тело, подчиненное физическим, химическим и биологическим законам, и вне природного мира его существование немислимо. Но человек принадлежит и миру вечности. Стоит вам открыть том Аристотеля, как вы начинаете воспринимать мысли (общаться) с великим мудрецом античности, хотя между вами две тысячи лет. Этот мир вечности свободен от оков времен и расстояний. В нем человек общается с фараонами Древнего Египта и художниками эпохи Возрождения, встречается с гением Рублева и Пушкина, сопереживает взглядам Шекспира и Дидро, преодолевая пространственные барьеры и закон необратимости времени.

Мир культуры возник в результате труда; трансляции форм и методов труда от старшего поколения к младшему (педагогического процесса) и технологического оснащения труда. Технология предполагает орудийную деятельность, оптимальную с точки зрения экономии времени, сил и средств. Технология есть результат культуры, понимаемой в широком смысле слова как процесс и результат социальной жизнедеятельности человека, концентрированный опыт предшествующих поколений. Одновременно культура, оказывая обратное влияние на труд и технологию, видоизменяет условия человеческой деятельности, определяя их сущностные характеристики.

Культура – концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его приумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура, с одной стороны, и воспитание и образование, с другой стороны, не могут быть обособлены друг от друга. Коль скоро социальное наследование есть особая форма передачи накопленной информации, знаний, норм, правил путем их закрепления в культуре, то именно образование неразрывно связывает педагогику и культуру. В теории педагогики это определяется при помощи понятия *культуросообразность образования*.

Но прежде чем говорить о культуросообразности образования (образовании, соответствующем образу культуры), надо определиться с тем, что такое культура. Три наиболее распространенных концепции – духовная, ценностная и этносоциологическая.

Духовная концепция ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, производством и потреблением духовных ценностей. В таком случае, методология культуросообразного подхода к образованию должна быть ориентирована на приоритет дисциплин этического и эстетического цикла, из чего вытекает необходимость решительного

перераспределения как предметов в структуре учебного плана, так и часов между предметами. Но деление культуры на материальную и духовную относительно и возможно лишь абстрактно, теоретически. Тупиковость этого подхода видна любому здравомыслящему человеку.

Аксиологическая концепция рассматривает культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных людьми. Но по какому критерию определять, что есть, а что не есть ценность культуры? Там, где начинается спор о ценностях, там всегда простор для субъективизма.

Культуросообразный подход к образованию целесообразнее основывать **на этносоциологическом рассмотрении культуры**. *Этносоциологическая концепция рассматривает культуру как накопленный человечеством опыт социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении.* Социальный институт образования представляет собой механизм целенаправленной передачи такого опыта.

Мир культуры безграничен. Ежегодно в культурный оборот вводятся тысячи новых артефактов – книг, произведений живописи, музыки, скульптуры, не говоря уже о сфере научной деятельности, где приращение знания и накопление опыта (а культура и есть ассоциированный накопленный опыт человечества) осуществляется просто фантастическими темпами. За годы НТР объем научной информации превзошел все, что было сделано наукой за тысячелетия ее существования, и продолжает непрерывно увеличиваться (1). Суммарный объем знаний, которыми располагает человечество, удваивается в среднем раз в десять лет. Но огромная масса новых артефактов культуры не отменяет значимости всего того, что было выработано человечеством ранее. Она лишь добавляется к ним.

Применительно к личности, как подчеркивает В.Т.Шапко, это приводит к драматическому противоречию: между абстрактной возможностью человека *распредметить* любые ценности культуры в любом количестве и реальной возможностью осуществлять это в весьма узких количественных границах. «Если учесть многочисленность явлений культуры, которые уже есть и продолжают стремительно увеличиваться, становится ясно: реально человек может освоить лишь мизерную часть их. В отношениях личности и культуры имеется противоречие и на качественном уровне – между принципиальной возможностью сколь угодно глубоко и всесторонне осваивать любые (сложные, непреходящие, вечные) ценности культуры и реальными возможностями конкретного человека» (2). Поэтому культуру всегда осваивают избирательно.

Любой транслируемый системой образования исторический тип культуры включает два компонента: актуальную культуру и культурная память. **Актуальной** называют ту часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно проявляется в культуре труда, быта и поведения. **Культурная память** представляет собой те знания, умения и навыки, которыми люди располагают, но не пользуются, потому что обладают современными и удобными формами и методами решения аналогичных задач. Она не участвует непосредственно в

воспроизводстве общественной жизни. Это как бы отложенные, но не стертые прогрессом старые знания и умения, лежащие в основе современного уровня развития и при необходимости извлекаемые из памяти.

Структурно транслируемая школой актуальная культура представляет собой сложное образование, включающее пять основных компонентов. В нее входят не только новые культурные достижения, но и то лучшее, что человечество выработало за всю предшествующую историю. От культуры любой эпохи, даже давно ушедшей в исторические небытие, остается нечто, обогащающее культуры последующих времен, как арабские цифры или египетские пирамиды.

Первый компонент актуальной культуры – общечеловеческие ценности, то, что сближает культуры всех стран. Исторический опыт показал, что образовательные системы, построенные на узкоклассовых, узконациональных или узкорелигиозных ценностях временны, преходящи. История педагогики богата примерами, как классовые, клановые или партийные интересы выдавались за общенародные или даже общечеловеческие, определяя ценностные установки педагогов. Сегодня мы научились понимать вторичности целей воспитания по отношению к ценностям (3).

Нередко под общечеловеческими ценностями мировой культуры понимаются только гуманитарные ценности или еще уже – только ценности искусства. На наш взгляд, культура представляет собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности. В ее основе лежит предметно-практическое познание и преобразование мира и, следовательно, практические и естественнонаучные знания. Научные и практические знания выступают важным составным элементом общечеловеческих ценностей. Поэтому незнание, допустим, строения атома или элементарных основ гигиены столь же предосудительно, как незнание Шекспира или Пушкина. Более того, в составе общечеловеческих ценностей актуальной культуры элементы материальной культуры и естествознания доминируют. Вот почему культуросообразное образование невозможно без ознакомления с общематематическими и естественнонаучными дисциплинами.

Что же касается духовной составляющей общечеловеческих культурных ценностей, то явления этого уровня сравнительно невелики по объему и тоже носят интернациональный характер, поскольку на многие века определили развитие тех или иных сфер духовной деятельности. Имена этого уровня – Гомер и Леонардо да Винчи, Аристотель и Гегель, Данте и Бах. Поэтому культуросообразное образование невозможно без его ознакомления с основами общегуманитарных дисциплин, культурологии и мировой художественной культуры.

Второй элемент в структуре актуальной культуры – национальное культурное наследие. В образовательных стандартах оно представлено национально-региональным компонентом. К нему относят достояния национальной культуры, которые в чужих культурах, как правило, известны лишь узко ограниченному кругу специалистов. Поскольку культуру мы осваиваем избирательно, чужая национальная классическая культура нередко

остаётся вне нашего поля зрения. Этот пласт значительно шире первого и в нём центр тяжести резко смещается в сферу гуманитарную и художественную. Кроме того, в культуре объединено национальное и общечеловеческое. Но «общечеловеческая» не значит «безнациональная». Обогадив сокровищницу мировой культуры, М.Ю.Лермонтов и А.П.Чехов остаются именно русскими литераторами так же, как Гете – немецким, Марк Твен – американским, Диккенс – английским. И, говоря о культуре, одинаково ошибочно как стирание национального в мировой культуре, так и замыкание её в ограниченное пространство узконационального. Попытка свести многообразие мировой культуры к культуре только «своего» народа (что, увы, встречается нередко), тенденция национально-культурного изоляционизма ведёт к застою, отставанию от мирового культурного процесса и в итоге – к частичной деградации. В то же время полный отказ от национально-культурных традиций открывает путь мнимому новаторству, ломающему устои, и ведущему к той же деградации, хотя и иным путем.

Третий элемент в структуре актуальной культуры – это культурные ценности, характерные для одной социальной группы и не характерные для других социальных групп одного и того же общества. Понятно, что их интерпретация, её объём, глубина и язык будут разными.

Четвертым элементом в структуре актуальной культуры, транслируемой в системе образования, выступает современный культурный поток. Это то новое, что ежедневно появляется в культуре. Это – её самый широкий пласт. В нём рождается всё новое. Это – тот поток, в котором на равных основаниях существуют и «бабочки-однодневки», которых уже завтра никто не вспомнит, и то, что с годами обогатит национальную культуру и то, что со временем достигнет уровня общечеловеческих ценностей.

Из единства этих элементов состоит **структура транслируемой образованием актуальной культуры.** И границы между ними весьма условны.

Социализация индивида происходит за счёт присвоения им актуальной культуры его времени. При этом определенные затруднения вызывает обеспечение соотношения нормативности и свободы выбора в освоении актуальной культуры. Такое соотношение в разных элементах актуальной культуры не одинаково. Применительно к общечеловеческим ценностям доминирующим выступает момент нормативности. Это, действительно, та часть накопленного мирового опыта, которую должен знать каждый. Здесь, правда, следует дать два принципиальных пояснения.

Речь не идет о том, что каждый человек, получивший образование, обязательно должен любить читать Данте или любить работать на компьютере. Точно так же речь не идет и о том, что каждый человек обязательно должен знать всего Моцарта или все формы и методы оказания первой медицинской помощи. Но иметь представление о творчестве Моцарта и Данте или на уровне пользователя работать с компьютером, уметь оказываться уметь оказать первую помощь при ожоге, должен каждый человек, если он хочет отвечать требованиям актуальной культуры.

При этом не следует путать знания в рамках актуальной культуры личности и знания в рамках профессиональной подготовленности специалиста. Уровень информированности о теории относительности филолога и физика будет различным, как различны их уровни информированности в шекспироведении. Иными словами, когда мы говорим об общечеловеческих ценностях, это не значит, что все люди должны обладать ими в одинаковом объеме. Но представление об этой группе ценностей необходимо иметь каждому человеку для того, чтобы он мог адекватно чувствовать себя в современной ему актуальной культуре.

Второе пояснение связано с противоречивым бытием художественной классики в системе актуальной культуры. Традиционно принято считать, что ее роль переоценить нельзя. Создатель принципа витагенного обучения, известный ученый-педагог из Екатеринбурга А.С.Белкин и его соавтор Л.П.Качалова отнесли литературную классику к важным источникам витагенного опыта: «Художественная литература, – пишут они, – особенно классика, также являются источником витагенного опыта, и это правда! Насколько прочувствованным и эмоционально прожитым может быть любое явление, понятие психолого-педагогического пространства! Методы воспитания в педагогике не могут рассматриваться в отрыве от темы «Личность» в психологии — ее мотивов, критериев сформированности, механизмов идентификации т.д. Наверное, излишне говорить студентам, что внутренняя жизнь и развитие личности ребенка и даже взрослого человека намного облегчается, если она (он) имеет живой образец для подражания, например, в серьезности, преданности делу, творческой напряженности, общей жизненной позиции. И если такой пример для подражания – «авторитет» утрачен, то происходит надлом, разочарование, которые сопровождаются острыми переживаниями...» (4).

В то же время особую значимость приобретает проблема актуализации классики в рамках именно современной культуры. «Вечное в искусстве не может существовать вне временного и независимо от него, – подчеркивал Л.Н.Коган, – оно проявляется только во временном и через временное, как бы «просвечивает» в нем и делает само временное вечным» (5). Однако признаем: каждое вечное временно, ибо вечно лишь настолько, насколько отражает актуальные проблемы данного времени. Это усложняет проблему нормативности в освоении общечеловеческих ценностей актуальной культуры.

Национальные культурные ценности нормативны для людей, принадлежащих к данной национальной культуре. За границами этнической общности нормативность знания ее культурных ценностей уступает место избирательности. И момент нормативности применительно к национальной классике родного этноса становится моментом избирательным, когда речь идет о национальной классике чужого этноса.

Здесь следует оговориться: моноэтнических стран в мире практически не осталось. Но если во Франции все же доминирует французская национальная культура, а в Норвегии – норвежская, то в таких странах, как Канада, Австралия, Россия (а в ряде ее регионов, таких, как Башкортостан), где веками имело место

межэтническое взаимодействие, взаимовлияние и взаимопроникновение культур, понятие «национальная классика» утрачивает чисто национальную специфику. Поэтому культура Канады, культура Удмуртии, культура Америки, культура Башкортостана носят не этнический характер. Это – результат синтеза культур тех народов, которые проживали на данной территории, взаимодействовали и вели культурный обмен. И вклад в культуру данного региона внесли все народы, исторически проживающие на его территории.

Когда речь идет о третьем элементе актуальной культуры (культурных ценностях, характерных для одной социальной группы и не характерных для других социальных групп одного и того же общества), здесь момент нормативности присутствует лишь по отношению к членам данной социальной группы, что отражено в знаменитой поговорке про чужой монастырь и свой устав. Для того чтобы человек был допущен в данную социально-профессиональную группу, он должен нормативно выполнять те социокультурные нормы, которые в данной группе приняты. Вне ее границ момент нормативности уходит, уступая место полной свободе выбора.

Наконец, в том, что касается современного культурного потока, полностью превалирует свобода выбора, ибо в этой части актуальной культуры нет жестких критериев.

Есть ли некая модель актуальной культуры, освоив которую человек мог бы сказать, что он в принципе интериоризовал культуру своего времени? Такая модель есть. Разумеется, как и любая модель, она проще и примитивнее реального явления. Актуальная культура всегда богаче и разностороннее своей модели. И все же такая модель есть.

Общей моделью актуальной культуры являются программы общеобразовательной средней школы. Основная задача общеобразовательной средней школы как раз и состоит в том, чтобы приобщить очередное подрастающее поколение к актуальной культуре того общества, в которое этому поколению предстоит вступить. Моделью профессиональной актуальной культуры являются образовательные стандарты профессионального образования по отраслям. Если же образование не соответствует принципу культуросообразности, оно неминуемо приходит к кризису, поскольку не способно осуществлять трансляцию социального опыта.

Значимые для образования три аспекта культуры (культура как система непреходящих ценностей, культура как механизм передачи этих ценностей и культура как способ трансляции и умножения ценностей) выделяет В.И.Загвязинский (6). Так определяет содержание образования В.В.Краевский: «Для нас базовым является определение, разработанное в рамках культурологической концепции содержания образования, трактующей его как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, то есть аналогичным по структуре (конечно, не по объему) социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры» (7).

В разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривает причины современного кризиса отечественной системы образования К.М.Левитан (8). Подобное положение негативно влияет не только на общий культурный уровень российского общества, но и на весь механизм трансляции социального опыта.

Преодолеть сложившуюся ситуацию в рамках «отдельно взятых» школы или вуза невозможно. Это – большая, сложная, но необходимая работа, которая должна стать органичной частью обновления проводимой в стране образовательной политики. Без ее выполнения задачу модернизации российской системы образования вряд ли можно будет считать решенной.

Литература

1. *Фролов И.Т.* Перспективы человека. – М.,1983. -С.91.
2. *Шатко В.Т.* Феномен актуальной культуры // Социс. -1997. -№ 10. -С.101.
3. *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. –1998. -№3. –С.3.
4. *Белкин А.С., Качалова Л.П.* Опора на витагенный опыт в процессе интеграции психолого-педагогических знаний // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. -2000. -№ 4. –С.33-34.
5. *Коган Л.Н.* Жизнь в поколениях. Классика и современность. – Екатеринбург,1995. -С.22.
6. *Загвязинский В.И.* Основные контуры стратегии развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. -2000. -№ 4. -С.12.
7. *Краевский В.В.* Проблема разработки образовательных стандартов в контексте модернизации образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы. – Ч.1. – Оренбург, 2002. -С.48-49.
8. *Левитан К.М.* Педагогическая деонтология. - Екатеринбург,1999. -С.3.

Культура учения

в новом контексте культурологии образования

*Л.М.Андрюхина , доктор философских наук,
проф. Уральского педагогического института,
И.М.Коростель, кандидат педагогических наук,
директор СОШ № 214, Екатеринбург*

Учение и обучение – традиционные категории педагогики. С изменением стратегий образования, развитием культурно-исторической педагогики, появлением теоретических разработок в области культурологии и философии образования актуальным становится переосмысление структуры и сущности учения и обучения. Наша задача как раз и заключается в том, чтобы выделить новые аспекты в понимании учения (не претендуя на системный анализ) *в контексте культурологии образования.*

Учение, понимаемое в контексте стратегии образования на протяжении всей жизни человека, должно быть осмыслено не столько как определенная «технология» (инструментально), но как культурная ценность, особая культурная реальность, базовый способ культурного развития человека. Учение – это система ценностей и культурных установок, запускающих способы деятельности по развитию и саморазвитию личности.

Сегодня приходит понимание того, что учение – это открытый, стохастический нелинейный процесс (по аналогии с культурой в целом), в котором идет развитие субъектности, фокусировка, «сгущение» в личности ее субъектных возможностей. Сложившаяся в педагогике, особенно в дидактике, традиция рассматривать учение сугубо в структуре образовательного процесса (а, точнее, даже учебного процесса) как бы изначально приводила к отвлечению от культурного контекста и не позволяла выявить его культурологические предпосылки и смыслы.

Исследования учения концентрировались, как правило, на его абстрактно-деятельностной структуре (взятой вне культурного, смыслового и даже индивидуально-личностного контекста). Подобного рода исследования, которые могли достаточно детально прописывать операции, приемы, элементы учения, но не позволяли ответить на вопрос: «Почему человек, вовлекаемый в, казалось бы, идеально выстроенный процесс учения, прошедший все его этапы и стадии, в итоге вместо расширения своего личностного потенциала и круга субъектных возможностей накапливает возрастающее отчуждение от предмета обучения и самого процесса учения?».

В контексте культурологии образования, на наш взгляд, можно найти ответ на этот вопрос: при всей важности внимания к структуре учения, взгляде на него изнутри учебного процесса, нельзя упускать из виду то, что наряду с развитием деятельностных структур постоянно должна идти работа по развитию «додеятельностных» и «метадеятельностных» образований. У человека должны быть развиты определенные установки, ценности, он должен осознать культурные смыслы собственного учения, расширять их диапазон. И нужно помогать ему становиться субъектом учения.

В самом учении важна именно *культура учения и овладение ею.*

Она предполагает:

- *качественную характеристику развитости учения, его совершенствования как в структуре определенной образовательной системы, так и на личностном уровне. Этот аспект понимания учения важен, так как чаще всего неявно считается, что если человек учится (вовлечен в образовательный, учебный процесс) и не отстаёт в освоении,*

например, программы, то вроде развивать его деятельность учения и не надо. А отставание в учебе чаще всего объясняется недостаточным уровнем способностей, а не тем, что у него не развито умение учиться;

- *систему культурных, лично-значимых ценностей* (смыслов, норм, установок, позиций, сценариев, стратегий и т.д.) учения;
- *учение как культурную деятельность*;
- *учение как культурное самоопределение и саморазвитие, способы, формы культурной идентификации.*

В систему ценностных образований культуры учения включены:

- ценностные установки и предпочтения;
- ориентационные модели деятельности;
- интересы, мотивы, потребности личности;
- ценностные основания индивидуальных сценариев ученика (в том числе анализируемые в теориях лидерства);
- опыт переживания ценностно-значимых состояний и ситуаций учения;
- нормы, образцы, эталоны и другие регулятивные структуры деятельности;
- ценностно-рефлексивные и ценностно-проективные модели «Я» (аспекты «Я-концепции»).

Все эти элементы ценностной структуры культуры учения не могут быть изучены вне понимания взаимосвязи образования и культуры. Необходимо подчеркнуть, что они не сводятся только к определенным содержательным ценностям и позициям, но представляют собой единство содержательных, деятельностных и событийно-онтологических феноменов.

Анализ содержания ценностных отношений к образованию позволил Санкт-Петербургским ученым и педагогам выделить свыше десяти возможных позиций, имеющих в практике современной школы. Анализировались позиции учащихся, их родителей и учителей. Это позволило выявить различный характер их соотношения и в зависимости от этого построить работу по их ценностному согласованию.

Ценностное согласование позиций видится авторам как одно из главных условий успешности учения учащихся. **Ценностное согласование может быть осмыслено как одно из ведущих психолого-педагогических условий развития культуры учения.**

Другое актуальное условие развития культуры учения раскрывается в представлении **учения как культурной деятельности** (Н.Б.Крылова). Со становлением культурологии образования сегодня связывается возможность теоретической систематизации ряда идей и подходов, что позволит наполнить новым содержанием принцип культуросообразности в образовании, а также открыть новые контексты в интерпретации сущности и структуры образовательной деятельности.

Такой подход помогает:

- увидеть позиции взрослого и ребенка как субъектов разнообразной культурной деятельности (в отличие от прежнего понимания их роли как поучающего и обучаемого/поучаемого);
- решать проблемы и проектировать изменение образования не столько на основе наукоемких, сколько культуроемких технологий, **на основе образовательных моделей интегративных и многомерных типов деятельности;**
- преодолеть сведение содержания деятельности учащегося только к процессу «трансляции культуры», прийти к ее пониманию как соединяющей его **собственный осмысленный поиск, освоение, создание и культивирование образцов и норм.**

Введение в теорию образования понятия «культурная деятельность» существенно расширяет и углубляет понимание учения.

Для нас особенно важны такие малоисследованные аспекты, как:

- **культуроемкость** (ценностно-смысловая наполненность, метадеятельностные структуры) учения как деятельности, что позволяет преодолеть узкое понимание учения как отработки приемов, учебных навыков и умений;
- **культурно-смысловая контекстная релевантность (резонансность)** учения, что позволяет уйти от абстрактных схем деятельности, требует каждый раз пристального внимания к пониманию характера связи учения и конкретного контекста деятельности (индивидуального, знакового, ситуационного, культурного), и, наконец, –
- **интегральность**, как культурная характеристика деятельности учения, определяемая синкретичностью феноменов культуры и проецируемая культурой в образование через становление социокультурного субъекта деятельности.

Интегративный характер деятельности как ее культурная характеристика позволяет раскрыть такой важный аспект культуры учения, как *культурное самоопределения и саморазвитие и обеспечивать способы и формы культурной идентификации ребенка (подростка).*

Сведение традиционной педагогикой учебной деятельности к деятельности познавательной, а по существу – к запоминанию и воспроизведению предметной информации или алгоритмов деятельности, полученных от учителя, не позволяло даже поставить вопрос об учении как самоопределении учащегося, о роли индивидуального социокультурного опыта в учебной деятельности.

Ориентация на типовые технологии доходила подчас до убежденности, что можно сформировать абсолютно оптимальную, универсально эффективную учебно-воспитательную систему, которая позволит независимо от особенностей детей, их различий, их индивидуального опыта, их интереса и активности всех обучить всему.

Индивидуальный опыт, индивидуальная ситуация, особенности склада мышления, системы предпочтений и интересов, уровень развития – это то, что, с

точки зрения такой унифицирующей педагогики, неизбежно приходится учитывать, но что часто воспринимается как помеха в учебе.

Эти особенности массовая школа стремилась свести к общему знаменателю, к однородным группам, прибегнуть к формированию разного рода классов компенсирующего обучения и даже к отсеву из школы. Унифицирующая педагогика, по меткому замечанию И.Д.Фрумина, написала на своем щите: «Дети разные – это мешает обучению».

Культурология образования позволяет видеть в качестве результата образования (а также его исходного основания) не только и не столько знания, умения и навыки, но становление на основе приобретенного и обогащенного субъектного опыта культурной идентичности учащегося. Становление культурной идентичности возможно только в условиях мульти-, поликультурного образовательного пространства.

Школа сегодня призвана не только знакомить учащихся с многообразием культур и культурных различий, но создавать условия погружения, практического приобщения к многообразному культурному опыту в целях осознания собственной культурной идентичности и развития толерантного отношения к другим культурам, понимания культурного различия не как повода для конфликтов, а как условия быть интересными друг другу.

Образовательное пространство, выстроенное на основе принципа многокультурности (мульти-, поли-, интеркультурности), должно обеспечить интегративные, более сложные и емкие процессы, которые, соединяя разнообразие в единое целое, создают условия интенсивного культурного взаимодействия, межкультурного многоголосия, полилога, а также равноправия и взаимоуважения разных культур.

В задачу развития культуры учения входит создание условий для осознания, культивирования и *обогащения индивидуального субъектного опыта, индивидуального стиля учения как основы культурного самоопределения учащегося, становления его культурной идентичности.*

Культура учения – это стиль, образ жизни человека, главным основанием которого является развитая потребность в образовании и индивидуальная система стратегий и тактик учения, обеспечивающая успешность в деятельности, расширяющая субъектные возможности данного конкретного человека в решении задач на основе вовлечения культурных ресурсов, ресурсов саморазвития. Культура учения позволяет эффективно добиваться оптимального результата образования.

Мировоззренческие аспекты образования

А.В.Шувалов, кандидат психологических наук, ст. науч.сотр. МИОО, зав. психологической службой ЦРТДиЮ «Лефортово», рук. Центра психологического здоровья детей и семьи «Живая вода»

Вызовы современности

Все прогрессы реакционны, если рушится человек.

Аристотель утверждал, что практика есть действие, связанное с размышлением об основаниях и целях собственной жизни; что тот, кто не размышляет, зачем он что-то делает, – не практик. Профессиональная практика в этом смысле – не исключение. Чтобы определять передовые рубежи профессиональной деятельности, необходимо чувствовать дыхание времени, его возможности и болевые точки. Многими людьми современность воспринимается как некая «промежуточная эпоха» – переход от старого мира к новому, пока мало понятному и возможно опасному. Следует различать противоречия неумолимо усложняющейся жизни, и явления, которые представляют собой однозначную угрозу здоровью и личностному развитию детей. В обоих случаях необходим трезвый и взвешенный подход.

Человек, по сути своей, – *духовная задача*, он не появляется в мир в готовом и завершённом виде, а призван обрести себя, выстроить собственный человеческий облик, научиться ценить и отстаивать проявленную в себе человечность (этимологически – это сознание («чело»), устремленное к Вечности). Культура – общественная форма и условие такого обретения, она служит основой преемственности поколений, столь необходимой для достижения целей образования.

В традиционном человеческом обществе мирно сосуществовали *народная культура* и культура *высокая*. И та, и другая являлись «возделыванием» души и облагораживанием натуры человека, возвращением в ней человеческих качеств и способностей. Функционально – это исторически выношенная и воплощенная в нормах жизни (обычаях, правилах, традициях, отношениях, подходах к воспитанию) совокупность знаний и умений, направленных на совершенствование человека. Культура – и в народном, и в высоком своем варианте – так или иначе, обращает человека от повседневной суеты к необходимости соотнесения своей жизни с абсолютными духовными ценностями, ориентирует на идеалы Истины, Добра и Красоты, помогает преодолевать собственный эгоцентризм, находить силы и смысл саморазвития. Ее невозможно употреблять, к ней можно только приобщаться. Она сопряжена с передачей в художественных формах образа героя со всей сложностью и противоречивостью его отношений и переживаний, ставя его (и меня, как приобщающегося к культуре) перед необходимостью нравственного выбора. Здесь нормой является жизнелюбие и доброжелательное отношение к другим людям, чистота помыслов и благородство поступков, созидательный труд и устремленность к источникам, питающим духовные силы человека.

Немалая часть противоречий современной жизни обусловлена развитием средств массовой коммуникации и коммерциализацией культуры. Миллионы людей получили доступ к информации в режиме реального времени, возможность беспрепятственно общаться на больших расстояниях, знакомиться с достижениями науки и произведениями и искусства. При этом информационные технологии стали использоваться в качестве инструмента манипуляции общественным и индивидуальным сознанием.

С расширением Интернета, сетей радио- и телевидения, ростом ассортимента и тиражей гляцевых журналов, дешевых книг, аудио- и видеопродукции, расцветом индустрии досуга и развлечений происходит колонизация современного общества *массовой культурой*. Развивается *параллельное образование*, включающее широкий спектр стихийных и целенаправленных воздействий информационной среды.

Массовую культуру не стоит демонизировать, равно как и недооценивать характер ее влияния на сознание людей. Утверждая тождественность материальных и духовных ценностей, в равной степени рассматриваемых как продукты массового потребления, разжигая свойственные человеческой природе пристрастия, массовая культура во многом демонстрирует *внекультурную* суть, превращается в средство эксплуатации, отчуждения и ожесточения человека. Здесь стандартом становится обезличенность: замкнутый на себе массовый человек, мотивированный престижностью и рентабельностью, мало озабоченный вопросами морали и смысла жизни.

Э.Фромм лаконично определил этот образ в формуле: «Я есть то, чем я обладаю и что потребляю». В.Франкл первым обратил внимание на то, что подобная мотивация вызывает ситуацию экзистенциального вакуума, переживаний опустошения, нереализованности и бесперспективности жизни, ведущих к агрессивности и общему снижению жизнеспособности людей.

Там, где возникает экзистенциальный вакуум, начинают разрастаться деструктивные проявления, которые в своих организованных формах образуют антикультурную среду. К явным формам *антикультуры* можно отнести криминалитет, экстремизм, сектантство, порноиндустрию, среду употребления и сбыта наркотиков. С ней связаны уже не косвенные, а прямые угрозы растления, деформации и деградации человеческой природы. Апеллируя к теневым сторонам психики, антикультура выполняет человекоразрушающую функцию, отчуждает нравственные чувства и добродетельные устремления, провоцирует распространение личностной деструктивности.

Клиническим психологам известно, что если какая-либо деятельность неоправданно расширяет влияние на жизнь человека, то это – зависимость. Особенно, если она начинает доминировать в ущерб социальным связям и естественным потребностям. Помимо эпидемии подросткового «пивного алкоголизма» проявились относительно новые формы аддиктивного поведения (т.е. патологической зависимости химического (табак, алкоголь, наркотики) или нехимического (интернет, шопинг, азартные игры) генеза), а также кибермания и лудомания (патологическое влечение к компьютерным и азартным играм), «шопинг»-зависимость (страсть к бессмысленным покупкам). Как результат – у несовершеннолетних появляются новые мотивы для преступлений или краж из родительского кошелька.

Какое это имеет отношение к проблемам и задачам образования? Давайте вспомним центральный тезис культурно-исторического подхода в психологии: культурная среда, в которую человек погружен с первых дней своей жизни, выступает ведущей формой его развития. Одним из безусловных вызовов времени является **необходимость прямого и профессионально обеспеченного**

решения проблемы культивирования человеческого в человеке. Среди всех форм профессиональной практики именно образование призвано решать эту проблему системно и целенаправленно.

В.Франкл так комментировал проблему: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их.

В состоянии ли мы признать и принять этот вызов, в отношении которого только профессиональной грамотности недостаточно? Способны ли при решении профессиональных задач найти опору в базовых ценностях человеческой культуры? Готовы ли квалифицированно противостоять явлениям, которых не было в профессиональном опыте наших предшественников? На эти вопросы нам предстоит отвечать в своей практической деятельности.

Большие образовательные пространства и педагогическая сверхзадача

*Учение - это лишь один из лепестков того
цветка, который называется воспитанием в
широком смысле этого понятия.*

В.А.Сухомлинский

Сложная совокупность условий, связанных с национальными и культурными традициями, особенностями социальной среды и отношением ближайшего человеческого окружения, влияет на динамику и качество развития ребенка, на образ жизни и ментальность взрослеющего человека. Не претендуя на завершенность картины, представим условия развития в виде сопряженных пространств, которые составляют рельеф и задают основные маршруты образовательного универсума (на Рис. 1):

- *семья;*
- *система общественного непрерывного образования;*
- *структуры, относящиеся к т.н. параллельному образованию;*
- *религиозные общины и культовые учреждения.*

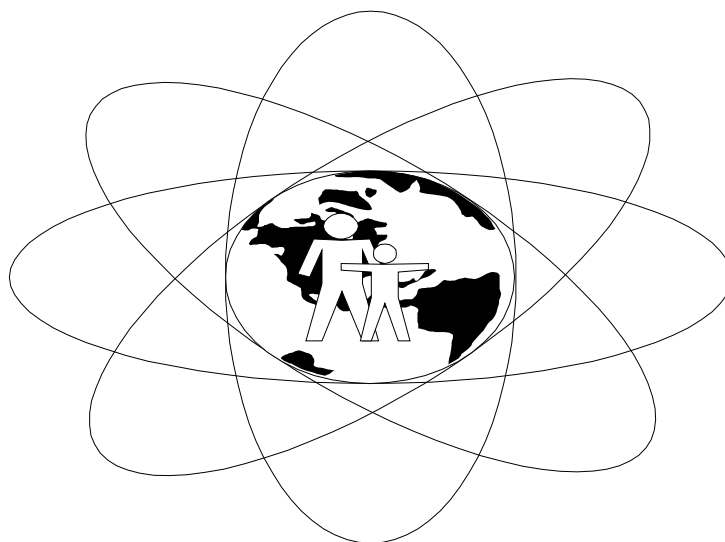


Рисунок 1. Аллегория «Пространства образования человека»

* Семья – естественно-родовая основа жизни новорожденного. В семье ребенок обретает имя, узнает историю своего происхождения. Родительская забота, воодушевление любовью и волей к жизни лежат в основе чудесного превращения беспомощного младенца в жизнеспособного человека. Ф.М.Достоевский в «Братьях Карамазовых» писал, что ничего нет выше и сильнее, и здоровее, и полезнее впрямь для жизни, как хорошее воспоминание, вынесенное еще из детства, из родительского дома: если набрать таких (добрых) воспоминаний с собой, то спасен человек на всю жизнь; но и одно хорошее воспоминание, оставшись при нас, может послужить во спасение...

По определению психологов, семья – форма базового жизненного тренинга, а родители – центр ориентации и идентификации ребенка. С родительским домом связано чувство укорененности, столь необходимое каждому для душевного благополучия и здоровой жизнедеятельности.

* Общественное образование представляет собой организованную, поэтапную, многоплановую систему обучения и социализации. Специфика его ступеней и содержаний угадывается даже в самых общих определениях: дошкольное, школьное, внешкольное и вузовское; начальное, среднее и высшее; общее и специальное, дополнительное и профессиональное. Образовательные учреждения – места встречи и сотрудничества поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем культурно и духовно богаты сами. Для младших – это пространство ученичества, освоения средств и способов умственной, организационной, практической деятельности, формирования способности и мотивации к самообразованию.

* Под «параллельным образованием» подразумевается широкий спектр целенаправленных и стихийных воздействий информационной среды. Это неоднородное и наименее согласованное пространство формируют печатные и электронные СМИ, Интернет, издательские дома, создатели аудио- и видеопродукции. В нем представлены авторы и мастера, сохраняющие свою приверженность традициям народной и высокой культуры, близкой по духу

общественному образованию. Но здесь конкурируют и агенты массовой культуры (шоу-бизнес, индустрия досуга и развлечений, производители рекламы), субкультуры (неформальные объединения, клубы и группы по интересам) и антикультуры (криминальные группировки, экстремистские организации, тоталитарные секты).

* Мировые религии содержат канонические (правильные) представления о человеке и практике земной жизни. Религиозные институты во главе со священнослужителями, осуществляя духовное окормление прихожан, ведут работу, нацеленную на воспитание людей в духе благочистивых традиций и религиозной морали. Так Христианская церковь по природе своей – учительница. Она исполняет завет Спасителя идти и учить народы (Мф. 28:19-20). Закономерно, что в разные времена педагоги-новаторы с уважением относились к авторитету традиционных конфессий и придавали большое значение религиозному мировоззрению.

Семья, система общественного образования, религиозные институты и структуры параллельного образования в его пристойных и социально ответственных формах отличаются способами решения педагогических задач. Но очевидно, что в качестве образовательных пространств они не могут полноценно функционировать в отрыве друг от друга. Этим общим и самым важным (в контексте рассматриваемой темы) моментом является представление о *педагогической сверхзадаче*: развитии ребенка как человека, актуализации личностного начала и подлинно человеческих качеств. *Сверхзадача* задает горизонты нормального развития и в условиях современной жизни она не может быть однозначно закреплена за семьей, школой или религиозной общиной и требует сложения усилий.

Чтобы внести ясность, воспользуемся метафорой Л.Н.Толстого. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он спросил художника: «Случалось ли в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и взрослым, решающим задачи выращивания, обучения, воспитания детей, чтобы достичь намеченного, следует ориентироваться на высокие культурные традиции и духовные ценности. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и тривиальности. Поэтому и существует проблема приведения локальных, прагматических целей образовательной деятельности в соответствие педагогической сверхзадаче: культивировать в воспитанниках желание и волю становиться лучше и выше самих себя, чтобы не пасть ниже.

Педагогическая сверхзадача нисколько не умаляет значения иных (социальных, экономических, политических, профессиональных) целей. Но без установки на педагогическое созидание жизнедеятельность людей утрачивает свои благодатные качества. Семья может превратиться для ребенка в источник деградации и личной драмы, общественное образование – в обезличивающий конвейер, в социальную машину по производству средств производства, параллельное образование – в орудие растрепки неокрепших умов, религиозные общины – в обособленные, замкнувшиеся секты.

Представление о педагогической сверхзадаче – основа совместимости и согласованности пространств образования человека. Для педагогического сообщества оно служит мировоззренческим ориентиром, необходимым для осмысленности и преемственности образовательной практики.

Аллегорически общественное образование может быть представлено в виде цветка (Рис. 2). Его лепестки отражают предметное многообразие и основные направления учебной и неучебной деятельности. Глазок цветка, скрепляющий лепестки воедино, символизирует педагогическую сверхзадачу, которая обеспечивает цельность образовательной системы.

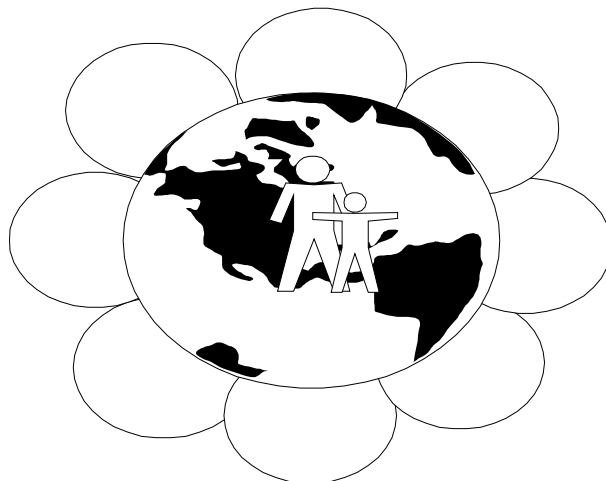


Рисунок 2. Аллегория «Общественное образование»

В структуре образовательной деятельности можно выделить два взаимопологающих уровня, фиксирующих *общее* и *специфическое* в работе педагогов и специалистов. У каждого из них свои функции и характеристики, которые подытожены в таблице.

Таблица 1. Структура образовательной деятельности

Характеристики	Специфическое	Общее
Предмет	<i>Полипредметна</i> , фиксирует содержание и жанровое своеобразие направлений образовательной деятельности, специфические особенности работы педагогов и специалистов	Фиксирует <i>метапредмет</i> образовательной практики, педагогическую сверхзадачу, отражает общее, объединяющее начало в деятельности всех ответственных субъектов образования (педагогов, специалистов, родителей ...)
Направленность	Педагогическая деятельность направлена на организацию учебного процесса по освоению ребенком определенного предмета	Педагогическая деятельность направлена на развитие ребенка как человека, актуализацию личностного начала и подлинно человеческих качеств
Задачи	Введение ребенка в ту или иную	Введение ребенка в ценностное

	сферу знания, мыслительной, организационной и практической деятельности	поле жизнедеятельности людей, предполагающее встречу с другими и с самим собой, духовный опыт самопознания, переживания и сопереживания, необходимость ценностного самоопределения
Позиция	<i>Культурно-деятельностная:</i> педагог выступает как знающий, умеющий, транслирующий свои знания и опыт Определяет <i>ключевую компетентность</i>	<i>Личностная:</i> педагог выступает как слушающий, понимающий, поддерживающий наставник или партнер Определяет <i>общие требования</i> к профессиональным способностям и личным качествам работника образования
Средства	Предполагают применение специальных образовательных технологий, многообразие видов учебной и неучебной деятельности (клубов, студий, мастерских, лабораторий, секций, экспедиций и т.п.)	Предполагают пространство диалога и развития межличностных отношений. Педагог (специалист) «работает собой». Личность педагога – инструмент образовательной практики, способ педагогического влияния – личный пример
Результат	Главный показатель результативности – успешное освоение ребенком содержания программы обучения	Главным результатом – шаг личностного развития: приобщение ребенка к культурным и духовным ценностям, нормам совместной жизни людей и на этой основе – становление самобытности, самостоятельности
Оценка результата	Адекватная направлению система оценивания и демонстрации образовательных достижений. Используются количественные (контрольные задания, тесты) и качественные, неформализованные средства оценки	Постоянный поиск и построение адекватных способов оценки педагогического вклада в процесс личностного развития детей, основанных на очном контакте и понимании ребенка

Презумпция человечности

Человек, как и плодоносное дерево не может подняться без предварительной прививки черешков мудрости, нравственности и благочестия.
Я.А.Коменский

При содержательном описании пространства духовного развития специального внимания заслуживает следующее существенное обстоятельство: ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с матерью, затем с

близкими, впоследствии и с дальними). Усиливая эту мысль, можно вообще сказать: нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связи с другими. Он всегда существует и развивается в со=обществе и через со=общество. Это изначальное единство называется **со=бытийной общностью – неслиянностью и нераздельностью** двух и более самостоятельных форм жизни (В.И.Слободчиков). Духовная общность, как сердцевина, ядро любого образовательного пространства, по сути и есть та ситуация развития, где впервые зарождаются, вынашиваются и крепнут подлинно человеческие качества.

Чтобы обеспечить ребенку условия нормального развития и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Можно сказать, что собственно человеческое в человеке – это всегда **другой человек**: осветивший и обогативший мою душу, мой жизненный мир, и тот (или те), кому я, в свою очередь, посвящаю свои силы и способности. Детству естественно присущи стремление к дополнению и способность обретения полноты человеческого бытия. Старшие создают особую, располагающую, дружественную среду, в которой младшим легче рассекречивать и осваивать глубины и потенции собственного внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь других.

Взрослые (в норме!) обеспечивают ребенку **презумпцию человечности** – право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться автором собственного развития, говоря словами Г.Гессе, наряду с внешней судьбой обретать внутреннюю, сущностную.

Взросление – дело трудное и даже болезненное. Если воспрепятствовать развитию человеческих способностей, ребенок может превратиться в карикатуру на человека или чудовище. Если детскую душу ранить, оставить в запустении, воспользовавшись наивной неискушенностью вовлечь в пагубу, ребенок заболевает. В известных сказках это именовалось колдовством. Как тут не вспомнить Иванушку, который послушался сестрицу, напился из болота и стал козленочком; Кая, которому в глаз попал осколок разбитого дьявольского зеркала, и сердце его оледенело; братьев, превращенных в диких птиц. Метафоричность потери человеческого облика будто списана с неутешительных реалий настоящего.

Чтобы помочь ребенку обрести дух полноценной человеческой жизни, необходим другой человек. В жизни как в добрых сказках процесс спасения (исцеления, личностного пробуждения) – серьезные испытание для ребенка и близкого человека: Герда ради спасения Кая отправляется в рискованное путешествие в царство Снежной королевы; сестра вопреки опасностям, преодолевая боль, шьет голыми руками братьям рубашки из крапивы.

Специалистам известно широко употребляемое, но обычно крайне расплывчатое определение – *значимый взрослый*. В контексте обсуждаемой темы появляется необходимость наполнить его конкретным психологическим содержанием. *Значимый взрослый* – это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное влияние на условия развития и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник...

В основе классификации понятия *значимый взрослый* – две существенные характеристики взрослого человека, которые наиболее полно отражают его статус в жизненном мире конкретного ребенка. Это показатели кровного родства (**родной-чужой**) и духовной близости (**близкий-чуждый**). Критерий первой характеристики – принадлежность к единой родовой ветви (материнская и отцовская). Основа и главный критерий подлинной близости двух людей – устойчивая духовная связь (табл. 2).

Таблица 2. Классификация значимых взрослых

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий	родной и близкий	чужой, но близкий
Чуждый	родной, но чуждый	чужой и чуждый

Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребенка. Здесь можно выделить две противоположные тенденции: взаимное понимание, принятие, доверие, ориентация на лучшие образцы человеческой культуры и стремление работать над собой, либо разобщение, отчуждение, безразличие или неприятие, ориентация на суррогатные ценности. Именно духовная близость ребенка и взрослого гармонизирует развитие личности ребенка; отчуждение и дезориентация искажают ситуацию развития, становятся болезнетворным фактором в жизни детей.

Специфика духовной близости ребенка и взрослого (в отличие от витальной, эмоциональной, социальной связанности) состоит в очеловечивании (одухотворении) взрослым жизненного мира ребенка. Максима такого отношения есть **любовь** взрослого к человеческому в человеке, непосредственно в ребенке, его устремленность навстречу становящемуся индивидуальному духу в непрерывном, напряженном поиске отношения соразмерного детским возможностям. Такое отношение **благодатно**: любовь осуществляется через со=бытие в духовной практике воспитания ребенка. Значимый взрослый (в норме!) – **ответственный координатор** со=бытия – использует себя в качестве инструмента развития совместности с ребенком.

Чтобы практически обеспечивать детям человеческие условия развития, необходим определенный эталон, нормативная система координат. В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман блистательно решили эту задачу, предложив оригинальную типологию базовых педагогических позиций (рис. 3).

Понятие «норма развития» является культуро- и личнообусловленным. Первый шаг в различении позиций – **определение исходных оснований взаимосвязи жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребенка**. Жизнь человека обусловлена культурой, но не сводима к ней, проживается и переживается непосредственно. Поэтому первое разделение позиций взрослых на позиции *культурные*, связанные с сознанием, хранением и передачей норм и эталонов культуры другим поколениям, и позиции *бытийные*, связанные с

выращиванием и сохранением непосредственного ощущения и переживания радости, красоты и самооценности жизни.

Второй шаг – **определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности**. Взрослые в отношении к детям стремятся к передаче им собственной жизненной позиции (линия отождествления), либо к утверждению самобытности ребенка (линия обособления).

О т о ж д е с т в л е н и е

Родитель	Умелец
Мудрец	Учитель

О б о с о б л е н и е

Таблица 3. Базовые педагогические позиции

Полное обеспечение душевного здоровья, комфорта, жизненной укорененности – главный результат работы (жизни) взрослого в *бытийных* позициях. Встреча с Родителями дарит ребенку чувства защищенности и жизнелюбия. Встреча с Мудрецом позволяет найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей свое собственное сокровище, свет и богатство собственной души.

Позицию Родитель не стоит замыкать на родовой связанности взрослого и ребенка. «Узы, которые связывают твою истинную семью, не есть узы крови, но узы уважения и радости к жизни друг друга», – написал Р.Бах. Существует разлитое родительское отношение человека к человеку, нацеленное на воплощение теплого чувства близости, сродства с людьми, миром, с самой жизнью, как основы жизненной энергетики и стойкости.

«Вооружение» детей культурными нормами, средствами, способами работы (практической, умственной, организационной) – цель деятельности взрослого в культурных позициях. Умелец погружает ребенка в совместное действие и учит действовать. Учитель разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу чистого обучения, ориентировки в том, зачем, что и как надо делать. Он учит не действовать, а предварительно учиться действию. Встреча с Умельцем формирует в ребенке такого же умельца, ее задача – чтобы взрослый и ребенок сравнивались в своей умелости. Такое итоговое тождество не предполагается при встрече ребенка с Учителем. Результатами своих трудов Учитель удовлетворяется в том случае, если его ученик будет способен учить себя (и только себя), но зато чему угодно (удовно ученику).

Позиционирование взрослого в пространстве детско-взрослой со=бытийной общности потенциально – источник ряда образовательных процессов. Каждой педагогической позиции соответствует свой развивающий образовательный процесс: Родитель – *выращивание* жизнеспособного человека; Умелец – *формирование* специальных способностей; Учитель – *обучение* всеобщим

способам мышления и деятельности; Мудрец – *воспитание* Всечеловеческого в человеке (Табл. 4.).

Таблица 4. Педагогические позиции и цели образования

Базовая педагогическая позиция	Специфика педагогической деятельности	Соответствующий образовательный процесс	Магистральная цель и предполагаемый результат образования
<i>Родитель</i>	Забота, чуткость и отзывчивость по отношению к детским нуждам и переживаниям, воодушевление любовью и волей к жизни	Выращивание жизнеспособного человека	<i>Жизнеспособность</i> : способность индивида заботиться о своей жизни, основанная на чувстве социальной укорененности и <i>жизнелюбии</i>
<i>Умелец</i>	Введение в культурно-деятельностные сферы с целью их освоения, приобщение к ремеслам	Формирование специальных способностей (придание им образцовых форм)	<i>Функциональная грамотность и компетентность</i> субъекта деятельности, <i>трудолюбие</i>
<i>Учитель</i>	Культивирование самостоятельности и продуктивности мышления и деятельности	Обучение универсальным способам мышления и деятельности	<i>Инициативность и креативность</i> субъекта деятельности, <i>любопытность</i>
<i>Мудрец</i>	Духовное наставничество, поддержка в сущностном познании, определении жизненного замысла, выстраивании личностной позиции	Воспитание Всечеловеческого в человеке	<i>Человечность</i> : духовная целостность, стремление к осмыслению действительности и самосовершенствованию, <i>человеколюбие</i> и <i>жизнестойкость</i>

В каждой конкретной ситуации благодатное отношение взрослого к ребенку – единственный в своем роде сплав педагогических позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок - новый цвет. Взрослым, строящим совместную с ребенком жизнь, нелишне представить себе

состав и пропорции основных элементов, чтобы разобраться, кто же мы *реально* есть и кем можем быть в *реальных* отношениях с детьми.

«Культура есть среда, растящая и питающая личность»

О.А.Мацкайлова, преподаватель, Волгоградский колледж бизнеса

Приведенные в названии слова П.А.Флоренского (1914) определяют роль культуры в становлении Человека. Культура определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди той же самой группы, хотя эти нормы редко ясно формируются, потому что они – предположения относительно основных ценностей, которые не обсуждаются (Hofstede, 1991).

Категория культуры в последние годы оказалась в центре внимания педагогических исследований не случайно: сегодня в образовании происходит смена парадигм и позиций педагогов: от технократических установок к гуманитарным представлениям на цели и механизм обучения и воспитания. В рамках культурологического подхода разрабатываются вопросы общей идеологии и стратегии педагогической деятельности (Е.В.Бондаревская, И.А.Колесникова, Л.М.Лузина, И.А.Соловцова), в русле личностно-ориентированного подхода приоритет отдается проблеме гуманитаризации содержания образования (В.И.Данильчук, В.В.Сериков, В.М.Симонов). Целостный подход акцентирует внимание исследователей на изучении гуманизации образования (Н.М.Борытко, Е.И.Сахарчук, Н.К.Сергеев).

В рамках глобальных и локальных процессов, происходящих в обществе, заново осмысливается проблема интеграции. Это – одна из ведущих тенденций и перспектив его социокультурного развития. Интеграция российской школы в единое мировое образовательное пространство невозможна без обеспечения нового содержания образования. Сегодня необходимы: междисциплинарный подход, плюралистические методики, позволяющие рассматривать всю динамику изменений; вариативность обучения, достигаемая сочетанием интегрированных курсов и дифференцированных предметов; межпредметные интегрированные программы, которые обеспечили бы разгрузку содержания обучения, рационально распределив учебное время.

В современном обществе происходит переосмысление целей: на первый план выдвигается не механическое запоминание и воспроизведение имён, фактов, дат, событий, а освоение ценностей различных исторических эпох, мысленная реконструкция в воображении поступков и взглядов реальных людей и литературных персонажей, живших в различные исторические периоды, умение оценить мир с позиции человека иной эпохи.

Предпосылки гуманитаризации среднего профессионального образования создаются не только наличием целого спектра исследований, но также массовой практикой. Так, динамичный рост производства и сферы обслуживания населения приводит к возрастанию потребности в специалистах среднего звена,

ориентированных и готовых к взаимодействию с потребителем продукции и услуг, к решению проблем конкретного человека. Стремление отдельных преподавателей и педагогических коллективов соответствовать тенденциям гуманитаризации отражается в разработке образовательных программ, введении новых гуманитарно-ориентированных учебных дисциплин, принятии комплексных программ развития среднего профессионального образования. Имеющийся инновационный опыт все чаще не только описывается, но анализируется в теоретических исследованиях работников системы среднего профессионального образования.

Нормирование педагогической деятельности, по мнению многих исследователей (О.С.Гребенюк, И.С.Пряжников, Н.Е.Щуркова и др.), осуществляется при помощи принципов. Они, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, характер поведения педагога, стратегию его деятельности, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности. Принципы рассматриваются как доминанты бытия педагога, заповеди, определяющие смысл и содержание его деятельности, обеспечивающие его выбор вариантов профессионального поведения в ключевых бытийных позициях педагогического взаимодействия.

Наша опытно-экспериментальная работа позволила выделить и обосновать необходимость для учителя (преподавателя) руководствоваться четырьмя принципами, определяющими его педагогическое взаимодействие с учащимися в гуманитарном пространстве урока (занятия): презумпции человеческого достоинства, культуросопричастности, двудоминантности и педагогической поддержки, интеграции.

Принцип презумпции человеческого достоинства. Он означает для педагога запрет на манипулирование учащимся, предоставление ему права и возможности «самостоятельно реагировать на обстоятельства» (О.С.Гребенюк). Этот принцип позволяет через комфортную микросреду урока обеспечивать проявления субъектности ученика (студента) и ее дальнейшее развитие. Он соответствует тенденции разворачивания культуры в векторе утверждения персоноцентризма, осознания обществом ценности каждого человека, признания и защиты государством его достоинства, подтверждения его неотъемлемых и неотчуждаемых прав. Это предполагает его высокий социокультурный статус и реальное отношение к нему как высшей ценности. Принцип презумпции человеческого достоинства (Л.М.Лузина, 1998) помогает педагогу в организации диалогических взаимоотношений с учащимся (студентами), определяя жизнь педагога как понимающее бытие.

Принцип культуросопричастности отражает социальный, смыслообразующий аспект гуманитаризации образования. И.А.Колесникова (2001) считает его также и тенденцией гуманитаризации общества. Следуя этому принципу, человек занимает по отношению к миру, обществу, другим людям «вопросающе-понимающую» позицию, постоянно делая ценностно-смысловой выбор и пытаясь разобраться, во имя чего получены и могут быть использованы те или иные знания и опыт. Реализация принципа культуросопричастности означает создание на уроке особой атмосферы творчества, общественного

мнения, выработку традиций и ритуалов урока, выведение изучаемого материала и применяемых методов в социокультурный контекст.

Принцип двудоминантности обеспечивает реализацию в гуманитарном пространстве урока идеи ценностно-смыслового равенства педагога и учащегося, «равенства, разумеется, не в смысле объема знаний или жизненного опыта, но в своем прирожденном человеческом праве неограниченного познания мира, построении жизненных смыслов, причем в тех формах, которые органичны и комфортны в индивидуально-личностном плане как учителя, так и ученика, как ребенка, так и взрослого» (И.А.Колесникова, 1999).

При таком подходе к воспитанию меняется и функция педагога. Он – не столько учит, сколько понимает и чувствует, как ребенок учится; он не столько учит ребенка жить, транслируя нравственные нормы (поучает), сколько чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему, душевному росту; он растет сам, развивая окружение детей, способствуя укреплению сообщества детей и взрослых (Ш.А.Амонашвили, 1990; О.С.Газман, 1989; В.А.Караковский, 1993 и др.). Принцип двудоминантности в работе педагога приводит к необходимости формирования у учеников умений учебной и учебно-исследовательской деятельности, что становится частью содержания образования.

Принцип педагогической поддержки вытекает из посреднической функции педагога, определяемой Д.Б.Элькониным (1992), В.П.Зинченко и Е.Б.Моргуновым (1994). Они считают, что лишь при выполнении этой функции педагог начинает нечто значить. «Лишь посредничество есть со=бытие, которое может стать основанием развития ребенка» (Зинченко, Моргунов, 1994). Педагог в этой функции выступает как посредник между ребенком и всей человеческой культурой, помогая ему найти свое место в обществе, в сложном мире, опираясь на потенциал ребенка.

Принцип педагогической поддержки имеет целью реализовать «заданное» природой, сделать его «данностью», при постоянном осознании, что никакой образовательный процесс не в состоянии изменить природу человека. Организация духовного бытия – в понимании и умелой педагогической поддержке, составляющих смысл и назначение процесса воспитания. Педагогическая поддержка состоит в совместном с учеником (студентом) определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации (О.С.Газман, 1995; Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, 1999). При этом ответственность за принятие окончательного решения лежит на ребенке. Воспитатель выступает как консультант, советчик в разрешении жизненных проблем, поэтому «конечная цель образования и педагогики — это помощь человеку стать самим собой, стать человеком, помощь в наиболее полном раскрытии его возможностей» (L. Kubie).

Руководствуясь принципом педагогической поддержки, педагог переходит от изучения ребенка к его пониманию, к получению о нем, выражаясь словами А.Г.Маслоу (1997), «любящего знания». Это очень важно именно для гуманитарного характера пространства урока, поскольку человек (ученик,

студент), знающий, что его понимаю и принимаю, раскрывается навстречу другому (учителю, преподавателю).

Принцип интеграции заявлен и обусловлен сегодня как один из ведущих в образовании. Актуализация проблемы интеграции образовательного процесса связана со сменой парадигмы образования, переосмыслением его целей, обновлением содержания, поиском эффективных методов, форм и средств обучения, что предполагает интеграцию всех компонентов образовательного процесса. Значительный вклад в разработку теории интеграции образования внесли В.В.Краевский, Н.Р.Ставская, А.Я.Данилюк, К.Ю.Колесина, В.Г.Разумовский, Ю.Н.Ракчеева, Л.В.Тарасов, В.Т.Фоменко.

Интеграция – понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к качественному изменению состояния системы. Интеграция интерпретируется как один из ведущих принципов конструирования образовательного процесса, одно из средств обеспечения целостного познания мира и условие развития дидактической системы учителя. Интеграция образования – это также осуществление учеником последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в результате чего происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов.

Интеграция содержания (в обучении) – установление связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности учащегося.

Различают три уровня интеграции содержания учебного материала: *внутрипредметная* – интеграция понятий, знаний, умений и т. п. внутри отдельных учебных предметов;

- *межпредметная* – синтез фактов, понятий, принципов и т. д. двух и более дисциплин;

- *транспредметная* – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования.

Пример **первого уровня** – систематизирование знаний *внутри определенной дисциплины*, переход от разрозненных фактов к их системе в процессе открытия нового закона, уточнения картины мира. Интеграция этого уровня – *внутрипредметная*, – она направлена на «спрессование» материала в крупные блоки, что ведет к изменению структуры содержания дисциплины. В этом смысле интегрированное содержание информационно более емко и направлено на формирование способности мыслить емкими категориями.

Для внутрипредметной интеграции характерна спиральная структура на основе принципа концентричности. Познание ценности при такой организации может осуществляться или от частного (детали) к общему, или от общего к частному. Содержание постепенно обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. Особенность состоит в том, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. Внутрипредметная интеграция может быть представлена вертикальным и горизонтальным интегрированием.

Синтез **второго уровня** – *межпредметная интеграция* – проявляется в использовании законов, теорий, методов одной учебной дисциплины при изучении другой. Такая систематизация содержания приводит к формированию у учащихся целостной картины мира и появлению нового типа знаний (общенаучных понятий и подходов). Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрисубъектную. На занятиях мы используем межпредметную интеграцию в преподавании интегрированного курса «**Культура народов мира**» (см. Приложение). Интегрированный урок отличается от традиционного тем, что в нем широко используются межпредметные связи. Предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах.

Интегрированный урок позволяет реализовать один из важнейших принципов дидактики – принцип системности обучения (если комплекс учебного материала отвечает целостности, структурности, взаимозависимости, иерархичности, множественности). Кроме того, он создает оптимальные условия для развития мышления: его логичности, гибкости, критичности, способности к абстракции, умению выделять главное, проводить аналогии, осуществлять анализ, сопоставлять и обобщать. Это принцип способствует развитию системного мировоззрения, гармонизации личности учащихся.

Не всякое объединение различных дисциплин в одном уроке автоматически становится интегрированным уроком. Необходима ведущая идея, реализация которой обеспечивает неразрывную связь, целостность данного урока. Для интегрированных уроков характерна смешанная структура, являющаяся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур и позволяющая маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

Высший уровень – транспредметную интеграцию – можно охарактеризовать как объединение в единое целое содержания образовательных областей обучения, организованного по второму уровню интеграции, с содержанием образования, получаемого учащимися вне школы. Решая вопрос о соподчинении принципов, их структуре, мы считаем очевидным ведущую роль принципа презумпции человеческого достоинства, как задающий гуманитарный характер дидактического пространства урока. Руководствуясь этим принципом, педагог отдает предпочтение дидактическим условиям, а не жестким традиционным средствам, направляя свои усилия **на создание культуросообразной среды урока и обучения в целом**. При этом:

- принцип культуросопричастности через контекстность задает гуманитарные смыслы обучения;
- принцип двудоминантности определяет характер педагогического взаимодействия в процессе обучения;
- принцип педагогической поддержки – позицию педагога в этом взаимодействии.

При главенствующей роли **принципа презумпции человеческого достоинства** другие принципы на различных стадиях и этапах урока и

обучения могут приобретать большее или меньшее значение. При этом ни один из них не должен быть нарушен во взаимодействии с учащимися.

В Волгоградском колледже бизнеса апробируется авторский интегрированный курс «Культура народов мира» (в составе группы авторов – преподаватели, почетные работники СПО Волгоградской области С.С.Букина, Г.Н.Кормановская). В рамках курса студенты изучают следующие дисциплины: мировая художественная культура, рисунок и лепка, дизайн столов и залов, технология приготовления напитков и коктейлей, кухня народов мира. Приоритетным направлением является формирование и развитие навыков практической деятельности, приготовление национальных блюд, сервировка стола, защита творческих проектов, рефератов.

Цели курса:

Образовательные: формировать устойчивый интерес и знания отечественной и мировой художественной культуры; охарактеризовать культурные доминанты различных исторических эпох и стилей; выявить особенности национальной кулинарии и стилевые направления сервировки стола в различные исторические эпохи.

Развивающие: развитие моторики руки; развитие художественно-эстетического вкуса и чувств, ассоциативно-образного мышления, творческих способностей; умения адекватного восприятия и критической оценки произведений искусства, формирование необходимых навыков для осознанного создания собственной культурной среды и непрерывного расширения кругозора.

Воспитательная: формирование толерантного отношения к культурным традициям и поведенческой мотивации различных народов.

Курс нацелен на практическое решение проблем гуманитаризации подготовки специалистов среднего звена, отвечающим требованиям современного производства. Он активно включает студента (выпускника) в систему межличностных и социальных отношений; создает условия для повышения уровня самореализации, раскрытию потенциала индивидуальности, расширению культурного кругозора личности.

Приложение

Примерное планирование интегрированных занятий курса

«Дизайн столов и залов»	«Рисунок и лепка»	«Мировая художественная культура»	Интегрированный курс «Культура народов мира»	«Технология приготовления напитков и коктейлей»	«Кухня народов м
№1. Сервировка – культура трапезы от Древнего Египта	№1 Традиционный орнамент Древнего мира	№ 5 Искусство Древнего мира	Занятие 1 Культура Древнего мира	№ 1 Традиционные напитки Древнего мира	№1 Кухни Древнего Египта, Гр

№4 Дизайн столов и залов Западной Европы и Руси в средние века	№ 2 Особенности изображения животных, растений, птиц	№ 11 Культура Западной Европы и Руси в средние века	Занятие 2 Культура Западной Европы и Руси в средние века	№ 3 Традиционные напитки Западной Европы и Руси в средние века	№ 5 Блюда Западной Европы и в средние
№ 7 Дизайн столов и залов питейных заведений Московской Руси и стран Европы в XVII-XVIII в	№ 4 Мотивы русских народных сказок	№ 17 Культура Московской Руси и стран Европы в XVII-XVIII вв.	Занятие 3 Культура Московской Руси и стран Европы в XVII-XVIII вв.	№ 6 Напитки Московской Руси и стран Европы в XVII-XVIII вв.	№ 7 Особенно приготовл блюд Московск Руси и стр Европы в XVII-XVI
№ 8 Дизайн столов и залов в XIX в. мест общественного питания	№ 8 Известные художники. художественные направления.	№ 22 Европейская и российская культура в XIX в.	Занятие 4 Европейская и российская культура в XIX в.	№ 8 Коктейли и напитки в XIX в.	№ 10 Приготовл блюд в XI
№ 9 Особенности Стилей и направлений в оформлении ресторанов XX вв.	№ 14 Изготовление украшений для тортов	—	Занятие 5 Культура России и мира в XX в.	№ 9 Требования предъявляемые к барному делу	№ 11 Европейск Российска кухня XX
№ 10 Современные принципы сервировки столов и оформления залов	№ 23 Изготовление макетов тортов	№ 30 Современный этап в развитии культуры	Занятие 6 Современный этап в развитии культуры	№10 Современные тенденции в развитии барного дела	№ 13 Развитие ресторанны бизнеса в современн обществе

Современные идеалы образования

А.Ю.Губанов, Центр образования «Измайлово» №1811, методолог

Т.М. Губанова, Центр образования «Измайлово» № 1811, педагог

дополнительного образования, рук. проекта «Вертикаль мыследеятельностной педагогики», Москва

В 1982 г. в Харькове на ОДИ-12 (1) двести человек, собравшихся с разных концов страны, в молчаливом внимании рассматривали слово, написанное докладчиком на доске: слово «ГРИНСАЛ» (эти двести человек были в каком-то смысле экспертами в сфере образования и они обсуждали цели образования). Как же мы смеялись вместе со всеми, когда выяснилось, что таинственные знаки оказались аббревиатурой определения цели образования: формирования «гармонически развитой интегрированной самоактуализирующейся личности»! Мы искренне смеялись над неуклюжей попыткой скрестить лозунги официальной советской педагогики с представлениями А.Маслоу, смеялись над наукообразным пустословием, лелея в душе иные ориентиры – формирование, точнее «выращивание» подлинных способностей: понимания, рефлексии, мышления... Однако сегодня думается, что смеялись мы зря.

Последние годы в педагогике несколько раз произошла смена языка. Всякий раз новые слова претендуют на будто бы новые смыслы, развитие, прогресс. И тогда возникает желание всё бросить и заняться, например, «компетенциями» и «толерантностью». Не теряем ли мы за модной, раздутой до вселенских масштабов частностью видение целого?

Для педагогической мысли России XIX века, которая во многом опиралась на немецкую классическую идеологию, необходимые «стороны» идеально образованного человека были интеллектуальное развитие, эстетическое, физическое, нравственное совершенство и гражданская позиция. Развитость всех «сторон» при несформированности гражданской позиции (интереса к «общественности» как выражались в то время) рассматривалась как брак, приводящий к массовому производству «лишних» людей...

«Ну да, – скажут нам – нужно развивать все стороны. Это настолько очевидно, что и обсуждать тут нечего! А нужно обсуждать эффективные технологии». Подобный «педагогический позитивизм» снимает с повестки дня проблему целей и идеалов образования. В действительности же непонятно, что означает: «развивать все стороны».

Идеал «всестороннего» развития подразумевает полноту ряда «сторон», его завершенность. Если какую-то сторону опустить, пренебречь ею, то целостной личности не будет, получим ущербную. И тогда принципиальное требование – развивать все «стороны» и в равной мере! Но педагог-прагматик формирует, прежде всего, то, к чему у ребенка есть склонность, чтобы не мучить дитё тем, что у него не получается. Приговаривая: конечно же, лучше больше способностей пробудить в нём, но если не получается – ничего страшного, пусть он ничего не знает и не умеет, зато Родину любит. Или наоборот – свою судьбу с Отечеством не связывает, зато в физике силен. Такую установку правильнее

было бы назвать установкой на «многостороннее» развитие: допускается делать акцент, например, на двух сторонах, а вопрос о полноте набора сторон снимается (ведь две – уже не одна, много).

Какую же именно сторону личности в большей степени развивает сегодняшняя общеобразовательная школа? Всем известно: интеллект! И это вроде бы немало. Ведь разум – главное в человеке, основа первого самоназвания человеческого племени (*homo sapiens*). Неслучайно, что физико-математическое образование – наиболее продвинутая образовательная область, обеспеченная хорошими методиками. И деятельностные педагогические технологии (развивающее обучение и мыследеятельностная педагогика) формировались на базе немецкого классического идеализма с его постулатом главенства Разума. Мы сами выросли и сформировались в методологической среде, где Мышление культивировалось как главная человеческая способность. «Мышление может всё» – это убеждение и принцип деятельности методолога. Вопрос лишь в том, чтобы «выйти в Мышление». В этом смысле мышление мы рассматривали не как одну из сторон личности, но как центральную способность, собирающую человека, задающую целостность. Человек, обладающий мышлением, может двигаться в любой сфере или профессии. Может ставить и решать задачи, понимать сложные тексты любого типа, создавать и реализовывать проекты: может всё! Всё ли?

Но на каком основании мы ставим одни задачи и отказываемся от других? Мы наивно полагаем, что именно мышление решает чем следует, а чем не следует заниматься, от каких задач отказываться, за какие браться. На подобный выбор толкает не ум, а другой «орган»; ум только помогает обосновать правильность решения. Если мы имеем дело с образованием и воспитанием человека, мы обязаны работать с этим «таинственным» органом.

Впрочем, не такой уж этот орган таинственный. О нём размышляли философы и богословы, его старались воссоздать писатели. Однако точно определить этот «орган» не так просто, здесь возникает проблема преодоления собственной немоты и поиска точного языка. В каком-то смысле вся русская философия – реакция на «душную немецкую интеллектуалистику» с её приматом разумного мышления и поиск языка, на котором можно говорить о важнейшем органе личности.

На поступок человека толкает совесть или корысть, ответственность или страсть, смирение или гордыня, любовь или эгоизм. Человек либо ищет лучшее для себя как центра мироздания, полагая, что есть Совершенство. И задача человека в том, чтобы, совершенствуя себя, стремиться к Истине, Добру, Красоте и Справедливости. Да, это проблема религиозная. Религиозная (а не конфессиональная) в том смысле, что *«слово «religio» производится от «re-legere», оно выражает совесть, боязливость, осторожность, боязнь, мучение, беспокойство совести, т.е. чувство ответственности, и лишь в дальнейшем – богопочтение, богослужение, религию, веру»*(2):

Если же исходить из того, что каждый имеет право на свою собственную правду (плюрализм и релятивизм), то мы будем иметь то, что стремительно разрастается сегодня: войну каждого со всеми за сладость иметь как можно

больше; науку, калечащую живой мир; искусство, отравляющее сознание людей; деловую активность, разрушающую жизненные устои.

*«Вы хвалитесь сознанием, но вы только колеблетесь, потому что хоть ум у вас и работает, но сердце ваше развратом помрачено, а без чистого сердца – полного правильного сознания не будет»(3). «Современный человек привык творить свою жизнь – мыслью, волею и отчасти воображением, исключая из нее добрые побуждения сердца; и привыкнув к этому, он не замечает, куда это ведет; он не видит, что создаваемая им культура оказывается **безбожной**, впадает в **пошлость**, вырождается и близится к крушению»(4).*

Вот «таинственный орган», чувствилище, – центр «сборки» человеческого начала внутри homo sapiens – **«сердце»**, которое либо воспитывается стремление к Совершенству, либо покрывается коростой амбиций, страстей, лживых обоснований эгоцентризма. И если педагог решается иметь дело с образованием полноценного человека, а не одной интеллектуальной функции, то он обязан работать с «таинственным органом», который отвечает за стремление человека к тому, что выше его самого, и откуда-то знает о высшем совершенстве и дает оценку всем человеческим усилиям.

В противном случае, предупреждает И.Ильин, наши педагогические потуги будут иметь плачевные последствия. *«Мышление без сердца, – даже самое умное и изворотливое, – остается в конечном счете безразличным: ему все равно за что ни взяться, что ни обдумать, что ни изучить. Оно оказывается бесчувственным, равнодушным, релятивистическим (все условно, все относительно!), машинообразным, холодным, циничным; особенно – циничным, а потому характерным для карьеристов, для людей пролазливых, льстивых, пошлых и жадных. Такое мышление не умеет **вчувствоваться** (здесь и далее выделения сделаны автором) в свои предметные содержания; оно не созерцает, оно лишено интуиции; его главный прием есть умственное разложение жизни, как бы умственная «вивисекция» живых явлений и существ. Поэтому оно остается аналитическим, оно действует разлагающе и так охотно занимается пустыми «возможностями» и «построениями» (конструкциями). Это делает его **беспредметным** в истинном глубоком смысле слова; но люди этого не замечают. Отсюда возникает формалистическая и схоластическая наука, – формальная юриспруденция, разлагающая психиатрия, бессодержательная эстетика, аналитическое естествознание, парадоксальная математика, абстрактная и мертвая филология, пустая и безжизненная философия. Наука становится мертвым и ложным делом, а человек вынашивает беспочвенное, разнузданное, обманчивое мирозерцание.*

Бессердечная воля, – сколь бы упорной и настойчивой она не была в жизни, – является в конечном счете лишь животной алчностью и злым произволением. *«Освободившись» от любви, воля оказывается бесцеремонной и безудержной, но воображает о себе, будто она «могущественна» и «свободна». В действительности же она является безжалостной, напористой и жестоковойной. Успех для нее – все; мучительство и убийство для нее – дело простое и обычное. Это злая энергия души. Она живет всецело в трезвости земных похотей: это есть воля к обладанию и к власти, и расценивать ее*

нужно не как духовную потенцию, а как **опасное явление природы**. Это и есть именно та воля, для которой **поставленная цель оправдывает всякое средство**. Это есть воля ненасытного властолюбия, воля тоталитарного государства и «единоспасительной церкви», антисоциального капитализма, коммунистического деспотизма, империалистических войн за колонии; такова воля всех карьеристов и тиранов.

И, наконец – **воображение в отрыве от сердца**, как бы картинно и ослепительно оно не изживалось, остается, в конечном счете, безответственной игрой и пошлым кокетством. Никогда еще оно не создавало истинного и великого искусства; никогда еще ему не удавалось узреть глубину жизни и высоту духовного полета; и никакой успех у толпы, если он бывал, не доказывал обратного. Фантазия, лишённая любви, есть ни что иное, как разнуздавшееся естественное влечение, не способное творить культуру; или же изобретательный произвол, не имеющий никакого представления о художественном совершенстве. Поэтому безлюбное воображение есть не дух, а **подмена духовности**, ее суррогат. Его «игры» – то похотливы и пошлы, то конструктивны, беспредметны и пусты. Это воображение, которое разрешает себе все, что доставляет ему удовольствие, и которое готово на всякий, и даже самый гнусный заказ, диктуемый ему хозяйственной или политической «конъюнктурой»... Именно оно, духовно слепое, формальное и релятивистическое, породило в истории искусства современный «модернизм», со всем его разложением, снижением и кощунством...» (4).

Именно сердце должно управлять работой всех человеческих сил («сторон», способностей). Поэтому в качестве главенствующего идеала образования следует признать **воспитание умного сердца**. Нужно вырастить, образовать **умное сердце** как действительный центр самосовершенствования и самостроительства личности: способное замечать движение души, толчок чувства, направление мысли; оценивать их направленность; привлекать мышление, чтобы точно понять, развернуть побуждение в поступок или суждение. Вот где нужно мышление: оно должно служить сердцу!

Хочется устроить дело так, чтобы ребёнок сердцем участвовал в актах познания, эстетического отношения к художественному произведению, волевого усилия в практическом деле, отношения к историческому событию и общения с себе подобными. **С точки зрения данного идеала образования должны быть переосмыслены ориентиры педагогической деятельности в изучении основ наук, приобщении к литературе, искусствам, истории, проектной деятельности в школе.**

Всегда казалось очевидным, что ввести молодого человека в предмет исследования может только настоящий ученый, который движется в режиме познания сам. В школе же между учеником и предметом стоит педагог, он посредник, знакомит с общими очертаниями. Ни о каком реальном исследовании, соответственно о переживании света истины и открытия речи быть не может. Но современная деятельностная педагогика дала такую возможность для школы, даже начальной.

В.В.Давыдов изобрел такое мыслительное средство (понятие числа), которое позволяет выстроить освоение математики для детей и педагогов как постоянное исследование, как цепь самостоятельных детских открытий. Это понятие позволяет практически каждому старательному человеку открыть для себя математику рациональных чисел. Не всю математику, не весь предмет. Но это и замечательно: средство исследования мощнейшее, но не абсолютное. Предмет сложнее и больше, чем средство его познания. Здесь возможно и освоение математики, и опыт сердечного отношения ребенка к открытию, истине. Важно, чтобы педагог удерживал правильный ранг целей.

Эту проблему как вопрос формулирует сегодня Г.А.Цукерман. Что важнее для педагога должно быть: счастье, восторг души от догадки, которая посетила Васю, пусть он на следующий урок содержание не удержал, а память радования истине на всю жизнь с ним осталась? Или то, чтобы все и Вася, в том числе, освоили по программе нужное математическое знание?

С точки зрения примата умного сердца – *радость во сто крат важнее*. Этого образовательного эффекта надо добиваться, а потом уже и обязательно знания уложить в головке ученика.

Еще один способ увлечения научным предметом – способ нашего соучастия в великом открытии. Помимо специально сконструированных учебных задач (которые можно назвать «законсервированной деятельностью»), есть еще оригинальные труды творцов человеческой культуры: ученых и философов прошлых времен. Проработка их, знакомство с их мыслью – незаменимый источник культуры, поскольку они содержат подлинные попытки постижения тайн бытия и мышления.

Однако чтение и понимание школьниками таких работ – нетривиальная задача. Навыки чтения и понимания текстов, сформированные на работе с учебником, в этом случае совершенно непригодны. Здесь важны **деятельностные техники и способы понимания и мышления** (на что совершенно справедливо указывает Ю.В.Громыко). Это позволяет «войти в резонанс» с мышлением ученого или философа, и в случае удачи обрести собственную очевидность той истины, которая открылась автору текста. Здесь важно обратить внимание школьника на те чувства, которые он испытывает. Сделать этот момент эмоционально звонким и значимым.

Важна еще общая настроенность на постижение истины, а не на личную победу в коллективной гонке. Важна способность радоваться открытию соседа как своему собственному, ценность ошибки и её анализа в коллективном деле, ценность непонимания и сомнения, способность, не страшась учителя, обнаружить свое непонимание. Важна *мыследеятельностная педагогика как инструментарий педагога*: способы работы с мышлением и деятельностью школьников (5).

Целями естественнонаучного образования в школе должны быть не блоки информации о предмете и не алгоритмы решений типовых задач, но **опыт самостоятельных исследований и открытий, которые дают личную силу, неискоренимую потребность в познании и в совершенствовании своего мастерства и, главное, дают правильный опыт сердца**. Еще раз подчеркнем,

что обустроенное мышление (способы моделирования и идеализации, схематизация, проблематизация, задачная форма организации мышления и т.д.) – лишь средство, но не цель.

Мы обсудили возможности научного познания. Но это только часть образовательного поля. А.Ф.Лосев говорит: *«На познании строится наука. На воле строится мораль. На чувстве строится искусство. Наука, мораль, искусство – три типа творческой интеллигенции, соединенные между собой нерушимой творческой связью»* (6). Личность же определяется **единством** этих сторон. Единство задает **рассуждающее сердце, умное сердце**.

На чувстве строится искусство. Для общеобразовательной школы это в первую очередь – художественная литература. Что означает учить чувству? Если посмотреть учебные программы по литературе, которая вроде бы принадлежит области эстетики, и задать вопрос: какие образовательные цели реализуются (не заявлены, а реализуются по факту) в большинстве распространенных методик. Мы обнаружим удивительное: школьники учатся (это в сильном варианте) владению **литературоведческими** понятиями, работе с текстами, мышлению на материале художественных произведений. Конечно, материал сопротивляется. Художественное слово заставляет читателя переживать, негодовать, смеяться или грустить. Но для школьного учителя это часто только повод обратить внимание учащихся на художественные **средства**, которые вызывают эмоциональный отклик. Главная цель все же – аналитическая работа. Решение мыслительных задачек...

Но ведь обращены художественные произведения более к сердцу и совести читателя, нежели к его рассудку. Как сердцем принять обращенный к тебе голос художника? Что должно стать культурным результатом такого чтения? – Метод Бахтина, способность слышать и различать голоса, звучащие в произведении, и объективировать свое отношение, свой голос навстречу. Это позволяет совсем иначе выстроить работу с художественным текстом, чем с научным или публицистическим. Цель такой работы – оформление и выражение этического отношения к поступку; обнаружение и наполнение своего читательского голоса в диалоге с голосами, звучащими в произведении. Умение видеть, переживать художественную форму и творить ее. Чтение «по Бахтину» дает тот самый **эффект сердечного созерцания**. Человек учится наблюдать свое чувство по отношению к художественно данным событиям, и являть свое отношение в эстетической форме.

Важно отметить, что рассуждающее сердце здесь воспитывается и действует отнюдь не без помощи мышления. Работу «по Бахтину» невозможно освоить, если не сформированы способы научного мышления, понятийная организация сознания, владение средствами схематизации и моделирования. Хотя эти мыслительные средства работают иначе, чем в естественных науках и в работе по пониманию специальных текстов. Это связано с принципиальным отличием природы художественного слова, принципиально иными целями чтения и понимания художественного произведения.

Переживания без логики никогда не оформить в чувство внятное определенное, от-refлектированное и выраженное в слове. Однако логика, сама

по себе, диктует форму трактата, пренебрегая художественной формой. Это допустимый жанр, но он уводит нас из области эстетического. Такой текст будет вызывать интеллектуальный отклик, но не чувство. Между тем форма образовательного результата, выраженная в тексте ученика, должна быть адекватна методу эстетического анализа и художественна по форме. Цели литературного образования заключаются в проработке воображения и чувства не столько логикой, сколько рассуждающим, умным сердцем. Это утверждение следует относить и другим областям эстетического: музыке, живописи, театру. Восприятие художественных произведений – во многом искусство диалога, понимания и выражения отношения к смыслам собеседника.

Коммуникация и коммуникативная способность требуют не только сформированных умственных операций, чтобы удерживать логику развертывания содержания диалога, но и сердечного запаса, чтобы старательно понимать оппонента, заранее уважать его точку зрения, искренне интересоваться человеком. В реальной «живой» коммуникации нужна еще и воля, чтобы не сдаться под напором энергии аргументов собеседника, удержать свою позиционную задачу, добиться результата, прироста содержания. Коммуникативное искусство, искусство диалога приобрело невероятную важность в современном мире. В мире, где огромные скорости и технические возможности не позволяют никому избежать взаимодействия и общения с людьми, часто далекими по языку, мировоззрению, внешнему виду и привычкам. Ведь общение с умным сердцем возможно тогда, когда цель не в победе над оппонентом, а во взаимном продвижении к Истине.

Обратимся теперь к еще одной важнейшей стороне личности – **практическому разуму**. То, что подросткам тесна урочная форма, их новые интересы, возрастные особенности, взрывным образом пробуждающиеся силы и устремления **требуют кардинально нового поля приложения сил**, сегодня понимают все.

Проекты противопоставляются урокам как некая практическая деятельность. Но и здесь, как в случае с литературой, необходимо понимать какие собственные цели в этой зоне необходимо ставить. Если не удерживать этот вопрос, то место целей займут привычные педагогические ориентиры. Например, «получить новые знания по теме». И проекты тогда принимают вид индивидуальной работы с информацией, которая порадует учителя соответствующего предмета. Главное же в проектной деятельности, с нашей точки зрения – **достижение запланированного результата, ценность и практическая значимость которого оценивается внешними по отношению к школе субъектами**.

Второй важнейший момент заключается в том, что школьники должны стремиться к культурной норме осуществляемой ими деятельности, которую могут привнести в проект только взрослые, ею владеющие. Проект как коллективная форма требует организационных способностей, контактности и социального бесстрашия. Образовательные проекты – всегда сотрудничество школьников и компетентных взрослых. Только в таких условиях будут воспитываться воля к созидательной деятельности и формироваться

практический разум. Сердце должно научиться отличать общественное благо от эффектов торжествующего тщеславия.

Очевидно: не получается мыслить полноту и целостность личности без серьезного опыта практической деятельности, самостоятельных проб и ошибок в нем. Личность, личностное бытие невозможно, без обнаружения себя в истории, осуществления себя в ней и оформления пробуждающегося осознания себя в слове. Так мы понимаем цель и назначение исторического образования. Кто *я* в истории своего рода? Какую задачу решали поколения *моих* предков? Как *мой* род участвует в исторической судьбе *моего* народа? Каково место в осуществлении человечества? Кто *я* в масштабах вечности?

Последний вопрос ведет к постановке проблемы веры. Вера не дана нашему поколению с рождением. Это наша беда и наша реальность. И, тем не менее, последнюю точку, без которой наше рассуждение теряет смысл, мы обязаны поставить: без Веры невозможно задать центр, вокруг которого только и может собрать себя полноценная, целостная личность.

Историческое образование, с нашей точки зрения, обязано обеспечивать поле подобного самоопределения для молодого человека и возможность выражения этого самоопределения в слове, в историческом повествовании. С другой стороны, постижение истории должно обеспечить молодому человеку потребность понять, обнаружить и собственное предназначение, свою историческую задачу. Решение этой задачи – дело долгой воли. Личное отношение к истории неизбежно сопряжено с переживанием трагичности бытия, что надо уметь проживать. Но в педагогике на эту тему мало что сказано.

Теперь, если вернуться к началу нашего рассуждения о назначении образования, к вопросу о том, как воспитать всесторонне развитую, целостную личность, становится понятно, что полнота и целостность задается не столько набором и определенностью сторон, сколько **центром их сборки**.

Мышление (техническое, профессиональное, философское) в любых его формах может быть центром сборки человека. Но развитие мышления как такового ни для педагогики, ни для общества никогда не было предельной целью и идеалом. Мы считаем, что деятельностная и мыследеятельностная педагогика есть серьезное завоевание отечественной и мировой педагогической мысли. Надо признать, что мы слишком увлеклись красотой и мощью инструмента, присвоив ему статус цели.

Настало время заново обсуждать смысл и назначение образования.

Литература и примечания

1. ОДИ – организационно-деятельностная игра, автор – Г.П.Щедровицкий
2. И.А.Ильин «Аксиомы религиозного опыта». М.,1993
3. Ф.М.Достоевский «Записки из подполья».
4. И.А.Ильин «Путь к очевидности»
5. Т.М.Губанова «Опыты мыследеятельностной педагогики», М. 1998
6. А.Ф.Лосев «Диалектика мифа»

Модель историко-культурного анализа эволюции системы образования (на примере национального региона)

*А.М.Цирульников, доктор педагогических наук,
зав. лабораторией Института управления образованием РАО*

Корректный анализ эволюции системы образования в регионе может быть проведен, если в его основе лежит адекватное представление об объекте организации и управления, в единстве его общих, особенных и индивидуальных характеристик. Разумеется, региональная система управления – часть общероссийской, например, школа Якутии исторически формировалась при прямом влиянии русской школы. Это не означает, что модель и действительность полностью совпадают. Формирование якутской школы, протекая в иных, чем в центральной России географических, природных и социокультурных условиях, в ином историко-культурном и ценностном контексте, с необходимостью выражается в специфических особенностях организации и развития якутской школы (1).

Было бы ошибкой накладывать известные в науке управления общие схемы на малоизученное и специфическое явление. Это, конечно, не означает игнорирование общих культурно-исторических характеристик организации образования в России, органической частью которой является та или иная национальная школа. Необходимы отбор и обоснование общих характеристик применительно к конкретной действительности, их соединение с особенными региональными параметрами и уникальными социокультурными феноменами, а также специальное *конструирование модели историко-культурного анализа*, которая наиболее соответствовала бы объекту исследования и реализовывала основные функции научного познания и теоретической (описательной и прогностической) модели (2).

В основании предлагаемой модели (см. Рис. 1) лежит представление о школе и сфере образования национального региона как поликультурном образовании (3). Сама же поликультурность базируется на идее полиидентичности (4), возможности идентификации себя и соотнесения с разными культурами без утери собственной (5).

Образование по своей природе **полисубъектно** в том практическом смысле, что на поле образования, в ее сфере, разворачивается деятельность разных индивидуальных и коллективных, государственных и общественных сил, сообществ. Полисубъектно оно и в более обобщенном плане, предполагающем наличие в сфере образования ряда модусов – человечества, общества, социальной группы, личности (6).

Рис. 1
Модель историко-культурного анализа эволюции
системы образования и управления в национальном регионе



Рассматриваемая в этом ракурсе, поликультурная школа реализует две основные функции: обеспечивает вхождение ребенка как гражданина в социокультурное и социально-экономическое пространство страны и мира и выступает механизмом, центральной частью социально-генетической программы воспроизводства народа, этноса.

В определенном смысле можно говорить, что этим двум функциям соответствует пара «государство-общество». Первое рассматривает образование преимущественно как средство социализации, адаптации нового поколения к широким жизненным реалиям. Второе (общество, сообщество) озабочено воспроизводством этноса, сохранением, например, исчезающего народа, народности Севера – через развитие родного языка, сбережение основных элементов духовной культуры, хозяйственно-культурного уклада – во многом средствами образования (7).

Можно сказать и по-другому: в поликультурном образовании сочетаются черты национально-культурные и цивилизационно-технологические, характеристики систем статических и динамических, закрытых и открытых (система должна быть настолько закрытой, чтобы обеспечивать выживание этноса, и настолько открытой, чтобы создавать условия его развития).

Из этого следует, что культурно-историческая характеристика организации школы в национальном регионе не может ограничиться областью деятельности исключительно государственного управления, но обязана, наряду с ним, во взаимосвязи или независимо (в разные исторические периоды по-разному) рассматривать **общественную самоорганизацию в образовании как условие воспроизводства этноса.**

Следующий слой (или уровень) анализа состоит в выявлении и описании культурно-исторических форм и механизмов реализации вышеуказанных функций школы. Среди такого рода механизмов мы выделяем два, на наш взгляд, ключевых: один связан с соотношением «формального» и «неформального» образования. Другой механизм отражает действие принципа «единства в разнообразии», который своеобразно проявляется в истории организации российской и якутской школы.

Поясним сказанное подробнее.

Соотношение «формального образования» (профессионально и, как правило, государственно организованного) и «неформального образования» (по-иному называемого «образованием из жизни», этнопедагогикой, народным воспитанием) существенно для понимания историко-педагогического процесса, который происходил и происходит в Якутии. Фактически до XVIII века здесь вообще не было специально организованных школ, они возникли в связи с задачами освоения края и миссионерской деятельностью спустя почти сто лет после вхождения Якутии в состав российского государства (8).

Длительный исторический период формирования этноса и отдельной личности происходило исключительно под влиянием народной педагогики, «неформального образования»: в игре, трудовой деятельности, фольклоре и мифотворчестве, максимальном приближении ребенка к природе,

непосредственном включении в систему исконных профессий, определяемых обстоятельствами жизни в тундре, тайге, на берегу океана.

В этой ситуации система управления образованием и школой, в принятом смысле слова, отсутствует, можно говорить скорее об элементах регулирования, самоорганизации и самоуправления внутри этноса.

С появлением специально организованной, государственной школы, ситуация меняется. Возникает система управления, первоначально как бы параллельная этнической самоорганизации в области образования. Затем, в условиях политики русификации XIX века, государственная школа стремится стать решающим фактором образования инородцев, не претендуя, однако, на «домашний, отеческий очаг» населяющих Россию народов, оставляя как бы под дремлющим присмотром власти этнопедагогику, «неформальное образование». В XX веке, в советское время, соотношение «формального» и «неформального» меняется, последнее по ряду причин подминается и вытесняется первым, система управления школой строится исключительно на одном типе образования, но к концу века ситуация кардинально меняется снова.

Такого рода анализ, осуществляемый на конкретном историко-педагогическом материале, позволяет держать **«социокультурный контекст»**, вне которого организация, управление образованием в национальном регионе предстает в виде голый схемы, скопированной с общероссийской. В этом случае оказываются непонятны изгибы и повороты национальной школы и системы управления, затруднено научно обоснованное, содержательное прогнозирование и проектирование развития образования.

Другой механизм анализа (в известной мере взаимосвязанный с первым, но все же относительно самостоятельный) отражает **действие принципа «единства в разнообразии»**, по-разному проявлявшегося в различные исторические периоды развития российской и якутской школы.

Так, существовал ряд интерпретаций, доктрин, основанных на данном принципе: 1) «школа единая и единообразная», 2) «школа не единая, но единообразная», 3) «школа разнообразная, но не единая» (9).

Первая доктрина имела место в прогрессивные, реформаторские периоды отечественного образования (например, период административно-государственных реформ Александра I), но проявлялась в большей мере в образовательной политике, в проекте, чем на практике.

Александровская стройная система разноуровневых школ на просторах Сибири, в Якутском крае, учебные заведения которого были отнесены к Казанскому округу, по необходимости проявлялась далеко не так, как вблизи Петербурга и Москвы. Стройной системы школ не было и центр управления, находящийся в далекой Казани, по определению не мог действовать эффективно тем же способом, что вблизи центра.

В другой исторический период (освободительных реформ 60-х гг. XIX века, когда была предпринята новая попытка построить *«единую и разнообразную школу»*) влияние на систему «внесистемных факторов» (в Якутии, например, школ, создаваемых политическими ссыльными) зачастую оказывалось сравнимым, если не превосходило влияния государственной школьной системы.

Доктрина – *«школа не единая, но единообразная»* – характерна для периодов, которые в истории педагогики определяются как «школьные контрреформы» (например, в XIX веке – контрреформы Д.А.Толстого, И.Д.Делянова и др.). В эти периоды образование строится строго по сословным группам, резко усиливается его идеологическая направленность, школа по необходимости становится не единой, а «единообразной». Унифицируются уставы, детально расписываются программы и планы, ужесточается дисциплина. В учебном смысле губернии и округа становятся все более похожими друг на друга, хотя реальные жизненные факторы, территориально-географические, культурно-национальные условия России сопротивляются политике единообразия, не позволяя ей стать абсурдом.

Свои особенные реалии имела и *«школа разнообразная, но не единая»* (например, пестрая система отечественного образования конца XIX столетия, в Якутском крае начавшая оформляться в начале XX века).

Указанные механизмы и тенденции по-разному проявлялись в различные периоды, сменяли друг друга и вновь выходили на арену образования. Это говорит о том, что история российской школы в целом, и якутской, в частности, не является, строго говоря, «линейной», а имеет сложный, противоречивый характер. Здесь крайне интересно при анализе эволюции системы образования и управления в Якутии исследовать, как «общероссийские» политические линии, так и «региональные отклонения», вызванные географией, здравым смыслом, разумными управленческими решениями, сопротивлением обстоятельств – всем тем, что составляет ткань жизненных событий и позволяет осмыслить под определенным углом зрения реально протекающие процессы.

Отсюда следует **третий слой анализа эволюции** системы образования в национальном регионе – с точки зрения управленческого подхода, некой целостной картины или **парадигмы управления** образованием. Основная линия анализа: «макроситуация», «социокультурная доминанта», «парадигма управления». К этому мы хотели бы сделать следующий комментарий.

Как всякая сложная социальная деятельность, управление образованием, вольно или невольно, базируется на определенных политических, гносеологических, социокультурных основаниях. У управленца-профессионала имеется некоторое общее представление, картина процессов, которыми управляет, включая собственную деятельность (ее мотивы, цели, механизмы, представления о содержании и процессе управления школой) – то, что можно назвать «управленческой парадигмой». Общий взгляд на управление может и не выражаться вербально, осознаваться в большей или меньшей степени отдельным организатором-управленцем или профессиональным управленческим сообществом. Но в любом случае, определенная управленческая парадигма сильно влияет, а иногда и определяет стиль управления образованием, направление и характер решений.

С другой стороны (в этом состоит один из важных тезисов нашего исследования, проведенного на значительном историко-педагогическом материале) разные управленческие парадигмы, имевшие место в одни и те же и в различные периоды истории, обуславливаются доминирующими

социокультурными факторами. Их анализ представляет специальную аналитическую задачу.

Для каждого периода эволюции системы образования Якутии характерна определенная **социокультурная доминанта**, которая обуславливает и определяет господствующую парадигму управления. Сама же социокультурная доминанта для своего выявления и описания нуждается в диагностике и анализе макроситуации, в которой находится школа и осуществляется управление образованием. Таким образом, разворачивая эту линию в обратном порядке, мы проводим соответствующий анализ историко-культурных, образовательных процессов. Такой тип анализа принципиально отличается от бытующего в школоведческих исследованиях.

Последние же, исключая классические работы русской дореволюционной школы, как правило, лишены историко-культурного и социокультурного контекста. Вследствие этого практика часто предстает в качестве ведомственных схем «внутришкольного руководства и контроля», отвлеченного менеджмента, отработки местными органами образования центральных директив, к чему, якобы, и сводится вся управленческая практика на юге и на севере, сегодня и сто лет назад. Такой подход не ведет к новому знанию, в том числе, историко-педагогическому.

В отличие от этого подхода, использование культурно-исторических, социокультурных моделей анализа образовательных явлений и процессов, помогает выявить их живой, самобытный характер, осмыслить новые феномены и научные факты, понять роль истории, среды, человеческих сообществ в эволюции образования.

И последнее, что следовало бы отметить относительно рассматриваемой модели анализа – ее *гибкий, эвристический характер*. Социокультурная модель – не жесткая сеть, которую «набрасывают» на живой историко-педагогический материал, вылавливая то, что не проскакивает в ячейки. Скорее, это инструмент концептуального поиска, разностороннего анализа, осмысления исторических и современных реалий, в которых разворачивается эволюция образования, всеобщая и всегда особенная, неповторимая «здесь и сейчас».

Литература и примечания:

1. Подробно, историко-культурный анализ эволюции системы образования в национальном регионе на примере Якутии дан в книге: А.М.Цирульников. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. Спб., 2007. Материалы главы подготовлены совместно с А.Д.Николаевой.
2. Г.И.Рузавин. Роль теории в процессе научного объяснения и предвидения. В кн.: «Материалистическая диалектика – методология естественных и общественных наук. Под ред. Е.Ф.Солопова. М., 1983. Б.С.Гершунский. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика. М., 2003.
3. См., например, В.В.Макаев, З.А.Малькова, Л.Л.Супрунова. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы - «Педагогика», 1999, №4. М.Н.Кузьмин. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России. Ви. – «Педагогика»,

- 1999, №6. Бернус А.Г. Концептуальная модель развития «Российская поликультурная школа». Ростов-на-Дону, 2001 и др.
4. Ершов В.А. Социокультурная идентичность как условие поликультурного образования. – «Мир образования – образование в мире», 2001, №2
5. Как верно отмечают авторы, этническое как способ вхождения в культуру – это одновременно и религия, и происхождение, и место проживания, и традиционный способ жизни. Но - «этническое проявляется только в диалоге: нет диалога – нет этнического. Зачем мне ощущать себя якутом, если кроме меня на земле никого нет?» Г.П. Андреев, Н.И. Бугаев, О.И. Михалева, Н.И. Романов. Педагогика и критическое самосознание. В кн.: «Этнонациональная школа и мультикультурные процессы» - «Новые ценности образования», 2005, №3(22)
6. См. В.Н. Аверкин, А.М. Цирульников. Управление вариативными образовательными системами. В. Новгород, 1999, с.10-28.
7. У.Я. Винокурова. Воспитание и образование детей народов Севера. Якутск, 1997, с.40.
8. Н.Д. Неустроев. История развития начального образования в Якутии. Часть I. Якутск, 1999, с.10. См. также В.Ф. Афанасьев. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии. Якутск, 1966.
9. В.Н. Аверкин, А. М. Цирульников. Управление вариативными образовательными системами. В. Новгород, 1999, с. 8-10.

Гуманитарно-культурологическая парадигма современного исторического образования

*А.В. Хорошенкова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения
и права Волгоградского педагогического университета*

Новые тенденции и условия развития постиндустриального, информационного общества обусловили смену в образовании научно-технократической парадигмы на гуманитарно-культурологическую. Основной ценностью стал сам человек, его внутренний мир, специфика индивидуального познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений.

Гуманитарно-культурологическая парадигма, определяя типологические особенности и смысловые границы обучения в системе непрерывного образования, становится методологическим средством, позволяющим объяснить многообразие педагогических явлений, получивших наименование «качество образования». В нем выделяется внутреннее и внешнее системно-социальное качество, предполагается единство содержательной, процессуальной и результативной сторон обучения.

Сегодня образование – ведущий фактор, определяющий жизненный и профессиональный путь, стратегию развития человека, формирующую его уверенность в собственных силах, опыт решения разнообразных проблем.

Традиционное обучение истории недостаточно полно учитывает сущностную характеристику социального механизма смены поколений, которая должна бы стать основанием для поиска новой парадигмы исторического образования. Речь идёт о понимании истории человечества как последовательной смены поколений, «каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой, видоизменяет старые условия посредством совершенно изменённой деятельности» (1).

Возвращение исторического образования в пространство культуры, в полном его смысле, а не частично (в её рациональную составляющую – науку) создаёт возможность сохранения антропологического измерения данного образования. Современное гуманитарное образование направлено на познание человеком самого себя, в том числе и создаваемой им реальности, принципов этого познания. Такое познание невозможно без содержательного полилога всех гуманитарных дисциплин в процессе обучения. Гуманитарию гораздо легче без особых психических деформаций адекватно воспринять и интерпретировать принципиально новые формы описания мира, поскольку его сознание уже подготовлено к встрече с иными, альтернативными способами осмысления реальности (2). Поэтому в современных условиях изменяется и основная функция исторического образования, которое должно трансформироваться в систему вариативного, развивающего образования для людей в условиях кардинально и стремительно меняющегося социума.

Специфика гуманитарного образования заключается в том, что его усвоение предполагает не только овладение информацией на уровне значений. Важно осмыслить значения, формируя личное эмоционально-ценностное к ним отношение. Смысл связывает значение с реальностью жизни человека, с ее мотивами и ценностями. Воплощение смысла в значениях – сложный, психологически содержательный процесс, предполагающий извлечение (вычерпывание) смыслов из ситуации или наделения ситуации смыслом.

Смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цель, средства и объект. В результате у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующемуся на определенных идеалах. Такая позиция формируется в том случае, если еще он имеет дело с содержанием образования как открытой системой, предполагающей опыт творческой деятельности.

Содержание образования в структуре человеческой деятельности выступает тем гуманитарным средством, овладение которым еще в школьные годы, а затем и в процессе профессионального становления, и в широких сферах социальной адаптации приучает человека к тому, что он мысленно конструирует свой жизненный путь, отношения и выбор в окружающем его социокультурном пространстве.

Момент осмысления особенно значим при изучении дисциплин гуманитарного блока, поскольку в гуманитарном познании существует лишь контекстное толкование любого понятия. Конкретный смысл здесь может быть выявлен только с учетом обрамляющего контекста. Та или иная трактовка понятия, его конкретное содержательное наполнение позволяют выявить смысловое поле, в котором для учащихся существует изучаемый феномен. Здесь многое зависит от интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящей на ее сущностное понимание, на встречу смыслов того, кто учится, и того, кто учит.

При изучении исторических курсов система значений, возникающих относительно некоторого объекта изучения, оказывается в немалой степени обусловленной ценностно-смысловыми отношениями и ценностными ориентациями участников образовательного процесса. Вот почему становится возможным различное понимание одних и тех же фактов и явлений историко-культурного процесса разными людьми. Это обуславливает появление новых значений на основе их собственного семантического потенциала.

В этой связи важен **смыслопоисковый способ понимания и преобразования изучаемых феноменов** как новый инструмент освоения курсов по истории.

Для понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений, как при логическом их упорядочивании, так и без усмотрения их логического каркаса. Это возможно на основе идентификации (установления совпадения смысла ценностей и личного представления о них) и проекции (постижения и порождения значений), заключенной в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств и состояний на внешние объекты. Это происходит под влиянием потребностей, смыслов и ценностей субъекта и перцепции (восприятия) – понимания и оценки человеком активно изменяющихся отношений, динамика которых обусловлена социальными факторами. Перцепция сосредоточена на смысловых и оценочных интерпретациях личностью того, что воспринимается и характеризуется большой слитностью познания с эмоциональной сферой. Такой подход позволяет учащимся наиболее полно и психологически комфортно освоить современный культурологический, гуманитарный контекст, используя для этого адекватную систему средств.

В этом случае обучение предполагает организацию условий «самостроительства личности», развёртывания её сущностных сил и развития универсальных способностей как основы индивидуализации. На смену технологиям «научения-усвоения» знания приходят методы проектирования условий «познания-понимания», предусматривающие его становление в образовательной деятельности. Затем следует дальнейшее оформление «становящегося» знания в виде научного, а понятия как части целостной системы, отражающей сущность явлений исторической действительности во всём многообразии её отношений.

Если для усвоения знания необходима рецептурно отработанная информация и алгоритм её оформления, то акт рождения «живого знания»

требует процедуры открытия. В первом случае учебная информация воспринимается как некоторая данность, под которую, поскольку она авторитетна (истина в последней инстанции), подстраивается всё предыдущее знание с последующей выработкой умений и навыков. Во втором – личность вооружается не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, с помощью которого востребуется информация, обеспечивающая познание явления в его связях и отношениях. Так *происходит самостоятельное проникновение обучаемого в сущность явления*.

С этой точки зрения историческое образование следует понимать как такое познание познанного (тот самый «неповторимый» опыт человечества, сохранённый и непрерывно воспроизводимый в культуре), которое может позволить познавать непознанное.

Только в этом случае можно преодолеть лавину бесконечно и динамично прирастающей информации, которая подпитывает столь же бесконечную погоню учебных программ за увеличивающимся объёмом знаний-результатов («мёртвых» знаний). **«Живыми» знания становятся лишь в процессе их открытия или сознательного использования**, а никак не при «передаче-приёме». Только изменив поведенческую позицию учения на деятельностную позицию познания, можно создать условия становления субъектности личности в историческом образовании.

Конструирование субъект-субъектных отношений, носящих взаиморазвивающий характер, обуславливает индивидуально-личностную динамику ученика и педагога. Это значит, что действия учителя будут направлены на достижения такого состояния, в котором все участники образовательного процесса смогут услышать, понять смыслы друг друга, сформулировать доступный язык общения.

Для данного взаимодействия свойственно широкое использование в качестве педагогического средства собственно человеческих возможностей, таких как личность учителя, его речь, система отношений, общение. Особое значение имеют источники, в концентрированном виде отражающие глубинную человеческую проблематику – произведения искусства и философские произведения, народное творчество, исторические памятники, – т.е. тексты культуры, которые широко представлены в исторических курсах.

В контексте рассматриваемого взаимодействия личность школьника выступает как своеобразная знаковая система, высоко информативная и открытая для контактов, что обеспечивает актуализацию индивидуально-личностных смыслов, выступающих в этом случае в качестве преобразующего и преобразуемого начала. Субъект-субъектное взаимодействие проявляется в возможности его влияния на интегральные, доминантные характеристики личности, такие как потребности, интересы, смыслы, ценностные отношения и др., определяющие динамику личностной системы в целом.

Необходимым атрибутивным признаком таким образом построенного исторического образования выступает осознанная целенаправленная деятельность по самоизменению, самостановлению, саморазвитию в процессе практического овладения социальными формами и системой культуры как

посредниками связи со всем многообразием окружающего мира. Гуманитарный стиль мышления, рождающийся в процессе такого образования, сопряжен с проблемностью, диалогичностью, терпимостью; способностью к вариативному применению знаний, готовностью к их критическому пересмотру. Сознание гуманитарного типа всегда рефлексивно и ориентированно на рассмотрение объектов и явлений в их целостности, а человека как носителя индивидуально-личностного, субъектно-деятельностного начала. Данный стиль мышления всегда опирается на культурологический контекст.

От знакового и объясняющего, характерного для традиционной системы образования, обучение истории в рамках гуманитарно-культурологической парадигмы позволяет перейти к смысловому, понимающему. Адекватными такому содержанию и характеру образования становятся познавательный, а не обучающий способ вхождения в культуру и диалог как социокультурный феномен воспроизводства систем отношений и деятельности. Такое образование обеспечивает подлинную гуманизацию и гуманитаризацию, определяющая весь смысл преобразований, ибо «...задача культурного взаимодействия и образования – не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно, с учётом обстоятельств, решить его» (1).

Один из возможных вариантов построения содержания исторического образования – его структурирование в виде **интегративно-ценностных проблем**. Интегративно-ценностная проблема – это форма отражения логико-психологического противоречия в ходе приобретения учащимися опыта самоопределения по отношению к гуманистическим ценностям в предметной системе обучения. Она включает следующие особенности:

- источник постановки проблемы – гуманистические ценности;
- основой построения проблемы является определенный комплекс знаний из исторических курсов и других дисциплин гуманитарного цикла;
- решение проблемы актуализирует различные способы деятельности студентов;
- в процессе решения анализируемой проблемы происходит систематизация различных видов межпредметных связей, выявляются интегрирующие факторы.

Интегрирующие факторы исследователи определяют как совокупность идей, явлений, понятий, предметов, способных объединить в целостное единство компоненты системы, стимулировать деятельностное проявление последних при сохранении определенной и необходимой степени свободы компонентов, позволяющей обеспечить саморегуляцию новой системы (3).

В качестве интегрирующих факторов могут выступать такие компоненты содержания образования, которые органично включаются в иное содержание, объединяться в системы более высокого порядка, не теряя своей специфики. Эти факторы выступают в роли единого основания разнокачественного содержания.

В процессе обучения истории необходима опора на стержневые (интегральные) личностные качества – такие, как креативность, осознанность, гуманность. Интегрирующим фактором выступает следование свое внутренней

природе, своей индивидуальности, поскольку эталон качества помещается внутри личности. Логика индивидуально-личностных смыслов становится интегрирующим фактором в историческом образовании. Логика смысла задает направленность и формирует характер педагогического процесса, оказывая непосредственное влияние на выбор преподавателем смысловых доминант при построении содержания последнего.

Современные исследователи отмечают, что основные гуманитарные дисциплины представляют собой сложноорганизованные системы, в пределах которых интегрируются особые культурные области. История изучает факты и документы, которые в совокупности составляют образ прошедшей эпохи, с помощью современных методов научного, историографического анализа. Первые хранят язык, мироощущение, особенности мышления и жизни людей иной по отношению к нам культуры, вторые зачастую ограничены областью современности. Важным в организации преподавания истории становится различие между целостностью изучаемой социокультурной среды и теми научными методами, которые используются для ее изучения.

Работа по преобразованию содержания учебного материала исторических курсов выстраивается с ориентацией на механизм их переосмысления и может быть представлена четырьмя этапами. Первый этап предполагает готовность к новому пониманию смысла на уровне принятия знаний как лично значимых (исчерпывание возможностей накопленного научного опыта понимания феномена). На втором этапе происходит определение и преодоление противоречий в традиционном представлении знаний как готовность к самоорганизуемой выработке нового смысла и отношения к нему. На третьем этапе осуществляется перестройка имеющихся знаний на основе дискредитации прежних смыслов как готовность к теоретической реализации самоорганизуемого отношения к ним (порождение личностных смыслов). На четвертом этапе разрабатываются модели собственных отношений как готовность к практической реализации личностных смыслов.

Практическая реализация смыслов в гуманитарном и, безусловно, историческом образовании осуществляется в диалоге. Участники диалога находятся в ситуации со=мышления, каждый, исходя из своей позиции, предлагает собственный вариант решения. Предполагается, что один вариант ответа должен быть обогащен за счет других. Существует взаимная напряженность мысли, связанная с поисками эффективного решения. Создается особая ситуация взаимодействия позиций, когда образуется некоторое общее ценностно-смысловое мыслительное пространство. В таком диалоге ценностный элемент служит не препятствием, а условием взаимопонимания. Это – диалог о гуманистических ценностях, об универсальных основах человеческого бытия и познания. Здесь необходимы взаимодействие, интеракция с чужим сознанием и некоторое согласование аксиологических систем на определенной глубине рассуждения.

Что касается критериев оценки качества современного исторического образования, то исследователи предлагают предусмотреть как минимум три аспекта возможного измерения его образовательного эффекта:

- насколько широкий объём культурных ценностей и способов их осуществления в культуре удалось разместить в локализованном и специально организованном пространстве исторического курса;
- в какой степени удалось создать условия для освоения всего объёма ценностей и перевода его в неповторимость становящейся личности, её интеллектуальное и духовное достояние;
- в какой мере воспроизводится неповторимость личности в любой образовательной ситуации,
- в какой степени она способна оказывать влияние на конструктивное изменение этой ситуации.

При таком подходе операционально-деятельностный и содержательный компоненты исторического образования смыкаются с эмоционально-ценностным, образуя единую систему, способствуя становлению целостной системы ценностно-смысловых отношений личности.

Литература

1. Герасимов Г.И. Образование – потенциал социокультурной трансформации российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2005. № 4.
2. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально-гуманитарное знание. 2001. № 3.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.

Культурологическая парадигма в социальной педагогике

*Л.Э.Панкратова, кандидат философских наук,
доцент Уральского педагогического университета*

Официально возникшая в нашей стране в 1991 году, социальная педагогика и в современной ситуации пытается самоопределиться как научная дисциплина. Теоретический базис науки нуждается в дальнейших разработках по вопросам объекта и предмета социальной педагогики, разграничению теории социальной работы и социальной педагогики, выделению основных направлений деятельности и функций социального педагога, а также в определении проблемного поля науки и перспективных областей исследования. Незавершенность, казалось бы, чисто теоретических вопросов приводит к затруднениям в социально-педагогической деятельности, так как социальная педагогика представляет собой неразрывное триединство науки, практики и образовательного комплекса (И.А.Липский).

Согласно исследованиям Л.С.Нагавкиной, 80% опрошенных социальных педагогов не могут качественно выполнять свои обязанности из-за нечеткого социально-правового статуса и функциональных обязанностей (8). Перечень

функций, которые должен выполнять социальный педагог, перешагивает за десяток, как и список социальных ролей: адвоката, помощника, организатора, терапевта, конфликтолога, аниматора, эксперта, общественного деятеля, координатора, воспитателя... Так широко понимаемый спектр обязанностей приводит к тому, что социальный педагог ограничивается формальным подходом к своей деятельности: составляет картотеку неблагополучных семей, на чем считает свою «миссию» выполненной.

Представляется актуальной разработка собственно социально-педагогических понятий и категорий. Их спектр, как и смысловая нагрузка, не определены. В большинстве случаев они заимствованы из педагогики, психологии, социологии («среда», «ситуация», «личностный потенциал», «социальное воспитание», «потенциал среды» и т.д.). В рамках новой отрасли знания они приобретают новые смысловые нюансы.

Разработанность понятийного аппарата и другие теоретические проблемы напрямую зависят от парадигмального развития социальной педагогики. И.А.Липский выделяет четыре типа парадигм социальной педагогики (4): **педагогическая, социологическая, социолого-педагогическая и социально-педагогическая.**

В каждой парадигме действует механизм переноса свойств целого на часть, например, свойств общей педагогики на ее часть – социальную педагогику (в педагогической парадигме). Определение предмета социальной педагогики и стратегии ее развития зависят от господствующей парадигмы: в педагогической парадигме предметом изучения является социальное воспитание, а в социологической – среда. Социолого-педагогическая парадигма является, по мнению автора, эклектической и неперспективной.

И.А.Липский – сторонник социально-педагогической парадигмы как включающей в себя все три основных подхода. Данная парадигма является синтетической, что предопределено интегративным характером социально-педагогического знания. Но, как и в первых трех подходах, в данной парадигме не просматривается специфика социальной педагогики, ее принципиальная самобытность и несводимость к другим областям знания. Отсутствие единой парадигмы говорит о том, что социальная педагогика – становящаяся отрасль знания. Но с другой стороны, межпарадигмальность, конкуренция различных парадигм способны плодотворно влиять на самоопределение социальной педагогики как науки.

Если продолжить выделение различных парадигм, действующих сегодня в социальной педагогике, можно предложить еще одну парадигму – **культурологическую.**

В нашей гуманитарной науке последние годы развивался социокультурный подход. Ключевым для этого подхода было понятие культура как «предельно широкая категория» (В.С. Библер, 2, с. 251), включающая и статичные нормативные характеристики и динамичные творческо-смысловые аспекты.

Приставка «социо-» в данном подходе не носила никакой специфической нагрузки. Более продуктивным было бы вообще не использовать ее. Культурология – российское изобретение, не носящим идеологической окраски,

но заполняющей определенную нишу и удовлетворяющей потребность в целостном осмыслении истории, социума, искусства, религии, науки, человека в контексте культуры. Культурологический подход к образованию предполагает, что человек – это носитель и мера культуры. Недостаточно овладеть социальными нормами, чтобы гармонизировать отношения между человеком и обществом. *Вероятно, поэтому понятие социализация является центральным, но одним из самых спорных в социальной педагогике.*

Многие исследователи пытаются дополнить его такими понятиями, как адаптация, индивидуализация, персонализация, интеграция (А.В.Петровский) или представить их как механизмы или уровни социализации, или расширить данное понятие: социализация – «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры...» (А.В.Мудрик, 7, с. 9).

С точки зрения культурологической парадигмы, социальную педагогику можно определить как отрасль науки, занимающуюся саморазвитием и самоопределением человека в культурном контексте определенного социума. Социальная педагогика должна обрести свою самобытность, осознать свою не просто специфику, но предметную независимость и «не производность» от других наук. Просто «конкретизировать положения общей педагогики применительно к средовым возможностям» (М.А.Галагузова, 12, с. 36) представляется слишком узкой задачей для той роли, которую может играть социальная педагогика в современных условиях.

Новая культурологическая парадигма предоставляет для этого широкие эвристические возможности, а мировоззренческий и методологический фундамент, заключающийся в понятии культура, позволит также выстроить «философию специальности», которой нет на данный момент и в которой нуждается современный социальный педагог (Л.С.Нагавкина).

Современная реальность характеризуется динамичностью, открытостью, поликультурностью. Недостаточно просто усвоить определенные социальные нормы и правила, образцы и принципы поведения и руководствоваться ими всю жизнь. Повседневность приобретает черты нестабильности и неопределенности, постоянно ставит человека перед необходимостью делать выбор, принимать решения, нести персональную ответственность. **Сегодня востребована другая стратегия образования, которая стимулирует развитие культуры личности,** понимаемой как способность человека выбирать и анализировать, нести ответственность, быть готовым к самовоспитанию, самообразованию. На первый план выходят индивидуально-стилевые характеристики личности и деятельности.

Социальный педагог, может быть, даже более, чем кто-либо иной, сталкивается с ситуацией неопределенности; каждый конкретный жизненный случай требует индивидуального подхода и решения. Какие качества необходимы, чтобы быть готовым к этому? Становление культуры личности связано, прежде всего, со способностью ее к саморазвитию, с развитием смысловых и ценностно-ориентационных структур личности. Культурологический подход помогает вернуть индивидуальность в социальную педагогику, **отказаться от тотального социоцентризма.**

Культура – определенная целостность, соединяющая различные уровни социальности, духовные и материальные ценности, но целостность динамичная, она – процесс культуротворчества. Образование тяготеет к прошлому опыту, трактуется часто как передача социального опыта от одного поколения к другому. Это отрывает его от живого культуротворчества. Субъектность человека как творца культуры остается скрытой и не востребованной. Культура как открытость и многообразие, как естественная среда социально-педагогического процесса предполагает активное использование индивидуально-личностного начала.

Культурный контекст индивидуальной деятельности становится главным стержнем новой парадигмы. Данный подход актуализирует личностные смыслы процесса передачи социального опыта и знаний, а воспитатель и ребенок становятся онтологически необходимыми друг другу; их «встреча», «диалог» и есть основа для самоизменения и саморазвития личности.

Находясь в логике культурологического подхода, основной целью социальной педагогики можно считать *развитие личностного потенциала человека и потенциала среды, нахождение точек их взаимодействия*. Одной из главных задач социальной педагогики оказывается профилактика, а ведущей функцией деятельности – превентивная. Возможно, здесь находится главный водораздел между социальной работой и социальной педагогией. Такой подход позволит отказаться от чрезмерно многочисленных и, соответственно, неопределенных функций социального педагога и сосредоточить свое внимание на наиболее значимых.

Профилактика проблемных ситуаций предполагает сосредоточение внимания на создании условий для развития личностного потенциала и потенциала среды, а в целом, на формировании культуры личности и культурного пространства.

Социальная педагогика всегда активно разрабатывала понятие среды. Один из создателей социальной педагогики П.Наторп говорил о необходимости «педагогизации среды». В нашей стране в начале XX века существовала «педагогика среды» С.Т.Шацкого. Для нашей культуры характерен подход, акцентирующий влияние среды на развитие личности (Б.Г.Юдин, 13). Разработкой данного понятия сегодня занимаются А.К.Лукина, И.Д.Фрумин, Г.А.Ковалев, Е.А. Мясоедова (3,6). В работах В.Д.Семенова (11) социальная педагогика определяется как наука о воспитательных влияниях среды. В то же время понятие среды не является достаточно разработанным и часто сводится к механическому перечислению составных элементов, выделению различных уровней, иерархических структур.

Интересной представляются попытки использования вместо понятия «среда» понятия «ситуация» (Л.М.Андрюхина, 1). Среда – это нечто статичное, неизменный фон нашей жизни. В реальности среда распадается на множество неповторимых ситуаций, которые создаются самим человеком. Представляется, что использование в социальной педагогике понятия «ситуация», наряду с понятием «среда», открыло бы новые теоретические перспективы. Понятийный

аппарат социальной педагогики мог бы обогатиться, взяв на вооружение разработку данных понятий в их новом статусе.

Культурологическая парадигма позволяет отойти и от минусов рационалистического подхода, который акцентирует внимание на инвариантном, устойчивом, технологизированном в деятельности. Необходимыми элементами в перечне профессиональных качеств социального педагога являются эмпатия, интуиция, импровизация, опора на повседневный опыт, использование невербальных способов взаимодействия. Эти качества смогут сформироваться при развитии внутренней мотивации студента и нахождении им индивидуально-личностных смыслов своей деятельности.

Культурологический подход предполагает широкое межкультурное и междисциплинарное взаимодействие. Ситуацию, в которой находится клиент социального педагога, можно рассматривать как текст (структурированная совокупность знаков), поэтому возможен отход от естественнонаучного, рационалистического метода объяснения, который предполагает нахождение определенной причины проблемы человека и, как правило, однозначной. Там, где действуют люди и взаимодействуют смыслы, необходимо от объяснения переходить к **интерпретации, к герменевтике как теории и практике интерпретации, идти к пониманию проблем**, совместному обретению смысла проблемной ситуации, что предполагает развитие определенных личностных качеств, становления человека как субъекта культуры.

Потребность в понимании может быть использовано и в социальной педагогике. Реализация индивидуальной потребности в понимании, возможно, служит способом профилактики жизненных проблемных ситуаций. Герменевтика предполагает отказ от противопоставления объяснения и понимания, извечного конфликта методов. Интерпретация предполагает способность видеть реальный смысл события. К фундаментальной герменевтической метафоре – мир есть текст – обращаются и представители естественных наук (В.В.Налимов, 9). Познание выступает как распаковка изначальных смыслов. Ученый – это интерпретатор. А истина зависит от ценностных и психологических характеристик ученого. Современная социальная педагогика должна взять на вооружение герменевтический метод и стать понимающей педагогикой.

Использование герменевтических методов предполагает поиск вариативности решений и отказ от «единственно правильных» способов решения проблем личности. Человек, мир, ситуации выступают как смысловая «многоголосица» и бесконечность смыслов. При данной понимании мира и человека органично вытекает такое качество личности, как толерантность. Конечно, воспитание толерантности многопланово, но герменевтика – его мировоззренческая основа. Толерантность – не просто терпимость к другой культуре, а принятие ее, открытость для взаимодействия с ней, понимание того, что все интерпретации мира и человека равнозначны.

Один из аспектов триединства социальной педагогики – это образовательный комплекс. Его целью является «формирование научной социально-педагогической картины мира» (И.А.Липский). Она может сложиться

только на базе общей мировоззренческой картины мира. На уровне человека культура и проявляет себя в образе или картине мира, а также в индивидуальном стиле деятельности, в том числе в индивидуальном стиле профессиональной социально-педагогической деятельности.

В теоретической литературе активно разрабатываются вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов. Наиболее часто используется понятие «профессиональная компетентность» как целостная характеристика субъекта профессиональной деятельности. Таким же интегративным понятием выступает и понятие педагогической и социально-педагогической культуры специалиста. В контексте культурологического подхода это понятие является более адекватным логике образовательного процесса. В узком смысле профессиональная культура понимается как усвоенный и проявленный опыт социально-педагогической деятельности. В современных условиях необходимо продолжить разработку этого понятия с точки зрения широкого многопланового и многоаспектного понимания культуры. Профессиональная культура предполагает не только знание правил, владение техниками, но и умение творчески, ситуационно реагировать на постоянно меняющуюся динамическую реальность.

Продекларированный в XIX веке принцип культуросообразности воспитания, в том числе и социального воспитания, понимался недостаточно широко: как учет общечеловеческих ценностей и ценностей национальных культур. Динамический характер культуры, ее творческий, смысловой аспект оставался в тени или был не востребован. *Поэтому из принципа социального воспитания культуросообразность должна перерасти в одну из парадигм социальной педагогики – культурологическую.*

Данная парадигма связана с современными тенденциями гуманизации и антропологизации. Она позволяет преодолеть традиционный консерватизм образования и сделать человека точкой отчета в гармонизации личных и общественных интересов. Надо отойти от абстрактного, анонимного, безличностного рассмотрения человека, ведь для того, чтобы стать творцом культуры он должен найти в ней свои собственные, личностные смыслы и ценности.

Литература

1. Андрюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. – Екатеринбург, 1995.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в XXI век.- М., 1991.
3. Ковалев Г.А. Психология развития ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.
4. Липский И.А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики // Педагогика. – 2001. – № 10.
5. Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. – 2001. – №1.

6. Лукина А.К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях // Педагогика. – 2002. – № 1.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999.
8. Нагавкина Л.С., Крокинская О.К., Косабуцкая С.А. Социальный педагог: введение в должность. – СПб., 2002.
9. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М., 1989.
10. Никитина Л. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении // Воспитание школьников. – 2001. – №1.
11. Семенов В.Д. Педагогика среды. – Екатеринбург, 1993.
12. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.
13. Юдин Б.Г. Еще раз о перспективах человека // Человек. – 2004. – № 4.

Социологическая модель индивидуального развития школьника

А.И.Прусак, старший научный сотрудник НИИ школьных технологий.

У кого есть... сознание и чувство собственного достоинства... не боятся, что другие умнее их, образованнее или красивее... Равным образом они не считают себя значительно выше тех, кого они в свою очередь превосходят, потому что все это кажется им имеющим очень мало значения в сравнении с доброй волей, за которую только они себя уважают и которую предполагают у каждого человека

Р. Декарт, Разум сердца

Проблемы существующей системы образования. Новая эпоха требует формирования человека более высокого уровня культуры (нравственной, умственной, профессиональной), чем теперешний. Однако деструктивные тенденции в развитии человечества достаточно сильны, и людей такого рода в обществе недостаточно. Однако соответствие новым требованиям – условие выживания человека. Поэтому задачи, стоящие перед обществом и образованием, сложны, а проблемы формирования его адекватного содержания по-прежнему актуальны.

Еще Э.Фромм пришел к выводу, что существующая система образования «направлена на то, чтобы научить людей приобретать знания как некое имущество, более или менее соразмерное той собственности и тому

общественному положению, которые они, по всей вероятности, обеспечат им в будущем (2). Получаемый людьми минимум знаний достаточен только для того, чтобы должным образом выполнять служебные обязанности. Кроме того, каждый из них получает в отдельной упаковке «знания-люкс», предназначенные для более полного ощущения собственной значимости, причём размер каждой упаковки обусловлен вероятным общественным положением данного лица в будущем. Учебные заведения – фабрики, производящие такие упаковки с «всесторонними» знаниями, хотя сами они обычно утверждают, что их цель – ознакомить учащихся с высочайшими достижениями человеческого разума.

Многие колледжи проявляют особую изобретательность по части распространения подобных иллюзий. Чего только не предлагают они на этом «шведском столе» знаний – от философии и искусства древней Индии до экзистенциализма и сюрреализма. Учащимся достаточно отведать по кусочку от разных блюд, чтобы чувствовать себя свободно и непринуждённо, но никто не побуждает их сосредоточиться на каком-то одном предмете и даже не настаивает на том, чтобы они дочитывали книгу до конца» (2).

В современности мало что изменилось. Школа реализует «уновский» подход, безмерно расширяя и углубляя учебные программы (3). В содержании массового образования отсутствуют необходимые элементы. Существенной причиной утверждения гипертрофированного развития детей стало их отстранение от общественно необходимого труда (в т.ч. семейного). На долю этого поколения оставлены, в лучшем случае, игры. Пусть и содержащее множество издержек, трудовое воспитание в советское время выдвигалось в качестве основы формирования личности учеников средней школы (с определением особенностей на всех этапах и сферах их деятельности). Сейчас этого нет. Кроме того, в учебных планах отсутствуют, например, культурология, философия, психология, история религий (и сами учащиеся не стремятся к их изучению).

Отметим, что при росте вариативности программ образования во все мире они на 65-75% повторяют друг друга: 14-17 предметов с одинаковыми названиями и объёмом изучения (4). Различия – в акцентах истории, национальных языков, литературы, географии и религии. При колоссальном росте объема информации за XX век в учебных программах появился только один новый предмет: информатика.

Естественно, предпринимались попытки изменить существующее положение: предлагалось внедрение комплексных программ ГУСа; применение идеи куррикулума; реализация культурологического подхода. Делась попытки вводить в программы «Психологию», «Конституцию СССР», «Естествознание», «Основы промышленного и сельскохозяйственного производства», «Этику и психологию семейной жизни», «Граждановедение», «Краеведение» и др.

Обратим внимание на попытки внедрения в образование «компетентностного подхода». Он предполагает, что главная задача школы – формирование определенных черт, компетенций (например, умений брать ответственность, общаться, критиковать, оказывать помощь, адаптироваться к

обстановке, уметь обучаться и др.); изучение же основ теоретических и прикладных направлений науки можно вынести за пределы школы.

Но попытки, по мнению М.В.Рыжакова, оказались неудачными. К тому же современные подходы (культуросообразный, личностно-ориентированный и др.), предполагают лишь мелкие корректировки содержания образования. Система образования как будто защищает себя от внешнего вмешательства (сказанное не касается таких моделей, как вальдорфские школы, система Монтессори, метод проектов, модульное обучение, система развивающего обучения и проч., но последние имеют ограниченный, а не массовый характер).

Изъяны в «куррикулуме» – не самое страшное. Положение осложняется неуважением преподавателей к учащимся, сухим и скучным преподаванием, личным нежеланием людей, получающих образование, работать и думать. Полученная информация не становится лично значимой, между учащимися и ею не устанавливается никакой связи. Они просто стремятся иметь больше знаний, а не знать глубже (по Фромму).

Выделяются следующие характеристики и последствия традиционной системы образования (5):

- нарушение целостности человеческой природы: чрезмерная интеллектуализация обучения, недооценка значения в образовании таких учебных предметов, как музыка, изобразительное искусство, труд, физическая культура;

- нарушение целостности образовательного пространства в виде искусственного разделения обучения и воспитания, основного и дополнительного образования, учебных предметов;

- поверхностный подход к обучению и воспитанию, в том числе сосредоточение внимания учителя на учебных знаниях и умениях, в основе которых лежит предметная информация, предназначенная для запоминания, и шаблоны её применения.

В результате на выходе традиционной системы образования оказывается: фрагментарность знаний и мировосприятия школьников, отрыв теории от практики (изучаемый материал не стыкуется с проблемами повседневной жизни), вред здоровью школьников из-за нарушения гармонии полушарий мозга, перегрузок и утомляемости.

В 1990-х годах В.П.Эфроимсон и Е.А.Изюмова полагали, что в образовании необходима опора на психологию, генетику, действительно гуманитарные основания. Учителей, по их мнению, следует готовить «к работе с достойными и свободными нашими согражданами» (6).

Образование сегодня стремится ориентироваться не на получение знаний, а на самого человека, его процессы самопознания, саморазвития и самореализации. Происходит «столкновение» педагогических парадигм. Так, направленность педагогического процесса может быть социально ориентированной или индивидуально ориентированной. «В первом случае образование готовит члена общества и гражданина государства, способного играть определенные социальные роли и выполнять экономические, политические, профессиональные и пр. функции. Во втором случае человек

преимущественно рассматривается как самоценная цель, и образование направлено на его развитие...» (Г.Б.Корнетов, 7).

Всякое начинание содержит опасность детской болезни левизны. Так, в концепции Ш.А.Амонашвили декларируется использование разумных элементов традиционной (авторитарной) педагогики (следовательно, латентного приоритета общественно-государственных ценностей), на деле они отрицаются. Другие концепции более взвешены, предлагают гармонизацию различных педагогических подходов, ориентацию на потребности ребёнка и общества одновременно (когнитивная и личностная философии образования у Е.А.Ямбурга; естественнонаучная, технократическая, эзотерическая, гуманистическая, полифоническая научно-педагогические парадигмы у О.Г.Прикота, 8).

Е.А.Юнина предлагает свой вариант современной парадигмы образования (социально-личностное образование), которая строится с учётом ценностей XXI века: субъектности, диалогичности, экзистенциальности, развивающей направленности, интегрированности, фундаментальности.

Субъектность, по её мнению, подразумевает признание прав человека на уникальность, активность, внутреннюю свободу и духовность. Уникальность связана с направленностью образовательного процесса на индивидуализацию и дифференциацию за счёт вариативных образовательных программ, ориентированных на различные группы учащихся и построенных с учётом их особенностей. Внутренняя свобода подразумевает для ученика выбор образовательного учреждения, образовательной программы, педагога, точки зрения, варианта решения учебной задачи. Духовность предполагает образ жизни, основанный на высших ценностях – любви, уважении, понимании, развитии, творчестве.

Эти ценности следует обеспечивать. Так, *субъектность* подразумевает развитие психологических, валеологических, социально-педагогических служб. *Экзистенциальность* – построение образовательного процесса с учётом целостности природы человека: интеллектуальных возможностей и образного мышления, интуиции, творческого воображения, эмоций, чувств и прочих проявлений правого полушария мозга. *Фундаментальность* образования подразумевает богатство научных и культурологических смыслов в содержании учебных предметов и воспитательных мероприятий: опору в преподавании на классические и новейшие научные достижения; связь учебного предмета и воспитательных мероприятий с философией, психологией, историей культуры.

В результате реализации социально-личностного подхода к образованию, по мнению Е.А.Юниной:

- преодолевается скептическое отношение к духовности;
- развиваются современное мировоззрение, духовно-нравственные качества;
- развиваются социально значимые качества и способности (мыслительные, речевые, эмоционально-чувственные, поведенческие, коммуникативные, физические, самостоятельность, инициативность, ответственность, вера в себя, творчество) через обучение и воспитание;
- укрепляется мотивация к учению;

- изменяется характер познавательной деятельности школьников: акцентируется не запоминание, а понимание и переживание смыслов содержания учебного материала.

Е.А.Юнина характеризует *конкурентоспособное образование* как систему, «в которой реализуются общечеловеческие ценности, такие, как здоровье и развитие, в которой даются фундаментальные и в то же время практико-ориентированные знания, что делает образование авторитетным, значимым как на внутреннем, так и внешнем рынке образовательных услуг» (Е.А.Юнина, там же, с. 43).

На наш взгляд, для адекватной оценки образовательных систем и их проектирования необходим **анализ ожиданий** учащегося по отношению к жизни и возможностей, предоставляемых системой образования.

Личностное самоосуществление. Деятельность человека, как известно, направлена на самоосуществление и сохранение или позитивное изменение своего положения в жизненном пространстве, в системе отношений, опосредующих его взаимодействие с людьми и природой, определяющих его социальное самочувствие, его мироотношение, социальное качество (9), структуру жизненных интересов, возможность, полноту, своевременность, гарантированность их реализации. В пределе жизненным интересам человека соответствуют его базовые потребности.

Иерархия человеческих потребностей (по А. Маслоу, 10) такова:

- **В самоактуализации:** стремление к реализации своих способностей, развитию собственной личности
- **Эстетические:** стремление к гармонии, симметрии, порядку, красоте
- **Познавательные:** стремление много знать, уметь, понимать, исследовать
- **Уважения (почитания):** стремление к компетентности, достижению успехов, одобрению, признанию, авторитету
- **В принадлежности и любви:** стремление принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими
- **В безопасности:** стремление чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и жизненных неудач
- **Физиологические (органические):** голод, жажда, половое влечение и др.

Анализ иерархии человеческих потребностей показывает: при игнорировании человеком общественных потребностей его личные потребности в уважении (почитании), в принадлежности и любви определенно не могут быть удовлетворены, а удовлетворение прочих потребностей окажется под угрозой. Общности различного уровня изолируют людей, имеющих установку на реализацию только личных и/или корпоративных интересов (непонятно, почему это плохо схватывается некоторыми методологами).

В итоге личные и общественные потребности людей гармонизируются. Социализируясь (принимая идеалы, нормы, правила, требования общностей) и используя преимущества этого социума, человек проявляет солидарность и даже

платит идентичностью своей духовной организации, его адаптация, приспособление к среде всего лишь момент, подчиненный задачам его «само=стояния», самоосуществления (11).

В содержании образования *должна* присутствовать составляющая, ориентированная на освоение учащимися минимального объема знаний, умений, навыков, необходимых для удовлетворения ими общественных потребностей. В идеальной форме самоосуществление человека представляет собой **утверждение им своего достоинства** как:

- 1) отражения в индивидуальном и массовом сознании его положения в пространстве человеческого существования, взаимодействия с другими людьми и природой;
- 2) диалектического единства его способностей и интересов;
- 3) характеристику его социального самочувствия и качества;
- 4) показателя приверженности идеям сотрудничества или соперничества;
- 5) индикатора и источника его самооценки;
- 6) генерализованного мотивационного основания его поведения (12).

Сознание и чувство достоинства человека – промежуточное звено между оценкой успешности его деятельности в прошлом и его активностью при преобразовании своего окружения и самого себя (13). Подчеркнем, утверждение человеком своего достоинства предполагает рефлексию и реализацию им жизненных интересов, как собственных, так и несобственных.

Итак, интересы человека могут быть объединены в две группы:

- **витальные** (фактические результаты и возможности физического сохранения);
- **дигнитативные** (связывающие физическое сохранение с реализацией людьми в практике их взаимодействия друг с другом и природой представлений о своем достоинстве и достоинстве других людей, о необходимости сохранения или позитивного изменения ими своего положения в жизненном пространстве).

Ресурсы самоосуществления. Для самоосуществления и утверждения человеком своего достоинства ему необходимы ресурсы, или средства реализации его интересов (внешние условия, а также его характеристики – качества и атрибуты). Жизненные интересы человека представляют собой его отношение к факту зависимости существования («выживания») от наличия, недостатка или отсутствия ресурсов, определяющих возможность (или невозможность) существования, физического выживания и личностного самоосуществления.

В целом развитие личности соотносится с основными законами индивидуального физического и психического развития и определяется:

* *его генетическими задатками* (врожденными, биологически заданными условиями), а также сформированными способностями;

* *благоприятными социальными условиями*, такими, которые позволяют ему выжить, дают возможность тренироваться в освоении окружающего мира, максимально расширяют зону ближайшего развития, вносят (по Выготскому) качественное разнообразие в его непосредственное окружение (главным образом, эти условия предоставляют родители, нацеленные на воспитание ребенка);

* *заинтересованностью индивида в развитии* (подразумевается некоторый стимул к дальнейшему развитию); для эволюционного развития какого бы то ни было качества должно быть некоторое расхождение условий и потребностей, касающихся процесса развития.

Условия самоосуществления человека. Они подразделяются на *фоновые* – глобальные временные (эпоха) и природные (географическое положение, экологическое состояние); и *социальные* – общенационального и среднего уровня, а также микроуровня.

В качестве существенных условий самоосуществления человека общенационального уровня можно выделить тип преобладающей в обществе солидарности, культуры, в т.ч. нравственной культуры, стабильность (нестабильность) общества. Важны также характер средств массовой информации, литературы, искусства, общественного сознания, общественное разделение труда, быт, нравы, обычаи (Л.П.Будева, 14).

Самоосуществление личности связано также со свободой от эксплуатации и политического произвола, с обретением права на труд, образование, социальное обеспечение, возможностей реализации способностей, своего жизненного назначения – в пределе, с построением гражданского общества (Л.Г.Коваленко, 15).

Что касается условий самоосуществления человека среднего уровня, а также микроуровня, важны тип общностей и групп. Особое значение в становления человека имеют условия его жизни в детском возрасте и характер взаимодействия с воспитателями и их педагогическая компетентность (16), влияние дружеского общения. При этом желательно обеспечение декларируемой педагогикой сотрудничества педагогизации окружающей среды (17).

При благоприятных биологических предпосылках личность формируется до наступления раннего подросткового возраста; социум оказывает влияние на этот процесс через «зону ближайшего окружения», которую определяют родители и воспитатели ребенка и при посредстве которых социальные факторы оказывают влияние; впоследствии человек сам выбирает свою среду, и этот выбор обусловлен его предшествующим развитием, его габитусом (системой предрасположенностей, установок, обуславливающих подсознательное воспроизведение моделей его поведения, 18).

Сегодня в рамках традиционной педагогики воспитание привычно опирается на господствующую идеологию, а человека ориентируют на обретение статуса, который транслируется от родителей и варьируется впоследствии при социальной мобильности. При этом статус, как он предстает в массовом сознании и трактуется в современных социологических текстах,

включает экономическое положение человека, его положение в системе власти и системе технологий воспроизводства общества, а также его жизненные стратегии и духовную организацию. При оценке человека утрачивается качественная определенность и возникают когнитивные затруднения при необходимости зафиксировать его положение в жизненном пространстве, и, тем более, в рамках одних и тех же социальных общностей. Затруднения возникают при проектировании социальных институтов, в том числе системы образования. Рассматривая статус человека, целесообразно развести его составляющие (см. Табл. 1).

Таблица 1. Личностные характеристики, качества и атрибуты человека

Характеристики человека	Качества и атрибуты человека
Экономическое положение	Положение в системе отношений собственности, связанное с его принадлежностью к классам, сословиям, кастам, кланам, родоплеменным и прочим социальным институциям (доход, достаток, наличие свободного времени)
Положение в системе власти	Объем власти (влияния), которой человек обладает, в том числе, связанный с его принадлежностью к определенным социальным институциям
Культурный уровень	Компетентность человека в труде, воспроизводстве поколений и осуществлении власти в соответствии с полом, возрастом, профессиональной, этнической, конфессиональной принадлежностью, уровнем образования, квалификации, семейным положением, местом жительства; культура здоровья
Состояние его нравственной сферы	Его готовность и умение принимать на себя ответственность, относиться с уважением к себе и окружению, готовность и умение сочетать свое личностное самоосуществление с целостной и одинаково эффективной реализацией комплекса жизненных интересов – личных, корпоративных и общечеловеческих

Достояние и символический (культурный) капитал человека. Существенная проблема человеческой жизни заключается в дифференциации существования людей, в том, что ограничены ресурсы физического сохранения и возможности самоосуществления. В неравномерном распределении прав,

привилегий, социальных ценностей, власти и влияния заключается сущность социальной стратификации. Так считал, например, П.Сорокин,

Во всем мире образование в основном ориентируется на изменение компетентности человека, но это – процесс достаточно стихийный. В России решение вопросов, связанных с воспитанием детей, негласно отдается учителями в ведение родителей, не имеющих на сегодняшний день возможностей (времени, компетентности) для его осуществления. Власть (влияние) в массовом сознании и учительской среде понимается узко – как статусная характеристика: отсутствует понимание того, что это весьма важный инструмент самоосуществления человека.

Часть внешних условий и характеристик человека (его качеств и атрибутов, включая статус, престиж) осознаются и переживаются им и его окружением как неотъемлемо присущие ему, как его **достояние, включающее:** элементарный достаток, социальный статус, престиж, наличие свободного времени и права (участвовать в труде; в воспроизводстве поколений и во власти; право на неприкосновенность жилища и личности, на определенный уровень развития тех или иных способностей, на образ жизни, национальный язык; на соответствующую культуру, социальную защищенность, на свободу совести, выбор места жительства); а также ценности семьи, любви, дружбы, равенства, братства и справедливости. Достояние включает и обеспеченное ресурсами и общественными институциями право на самореализацию в качестве суверенных субъектов деятельности (19).

Достоинство человека представляет собой противоречивое единство его достояния и оценки данного достояния, а измерение достоинства включает в себя оценку достояния людей, его конкретных проявлений.

Понятно, что жизненное пространство предполагает определенную вероятность доступа к участию в осуществлении власти, благам, услугам, но действительное их обретение человеком связывается с **его символическим капиталом или культурным капиталом** (20). Он представляет совокупность средств присвоения «шансов, теоретически доступных всем» (21), а в нашем понимании – средств присвоения ресурсов, где средства достижения власти (влияния) составляют основную часть его символического капитала.

Символический или культурный капитал – средство увеличения (расширения) достояния человека, включая признание им значимой и позитивной возрастающей части внешних условий вплоть до фоновых.

Вспомним известную триаду И.С.Кона, которую он предлагает применять в профориентации: интересы – способности – ценностные ориентации. В сфере образования важна подкрепленность интересов способностями. Напомним что диалектическое единство способностей и интересов человека составляет важный срез его достоинства, а единство интересов и ценностей даёт при ближайшем рассмотрении содержание его призвания.

Данный подход незаменим при выявлении жизненных ориентаций, а содержание образования для конкретного ребенка должно быть проверено на соответствие указанным аспектам. Каждому педагогу надо понять:

- В какой мере определены самостоятельно или с помощью психологов, педагогов, родителей: интересы (призвание) школьника; его способности, психологические, генетические и физиологические особенности; его ценностные ориентации?
- Каково их содержание?
- Какие необходимые ресурсы, включая символический/культурный капитал и достояние, ему соответствует?
- Может ли конкретное образовательное учреждение «вооружить» школьника данными капиталом и достоянием?

Последний вопрос подразумевает и свободу выбора учениками преподавателей.

Литература и примечания

1. Декарт, Разум сердца, М., 1990. С. 138.
2. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 49.
3. См.: Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996.
4. Рыжаков М.В. Содержание общего среднего образования: парадоксы развития // Школьные технологии, 2005. №1.
5. Юнина Е.А. Парадигма образования: сущность и технологии // Школьные технологии, 2005. №2. С. 32-33.
6. Эфроимсон В.П., Изюмова Е.А. На что мы надеемся, или нужно ли растить гениев // Квинтэссенция. М., 1990. С. 39.
7. См.: Корнетов Г.Б. Типология педагогических парадигм // Школьные технологии, 2005. №4. С. 6-7.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996; Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб., 1998.
9. Социальное качество характеризуется как специфика оценки людьми перспектив установления отношений взаимопонимания и сотрудничества между представителями различных общностей. См.: Динамика социальной структуры и трансформация общественного сознания («круглый стол») // Социологические исследования. 1998, №12. С. 53.
10. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты. М., 1982.
11. Основы социологии / Под ред. А.Г. Эфендиева. М., 1993. С. 215.
12. В первую очередь концептом «достоинство личности» занимаются философы и праведы (См.: Прусак А.И. Достоинство личности в социологическом дискурсе // Социологические исследования. 2006. №7, С. 141). Социологическая и психолого-педагогическая рефлексия, на наш взгляд, более слабая.
13. См. напр.: Прусак А.И. Достоинство / Социологическая энциклопедия. М.: Мысль, 2003. С. 295.
14. См. напр.: Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
- 15 Коваленко Л.Г. Проблема достоинства личности и права человека // Достоинство человека: от философско-правовой идеи к конституционному принципу современного государства. Барнаул, 1999. С. 59-61.
16. Эфроимсон В.П. Изюмова Е.А.. На что мы надеемся, или нужно ли растить гениев? // Квинтэссенция. М., 1990. С. 18-39.
17. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М., 2005. С. 85.

18. *Bourdieu P.* Espace Sociale et. Genesse des «Classes» // Actes de la recherche in sciences sociales. 1984, №52/53. P. 3–12.
19. *Козырев Ю.Н.* Достоинство человека как объект социологического измерения // Человек - мера всех вещей. Горький, 1990. С. 106.
20. См.: *Bourdieu P.* Espace Sociale et. Genesse des «Classes» // Actes de la recherche in sciences sociales, 1984, №52/53, p. 3-12; *Bourdieu P., Waquant L.J.D.* Invitation to Reflective Sociology. Oxford: Polity Press. 1993.
21. *Бурдье П.* Структуры. Habitus. Практики // Современная социальная теория: Бурдье. Гидденс. Хабермас. Сост. А.В. Леденева. Новосибирск, 1995, с. 30.

Проблемы обеспечения культурной парадигмы

Культурная парадигма как основа развития современной школы

Н.Б.Крылова, кандидат философских наук

Становление культурной парадигмы. 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, Г.Б.Корнетова, И.А.Колесниковой, И.Е.Видт и других исследователей (1). 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 (2).

Общий интерес исследователей вызывает разносторонняя характеристика и вариативная типологизация педагогических парадигм. В них выделяют такие типы, как научно-технократическую (научно-технологическую), гуманитарно-феноменологическую (личностно-ориентированную, гуманистическую, культурную), традиционную (сохраняющую народные этнические или религиозные традиции). Здесь указаны только некоторые типы парадигм, поскольку существует несколько оснований для разделения и это – отдельная серьезная методическая проблема, ведь *каждому типу и подтипу педагогических парадигм могут соответствовать свои образовательные модели, реализуемые в образовательной практике и педагогической деятельности.*

В первоначальный период теоретических «накоплений» **культурной парадигмы** (вплоть до 90-х XX века) было определено ее общее содержание и основные условия реализации. Культурную парадигму 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, 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 сегодня стали ориентирами образовательной политики. Это побуждает образовательные учреждения, заинтересованные в инновациях, более целенаправленно следовать нормам культурной парадигмы (некоторые из них представлены в данном сборнике).

Отдельные идеи культурной парадигмы в той или иной мере проникают и в жизнь массовой школы, понемногу меняя ее уклад и стиль организации образовательных процессов (как в рамках уроков, так и за их пределами). Происходит постепенная **инкультурация массовой школы**.

Следует признать, что массовая школа как элемент массовой культуры всегда существовала в культуре, хотя и занимала подчас 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 и **реально развивать творческий потенциал ребенка**, а не заниматься наполнением его сознания информацией, не имеющей для него актуальной ценности.

Развитие теоретико-методологических основ культурной парадигмы. На рубеже XIX-XX веков проанализированные выше тенденции, а также всеобщий интерес к культурологии и рост популярности культурологических терминов приводят к первым попыткам обозначить *специальные направления научных исследований*. Они определяли общий и специальный характер взаимосвязи культуры, образования и педагогики, раскрывали разные стороны культурной парадигмы и культурных моделей школ. Одно из направлений было названо *культурологией образования* (Н.Б.Крылова, 1995, 2000, см. – 3) и другое – *педагогической культурологией* (И.Е.Видт, 2000, 2002, см. – 4).

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, на условия реализации культурных моделей школ, второе – на педагогические парадигмы, условия создание культуросообразной педагогической среды образования и педагогическую культуру.

Одна из задач культурологии образования – определить (и «размежевать», развести) различные понятия, связующие культуру и образование. Это стало важным в связи с тем, что многие термины используются не вполне точно, возникает смысловая путаница, понятия отождествляются, что также не вносит ясности.

Попробуем развести их следующим образом.

- Понятия, которые имеют прилагательное «**культурная**» (культурное, культурный), следует относить к практике организации и обеспечения компонентов образования, связанных с конкретными явлениями, процессами и закономерности культуры. Сюда относятся понятия: *культурная парадигма, культурная норма, культурная среда, культурные модели образования, культурное самоопределение, культурные практики ребенка, культурные интересы, культурная миссия* и т.д. Это – наиболее общий уровень использования понятий философии и теории культуры.

- Понятия, имеющие прилагательные «**культуросообразный**», следует интерпретировать как принадлежащий и соответствующий конкретной культуре; существующий и реализуемый в пространстве конкретной культуры. Таковы понятия *принцип культуросообразности* (известно его определение Дистервегом), или *культуросообразное образование, культуросообразная школа*.

- Понятия, имеющие прилагательное «**культурологический**», следует понимать в рамках проблематики культурологии (научного направления). Поэтому они как бы вторичны и имеют скорее методический и специально научный, а не практический смысл: *культурологический подход, культурологические исследования, культурологические акценты преподавания, культурологическое содержание образования*. В этой связи употребление словосочетаний «культурологическая парадигма» или «культурологический лицей» возможно, но в узком смысле, например, при характеристике преподавания культурологии, или преподавания отдельных учебных предметов с позиций культурологии как науки, или доминирования собственно культурологической проблематики в содержании образования. Это – наиболее специфичный уровень использования культурных смыслов образования.

Особое значение для утверждения разнообразия связей образования и культуры **приобретают сегодня проблемы их обеспечения и практической реализации**. Сегодня очень многие явления указывают на то, что отечественное образование (на уровне теории и особенно практики) подошли 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.

Общий вывод многих исследователей: 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, не варьируя или расширяя прежние знаниевые задачи трансляции свода культурной информации.

На необходимость смены парадигм 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**);
- результату образовательной деятельности учащихся (**результатами должны быть творческие, самостоятельные продукты – тексты, артефакты, выполненные проекты**)
- 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, и качественно выполненные продукты. Значит, здесь речь может идти о иных конфигурациях и акцентах, что при практической реализации этих парадигм приводит к разным социальным результатам.

Основной элемент знаниевой парадигмы – сообщение учителя, культурная же парадигма строится на другом – *самостоятельном культурном тексте самого ученика*, а учитель должен уметь этот текст в каждом своем ученике рассмотреть, понять и помочь выразить.

В свое время **знаниевая парадигма** была шагом вперед, поскольку преодолевала ограниченность традиционных парадигм и моделей.

Но со временем проявились ее собственные ограничения: трансляция учителем культурной информации незаинтересованным в ней ученикам; опора на ее запоминание и стандартное воспроизведение (дети – не архивариусы, да и сами учителя – не энциклопедисты!), линейность предметного построения материала, узкий дисциплинарный характер учебного процесса, излишняя дробность учебных тем; пассивный характер учебной деятельности учеников; фактическое разделение детей на лидеров и айтсайдеров, конфликтный характер отметочного оценивания и дисциплинарных правил.

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 самой *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 достижений своих учеников в разных формах их самостоятельно деятельности.

Образовательная модель культуросообразной школы. Реализуется культурной парадигмы в жизнедеятельности школы следующим образом:

- не отрицая знания, школа 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 и содержание полученного каждым учащимся учебного (образовательного) продукта**: выполненного проекта, исследовательской или творческой работы, результатов социальной работы и т.п.; поэтому 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 школьного 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 внеучебная** 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, консультации, фасилитация, педагогическая поддержка, нравственный пример, но отнюдь не «воздействие»; такой педагог обеспечивает условия для культурного самоопределения и творческой самореализации себя и ребенка.

Здесь мы видим многое из того, что невозможно последовательно осуществить в массовой школе, если исходить из традиционных методико-управленческих требований к стандартному учебно-воспитательному процессу в

школе или если не пытаться в борьбе с традициями знаниевой парадигмы преодолеть их негативное влияние. Одно из негативных воздействий школы, когда учитель озабочен текущим выставлением отметок и тем, чтобы «подловить» ученика на том, что тот не знает, не сделал, ошибся, забыл (это как раз и убивает мотивацию ребенка).

Школа должна стать пространством разнообразной (интересной для каждого ребенка) деятельностью, практической инкультурации, а не его информатизации. И в этом видится главное отличие задач **общего** образования от среднего и высшего специального образования.

Задача культурной (культуросообразной) модели школы – 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» (вплоть до окончания школы, т.е. в значительной мере и старшее звено школы) следует полностью погрузить в пространство практического знакомства с культурой.**

Только тогда выпускник школы сможет обеспечить общее повышение качества жизни в стране и грамотно решать новые проблемы устойчивого социального, экономического и экологического развития.

Литература и примечания

1. Содержание культурной парадигмы в контексте парадигмального разнообразия образования анализируется в разных аспектах с начала 90-х в работах многих исследователей, в том числе: В.Л.Бенина, Н.В.Бордовской, В.Л.Борзенкова, Т.В.Кружилина, А.А.Пинского, Е.А.Юниной, Р.М.Назипова и других. Было опубликовано несколько вариантов культуросообразных моделей школ, в том числе культуротворческая модель А.П.Валицкой, а также концепция культуросообразного образования В.Т.Кудрявцева, В.И.Слободчикова и Л.В.Школяр. Культуросообразные школы и культурологические гимназии развиваются в разных регионах. Все это указывает на популярность культурной парадигмы, достаточный уровень ее теоретической разработанности, а также ее привлекательность для школ, ставящих цели обеспечения культурных целей и задач современного образования.

2. В серии журналов «Новые ценности образования» вышло несколько выпусков, посвященных разным аспектам анализа культурной парадигмы: «Культурная и мультикультурная среда школ», №4 (1996); «Культурные модели школ», №6 (1997); «Культуросообразная школа», №11 (2002).

3. «Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов»: словарные статьи «Культурное самоопределение» и «Культурология образования»), №1, 1995; Крылова Н.Б. Культурология образования // «Новые ценности образования», № 10, 2000. 269 с.

4. И.Е.Видт. Введение в педагогическую культурологию. Тюмень, 1999. И.Е.Видт. Культурологические основы образования. Тюмень, Изд.-во ТГУ, 2002. 163 с.

Условия развития культуросообразного образования

*Э.В.Загвязинская, кандидат биологических наук,
директор гимназии российской культуры
Тюменского института мировой экономики, управления и права*

Роль культурных норм и принципов в создании культуросообразной модели образования. Сегодня назрела потребность в мировоззренческой и прагматической коррекции современного образования, что обусловлено маргинализацией ряда социальных групп, периодически вспыхивающими острыми межнациональными и межэтническими конфликтами, снижением престижа массовой, стандартной школы как социально-культурной институции. Не случайно в последнее время проявляется интерес к этнологии образования (сравнительному изучению связей образования и эволюции этнических культур). Активно в этом плане работают школы регионов с этническими меньшинствами, которые рассматривают освоение богатств национальной культуры как условие их будущего развития. Новые тенденции проявляются в многообразии программ изучения основ различных национальных региональных культур, в создании национальных школ с преподаванием предметов на языке этнических групп и с углубленным изучением традиций и культуры своего народа. В образовании наблюдается своеобразный национальный и этнический «ренессанс», что актуально в связи с необходимостью этнической и национальной самоидентификации личности как основы развития самобытных этносов.

Все это актуализирует задачи воспитания и развития у школьников этнической толерантности как элемента культуры межнациональных отношений. Однако по природе своей человек есть пересечение многих культур, он мультиидентичен и должен формироваться в многообразии этнической, национальной и транснациональной культур. В образовании важен поликультурный подход, который позволяет ребенку осознать свою этническую и национальную идентичность и сформировать толерантности. Осуществление этого принципа позволяет отразить культуру как сложное взаимодействие всех типов локальных культур в их много- и разнообразии и **на этой основе формировать культурную толерантность ребенка.**

Идея поликультурного образования легла в основу разработки концепции развития нашей гимназии. Выделяя русскую культуру как базовую, наиболее близкую и понятную нашим учащимся, мы поставили задачи формирования основ этнической, гражданской и планетарной самоидентификации гимназистов. **Принцип поликультурности образования** позволил нам отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур, а учащимся овладевать ценностями отечественной культуры, принимая неизбежность культурных различий людей, сообществ, наций, уважая национальные и культурные особенности различных народов.

Формирование основ культурной идентичности в гимназии происходит с учетом возрастных особенностей восприятия и имеет определенные, хотя не строго фиксированные этапы. В младших классах, через такие предметы как фольклор, ДПИ, внеурочную работу, мы закладываем основу этнической идентификации и толерантности. В средних классах, когда начинают преобладать логические механизмы восприятия, продолжая этот процесс, мы формируем основы гражданской идентификации. В старших, опять же развивая далее этнический и гражданский компонент, выходим на уровень планетарной культуры.

Первоначальная диагностика, проведенная нами пять лет назад, показала существенное преобладание низкой уровня этнического и гражданского самосознания гимназистов. Анализ данных различных культурологических образовательных учреждений Тюмени, целенаправленно занимающихся формированием этнической культуры учащихся, выявил общую тенденцию: в трехуровневой структуре различных видов самосознания учащихся, наиболее высоко представлен **знаниевый** компонент, а **ценностный и операциональный** имеют более низкую квалификацию. Это – безусловное следствие знаниевой школы, которая, в лучшем случае, развивает когнитивный компонент самосознания, оставляя ценностный и особенно операциональный без должного внимания.

Знания, не имеющие ценности для ребенка, никогда не станут основой его действий и поступков, а останутся пассивным и нереализованным багажом в инфраструктуре самосознания. Требуются особые педагогические усилия по развитию компонентов самосознания как основы толерантного межэтнического взаимодействия. Это – главный критерий организации планомерной работы над содержанием образования, формами образовательной деятельности и интеграции всего образовательного пространства на принципах поликультурности.

Реализация **культурологической модели образования** потребовала от педагогического коллектива серьезной работы на протяжении последних пяти лет. Она включала (1) пересмотр содержания образования; (2) отбор форм его осуществления; (3) интеграцию на культурологической основе всей образовательной и воспитательной деятельности – урочной, внеурочной и внеклассной.

В работе над содержанием образования мы использовали два основных методологических подхода. Первый – **дополняющий** вводил в учебный план предметы, факультативы и спецкурсы культурологической направленности, многие из которых – авторские и интегрированные, объединяющие от двух до пяти предметных областей. Они знакомили детей с обычаями, традициями, обрядами, праздниками, особенностями ментальности современных и древних народов мира и нашей страны. Второй подход – **проникающий**, когда все предметные области, включая базисный учебный план, пронизаны культурологической идеей и трансформированы через призму российской культуры и ее места в мировой цивилизации с точки зрения закономерностей мирового и отечественного культурных процессов.

В младших классах на занятия декоративно-прикладного искусства (ДПИ) дети изготавливают поделки из разнообразных природных материалов с использованием традиций народной культуры России. Они узнают много нового из жизни народов, изучая их песни, стихи, былины, сказания, поговорки, обряды. Дети различных национальностей с помощью родителей находят фольклорный материал и готовят презентации о культуре (быте, обычаях, традициях, обрядах) своего народа.

В средних классах (5-7-й) ведется авторский курс «Нароведение», интегрирующий устное народное творчество, МХК, ИЗО, ДПИ, который знакомит детей с традициями светских праздников и обрядами народов, исповедующих различные религии – католицизм, протестантизм, ислам, буддизм и иудаизм. Для 7-х классов разработан авторский курс «Древняя письменная словесность», который знакомит детей с культурой и мифами древних народов мира. В 8-9-х классах преподается авторский курс «Быт и традиции русского дворянства», интегрирующий историю, культурологию, литературу, музыку, ИЗО. Для 10-11-х классов разработан авторский курс «Пути и судьбы российской интеллигенции». С 6-го по 11-й класс идет сквозной курс МХК.

Проникающий подход к трансформации содержания образования реализуется благодаря методическим принципам: биографическому, народного календаря, событийности, междисциплинарности, сравнительности, временной тотальности и др.. Осуществление в преподавании этих принципов помогают учащимся воспринимать и интегрировать события, ситуации, межнациональные конфликты и войны на основе различных этнических позиций. Учит видеть эти события с позиции их влияния на судьбу того или иного этноса, давать оценку роли этноса в сценарии исторических событий. При этом, педагоги, избегая категорических оценок и однозначных трактовок, анализируя и рассуждая вместе с учащимися, стараются, чтобы суждения учеников носили аналитический, а не нормативно-оценочный характер.

Особо ярко этот принцип проявляется в самостоятельной исследовательской работе учащихся. В своих работах учащиеся разных национальностей (татары, чеченцы, ингуши, украинцы, русские) рассуждают о судьбе своего народа в советский период истории (например, о судьбе спецпереселенцев в период сталинских репрессий). Многие рефераты гимназистов носят сравнительный характер: «Альтернативы развития русских княжеств XIV – XV в.в.: Москва и Тверь», «Варяжский фактор в русской истории», «Судьба спецпереселенцев в Ханты-Мансийском округе», «Проблемы монголо-татарского ига: дискуссионные вопросы» и др. С целью развития умения анализировать события и факты и обосновывать свою точку зрения, учащимся даются различные виды творческих заданий: составить диалог двух политических деятелей различных эпох (Ивана Калиты и Александра Невского, Людовика XI и Ивана III), дать оценку деятельности Петра I и Екатерины II с позиций их современников и своей собственной. Во внеурочной деятельности этому посвящены циклы классных часов «Исторический и литературный портрет на фоне эпохи», диспуты «Войны в истории человечества».

Педагоги понимают, что культуре нельзя «научить», ее нельзя передать, транслировать или воспитать в прямом смысле этих слов. Ее можно бережно возвращать в совместной и лично-значимой для ученика культурной деятельности в учебном процессе и вне его.

Из учебной деятельности почти ушел традиционный урок, предпочтение отдается групповым методам обучения и проектной деятельности, которые продолжается во внеурочное время. Распространенными стали интерактивные формы – рефераты, клубные встречи, дискуссии, брейн-ринги, «марафоны», защиты проектов на разнообразные темы российской и мировой истории и культуры. Осуществлять это позволяет режим работы гимназии, где дети находятся полный день (до 18.00 ч.) . Например, изучение иностранных языков (англ., франц., нем.) продолжается во внеурочное время и связывается с праздниками и традициями этих народов (Рождество, Хеллоуин, День св.Валентина, День св.Епифании) и приурочены к декадам иностранных языков. В гимназии проводятся также фестивали национальных культур.

При сравнении культурных традиций народов России и других стран у учащихся формируются основы национальной идентичности, осознание значимости вклада российской культуры в общечеловеческую. Происходит гармонизация межнациональных отношений на основе понимания и уважения культуры и традиций всех народов, населяющих Россию, и признается их право на самобытность. Это достигается через понимание общности основных культурных норм (морали, поведения, жизненных ценностей) представителей различных народностей и вероисповеданий. При интеграции учебной и внеучебной деятельности гимназистов особое внимание мы уделяем активным формам овладения культурой: спектаклям, праздникам, культурным проектам на разных уровнях.

Первые срезы, проведенные нами в начале работы, показали низкий уровень сформированности этнического самосознания по знаниевому, ценностному и поведенческому компонентам у 70% учащихся, высокий – лишь в единичных случаях – 0,6 %. У гимназистов была потребность уважать свою нацию, но они не могли сформулировать – «за что». Одной из причин пассивности в отношении отечественной культуры, на наш взгляд, было непонимание значимости вклада каждого этноса в общемировую культуру.

Повторный мониторинг (через 4 года) выявил снижение количества учащихся с низким уровнем сформированности этнического самосознания: на 40% в 8-9 классах и на 15% - в 10-11 классах. Прирост высокого уровня составил 33% и 24% соответственно. Это позволяет считать выбранную нами культурологическую модель, содержание и формы образовательной деятельности достаточно эффективными для становления культурной идентичности, этнического самосознания и толерантности учащихся.

Сегодня в нашем детско-взрослом сообществе сложились поликультурные нормы общения, наши дети с уважением относятся к представителям всех национальностей, религиозных конфессий и культур, а критерием их взаимного уважения являются не национальные или религиозные основания, а приверженность к общечеловеческим ценностям: доброте, порядочности,

отзывчивости. Это свидетельствует об эффективности поликультурного принципа в организации образовательной деятельности гимназии как способа формирования межкультурной компетентности в условиях многонационального региона и государства.

Вся воспитывающая деятельность в гимназии основана на том положении, что культура непосредственно не передается ученику, она вызревает как собственный индивидуальный и уникальный образ мыслей и поступков, как особенность внутренней и внешней жизни. Естественно, что наиболее адекватным задачам образования становится **метод выращивания** этой культуры. Благодаря ему создаются условия (среда), когда ребенок сам начинает действовать культурно, творчески используя ценности, нормы и знания, которые выбрал он сам. На этой основе и построена вся учебная и воспитывающая деятельность, нацеленная на развитие ценностно-мотивационной сферы личности ребенка, на создание педагогических, нравственных и культурных условий для внутреннего роста, интегрированных в развивающую культуротворческую среду образовательного учреждения.

Культурная парадигма – основа индивидуального подхода. Культурная парадигма изменяет представления об основополагающих ценностях образования как исключительно информационных и познавательных. Она изменяет узкую научную ориентированность его содержания и принципов, расширяет культурные основы и содержание обучения и воспитания, способствуя тому, что основными показателями успешности образования и критериями продуктивности и творчества в совместной деятельности взрослого и ребенка становится **индивидуальное продвижение ребенка**, а не просто высокие текущие отметки.

Осуществление культуросообразного образования требует реализации личностно-ориентированных подходов, которые ставят задачу отработки индивидуальных программ развития каждого ученика и обязательного переосмысления педагогами целей и форм образования. Разработка личностно-ориентированных подходов осуществлялась нами в двух направлениях:

- обеспечение индивидуальных программ (маршрутов) образования для учащихся,
- научно-методическая работа с педагогическим коллективом по реализации культурологической (культуросообразной) модели индивидуализированного гимназического образования.

За пять лет работы в опытно-экспериментальном режиме гимназия добилась качественной успеваемости. На начало 97-98 учебного года в гимназии было 80 учащихся, качественная успеваемость составляла 38%, теперь же, в последние годы, она составляет по гимназии около 60%, будучи самой высокой в начальном звене обучения (что отражает общероссийские закономерности). При этом численность гимназистов за несколько лет возросла в 4 раза (с 80 до 320 человек), происходило ежегодное обновление контингента учащихся на 30% без какого-либо отбора. Именно приверженность педагогов индивидуальным подходам позволила добиться такого роста успеваемости и ее стабильности.

Когда мы проследили этот показатель у тех детей, которые учились у нас с начала работы гимназии, то отметили его существенно превышение общегимназического уровня (на 18-22%). Около 84% гимназистов-«ветеранов» улучшили свою успеваемость, несмотря на закономерное ее снижение, свойственное периоду перехода детей в среднее звено школы. Причем, чем дольше учится у нас ребенок, тем выраженнее динамика его продвижения. И хотя мы понимаем, что качественная успеваемость – это еще не качество обучения, мы позволили себе использовать этот критерий.

Индивидуальный подход к обучению мы начали с составления индивидуальных маршрутов. На каждого учащегося была составлена *психолого-педагогическая карта*, куда заносились показатели физического развития, здоровья и результаты психолого-педагогической диагностики. Ее результаты учитывали мотивационный аспект, уровень воспитанности, школьной успешности и интеллектуальной развитости, учащиеся были объединены в типологические группы: «Адекватная образованность», «Предельная обученность», «Потенциальные возможности», «Предельные возможности», «Асоциальная направленность», «Группа риска», «Несформированная образованность», «Мотивированные дети» (принципы и обоснования данного подхода изложены в пособии В.Л.Моложавенко (1).

Психологическая служба осуществила дополнительное обследование учеников, анализируя их статусное положение в классе, работоспособность, внимание, память, мышление. Результаты помогли определить реальный и актуальный уровень их развития.

При разработке индивидуальных траекторий развития учитывались медицинские показания и противопоказания. По результатам медицинской диагностики были разработаны комплексные мероприятия по улучшению и сохранению здоровья каждого ученика гимназии (определены комплексы профилактических упражнений в младшем звене, направленные на снятие утомления глаз, мышц рук; определены медицинские рекомендации по возрастным группам для выполнения физических нагрузок на уроках физкультуры, по мере необходимости проводятся фито-, физиолечение и медикаментозное долечивание гимназистов; отработан режим дня и домашних заданий, предупреждающие перегрузки учащихся).

На психологических семинарах учителя познакомились с результатами индивидуально-личностного обследования школьников, получили рекомендации по осуществлению необходимых педагогических воздействий на каждого ученика гимназии. Для каждой типологической группы определены наиболее эффективные методы педагогического взаимодействия, для каждого гимназиста отработаны индивидуальные планы развития по каждому предмету.

Применяя индивидуальные образовательные программы, мы видели динамику перехода учащихся из одной типологической группы в другую. Группа «потенциальные возможности» увеличилась на 15%; уменьшились на 15% группы «предельные возможности»; с 10 до 1% – «риска»; с 13 до 2% – предельная обученность».

Индивидуальные планы развития реализовались на практике примерно у 50% учащихся. У остальных остались только в их психолого-педагогических картах. Консультативная работа педагогов-предметников в этот период носила для учащихся в основном групповой характер. Она была, безусловно, эффективной, но не для всех. Тогда мы стали задумываться и анализировать, почему для одних учеников эта система была высокоэффективной, а для других – нет. Ведь, казалось бы, созданы все условия развития и продвижения.

Но одни их используют полностью: например, приходят к нам в 7-м классе дети с преобладающими оценками «удовлетворительно», а в 9-м классе получают аттестат с отличием. Для этих ребят оказалось достаточно того, что они почувствовали доброжелательное отношение педагогов, искреннее переживание за них, готовность прийти на помощь. Эти дети стали сами регулярно обращаться к педагогам, и контроля ни нашего, ни родительского практически не требовалось.

Другие же – медленно и сложно «выползали» из троек и постепенно начинали показывать даже отличные результаты по отдельным предметам. Но их надо было постоянно стимулировать, поддерживать, привлекать авторитет родителей. Когда сотрудничество с родителями налаживалось и они разделяли наши установки, то совместно, корректными способами и методами мы сообща добились положительной динамики в обучении. Третьи же (таких было около 10%), в течение нескольких лет почти не продвигались, хотя многие из них (но далеко не все) имели хорошие способности. Безусловно, не все могут учиться на «отлично», да и отметка – не абсолютный критерий и не самоцель обучения. Нас волновала несколько другая проблема: почему ученик не движется вперед...

Глубокое осмысление культурологического подхода к образованию, его целям и методам, дало нам ответ на этот вопрос (2). Образование не стало для такого ребенка личностно-значимой целью, ему это не интересно. Именно тогда мы стали разрабатывать массу заданий творческого и проектного характера, о чем уже говорилось в предыдущем разделе. Консультативная работа преподавателей-предметников из преимущественно групповой превратилась в преимущественно индивидуальную. Она стала осуществляться не только в регламентированное время (у каждого педагога по 2-3 ч. в неделю), но в любое, когда есть возможность у педагога и учащегося.

Мы наконец-то осознали, что часто мы составили эту «траекторию» или «маршрут» в основном исходя из собственных интересов, что вовсе не означало, что ученик внутренне, мотивационно готов и хочет по нему продвигаться. Конечно, большинство наших учащихся без проблем «шагает» по таким маршрутам, но что делать с теми, кто ищет собственные пути? Для таких учащихся быстрый эффект и заметное продвижение дает **именно его индивидуальное обучение, когда:**

- благодаря психолого-педагогической поддержке и сопровождению, в совместной деятельности происходит **рождение, созревание и становление индивидуальной личностно-значимой для ребенка культурной цели,**

- вместе с ним формируется широкая сфера его развития на **основе его интересов и ответственности**,
- продуманно создается ситуация успеха для неуспешного и немотивированного к обучению ребенка.

Здесь нет конкретных рецептов, этот процесс основан на профессиональном мастерстве и интуиции педагога, на его умении создать условия взаимоуважения и доверия. И если это срабатывает, то следующий этап: совместная с учеником рефлексия над его проблемами и возможностями; принятие решения, осознание цели, становление мотивированности ученика. Далее идет подбор индивидуальных способов, методов и этапов продвижения к этой цели с последующей пошаговой рефлексией, коррекцией и постановкой следующих целей-шагов. На различных этапах движения к этой цели необходимо заинтересовать гимназиста *творческим заданием и вовлечь его в совместную проектную, теперь уже лично-значимую для него, деятельность.*

Когда мы сами отрефлексируем эту схему, которую и раньше многие преподаватели интуитивно чувствовали, но не представляли пошагово, то проблемы многих, т.н. трудных учеников, стали решаться более успешно. Особенно мастерски в этом направлении работает преподаватель английского языка В.П.Шестакова, и не только с одаренными учениками, готовя их к олимпиадам и конференциям, но и с проблемными. Ее «конек» – вновь прибывшие ученики, уровень знаний которых далек от нашей программы, когда английский язык изучается с 1-го класса. Используя метод развивающего дискомфорта и холистические подходы к преподаванию, при пошаговой совместной с учащимся рефлексией целей и достижений, она добивается блестящих результатов.

Другой пример – паломничество учащихся в творческую лабораторию преподавателя физики Г.П.Иванских. Начав работать с одаренными ребятами методом проектов и проводя открытые заседания своего научного общества физиков, она постепенно привлекла к такой работе большинство своих учеников (70%). Младших в качестве разработчиков и реализаторов проектов (действующих моделей), старших в качестве консультантов. Мы видели, как менялась личность учеников в ходе этой работы, ведь к ней шли именно те, у кого были проблемы.

Индивидуальные подходы были хорошо отработаны в начальной школе, путем разработки педагогами методических комплексов по темам. Это позволило детям индивидуальными способами и с индивидуальной скоростью продвигаться к цели. Индивидуален в этом случае был, конечно, и результат. Кто-то достигал очень высокого уровня, кто-то просто хорошего, так как это зависит от многих, опять же индивидуальных, факторов, в частности наследственных, природных.

Интересен был опыт преподавателя математики Н.В.Волосач, которая использовала на занятиях и в индивидуальной работе с учащимися *вариант проблемного подхода – метод опережающих задач* (когда в определенный момент ученик ощущал острую нехватку знаний для решения и начинал искать

выход самостоятельно). Таким способом она работала и с одаренными учениками. Ее ученик (7-го класса) Павел Томин занял призовое место на городской олимпиаде по математике среди 9-х классов, затем экстерном закончил восьмой класс за весну и начало лета и перешел в 9 класс, минуя восьмой.

Осуществление индивидуального подхода к образованию именно с позиций его культуросообразности существенно продвинуло нашу работу. Мы видим результаты, и они позволяют надеяться, что в скором времени те 10% учащихся, которые «не хотят учиться», и те 30%, которые учатся не в полную силу, реализуют свои способности и возможности.

При поиске путей индивидуального подхода к каждому гимназисту, педагоги опираются на выяснение интересов ребенка и его творческую мотивацию к участию в проектной работе, где индивидуально-значимое знание должно найти практическое применение. Это позволяет варьировать уровень сложности в освоении учебного предмета и содержание материала в соответствии с интересами и способностями ребенка. Проекты опираются на осмысленные потребности приобрести информацию, необходимую ему для продвижения в собственном поле образования. Так деятельность ребенка становится самостоятельной, творческой, продуктивной и практической, а не только познавательной. Познавательная же деятельность остается частью самостоятельной творческой работы школьника, которую он выполняет на основе собственного мотивированного выбора. На этих принципах построена практически вся внеурочная и внеклассная работа гимназии.

Литература

1. Моложавенко В.Л. Организация личностно-ориентированных подходов к детям различных типов психологического развития. Тюмень, 2000.
2. Крылова Н.Б. Культуросообразные школы и традиционная система образования // Народное образование, 2002. - № 11. – С. 27.

Социокультурный подход в современном языкознании

*Р.Р Загидуллин., кандидат педагогических наук,
зав.кафедрой педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО,
И.В.Агеева, учитель русского языка и литературы Гуманитарного лицея*

В современных поликультурных условиях, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к появлению новых сообществ,

соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированных на «другого», предрасположенного к диалогу с ним. Обучение, обеспечивающее принятие культурных и социальных ценностей, становится мощным средством взаимопонимания между народами.

Новая социокультурная реальность требует иного понимания сущности образования. Оно должно готовить школьников к ситуациям, требующим от них не каких-то устойчивых, определенных, «раз и навсегда» заученных знаний и умений, а способности к самостоятельному получению информации, способности изменять свои жизненные стратегии, развиваться, адаптироваться в меняющемся мире. Актуален культурный контекст индивидуальной деятельности. Следовательно, педагогам необходимо обеспечить интеграцию образования и культуры.

По И.Я.Лернеру, образование как процесс есть личностно направленное присвоение культуры. Именно в процессе образования ребенок осваивает культурные ценности. Соотнося содержание образования с культурным наследием различных стран и народов, предъявляя культурные и духовные ценности из сокровищницы российской культуры, раскрывая образ человека культуры, необходимо помочь ребенку совершить *восхождение* через национальную (этническую) культуру к общечеловеческой. Речь идет об образовании, формирующем человека, который овладевает знаниями о других культурах, постигает *всеобщее, общее и особенное* в традициях и образе жизни окружающего сообщества, осознает и принимает ценности различных культур. Такое социокультурное образование воспитывает личность, способную к осознанному саморазвитию и успешному социальному самоопределению в условиях поликультурной среды сообщества.

Так, ведущая идея апробированного в Ульяновском гуманитарном лицее опыта состоит в интеграции процессов *духовного, бытийного и культурного* развития (восхождения к ценностям) личности школьника средствами филологического образования, совокупность которых обеспечивает его **социокультурное развитие**.

Это можно представить следующим образом:

1. **Духовное развитие** личности идет по пути становления духовного мира человека. Ступени этого становления выступают мерой «освоения и принятия... духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом» (В.И.Слободчиков). «Векторами» такого развития являются: **личностное** (целостное), **индивидуальное** (единично-уникальное) и **универсальное** (родовое) бытие человека, т.е. становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности осуществляется посредством освоения им норм и способов человеческой деятельности, правил и максим сообщества, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей.

Личность выступает «персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым для себя». «Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском прочтении социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения,

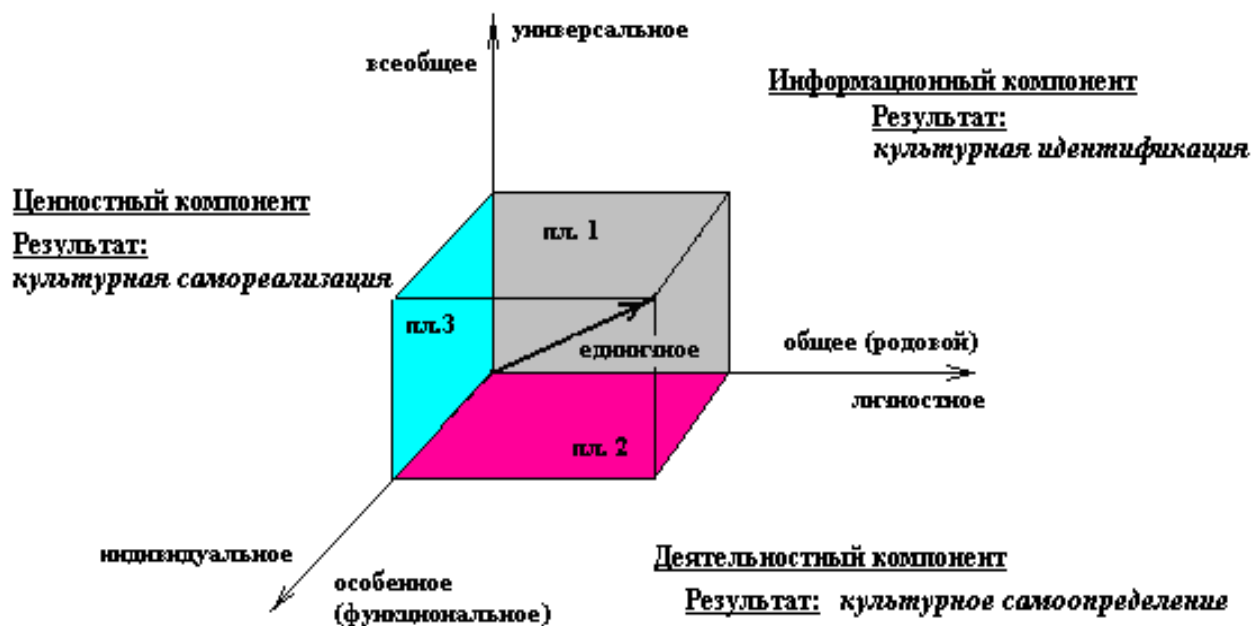
собственного лица, в следовании голосу собственной совести» (В.И.Слободчиков). Суть человека как личности и индивидуальности, таким образом, раскрывается в его универсальности.

2. **Бытийное развитие** есть постижение и принятие идей и ценностей культурно-исторического развития человечества; выявление некоторых сходных принципов поведения различных этнических культур (Н.А.Данилевский, А.Тойнби). Такое развитие идет по трем направлениям: **общее** (родовой аспект), **особенное** (функциональный аспект), **всеобщее** (генетический аспект), т.е. становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности осуществляется через признание «Другого» как отражения собственного «Я», через постижение социо- и нациокультурных аспектов восприятия «Чужого».

3. **Культурное развитие** происходит через приобщение ребенка к многообразию культурных практик, в которых создается поле напряжения для качественных изменений в смысловых структурах сознания человека (смыслопорождение). Освоение культуры осуществляется посредством прохождения трех стадий: 1) культурная самоидентификация; 2) культурное самоопределение; 3) культурная самореализация. Так становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности происходит посредством приобщения ребенка к процессам сохранения и развития многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих как в конкретном сообществе, так и в цивилизации в целом.

Совокупность обозначенных процессов (процессов духовного, бытийного и культурного развития) обеспечивает **социокультурное развитие** личности. Интеграционное свойство проявляется в том, что во всех этих трехмерных пространствах центром («отправной точкой») является ребенок (Дж.Дьюи), при этом они накладываются и проникают друг в друга (что может быть представлено на Рис. 1).

Социокультурное развитие личности идет по индивидуальной траектории, определяемой новым вектором «**единичное**», что отражает личностный аспект всего сущего и происходящего с человеком. Сущность данного явления отражено в положении М.М.Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, взаимодействующем с другими личностями – другими мирами культур – и **творящим себя** в этом взаимодействии.



Система работы в культуросообразной парадигме направлена на включение ребенка в социокультурное пространство, образуемое тремя плоскостями (сферами жизнедеятельности):

плоскость 1: сфера активного включения каждого ребенка в мир разнообразных культур, культурная идентификация ребенка – достижение идентичности, отождествление и приспособление в культуре, построение взаимосвязи индивида с разнообразным миром культуры, внутреннего и внешнего в субъекте, адаптация и защита его собственного «Я», экзистенциальной основой которого является определение собственного духовного потенциала (Т.Г.Пузыни);

плоскость 2: сфера творческого освоения собственной культуры (личностной, национальной), результатом которого становится культурное самоопределение личности, выражающееся в стремлении к самопознанию и углублению самосознания личности, заинтересованности в культурной самоидентификации, расширении основ культурологического мировоззрения; стабилизации отношений к общепринятым культурным нормам, убежденности в ценности для себя общепринятых норм культуры (В.И.Андреев);

плоскость 3: сфера активной культуросообразной деятельности ребенка и сознательного выбора им культурных форм самореализации, что позволяет говорить о культурной самореализации личности; она проявляющейся в конкретизации школьником своих жизненных целей; в проявлении самоуважения, интереса к своим способностям и возможностям; в совершенствовании способности к диалогу, готовности корректировать свои действия и вклад в межличностные отношения; в освоении культурной деятельности на основе межличностных интересов и самостоятельно выработанных решений (по Н.Б.Крыловой).

В таком многомерном пространстве культурной деятельности ребенок выбирает собственный путь продвижения в соответствии со своими интересами, потребностями, ожиданиями, нравственными предпочтениями. Из многообразия содержания всеобщего и общего он выбирает «**что** ему интересно» (содержательный аспект), личный аспект формирует аксиологический фундамент: «**зачем** это надо», функциональный аспект системы обеспечивает приобретение им способностей, проявляющихся в тезисе «**как** что-либо сделать».

Социокультурную систему педагогической деятельности современного учителя можно представить как совокупность трех компонентов:

1. **информационного**, способствующего становлению **человека мыслящего**, который усвоил максимум (количественно и качественно) культурных ценностей, выработанных человечеством и своей культурой;
2. **ценностного**, воспитывающего **человека выбирающего**, который занял осмысленную, позитивную и активную культурную позицию и выполняет соответствующую культурную роль;
3. **деятельностного**, формирующего **человека действующего**, который владеет культурными способами самореализации: воспроизводит/создает формы культуры в культурных формах (по Г.П.Сусловой).

Информационный компонент педагогической системы

Фундамент информационного компонента системы и главное педагогическое средство – **содержание образования**, которое в культуросообразной педагогической деятельности приобретает четкую социокультурную направленность и реализуется в единстве содержательной и процессуальной сторон образовательного процесса.

К сожалению, содержание языкового образования узко – оно разворачивает представление русского языка лишь по «вектору» функционального, при котором язык обретает исключительно орфографически-пунктуационную направленность, становится лишь *средством* обслуживания письменной речи.

Целью изучения считаем **предъявление** языка как феномена культуры. Для реализации этой цели нами разработана **авторская учебная программа «Русский язык как явление культуры России»**, содержание которой обеспечивает у учащихся становление образа русского языка как носителя и выразителя историко-культурного наследия российского общества.

Основная идея – постижение и становление индивидуальной культуры школьника через культурный потенциал русского языка, что обеспечивает понимание соотношения индивидуального, национального и общечеловеческого начал. Социокультурная направленность системы становится при этом не столько средством отражения культуры русского языка и адаптации к ней детей, сколько фактором их активного включения в мировую культуру. Таким образом, становится возможным сделать «единицей образования» не усвоение урочного знания (ЗУНов), а освоение культурных норм (ценностей, идеалов, традиций народов России).

Важное педагогическое средство – **социокультурная среда**, компонентами которой выступают:

1. *Интегрированное содержание гуманитарного образования* (лицей - Гуманитарный), развертывающееся в процессе учебной деятельности. Проблема интеграции актуальна в современной школе, поскольку связи между предметами становятся надежной основой глубокого осмысления изучаемого материала. В практической деятельности мы старались устанавливать надпредметные (уровень мировоззренческих знаний) и межпредметные (уровень общенаучных знаний) связи. Например, важность изучения языка для ребят, чьи интересы лежат в области математики и физики, стремились показать через выявление того, что математика и язык, – знаковые системы, имеющие общие законы построения и функционирования, демонстрацию общности методов изучения этих предметов.

2. *Социокультурная пространство лица*. Социокультурное пространство не замыкалось границами лица, в него органично были включены Ульяновский областной музей городского быта, где регулярно проводятся занятия, позволяющие рассматривать языковые явления в контексте культуры России конца XIX века; областная галерея им. А.Пластова, ее экспозиции расширяют культурные горизонты школьников, способствуют формированию межкультурной толерантности; музей И.А.Гончарова, богатая коллекция которого помогает становлению этнического самосознания и гордости за достижения земляка и его вклад в русскую культуру.

Такая системная работа позволяет создать условия для рождения вопросов и мыслей о философских основах человеческого культуросообразного бытия. Примером того, как рождается мысль в развертывании информационного компонента, может служить следующий фрагмент сочинения ученика 10 кл. Антона С. по теме «Главное в человеке – это не ум, а то, что им управляет – сердце, добрые чувства...» (Ф.М. Достоевский):

...За свою жизнь каждое живое существо на планете Земля, от бабочки-однодневки до человека, совершает множество действий. Каждое из них каким-либо образом влияет как на жизнь самого создания, так и на жизнь окружающих. Однако можно сказать, что только к человеку применимо такое слово, как поступок, неважно, хороший или плохой. Это не просто действие, выполненное благодаря инстинктам, это - показатель многих характеристик личности, своеобразное «лицо» человека. Уже только по одному поступку можно сложить мнение о человеке или изменить его в плохую или хорошую сторону. Для обозначения доброго поступка в лексическом запасе русского человека есть такое выражение, как «поступок от чистого сердца». Воспринимать это выражение буквально нельзя, ведь это лишь метафора. Она обозначает, что человек совершил благое дело, не задумываясь о последствиях, которые могут сказаться на нем. Во многих фильмах звучит фраза «пусть сердце направит тебя» или «следуй велениям твоего сердца». Подобные выражения органично влились в нашу жизнь. Мы говорим их, не особо задумываясь, порой не совсем понимая смысл. И вот

тут я считаю возможным задать вопрос: «А есть ли люди, пусть нереальные, пусть хотя бы литературные герои, которые во всей красе выявили его смысл?»...

Ценностный компонент педагогической системы

Выстраивая продуктивную, культуроориентированную модель образования, главную цель педагогического процесса видим в создании условий для становления личности ученика с рефлексивным сознанием, который может оценить себя и свою деятельность и будет способен к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой и социальным окружением. В данной цели выделяем два компонента:

1. Трансляция культурных норм через расширение учебных программ, насыщение их культурным содержанием через формирование «культурной» образовательной среды; ценности, которые заключены в культуре, подлежат присвоению как «образец идеального осмысления и ориентации актов поведения и сознания людей» (Н.С.Розов).

2. Создание условий для освоения культурных норм на основе широкой культурной деятельности через интеграцию учебного и воспитательного процессов, открытые студийные формы работы и театральную педагогику.

Имея представление о тех или иных явлениях культуры, в том числе представленных в родном языке, ученик должен иметь в арсенале критерии, в зависимости от которых он либо присвоит то или иное явление, образец поведения либо откажется от него.

Согласно социокультурной направленности учебные цели можно формулировать как конкретные коммуникативные задачи, которые можно решить при помощи соответствующих языковых средств. Культуросообразная прагматическая направленность содержания учебной деятельности определяет выбор контекстно-ситуативного метода презентации явлений языка, при этом коммуникативные и языковые навыки формируются одновременно. Речь идет не столько о передаче понятий о языке и признанных учебных норм или просто об использовании изученного, сколько о свободном понимании, переживании определенной реальности. Для достижения этого можно применить такие методы как рецитация и театрализация.

Например, широкая популярность французского мюзикла «Notre Dame» вдохновила ребят на постановку спектакля по мотивам романа В.Гюго. Сопоставляя авторский текст романа и либретто мюзикла, ребята с удивлением обнаружили ряд несоответствий. Через удивление родился интерес, общая заинтересованность вылилась в театральную постановку, в ходе которой активно велась работа над артикуляцией, интонационным строем речи, а также сопоставительный анализ языковых явлений в русском и французском языках. В постановке участвовали не только изучающие французский язык школьники, но и педагоги. Спектакль вызвал живой эмоциональный отклик, равнодушных не было. Последствием спектакля стали его презентация на фестивале

франкофонных спектаклей в Екатеринбурге, а также стремление к самовыражению учащихся, изучающих немецкий язык, что привело к постановке на немецком языке пьесы Ф. Шиллера «Коварство и любовь». Состоявшееся погружение в мир других культур, постижение их красоты и многообразия способствовали обогащению личной культуры детей и развитию социокультурного самосознания.

Культура (и в том числе языковая культура) живет по особым нормам: в ее основе – творчество и живое взаимодействие, развивающееся по нормам общения и сотрудничества. Именно поэтому критериями, а также одновременно и условиями культурного развития учащихся на уроках русского языка стали:

- проявление эмпатии, личной заинтересованности, сопереживания;
- уважение как основа взаимодействия, доверия, веры в лучшее в человеке;
- субъект-субъектные отношения (их уровень и характер);
- педагогическая поддержка, основанная на доверии и любви к ребенку;
- культуросообразность среды;
- преобладание понимания над объяснением, а также методов качественной оценки явлений, событий, деятельности над количественной (отметочной).

Особую роль в педагогической практике приобрел *герменевтический метод*, использование которого позволяет выйти на личностный уровень осмысления урочного материала, а значит, реализовать задачу присвоения знаний в полном объеме. Исследуя на уроках тексты с точки зрения языковых явлений, их функций, особенностей авторского применения, мы с ребятами выходим на осознание того, что текст содержит несколько смысловых пластов, при этом важно, что каждое новое прочтение дает и новое понимание в соответствии с новоприобретенным опытом. Метод решает одновременно несколько задач: пробуждение интереса к исследовательской деятельности, формирование общеучебных умений, навыков (работа с текстами разных стилей, в том числе научными и официально-деловыми), развитие логического мышления, развитие толерантности.

Формирование новых культурных общностей и их связей и отношений, усиление роли интеграционных и глобальных информационных процессов в мире побуждают иначе интерпретировать введенный в мировую образовательную практику А.Дистервегом *принцип культуросообразности*. Его следует рассматривать как *метапринцип*, что указывает на то, что в нем рождаются новые смыслы культуросообразности.

1. Педагогическая деятельность в социокультурной парадигме выстраивается, опираясь на **принцип поликультурности**. Это предполагает появление новых элементов в принципе культуросообразности: межкультурной толерантности, политкорректности, социального партнерства и сотрудничества. Суть принципа поликультурности – восхождение через этническую культуру к общечеловеческой. В этом восхождении родной язык выступает средством, интегрирующим процессы самопознания и культурной идентификации. По словам Е.И.Пассова, языковое явление должно рассматриваться как факт культуры. Сопоставление явлений в разных языках – не только славянских, но и индоевропейских – позволяет, с одной стороны, отслеживать отражение

менталитета в явлениях культуры, а с другой – постигать общечеловеческую общность, единство в постижении мира и выражении отношения к нему. Например, обобщая материал по разделу «Фразеология», можно предложить ребятам сопоставить фразеологизмы на одну тему в разных языках и попытаться определить, что стоит за различными образами в языке разных народов. Размышления о различных позициях завершаются в этом случае ответом на вопрос, как относиться к иному способу мышления.

2. Современная культура перестает быть отраслевой, соединяя ранее разъединенные процессы в сложные, единые формы. Мозаичность и нелинейность современной культуры требует отказа от предметного принципа преподавания, а предполагает использование *принципа опоры на интегративные формы* организации учебной деятельности.

В реализации данного принципа помогают интегрированные уроки. В практике учителей лицея получили широкое распространение как межпредметная интеграция, так и внутриспредметная. Разработаны интегрированные уроки русского языка и литературы по комплексному лингвистическому анализу текста, на которых русский язык предстает не как изолированная система, а как средство выражения авторской идеи, передачи чувств и мыслей («Лингвистический анализ прозаического текста», «Лингвистический анализ поэтического текста», 11-й класс).

Во время подготовки к урокам продумывались возможные связи языкознания не только с литературой и историей, но и математикой, географией, биологией, психологией. По мнению С.С.Аверинцева, филология «вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия и продолжает жить не как партикулярная наука, по своему предмету отграниченная от истории, языкознания и литературоведения, а как научный принцип, как <...> форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему».

3. Современные процессы информатизации, позволяющие предоставлять потребителю информацию из любой точки мира, стали важным фактором жизни общества. В этой связи следует активно использовать *принцип информационной насыщенности* образовательного пространства. В ходе его реализации была сформирована база учебных текстов по современным проблемам развития общества, в чем помогает периодическая печать; использовались компьютерные обучающие и контролирующие программы; активно поддерживалась деятельность детей по нахождению информации в сети Internet.

4. Признаками современной мировой культуры становятся *диалогичность и взаимодействие*. В учебном взаимодействии с учениками активно используются:

- принцип диалога и открытости, позволяющий нам сотрудничать в достижении целей;
- принципы системной рефлексии, опирающийся на доброжелательность и концентрирующий внимание на положительных аспектах всех и каждого в совместной деятельности;

- принцип целенаправленного обучения навыкам групповой работы, формирующий умения выслушивать мнения, отличные от собственного, конструктивно взаимодействовать, проявлять эмпатию и толерантность.

Такая организация учебного пространства позволяет формировать у учащихся ценности совместного творчества, единство индивидуального и общего, способность сделать осознанный социокультурный и нравственный выбор.

Деятельностный компонент педагогической системы

Взаимодействие школьника с миром русского языка – это активное присвоение и создание им новых культурных ценностей. Средствами развертывания деятельности становятся различные «культурные практики» детей. Это – «разнообразные, основанные на интересах ученика виды деятельности и складывающегося опыта» (Н.Б.Крылова).

В практике лица апробировались исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы действий. В этих практических процессах школьник сам, в соответствии с индивидуальной программой обучения и мотивами, овладевает интересной для него информацией, непосредственной деятельностью и технологией проектирования. Основная форма его обучения и самообразования – разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности.

Примером образовательно-коммуникативного проекта может служить подготовка публичного выступления (по форме – индивидуальный проект), организуемая на уроках русского языка в II кл. (учитель И.В.Агеева). После изучения блока теоретического материала (Совершенствование навыка монологической речи. Закономерности построения текста. Структура, композиция, связность, логичность, последовательность. Жанровая дифференциация и отбор языковых средств. Жанры устного выступления, характерные черты. Культура публичной речи) ребята получают задание: разработать план подготовки к выступлению, собрать материал по интересующей их теме, подготовить текст выступления и на уроке реализовать задачу: донести идею выступления до одноклассников и при этом удержать их внимание. После выступления организуется общее обсуждение по заранее определенным вопросам: Какова была основная мысль выступающего (сопоставляются замысел и его реализация)? Каковы наиболее значимые преимущества данного выступления? Как можно было бы более рационально, эффективно и эффектно организовать выступление по данной теме? Результатом работы становится практическое освоение способов подготовки и построения выступления, творческая самореализация, которая обеспечивается самостоятельным выбором темы, стиля, выразительных средств языка и других способов коммуникативного воздействия. Учащийся постигает принципы коммуникации, что выводит его в область межпредметного, философского, общего содержания.

Проекты учеников наиболее эффективно могут быть реализованы при использовании методов проблематизации: проблемного обсуждения и

эвристической беседы. На уроках русского языка создавались условия, обеспечивающие становление культурных и социальных компетенций учащихся. Этому способствовали организация дискуссий, выбора, самоопределения. Широко использовались активные методы обучения, требующие постоянного участия учащихся в общении, поиска ими самостоятельных решений и расширения социальных контактов.

Совместная работа над образами изучаемого языка, в которых «живут» учащиеся, способствует их речевому творчеству, что находит свое выражение в разного рода экспромтах во время ролевых игр, которые непременно поддерживались и одобрялись. Учащиеся учатся думать, чувствовать и выражать себя с помощью разных стилей языка. Так вместе с образом формируется коммуникативная компетенция. Этому способствует, например, такая форма работы, как деловая игра.

В рамках темы «Официально-деловой стиль речи», ребятам 11-го класса предъявляется для анализа конкретная ситуация. На ее основе формулируется проблема, решение которой осуществляется за счет распределения ролей в малых группах и творческого исполнения каждым учащимся своих «обязанностей». Подобный урок эффективен также в ходе изучения темы «Культура делового общения». Начинается он с демонстрации видеозаписи программы реалити-шоу «Кандидат». Герои программы выступают в роли посредников между производителем и покупателем. Их задача – продемонстрировать товар так, чтобы контракт был как можно более выгодным. Интрига усиливается за счет конкуренции: две команды соревнуются, и побеждает та, чей контракт выгоднее. После просмотра в группах ученики обсуждают проблему: какие речевые средства воздействия помогли выиграть одной команде и какие просчеты в речи стали роковыми для другой. После обсуждения группам предлагается самим выступить в качестве посредников, но задача теперь видоизменена: необходимо убедить делового партнера заключить договор о поставке товара. Побеждает группа, сумевшая в заданные сроки справиться с заданием. Завершает урок рефлексия.

Культурные практики помогают приобрести опыт общения и взаимодействия, формируя речевую и коммуникативную компетенцию. Это и приобретение нравственного, эмоционального опыта (опыта сопереживания, помощи, защиты, эмпатии, толерантности и пр.), опыта суммирования личных достижений и результатов, их презентации школьному сообществу. Важным здесь является внимание

- к индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь лицейского сообщества;
- к конструированию педагогической деятельности на основе инициативы и мотивации детей (а не просто отчужденных «стандартов»);
- к проектной форме организации всех культурных практик;
- к интеграции и взаимодополняемости основного и дополнительного образования;

- к обеспечению демократического образа жизни школьного сообщества как гаранта перехода образования от информационной к деятельностной модели организации.

Хотелось бы отметить важность качественных показателей, наличие которых позволяет говорить о неформальном подходе к разрешению образовательных проблем (так, индивидуальный «творческий продукт» демонстрирует продуктивность избранного социокультурного подхода).

Метод проектов в контексте проблематики проектной культуры

*П.В.Шиварев, преподаватель обществознания,
гимназия № 176 («Еврогимназия»), ст. преподаватель ИРРО, Екатеринбург*

Прежде чем анализировать генезис метода проектов, сделаем три предварительных замечания.

Замечание первое (о подходе). Метод учебных проектов переживает в настоящее время «второе рождение». Отчасти это связано с тем, что он соответствует подходам к модернизации образования в целом и компетентностному подходу в частности. Однако понятия «технология», «метод», «методика», «проект» понимаются по-разному. Нас интересует анализ метода учебных проектов как педагогической технологии (Т.Г.Волченкова, Т.М.Давиденко, А.С.Сиденко, Е.В.Полат).

Замечание второе (о контексте). По мнению ряда исследователей (С.И.Горлицкая), метод проектов – одна из предпосылок проектной культуры, в рамках критики которой он может совершенствоваться. При этом проектная культура (В.Ф.Сидоренко) не сводима к проектной деятельности, а связана с особенностями проектного мышления, сформировавшегося в течение XIV и начала XX века. Проектная культура соотносится с системами управления, планирования и производства, она также является особого рода производством проектной документации, на языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего объекта – вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни.

Замечание третье (о технологической рамке). Вопрос генезиса метода проектов предполагает анализ работ по исследованию педагогических технологий многих авторов (В.П.Беспалько, И.П.Волков, В.В.Гузеев, Т.М.Давиденко, М.В.Кларин, В.М.Монахов, П.Митчелл, Г.К.Селевко, М.Чошанов). Рамки настоящей статьи не позволяют сравнить определения понятия *педтехнология* в понимании указанных авторов, но обобщенно подход к теме педагогических технологий позволяет включать в это понятие: научную модель технологии; ее эмпирическое (практическое), организационное описание

(системы действий учителя и ученика, системы управления; описания результатов и критерии их оценки; ограничения в использовании, риски); различные аспекты (инструментальные, организационные и др.) реализации данной технологии в практике.

Можно разделить разные типы понимания технологии:

- **инструментализм**, где технология понимается как средство достижения целей; всякое технологическое новшество спроектировано таким образом, чтобы решить определенную проблему или служить специфической человеческой цели;
- **социальный детерминизм**, концепции которого показывают, что технологии определяются социальными ценностями и интересами тех, кто их проектирует и использует;
- **концепции автономности технологии**, которые рассматривают технологию как самоуправляющуюся силу (технология развивается по своим законам и, скорее, формирует человеческое развитие, чем служит целям человека).

Метод проектов мы будем рассматривать как педагогическую технологию. При этом генезис метода рассматривается в рамках проектной культуры и ее продуктивной критики. Анализируя понятие *педтехнология*, необходимо выйти за рамки собственно педагогической проблематики и рассматривать ее в рамках понимания технологии вообще. С учетом рассмотренной концепции технологии вообще, анализируя работы по исследованию понятия «педагогическая технология», можно сказать, что многие авторы находятся *в рамках инструменталистского подхода*, что имеет позитивное и негативное значение.

Позитивно само значение инструментализма в культуре. Инструментализм и соответствующий ему *социокультурный дискурс* понятия «технология» (термин В.М.Розина) есть попытка борьбы с технократизмом, в котором техника есть цель. В инструментализме техника и технология – средство. Пафос отношения к технике и технологии как средству, а не цели, связан с тем, что именно технократический дискурс поддерживает и ускоряет процесс и события, ведущие нашу цивилизацию к глобальным катаклизмам.

Однако наряду с позитивным моментом инструменталистского понимания технологии действует и *негативный*. Он связан с тем, что ценности образования мы мыслим гуманистически, а средства – инструментально, вне учета социокультурного контекста, в котором они порождаются. Закономерным продолжением этого подхода становится манифестация того, что образование – это тоже средство, т.е. институт, призванный готовить специалистов, которые затем будут включаться в производство (в общество в целом).

Последовательная реализация гуманистической позиции позволяет считать необходимость гуманистически мыслить не только как цель образования, но и средство, иначе мы приходим к идее того, что цель оправдывает средства и отказываемся от гуманизма. Жизнь человека не исчерпывается социальной жизнью, гуманистический подход к образованию не сводит цели образования к социализации. Последовательная реализация инструменталистского подхода предполагает необходимость мыслить инструменталистски, тогда система

образования понимается как сфера обслуживания (общества или сферы производства), а – образование как услуга или «кузница кадров».

Гуманистическое понимание целей образования при одновременном инструменталистском понимании средств (и технологий) порождает разрыв в восприятии целей и средств, через который происходит возврат к технократизму (именно для него характерно понимание образования как системы обслуживания производства).

В культуре существует достаточно мощный пласт философско-методологического анализа образования (В.С.Библер, В.В.Давыдов, П.Г.Щедровицкий), вскрывающий его как социокультурный, естественно-искусственный феномен, а не как инструмент социализации и оказания тем или иным субъектам тех или иных услуг. Технология – не нейтральный инструмент для достижения целей образования и решения тех или иных проблем. Она – выражение социальных, политических и культурных ценностей тех, кто эту технологию использует.

Дополнительно к указанным выше трем аспектам понятия «технология» следует добавить еще два:

1. философско-методологические и ценностные аспекты, выражением которых является данная технология,
2. социокультурные условия порождения данной технологии, ее историческая «рамка».

Такое понимание технологии отражает уже уровень развития философской мысли до конца 50-х гг. XX века. Для современного понимания метода проектов необходимо учитывать изменения, которые произошли в философии техники и технологии: с середины 50-х гг. XX века в технике на смену проектному подходу и проектному мышлению приходит технологический (в широком смысле этого слова) подход. Технология в широком современном понимании – это совокупность принципов, образующих своего рода «техносферу», состояние которое определяется уже достигнутой технологией и различными социокультурными факторами и процессами (В.М.Розин).

О генезисе метода проектов. Учитывая то, что метод проектов как педагогическая технология – не только система средств, но и система ценностей и социальных условий, конспективно рассмотрим его историю, различив античную и европейскую традицию.

Античная традиция. Отметим кратко следующие моменты.

1. По мнению ряда авторов (П.К.Энгельмейер, В.М.Розин, Х.Ортега-и-Гассет и др.) именно в рамках античной культуры началось осознание самостоятельной роли техники; зарождаются термины «техне» (греч.), «projektus» (лат.).
2. Гуманизм как особый тип мировоззрения, философская основа метода проектов также зародился в античности, в частности, в философии Протагора.

3. Метод бесед Сократа (468-399 до н.э.) может рассматриваться как аналог проблемно-исследовательской технологии, одной из частей метода учебных проектов. Однако в античном мире человек не осуществляет проектов, он открывает то, что боги уже создали; воплощает Логос в мифосе, рассуждая о божественном, и в номосе – творя земное. Европейец, начиная с Нового времени, воспринимает мир как мастерскую для своих проектов.

Европейская традиция. Первый этап.

1. Античный гуманизм, переосмысленный в эпоху Возрождения европейской философией, стал философской основой, в рамках которой зарождается метод проектов.
2. В эпоху Возрождения формируется отношение к природе как источнику сил и энергий и замысел использования их на основе научного познания законов природы.
3. Тогда же сформировались представления о человеке-титане, способном не только следовать принятым образцам, но и, уподобляясь Богу, сознательно творить новые миры.
4. Развитие этих идей происходит в европейской философии XVII века, когда формируется культ науки; призвание человека видится в том, чтобы изменить мир силой познания, понятие «культура» противопоставляется понятию «натура» (природа). Возникает инженерия.
5. В это время возникает традиционная школа именно. Именно в это время Я.А.Коменский, читая античную литературу, пишет свою «Великую дидактику», а также «сотрудничает с последователями Ф.Бекона и разрабатывает обширные *проекты улучшения общества посредством реформы школы*. Школа, соответствующая своему назначению, мыслится им как «истинная *мастерская людей*». Еще не проекты, но уже «инженерия», поскольку «человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать».

Европейская традиция. Второй этап. На рубеже XIX–XX веков в философии распространяется позитивизм; в технике складывается представление о технологии как описании, анализе и синтезе технологических операций и условий; создаются технические науки и философия техники (П.К.Энгельмейер и др.). Тогда же в рамках философии техники заговорили о ее гуманизации, а в работах Г.Риккерта, В.Виндельбанда, В.Дильтея, М.Вебера был развит подход, получивший название «гуманитарного». Гуманитаризация как оппозиция технократизму определила подходы к педагогике того времени (впрочем, и к современной тоже). В это же время в технике возникает проектная деятельность, достигшая эффективности в середине XX века.

С экспериментами в образовании США в конце XIX - начале XX веков исследователи связывают начало истории метода проектов, основоположник которого – Джона Дьюи и его последователи В.Кильпатрик и Х.Паркхерст. В их идеях можно увидеть попытку преодоления технократизма и сведения задач

образования к задачам воспроизводства трудовых ресурсов (кадров). При этом жизнь видится ими как место, где личности могут реализовывать «промысленные» проекты.

Европейская традиция. Проблематика современного этапа. Не будем рассматривать историю «второго рождения» метода проектов. Гораздо важнее отметить проблемы, которые необходимо преодолевать, осуществляя образование в рамках этой технологии.

1. Метод проектов в некотором смысле противоречит фундаментальному знанию, при его реализации речь должна идти о системе проектов, позволяющих не только получать практические навыки, но и осваивать фундаментальные знания.
2. Гиперболизируя значение метода проектов как инструмента связи образования с жизнью, можно утратить связь образования с культурой; решая эту проблему, нужно помнить не только о развитии тех или иных прагматических способностей, но и о поддержании осмысленности происходящего, устремленности к неизвестному, новому, креативности как таковой.
3. Организуя проектную деятельность, нужно учитывать современное понимание технологии, обращая внимание учащихся и педагога не только на инструменты деятельности, но и на самоопределение к ней, понимание того, на каких основаниях реализуется проект.
4. Осуществляя проекты, мы не можем игнорировать критику проектной культуры, развернутую в конце XX века. В организации деятельности не меньшее значение, чем сроки, результаты, цели и средства, имеют *личностные смыслы ее участников, среда, в которой осуществляется проект, система институтов, создаваемых в ходе его реализации.* Значение имеет и то, что применение тех или иных технологий влияет на изменение их самих в развитии проекта, формирующего новые подходы.

Культурологическая и гуманитарная компоненты в образовательных программах

А.В.Шолохов, кандидат философских наук, докторант Ростовского педагогического института Южного федерального университета

Трудно не согласиться с Герценом, что «быть человеком в человеческом обществе вовсе не тяжкая обязанность, а простое развитие внутренней потребности: никто не говорит, что на пчеле лежит священный долг делать мёд; она его делает потому, что она пчела. Человек, дошедший до сознания своего достоинства, поступает человечески потому, что ему поступать так приятнее, разумнее; я его не похваляю даже за это – он делает своё дело, он не может иначе поступать, так, как роза не может иначе пахнуть» (1). Совершенно очевидно, что и возможности такого осознания, сформированные неравными личными факторами и неравными факторами социального и культурного окружения конкретного человека, также различны. Каждый человек поступает и живёт в меру своего осознания собственного человеческого достоинства, о котором говорит Герцен.

Именно человеческое достоинство воспроизводится в процессе трансляции культуры на институциональном и не институциональном уровнях образовательной системы. Естественно возникает вопрос, *какая* культура транслируется в образовании.

Каждая крупная социальная таксономическая группа потому и отлична от других, что весь образ бытия каждой из них, выраженный в экономической и культурной деятельности, не совпадает по многим социокультурным и экономическим параметрам с другими. Если бы воспроизводились только общие характеристики, то раньше или позже любой социум станет социально однородным. Однако этого не произошло даже в социалистических обществах, где социальная однородность была базовой ценностью и сфокусированным идеалом. Можно утверждать, что отличительные социокультурные характеристики каждый класс и каждый социальный слой, так или иначе, но обязательно воспроизводит, располагая для этого разным инструментарием. И в арсенале методов воспроизводства именно правящие группы практически монополюно владеют доступом к управлению самым мощным и эффективным инструментом самовоспроизводства социума – системой институционального образования.

Новое время – это эпоха, когда страны западноевропейского цивилизационного типа, каждая по своей исторической траектории, но неуклонно развивались через тернии авторитарных форм правления к демократии. Развитие демократического образа жизни общества немыслимо без того, что демократические ценности всё более завладевают умами не только низкоранговых слоёв населения, которые объективно заинтересованы в развитии демократии в своей стране, но они становятся ценностями и для представителей высших классов. Они видят в демократической форме государственного

устройства оптимальный вариант для реализации своей власти, её упрочнения и усиления, а также закрепления своего властного положения, поскольку демократические процедуры реализации власти придают ему невиданную никогда ранее в истории легитимность в глазах большинства населения.

Общество естественным образом изменяет свои требования к профессионально-социальным характеристикам специалистов и их качеству и расширяет свой спрос на них. Это неизбежно ведёт к массовизации системы образования с ее начальных и до высших уровней. Чем выше уровень развития демократии в обществе, тем большее число специалистов должна подготовить система институционального образования. Но подготовка большого числа высокообразованных специалистов может осуществляться только при условии, что она включает **учебные дисциплины культурообразующего характера**.

Их содержание составляют сведения о социокультурных ценностях господствующей (доминирующей) культуры в обществе. Особенно это относится к уровню высшей профессиональной школы, поскольку специалист такого уровня квалификации должен быть нацелен на самоподдержание и развитие своей профессиональной культуры. Именно освоение такого рода дисциплин формирует интенцию специалиста на профессиональное самовоспроизводство. Очевидно, что формирующийся будущий специалист, усваивая комплекс знаний дисциплин социально-гуманитарного блока, критично или некритично знакомится и более или менее глубоко усваивает ценностные элементы той доминирующей культуры, которую представляют данные дисциплины.

Мера представления ценностного пласта в данном блоке во многом зависит от того, как мыслят себе лидеры правящих социальных групп сущность ценностных оснований профессиональной культуры той армии специалистов, которые рекрутированы для стабилизации и эволюционного развития общества в желательном именно для этих правящих социальных слоёв направлении. Чем больше субэлиты этим озабочены, тем выше статус таких дисциплин в подготовке. Чем выше значимость специалистов того или иного уровня, тем значимее эти дисциплины представлены в учебном плане, тем выше статус по их итоговой аттестации.

Характерный пример из советского периода истории: студенты вузов, независимо от направления профессиональной подготовки, сдавали не рядовой курсовой экзамен, а государственный экзамен по дисциплине «Научный коммунизм». Сама же дисциплина по содержанию представляла набор ценностных установок. Кроме того, преподавались «Марксистско-ленинская философия», «Марксистская политэкономика» и «История КПСС». Статус этих дисциплин и соответствующих кафедр был одним из самых высоких в советских вузах. Например, статус кафедры марксистской политэкономики и её преподавателей был несравненно выше статуса кафедры экономики.

Ценностная компонента профессиональной подготовки и образования составляет неотъемлемый базис всего институционального образования. Объективно мы можем фиксировать неоспоримый факт, что страны с демократическим строем развиваются более интенсивно во всех сферах

общественной жизни и в том числе в сфере экономики. История даёт нам убедительные иллюстрации этого факта. Пример ускоренного развития рыночных систем хозяйствования и всего общества в целом характерен для т.н. стран первого эшелона капитализма – Голландии, Англии и Франции. И отставание по этим же параметрам стран второго эшелона – Германии, Австро-Венгрии, Италии и др. Именно страны первого эшелона создают если не идеальные для своего времени, то, несомненно, наиболее эффективные на тот период образовательные системы сразу же после своих революций. Германия догоняет европейских конкурентов, в том числе, воюя с ними, когда она создаёт одну из эффективных образовательных систем своего времени: как сказал, Бисмарк, войну с Францией, выиграл прусский учитель.

Расширение сети учреждений профессионального образования всех уровней – это характерная черта развития институционального образования в период Новейшей истории. Образование становится массовым, а на начальном и среднем уровнях – даже обязательным и всеобщим в большинстве стран-мировых лидеров. Для правящих слоёв и для всего демократического общества становится актуальным вопрос **о содержании социокультурной и гуманитарной компоненты в профессиональном образовании социализирующейся молодёжи**, которая неокончательно, но расслаивается, входя в разные уровни институционального образования.

Начальное профессиональное образование призвано, в идеале, подготовить рабочую молодёжь самой высокой рабочей квалификации, с тем, чтобы обеспечить производственную сферу наиболее квалифицированными конкурентоспособными рабочими кадрами, в идеале – рабочую аристократию, тот слой, который составит нижний слой среднего класса. Именно эти представители рабочего класса и фермерского крестьянства пытаются укрепить и улучшить свое материальное и социальное положение в рамках существующей социальной структур. Это во многом объективно у них получается, что бы ни говорили об ухудшении положения рабочих и крестьян современные марксисты и неомарксисты.

Главная ценность для этих слоёв – динамическая стабильность, позволяющая эволюционно изменять ситуацию, лично для себя, и для всего общества в целом, в то время как само общество остаётся всё же тем самым обществом, в котором они хотят жить ещё лучше за счёт личных и социально-групповых усилий (например, таких, как усилия тред-юнионов). Ценность массового начального профессионального образования принимает обоюдный характер для рабочих социальных групп и правящих высокоранговых социальных групп. Те и другие стремятся свести этот объём к минимуму, без которого невозможно качественно подготовить рабочего профессионала, но каждая из сторон – по разным причинам.

Правящие группы хотят видеть в молодом человеке рабочей профессии законопослушного и патриотично настроенного гражданина, стараясь включить в учебный план элементы ценностного комплекса доминирующей культуры (культурообразующие учебные дисциплины), всесторонне поддерживая их средствами поп-культуры. Им нужен полезный стандартный (усреднённый)

образ молодого рабочего специалиста, в целом принимающего предписываемые ему образцы социально-экономического и культурного жизненного поведения. При этом издержки на формирование этого образ (формы) в системе институционального образования не должны превышать затрат на его профессиональную подготовку, а разница между затратами на его профессиональное образование (включая профподготовку и, собственно, социокультурное формообразование) должна быстро окупаться приносить инвестиционную образовательную прибыль.

Прибыль включает прямой прибавочный продукт, налоги, которые будет платить рабочий специалист со своего дохода и имущества, и даже его траты на собственное воспроизводство, которые он производит, расходуя свой доход на приобретение товаров и оплату использованных им услуг. Все компоненты инвестиционной образовательной прибыли тем выше, чем выше профессионально-квалификационный уровень специалиста. Далее начинается банальный экономический расчёт целесообразности профобразования по таким критериям как, прямые затраты, период окупаемости, период доходного использования, размер чистой инвестиционной образовательной прибыли, процент образовательного брака, уровень конкурентоспособности продукта образования, т.е. рабочего специалиста и другие экономические и стратегические расчёты.

Молодой рабочий стремится сократить образовательное время, отводимое на изучение культуuroобразующих дисциплин, таких как история, обществознание и т.п. потому, что подобные учебные дисциплины насыщены информацией, представляющей социально чуждые ему ценностные установки. Исходя из низкой оценки такой информации по этим учебным дисциплинам, молодой человек стремится использовать это учебное время с большей, как ему кажется, пользой: например, прогуливая занятия, чтобы подработать, или заняться другим полезным, с его точки зрения, делом. Такая тенденция к минимизации гуманитарной, социокультурной образовательной компоненты не может не вызывать тревогу у той части общества, которая заинтересована в его эволюционной форме развития.

Среднее профессиональное образование призвано (в идеале) подготовить технических специалистов высокой квалификации, которые составят средний слой среднего класса и отчасти его нижний слой. При этом, образование данного уровня молодёжь и их родители рассматривают как ступень к дальнейшему образовательному или профессиональному восхождению (как части социальной мобильности). Другая часть молодых людей и родителей довольствуется именно этим уровнем как оптимально высоким и рассматривает среднее профобразование как оптимальный инструмент для эффективной социокультурной и экономической адаптации в структуре общества и оптимизации своей социальной встроенности.

Ценность социальной стабильности или эволюционного изменения социума – одна из базовых ценностей для этих групп, что определяет их в целом положительное отношение к образованию как социальному феномену, несмотря на скептическое отношение к гуманитарной и социокультурной компоненте в

профессиональных образовательных программах данного уровня. Но эта компонента не превышает объёма программы средней школы и в итоге даёт право на возможное продолжение образование, поэтому она воспринимается как необходимые издержки, как формирование начального или стартового капитала в потенциальном образовании на высшем уровне.

Основную часть тех, кто выходит на данный уровень профобразования составляют представители нижних социальных слоёв, стремящихся к повышению своего социального статуса через переход в другой более высокий слой, который видится им пределом их возможностей, а также тех, кто твердо намерен воспроизвести социальное положение, достигнутое их родителями. Меньшую часть составляют те учащиеся, которые приходят в среднее профобразование из нижних и средних социальных групп по различного рода практическим соображениям, в первую очередь экономическим, рассматривая данную ступень образования как промежуточную. Соответственно ценность образования данного уровня для них является также своего рода инструментальной, а не базовой, по сравнению с тем, как видится им ценность высшего или даже послевузовского образования.

Высшее профессиональное образование призвано подготовить специалистов высшей квалификации, которые составят в идеале средний слой среднего класса и отчасти составят верхний слой среднего класса. Другими словами, профессиональное образование в демократическом обществе нацелено на формирование широких слоёв специалистов, для которых наивысшей ценностью должна быть эволюционная стабильность общества. В таком обществе они, занимая неплохую стартовую позицию, обеспеченную им качественным профессиональным образованием занять в дальнейшем более выгодную позицию.

Именно ценность профессионализма как средства социальных достижений, ценность профессионального образования, дающего ключ к профессионализму, и эволюционная стабильность демократического общества, в котором только профессионализм и может стать средством высоких социальных достижений, следует определить **как базовые ценности современной образовательной системы.**

Вместе с этим высшее образование по престижным специальностям рассматривается представителями высококоранговых слоёв, составляющих высший класс общества, в качестве манифестирующего социального признака. Будучи реализованным в элитных и элитарных вузах по специальным программам, оно является эффективным инструментом социального управления и стабилизации выгодного им социального и культурного порядка. Как показывает социальная практика стран, которые долго развиваются именно эволюционным путём, большая часть контингента, рекрутируемого в высший класс из нижестоящих групп, получают высшее образование. Те же из них, кто не имеет высшего образования, компенсируют его богатым социокультурным опытом, личными талантами, деловитостью, воспользовавшись ими в удачно сложившихся обстоятельствах (например, владея участком земли, на котором располагается месторождение руды или проходят грузопотоки).

Но это самым лучшим образом всё-таки дополняется наличием высшего образования. Поэтому лучшие и самые дальновидные из неофитов высшего класса стремятся его получить лично или дать возможность его получить своим детям. Наименее законопослушные неофиты высшего класса идут на подлог, покупая поддельные дипломы о высшем образовании. Высшее образование рассматривается в высшем классе в качестве своего рода знака качества.

В заключение наших рассуждений о культурной компоненте образовательных программ в институциональной системе можно вспомнить поговорку о том, что высшее образование – это всё то, что остаётся у человека после того, как он забыл всё, что он учил в вузе. Так что же остаётся у выпускника, например, педагогического вуза, который работает в торговой фирме? Ответ очевиден – **уровень общей культуры и эрудиции. Именно они, образно говоря, – тот сухой остаток, который «впечатывает» образование в человека, формируя его образ.**

Является ли вариативность культурологической компоненты в образовательных программах различных уровней негативным фактором в жизни общества? Ответ не может быть однозначно отрицательным или утвердительным. Можно согласиться, что **вариативность культурологической компоненты в образовательных программах различных уровней – объективное выражение социальной дифференциации и соответственно социального неравенства.** Поэтому в интересах всех социальных групп – определить степень и характер вариативности, не допуская в решении этого вопроса доминирования интересов одной из социальных групп, поскольку пренебрежение интересами других заинтересованных социальных групп неизбежно будет искажать характер образовательного процесса и его результат, ввергая институт образование в кризисы и дисфункции.

Литература

1. Цит. По: Ильин В.В. Философия: учебник. В 2-х томах. Т. 2. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 784 с.

Поликультурное образование как фактор сохранения психологического здоровья школьников в современной России

О.В.Хухлаева

В России в последнее время наблюдается этническое возрождение – осознание различными этносами собственной ценности и уникальности – которое в совокупности с демографическими факторами (рост миграционных процессов) в сочетании с политической нестабильностью является катализатором ряда неблагоприятных тенденций: роста преступности на этнической основе, межнациональных конфликтов. Психологическое здоровье нации, понимаемое как наличие гармоничных отношений как внутри нее так и с другими народами сегодня находится под угрозой. Огромные возможности для влияния на это имеет школа, поскольку именно из детства ребенок несет свою этническую идентичность и соотносит ее с другими, вырабатывает средства ее стабилизации и защиты. Но школа, которая позволила бы организовать гармоничное развитие каждого учащегося, что в современной многокультурной России возможно только в условиях реализации поликультурного образования.

Поликультурное или многокультурное образование – относительно новая область научного знания и образовательной практики. Возникла во второй половине XX века в США как реакция американского общества на требования участников социальных движений, направленных против дискриминации по этническому признаку. Там в 60-70 годах появились первые элементы ПКО – многоэтническое образование, целью которого являлось установление гармонии между школьниками, а также между учениками и учителями разных этнических групп, представленных в то время в основном индейцами, афроамериканцами и выходцами из Европы. Однако под влиянием социальных движений, а также новой волны эмигрантов из стран Латинской Америки и Азии многоэтнические перспективы претерпели концептуальные изменения.

Концептуальное оформление современного ПКО сложилось к 90 годам XX века. Основывается на мультикультурализме – особой форме интегративной идеологии, посредством которой полиэтнические национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности. Цель ПКО – разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического климата в школе, при котором каждый учащийся не зависимо от пола, социального статуса, физических и умственных черт, этнического происхождения и др. имел бы возможности для своего интеллектуального, социального и физического развития. В России несмотря на всеобщее декларирование необходимости ПКО до сих оно рассматривается слишком узко, сужается до понимания его как образования, обеспечивающего формирование толерантности учащихся.

Не принимается, в частности, во внимание общепринятая задача поликультурного образования – обеспечение равных возможностей обучения и развития для учащихся из различных культурных и социальных групп, для

реализации которой, прежде всего, необходимо уметь учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также взаимодействия между людьми. В качестве примера упомянем некоторые «барьеры» взаимопонимания, которые возникают между педагогом и ребенком. Как правило, педагоги не учитывают культурно обусловленные особенности общения. Так, в вербальной коммуникации в различных культурах используются разные громкость и быстрота. К примеру, дети с Кавказа говорят громче, особенно мальчики. Нередко педагоги относят это к проявлениям невоспитанности и применяют наказания. Другой «барьер» взаимопонимания может возникнуть у педагогов – женщин с кавказскими подростками, если они не сумеют проявить уважения к их открыто проявляющей мужской роли.

На уроке возможно появление трудностей из-за различия в преимущественной системе психического отражения и восприятия. Так, дети с Кавказа чаще других являются кинестетиками, особенно в младших классах. Им необходимо сопровождать получение информации движениями рук, что учителя чаще всего не делают. Психологи, работающие с ненцами, заметили, что среди них преобладают так называемые правополушарные дети, т.е. с доминирующим правым полушарием. Им требуются другая форма учебных заданий, чем левополушарным детям, в учебниках обычно не представленная.

Можно сделать вывод, что дети, не принадлежащие к основной культурной группе, попадают в зону риска в плане нарушения успеваемости. Однако для ребенка любой национальности длительное пребывание в ситуации неуспеха в школе достаточно травматично. Оно приводит к формированию глубокого чувства неполноценности, которое с большой степенью вероятности приведет к формированию компенсаторной агрессивности. Ребенок будет проявлять агрессию к представителям тех культурных групп, которые являются более успешными в качестве компенсации собственной неуспешности. Поэтому любая работа по формированию толерантности- проведение тренингов, интерклубов и т.п.- будет малоэффективна, если дети, принадлежащие к различным культурным группам не будут иметь возможности для успешного обучения в школе. Только организация поликультурного образования как предпосылки высокой образованности детей разных культурных групп может способствовать формированию реальных конструктивных взаимоотношений между людьми.

Теория познания поликультурного образования опирается на конструктивизм. Ее основные положения следующие. **Знания как социальные конструкты.** Знания не абсолютны, им изначально присущ частичный характер, поскольку они основаны на индивидуальной интерпретации мира. Роль образования состоит не в передаче знаний, а в помощи ученику сконструировать свои знания об обществе, человеке, окружающем мире. Каждый ребенок должен построить свои знания. У каждого ученика есть множество только ему свойственных способов построения знания, основанных на его этническом, расовом, родовом происхождении, а также языковых, культурных идентичностях, сексуальной ориентации и физических данных. Поэтому центральное место на уроке отводится не столько приобретению знаний,

сколько активному мысленному конструированию учащихся. Задача педагога помещать учащихся в ситуации, при которых учащиеся неизбежно создадут верные и разумные конструкции. Данные положения концентрируются вокруг такого качества ученика как активность. Наличие активной позиции ребенка на уроке – предпосылка и следствие того, чтобы он сам при помощи взрослого конструировал свои знания.

Теория развития опирается на культурно-историческую психологию Л.С.Выготского. Ее основные положения и вытекающие из нее следствия таковы. Источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Такие культурные факторы, как язык, образование, семья, обычаи, являются детерминантами по отношению к уровню и темпам психического и в том числе интеллектуального развития. У людей различных культурных групп складываются разные представления о мире, разные интеллектуальные предпочтения, развиваются разные аспекты интеллекта. В частности имеются отличия в стиле анализа и интерпретации результатов восприятия (различия в характере гипотез, использующихся при анализе результатов восприятия), выбора признаков восприятия.

Успешность выполнения учебных заданий учащимися зависит от ценности придаваемой им в культуре, к которой они принадлежат. Поэтому на уроке с особой остротой встает вопрос о необходимости учета педагогами картины мира ученика, его актуальных потребностей. Имеется в виду использование заданий, опирающихся на житейский опыт учащихся. Соответственно при оценке интеллектуальных способностей учащихся нужно использовать культурно независимые тесты. Важно понимать, что влиять на успешность обучения может различие содержания, которое вкладывается в понятия в разных культурах. Поэтому не только диагностику, но и обучение нужно проводить на заданиях, приближенных к практике народа, близких учащимся по опыту и интересам. Также не стоит требовать от учащихся успехов в тех областях знаний, которые имеют малую ценность у их родителей.

Необходимо создание условий для актуализации наличного ментального опыта (учет предпочитаемых способов кодирования информации, особенностей имеющейся базы знаний), также для формирования умения учащихся работать в разных модальностях. Важно иметь в виду, что дети, в особенности относящиеся к национальным меньшинствам, говорят более сложно и выполняют более сложные интеллектуальные задачи в процессе спонтанных взаимодействий, чем в условиях урока. Имеется в виду, что спонтанная речь является богаче вынужденной. Это происходит из-за того, что спонтанная речь содержит в себе закодированное намерение сказать что-то, а вынужденная речь требует, чтобы ребенок порождал ее только в плоскости языка. Поэтому полезно создание на уроке игровых учебных ситуаций, что послужит обогащению речи учащихся и повышению качества обучения.

Как следствие наличия познавательных особенностей учащихся, обусловленных культурой, с особой остротой встает вопрос о методах преподавания, среди которых обязательно использование кооперативного обучения. Имеется в виду, что учебные ситуации в нем создаются

преимущественно как кооперативные. Для этого используются работа в малых группах в двух вариантах- с распределенной ответственностью и с личной. Кооперативное облечение обеспечивает более позитивные отношения между учащимися, а также более высокую внутреннюю учебную мотивацию у детей различных культурных групп.

Аксиологические основы поликультурного образования базируются на гуманистическом понимании природы человека. Их можно сформулировать в следующих положениях. Ученики вне зависимости от пола, культурной или национальной принадлежности- личности, способны к глубоким эмоциональным переживаниям. Каждый из них уникален и достоин уважения и не обладает никакими привилегиями, в том числе связанными с принадлежностью к той или иной культуре. Ученики принимают свою культурную идентичность, обладают правом открытого демонстрирования это окружающим, отказываются от насилия в отношении других культурных групп. Для реализации этих принципов в школе, необходимо обеспечить удовлетворение потребностей ученика: физиологических, потребности в безопасности, потребности в принадлежности, любви, потребности в самоуважении, потребности в самоактуализации (Маслоу). Однако поскольку работы Маслоу относятся ко времени, когда так остро не стояли этнокультурные вопросы, следует сделать некоторое дополнение – присоединиться к мнению А Минделл и включить в понятие самоактуализации возможность человека выбирать принадлежность к культуре, свободу оставаться в собственной или покидать в соответствии со своим желанием.

Чем ближе продвинется школа по пути реализации базовых потребностей учащихся, тем больший шаг она сделает по пути реализации гармоничной поликультурной среды. Говоря о теории познания, развития, ценностной основе школы нельзя забывать о коммуникативном стиле. Как справедливо отмечает А.Минделл, представители основной культурной группы считают свой стиль универсальным. Однако это оказывает непреднамеренное давление на меньшинство, заставляя их приспособливаться к коммуникативному стилю большинства. А.Минделл называет это явление разновидностью расизма. Основываясь на его мнении, необходимо предлагать педагогам осознавать неявные исходные установки в собственном стиле и поощрять детей пользоваться тем стилем, в котором они чувствуют себя комфортно.

Организация реального поликультурного образования является достаточно сложной проблемой и для ее разрешения требуется, прежде всего, высокая заинтересованность ею учителей, наличие у них высокой мотивации к такой работе, поскольку именно от них потребуются сделать первые шаги, связанные с перестройкой собственной идеологии.

Субкультура подростка как педагогическая проблема

*Е.А.Владимирская, ассистент кафедры педагогики и социальной работы
Псковского педагогического университета им. С.М.Кирова*

Мы знаем, мы глубоко чувствуем, что там, в глубине детской души, есть много прекрасных струн, знаем, что в душе детской звучат мелодии - видим следы их на детском лице, как бы вдыхаем в себя благоухание, исходящее от детской души,- но стоим перед всем этим мучительным чувством закрытой и недоступной тайны

В.Зеньковский

Одна из таких тайн – подростковая субкультура. Принято считать, что на протяжении веков где-то рядом с широкой дорогой Культуры петляет тропинка *Детской субкультуры*. Маленькая тропинка..., но по ней держит путь наш воспитанник-подросток. Там его мир с его предпочтениями, ценностями, нормами, правилами жизни. Пафос используемой метафоры мы намерены наполнить педагогическим смыслом. Что есть *субкультура как педагогический феномен*? Какое место занимает и какое значение приобретает она в саморазвитии подростка? Возможно ли рассматривать субкультуру подростка как некий компонент процесса воспитания? Наконец, возможно ли педагогическое «вмешательство» в подростковую (или иную) субкультуру?

Перекрестье культурных и субкультурных полей – это данность, от нее нельзя избавиться, нельзя ограничить подростка в его связях. Единственно, что возможно, – поддержать его в правильном выборе. Феномен подростковой субкультуры требует осмысления понятия культуры, как явления, в русле которого и происходит формирование автономных сообществ на основании определенных признаков.

Культура – понятие многогранное, с трудом поддающееся однозначному определению. Тем не менее, главная системообразующая роль культуры в человеческом обществе общепризнанна. Воспитание, становление личности вне культуры невозможно, ибо культура – великое богатство, накопленное человечеством в сфере материальной и духовной жизни, высшее проявление творческих сил и способностей. Культура – та фундаментальная ценность, ориентация на которую рождает в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки, это сложное социальное явление, имеющее множество подсистем. Они различаются в зависимости от того, что лежит в основе их типологизации. Одним из таких оснований являются субкультуры.

Субкультура формируется в рамках культуры. Диалог культуры и субкультуры может приобретать формы «обновления культуры», ее «развития», «восстановления традиции» или «противостояния», «разрушения», но он необходимый элемент самосознания и самоопределения субкультур. Получается, что субкультура – это «культура в культуре».

Субкультура – своеобразная «пуповина», которой соединен подросток с культурой. Видимо, связь эта опосредована особенностями подросткового возраста, содержанием субкультуры и механизмами «взаимодействия» с субкультурой.

Профессиональному воспитателю важно знать: какова ее роль в жизни подростка, какой воспитательный заряд несет она, какие функции выполняет, каким содержанием наполняет бытие подростка?

Понятие «субкультура» используется в нескольких смыслах. Оно, как и понятие культуры, многогранно и поэтому точному определению поддается с трудом: это – сфера духа, а стало быть, оно и не может быть объяснено, но может быть понято. Под субкультурой понимаются убеждения, ценности и выразительные средства, которые являются общими для какой-то группы людей и служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы.

Словарь «Современная западная социология» дает следующее определение: субкультура – особая форма организации людей (чаще всего молодежи), автономное целостное образование внутри общей культуры, определяющее стиль жизни и мышления ее носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже институтами (см. Современная западная социология. Словарь. - М.: Политиздат, 1990). Это относительно целостное явление, которое включает ценностные ориентации, нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, статусную структуру, предпочитаемые источники информации, специфические увлечения, вкусы и способы время препровождения, жаргон, фольклор. Субкультура характеризуется так же необходимостью соблюдения норм внутригруппового этикета, регламентирующего стиль поведения и одежды, что позволяет поддерживать в этом кругу определенную психологическую атмосферу.

Мир детства существует как субъективная реальность, в которой каждый ребенок и детское сообщество в целом создают и проживают свой, уникальный мир, для которого характерны отличительные особенности восприятия и познания социального окружения, а также своеобразные способы конструирования своего культурно-воспитательного пространства. Рассматривая субкультуру как педагогический феномен, следует учитывать и тот фактор, что субкультуры отличаются друг от друга не просто отдельными элементами сознания (нормами, ценностями, ориентациями и т.д.), но и особенностями восприятия всей картины мира, из которой вытекают эти элементы. Важно подчеркнуть ценностное ядро субкультуры как ее важнейшего сущностного признака. Ценностные ориентации субкультуры влияют на отношение к миру и с миром ее носителей, на их самосознание, духовно-нравственное развитие, выбор и способы самореализации. И во всем кроются педагогические проблемы.

Включение подростка в ценностную систему общей культуры проходит через субкультуру субъективно значимой социальной общности при активном участии самого подростка. Подросток выступает не как объект процесса присвоения культуры, а **как субъект и активный участник реальности**. Он

стремится к самостоятельности, самовыражению на фоне интенсивного взросления. Одна из главных особенностей этого возраста – повышенный интерес к общению со сверстниками, ориентация на выработку групповых норм и ценностей. В группе сверстников вырабатывается самооценка подростка. На этом этапе его культурная деятельность тесно связана с подростковой субкультурой, которая, как правило, развивается в оппозиции к субкультурам взрослых, за исключением ситуации, когда совместная культурная деятельность соединяет разные возрастные субкультуры.

Роль учителя и школы видится в создании необходимых условий, обеспечивающих полноценную культурную жизнь подростка. И здесь необходимо мудрое содействие педагога-специалиста. Учителю следует принимать подростковую субкультуру, уметь находить способы вхождения в нее, и на этой основе продуктивно взаимодействовать с ней. Именно поэтому, педагогическую проблему мы видим и в том, чтобы найти способы вхождения в подростковую субкультуру, соблюдая при этом ее суверенитет и уважительное отношение к ее ценностям.

Основой построения продуктивного взаимодействия с подростковым сообществом может стать понимание взрослыми особенностей мира подростка и его самобытности. Действительно, как можно результативно взаимодействовать с подростком (впрочем, с любым человеком), не понимая или не принимая его субкультуры – мира идей и идеалов, ценностей и предпочтений, задающих рисунок (образ) внешних проявлений. Трудностей в этом может быть немало. Как же стать для подростка не просто «значимым другим», но ро=вестником совместного смыслотворчества в со=бытийной общности. Здесь значимы все **намерения и попытки понять и принять подростковую субкультуру как компонент воспитания.** Учителю необходимо знать уровень и содержание культурных интересов подростков, тип их субкультуры, хотя, несомненно, он должен иметь свою культурную идею и позицию. Тогда только и возможно единение взрослого и подростка в субкультуре.

Важно соотнести подростковую субкультуру с воспитательной средой и пространством детства, рассмотреть ее в контексте воспитания, включить в образовательное пространство как собственное строительство сообщества сверстников-единомышленников и выбор образа жизни, отличающийся от детского и взрослого. В рамках такой инкультурации подростки организуют собственный культурный опыт, включаясь в культуру взрослых.

Роль игровой деятельности в реализации культурологического подхода в образовании

Е.И.Субботина, преподаватель детской школы искусств, Екатеринбург

Современный этап развития культуры ставит новые задачи перед системой воспитания и образования. Долгое время весь потенциал сознания сводился в нашей педагогике лишь к «осознанию» – освоению и выполнению поставленных «сверху» задач. Игнорировался тот факт, что индивидуальность человека – феномен, который не может функционировать только в целеполагающей деятельности, целиком программируемой и построенной на одностороннем контроле. В этом случае многомерный результат «обрубается» жестко заданной формой деятельности и единственно правильной системой взглядов и принципов.

Массовое школьное образование сегодня все еще строится, в основном, на узко познавательной деятельности. Но социокультурное развитие не может основываться на одних гносеологических принципах. Творческое мышление должно выходить за пределы «вещной» логики и «вещного» здравого смысла (С.Л.Рубинштейн). Культурная традиция уже два тысячелетия убедительно показывает узость и недостаточность сведения познания мира только к рациональным, наукообразным формам и средствам. Наряду с созданием теоретически верного образа мира важно постижение духовной сущности бытия, нравственных и эстетических оснований жизни.

Первостепенную роль в этом играет художественная культура, искусство и игра как проявление свободной творческой деятельности, всех познавательных способностей человека, сплава познания и ценностного осмысления мира. Именно в этом проявлении культурные ценности выполняют, по выражению М.М.Бахтина, роль «третьего собеседника», непосредственно не участвующего в общении, но без которого участники диалога не могут сформировать свою систему «личностных смыслов» и проявить себя как индивидуальности. В этих условиях роль «ценностного ориентира», неотъемлемого элемента в развитии личности, может взять на себя **«культуротворческая школа», в концепции которой в единой целостной системе взаимодействуют все параметры образовательного процесса.**

Один из типов культуротворческой школы в системе дополнительного образования – **школа искусств**. Именно здесь возможно целенаправленное и осознанное функционирование различных видов духовной деятельности, живого опыта индивидов и продуктов их творчества, формирование ценностного отношения к миру. Не случайно Л.С.Выготский назвал такие устойчивые формы человеческого общения, как искусство и игру, средством «уравновешивания» со средой в критических точках нашего поведения.

Школа искусств в отличие от музыкальных, хореографических, художественных школ – многопрофильное учреждение культуры. Она включает обучение нескольким видам художественной деятельности: изобразительному,

театральному, прикладному искусству, музыке, хореографии. В специализированных школах основное внимание уделяется возможности дальнейшего профессионального образования. Для многопрофильных учебных заведений приоритетна задача – общее эстетическое воспитание личности, поддержание определенного культурного уровня в обществе.

Ребенок практически с любым «набором» данных может обучаться в школе. Существует возможность параллельных занятий на разных отделениях школы, посещение различных предметов и дополнительных курсов (известно, что у большинства детей, особенно на ранних этапах, проявляется склонность к различным видам искусства). Устанавливаются эффективные межпредметные связи, что способствует достижению направленного результата в эстетическом воспитании и позволяет осуществить индивидуальный подход в обучении. На реализацию этого потенциала и направлена созданная в нашей школе Комплексная программа художественно-эстетического цикла, включающая, помимо традиционных, такие предметы, как «Этикет (техника общения)», «Психология общения и творчества» и др., основанные на использовании игровой деятельности. В основе программы – интегративно-тематический принцип построения материала.

Особенность школы – непрерывное образование с 2-х до 17-и лет. Учебный процесс делится на три ступени: дошкольное обучение (с 2-х до 7-и), основное школьное (с 7-и до 15-и), дополнительное (с 15-и до 17-и).

Первая ступень – дошкольное обучение. В школе существует подготовительное отделение, задача которого – раннее формирование у ребенка музыкальных, изобразительных, пластических представлений, развитие творческого воображения, активизация образного мышления в том возрасте, когда он воспринимает мир непосредственно и целостно. Основные предметы этой ступени: музыка, изобразительное искусство, ритмика, факультативные занятия по лепке и росписи, иностранному языку, фортепиано. Обучение направлено на выявление способностей ребенка, что позволяет ориентировать родителей и детей для выбора предметов второй ступени обучения.

Вторая ступень – основное школьное образование. Этот этап позволяет осуществить основные главные задачи художественно-эстетического воспитания. В школе существуют три отделения: музыкально-хоровое, хореографическое, театральное, эстетическое (включающее занятия по изобразительному искусству и прикладным видам творчества – росписи, лепке, резьбе по дереву). Все темы данной ступени можно объединить под названием «Культура мира и мир культур».

Третья ступень – дополнительное образование, дающее возможность учащимся 10-11-х классов продолжить образование в гуманитарном классе и поступить на гуманитарные факультеты вузов (культурологии и искусствоведения, философский, исторический и т.д.). Гуманитарный класс формируется из выпускников всех отделений школы. Задачи этого периода обучения – углубление и расширение знаний, полученных на втором этапе. Это возможно благодаря введению таких спецкурсов, как «История отечественной культуры», «Культура XX века», «История музыкальных стилей»,

«Психология». В качестве факультативов учащиеся посещают любые занятия отделений по выбору.

Особенность построения программы на всех трех этапах эстетического воспитания – включение игрового момента, начиная с игр для самых маленьких и заканчивая играми и викторинами для старшеклассников, итоговыми спектаклями, театрализованными композициями с участием учащихся и педагогов. Авторы программы исходят из понимания игры не только как отдельного элемента или приема, а как *важнейшего социокультурного феномена*.

Игра сопровождает культуру на протяжении всей истории и характеризует многие культурные формы. Культуроформирующее свойство игры связано с тем, что для изменения окружающей среды человек должен был совершить предварительную работу в своем воображении, «проиграть» действительный процесс. Следует согласиться с тем, что в наше время наступает «новая эра игры» (К.Г.Исупов).

В истории культуры существовало множество определений игры: это и проявление познавательных способностей (Кант), и средство эстетического воспитания (Шиллер), и форма первоискусства (Ферворн), и основа всего культурного процесса (Хейзинга). Ф.Шиллер утверждал: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» (1, с. 27). Человеку присуща потребность «наслаждаться видимостью», причем созидать ее так, чтобы она превосходила действительность, являясь более совершенной, изящной и эмоционально богатой, чем окружающий мир.

Сущность игры, с точки зрения мыслителей, в разное время и с различных позиций рассматривавших этот феномен, составляет важный признак – проявление духовной активности, спонтанность и отсутствие прагматической установки. Игра – деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне рамок утилитарного. Это такое «воссоздание», при котором из человеческой деятельности выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми (Д.Б.Эльконин).

Игра не связана с определенным возрастным периодом в жизни человека, а является неотъемлемой характеристикой, важнейшим атрибутом культуры и охватывает весь процесс человеческой жизни. В ней проявляется качество деятельности, отличное от «обыденности», это – действие с определенными образами, «пре=ображение» действительности. Не будучи «обыденной» жизнью, игра лежит за рамками непосредственного удовлетворения «нужд и страстей» и всегда в той или иной мере дистанцируется от повседневности.

Игра – сознательное и целенаправленное отношение играющего к действительности, выражением определенного отношения личности к окружающей действительности. Ее сознательность и целенаправленность – в том, что играющий имеет цель и мотив как осознанное побуждение для определенного действия. Своеобразие игровой деятельности заключено в том, что ее мотив лежит в самом процессе. Эту особенность игры отмечали Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.

Игра – свободная деятельность, совершающаяся не по принуждению. Она бескорыстна, отмечена качеством импровизации, неожиданности, парадоксальности, направлена против автоматизма окружающей жизни. Игра выполняет функции тренировки способностей, необходимых для реализации человека в различных видах деятельности, упражнения в самообладании. По выражению К. Станиславского, она является также и особой формой духовной активности – формой «самообщения».

Игра – это свободная деятельность, которая необходима всему обществу, а не только отдельному человеку или ребенку, в силу заключенного в ней смысла, в силу своего значения, своей выразительной ценности, необходима как культурная функция. Благодаря свободному характеру игра выходит за рамки природного процесса, она «присовокупляется» к нему, располагается как бы «поверх» него как «украшение». Кроме того, игра удовлетворяет потребность в коммуникации. При этом игра всегда остается самоценной, ее «течение и смысл», по замечанию Й. Хейзинги, заключены «в ней самой». Игра имеет на выходе продукт не в виде знания, определенного «технического» умения, а общую «пластичность», навык изменять свою природу в соответствии с «частными требованиями». Поэтому можно отметить психологическую самоценность игры, ее направленность вовнутрь – на сам процесс и на играющего.

В момент игры человек не равен самому себе, и из состояния игры он выходит не таким, каким был до нее. Игра расширяет возможности «самопревышения» человека, помогает развитию нестандартных приемов восприятия, мышления и поведения – таким образом помогает человеку творчески созидать самого себя.

В игре проявляются не только социальные, но и индивидуально-неповторимые особенности человека. Суть игры в ее направленности на личное самовыражение, на развертывание внутреннего потенциала человека. Игра, как уже отмечалось, это свободное самоосуществление сил, способностей человека. В игре субъект переживает свободу по отношению к объекту. Игра предполагает состояние «психической раскованности индивида в выборе способов его самореализации» (Б. Парыгин). Играющий свободен в своем выборе, в проявлении своих сил и способностей, в действии. Свобода – одна из сущностных характеристик игры и, следовательно, основа для всестороннего и универсального формирования способностей личности, проявления индивидуальности. В отличие от личности индивидуальность объединяет социальное и природное, общее и особенное, представляя собой определенную целостность, некое «системное» качество.

В социокультурном и психологическом плане игра удовлетворяет потребность естественного самопроявления человека вне условий утилитарной деятельности. Игра отвечает потребности естественного проявления активности, развития естественных сил человека. Выполняя социализирующую функцию, приобщая индивида к социуму, игра с первых шагов развития человеческого общества оказывала на него большое эмоциональное воздействие. Радостное мироощущение дает возможность

человеку через игру почувствовать гармонию с окружающим миром и самим собой. При этом происходит своеобразный «перевод» общественно значимого опыта в личный план, в систему личностных смыслов, что связано с понятием индивидуализации.

Свободная творческая игровая деятельность диалогична и коммуникативна не только по «горизонтали», но и по «вертикали», т.е. исторична. Это позволяет осуществить в рамках программы диалог «монолитных культурных блоков», способных постоянно актуализировать свой смысл и формировать новые смыслы (В.С.Библер). Универсальные общечеловеческие ценности оказываются вплетенными не только в познавательную, но и в ценностно-ориентационную, духовно-практическую деятельность и тем самым открытыми для освоения и смысловых интерпретаций в условиях культурно-исторического диалога.

Игровая деятельность позволяет реализовать **ведущий принцип культурологического подхода – не сумма знаний, а развитие целостного видения и потребности в дальнейшем духовном освоении мира (за пределами школы – в том числе). Это одна из главнейших задач образования сегодня.**

Литература

Шиллер Ф. Собр. соч.: В 6 т. М., 1959. Т.6.

Культура профессионально-личностного самоопределения педагога

Н.Н.Никитина, доктор педагогических наук,
проф. кафедры педагогики Ульяновского педагогического университета им. И.Н. Ульянова

Рассматривая в качестве ведущей цели современного воспитания формирование базовой культуры личности, О.С.Газман вводит понятие «культура жизненного самоопределения». Он характеризует этот стержневого компонента базовой культуры личности «как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности и социального поведения, открывающие возможность достижения гармонии с собой и окружающим миром» (4, с.7).

На протяжении жизни и профессиональной деятельности человек находится в постоянном поиске и самоопределении (К.А.Абульханова-Славская, Е.М.Борисова, А.К.Маркова, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.Сьюпер). Только постоянно самоопределяясь в изменяющихся условиях педагогической деятельности, учитель способен осуществлять ее полноценно. Это не столько этап профессионального становления, сколько не прекращающийся процесс духовных исканий, достижения поставленных целей и обретения новых. Успешность этого процесса связана со становлением **культуры профессионально-личностного самоопределения как комплексным, интегративным качеством личности, как подсистемой профессиональной культуры педагога, обеспечивающей его готовность к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию.** Педагогическое образование призвано научить его воспринимать себя как человека, который еще не полностью реализовал свой потенциалом, способен определять свой жизненный и профессиональный путь и готов к решению сложных проблем.

Культура профессионально-личностного самоопределения учителя – сложное, многоуровневое образование. Можно выделить его следующие компоненты:

1. **мотивационно-ценностный** – система профессионально-ценностных ориентаций, определяющих отношение к значимым аспектам профессиональной деятельности, личности ученика и себе как педагогу;

2. **целевой** – наличие профессионально-личностной перспективы как системы профессионально-ценных жизненных смыслов, целей и планов, обеспечивающих прогнозирование и проектирование учителем своего жизненного и профессионального пути;

3. **информационный** – система теоретических и практических знаний учителя, создающих основу для альтернативного выбора жизненных и профессиональных целей и ценностей, освоения способов и форм самоопределения;

4. **конструктивный** – владение способами планирования, программирования, принятия решений в проблемных профессиональных ситуациях и профессиональной жизнедеятельности в целом;

5. **рефлексивный** – наличие развитого профессионального самосознания, личностной, культуральной, экзистенциальной и интегрирующей их педагогической рефлексии как основы оценочной и самооценочной деятельности, позволяющей осуществлять выбор.

Рассмотрение культуры профессионально-личностного самоопределения учителя потребовало от нас исследования соотношения этих компонентов, их взаимосвязи, функциональной направленности, а также обозначения среди них приоритетных. Данные компоненты, на наш взгляд, должны отражать ведущие механизмы профессионально-личностного самоопределения и соответствовать его основным типам.

Рассматривая самоопределение как сложный, многомерный процесс, В.К.Зарецкий выделяет различные его типы, осуществляемые в различных смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном (6, с.61-62). Самый простой тип – *ситуативный*, когда самоопределение сводится к решению конкретной жизненной или профессиональной задачи. Более сложным типом выступает самоопределение в культурном пространстве, в результате которого осуществляется выбор учителем основных жизненных и профессиональных ценностей, влияющих на его дальнейшее самоопределение. Наиболее высокий уровень и тип самоопределения – *экзистенциальный*, связанный с решением личностью бытийных, смысложизненных проблем.

Самоопределение в пространстве культуры инициирует и выступает условием экзистенциального самоопределения, придает ему культурно-ценностный характер. *Культурно-ценностное экзистенциальное самоопределение* дает человеку силы действовать в любых условиях жизни. При самоопределении данного типа практически нет необходимости в осуществлении постоянного ситуативного самоопределения.

Экзистенциальное самоопределение предполагает фундаментальный выбор человеком своей жизни, решение вопроса о том, «как найти и осознать единственную и фундаментальную возможность, которая может поддержать и укрепить его в отношении к бытию», т.е. означает его «полное отождествление с фундаментальным назначением или миссией» (1, с.154).

Практически речь идет об осознании своего человеческого предназначения, *жизненного призвания* и следовании этому призванию, самореализации своей духовной сущности: определении сущностного **Я** и проявлении его в конкретных жизненных ситуациях, в том числе кризисных.

Категория «призвание» слабо разработана в гуманитарных науках и, как следствие этого, рассматривается в педагогике несколько односторонне. Педагогическое призвание связывают с осознанием своих способности к педагогической деятельности. Отмечается субъективный характер переживания призвания, но практически не раскрывается его взаимосвязь с решением учителем экзистенциальных, смысложизненных задач.

Наше понимание педагогического призвания основывается на традиции, существующей в философской антропологии, согласно которой *в процессе самоопределения учитель, если он стремится полностью реализовать себя в профессии и обрести в ней смысл своей жизни, должен прислушаться к внутреннему голосу, осознать свое истинное предназначение.* «Иными словами, среди различных образов своего бытия каждый человек находит какой-то один – он-то и составляет его подлинное бытие, – утверждает Х.Ортега-и-Гассет. – И голос, зовущий его к этому подлинному бытию, мы именуем «призвание». Большинство людей стремятся заглушить в себе этот голос..., подменяя свое подлинное бытие ложной жизненной ориентацией. И наоборот, только тот человек реализует себя, только тот живет в истинном смысле, кто живет своим призванием, кто совпадает со своей истинной «самостью» (10, с.30).

Призвание понимается как универсальная задачу в определенном виде деятельности, решению которой человек посвящает свою жизнь и в которой вся человеческая жизнь присутствует как особая целостность. Её осознание означает постижение человеком основополагающего аспекта смысла собственной жизни, решение смысложизненной задачи.

По мнению В.И.Винокурова, призвание есть явление дипластичное. Смысложизненная задача рождается при взаимодействии двух факторов: фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности и его поисковой активности в плане всей жизни. Суть дипластии состоит в том, что призвание по своему происхождению и двухэлементно, и не расчленимо на два элемента (3, с.3).

При обнаружении смысложизненной задачи у человека возникает ощущение, что она как бы уже существовала до процесса поиска, что в ней заключена программа его жизни. Осознание этого момента предопределённости произошло в христианской традиции, где в понимании призвания нашло выражение переживание своей смысложизненной задачи как сверхличного задания. Призвание формирует у человека чувство тождественности, личной свободы. «Быть свободным – это значит быть верным самому себе, не изменять своему назначению» (1, с.157).

Рассматривая ценностное самоопределение как важнейшее условие базового приятия жизни, свойственного самоактуализирующейся личности, А.Маслоу отмечает, что у нее необходимость выбора не вызывает мучительных раздумий, конфликтов, свойственных тем, кто не совершил экзистенциальный выбор (8, с.254-255). Данный тип самоопределения обеспечивает «избыточную неадаптивность» (Л.И.Анцыферова) человека как саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, позволяет строить свою действия, исходя из внутренней необходимости, проявления своей истинной сущности, устойчивой системы ценностей и смыслов.

Культурно-ценностное экзистенциальное самоопределение мы трактуем как **надситуативное самоопределение**, возвышающее и поднимающее человека над необходимостью прямой или косвенной адаптации к конкретной ситуации. Это позволяет ему быть относительно независимым от обстоятельств жизни и

профессиональной деятельности, упрощать выбор в ситуациях профессиональной деятельности.

Решающее значение в становлении культуры профессионально-личностного самоопределения учителя приобретает формирование ее мотивационно-ценностного и целевого компонентов. Выполняя прогностическую, проектирующую и мотивирующую функцию, профессионально-ценностные ориентации существенно влияют на самоопределение учителя, обеспечивая формирование его смысло-жизненных ориентаций и принятие наиболее значимых решений в конкретных ситуациях педагогической деятельности.

Признание ведущей роли надситуативного самоопределения в процессе профессионально-личностного самоопределения учителя вовсе не отвергает значение выбора, осуществляемого учителем в конкретных ситуациях профессионально и лично значимой деятельности. Диалектика поступка как акта принятия решения, выбора, осуществляемого в проблемной ситуации, заключается в том, что он одновременно строит личность, изменяет ее, существенно влияя на личностные ценности и смыслы, обеспечивая их уточнение, а иногда и преобразование при их трансформации в поступок.

Надситуативное самоопределение выступает как самоопределение смысловое, позиционное, обнаруживающееся преимущественно в широком жизнедеятельностном контексте. Как отмечает Ю.В.Громыко, конкретные шаги жизнедеятельности осуществляются только в процессе решения конкретных функциональных деятельностных задач (5).

Становление культуры самоопределения учителя имеет деятельностную природу. Важнейшим механизмом, обеспечивающим данный процесс, является рефлексия и саморефлексия, выступающие в форме анализа и оценки ситуаций и самоанализа и самооценки своих состояний, мыслей и действий. Поэтому сформированность рефлексивного компонента культуры профессионально-личностного самоопределения надо рассматривать как ведущий критерий ее становления.

Характером и масштабом рефлексированности человеком своей жизнедеятельности определяется характер и уровни самоопределения. Выход на уровень *культуральной и экзистенциальной рефлексии* обеспечивает выбор той системы ценностей и целей, которые позволяют осуществлять надситуативное самоопределение.

Личностная рефлексия лежит в основе самопознания, самоосознания и идентификации учителем себя в профессии, построения системы профессионально-ценностных ориентаций и перспективы. *Педагогическая рефлексия* в конкретных ситуациях деятельности обеспечивает определение позиции и выбор лично и профессионально ценного решения.

Теоретическое осмысление сущности культуры профессионально-личностного самоопределения, содержания входящих в нее компонентов позволил нам обнаружить, помимо присущих ей системных характеристик, ярко выраженные *пространственные, полевые*, дающие возможность рассматривать ее внутреннюю целостность и включенность в более общие системы на основе

установления взаимосвязей и взаимозависимостей между данными компонентами и с внешней средой.

В основе разработанной нами модели культуры профессионально-личностного самоопределения учителя лежит психологическая интерпретация физических категорий «поле» и «пространство», содержащаяся в работах К.Левина и Б.С.Братуся. Поле рассматривается в физике как пространство, в котором можно обнаружить физические воздействия. Если понятие «пространство» характеризует в большей степени масштаб, протяженность, структурные отношения элементов и их взаимосвязи с внешними объектами, то «поле» отражает наличие качественных, смысловых значений (силовых влияний) пространства.

Психологическая теория поля, разработанная К.Левиним, позволяет интерпретировать культуру профессионально-личностного самоопределения как своеобразное индивидуальное пространство личности, объединяющее ее имманентные части и входящие в нее элементы, факты окружающих пространств (социокультурной и образовательной среды).

Свойства данного пространства зависят частично от собственного его состояния, взаимосвязей и взаимозависимостей входящих в него компонентов, частично – от его окружения. Взаимодействие данного пространства (поля) с другими пространствами образует некую «пограничную зону», включающую все то из них, что в данный момент существенно для самого поля (7). Полевая модель культуры профессионально-личностного самоопределения отражает как «силовые» (динамические), так и «валентные» (качественные) ее свойства, позволяет осознать иерархичность, внутреннюю неоднородность элементов и в то же время их нерасчленимость, а также механизмы ее становления и функционирования.

В процессе моделирования мы также опирались на идеи В.С.Братуся о пространственной организации личности. Выделены три плоскости: *смысловая и нравственно-ценностная; бытийная и деятельностная*, а также *плоскость культуры* как системы значений, программ, образцов, норм, правил. Автор предупреждает исследователей от опасности рассматривать личность односторонне, целиком проецируя ее лишь на одну из данных плоскостей. Акцентируя внимание на производности личностных образований от реального бытия субъекта, он справедливо утверждает о необходимости выхода при исследовании личности за рамки самих этих образований в мир реальной жизни, культуры общества как внешнего по отношению к ней пространства, в мир деятельностей, опосредующих формирование данных образований (2, с.121-127)

Культуру профессионально-личностного самоопределения учителя мы представляем как своеобразное поле (пространство) личности, основная плоскость которого – **ценностно-смысловая**. Ее ядро составляют смысложизненные ориентации учителя, определяющие профессионально-ценностные ориентации и ценностно-смысловое содержание конкретных ситуаций деятельности (рис. 1).

Модель позволяет выстроить иерархию ценностно-смыслового содержания культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, выделить те компоненты, которые обеспечивают взаимосвязь ценностно-смысловых образований разного уровня и составляют деятельностный ее пласт, обеспечивая взаимодействие с окружающими пространствами. Компонентами, представленными в виде векторов, являются целевой (профессиональные цели и планы), рефлексивный, конструктивный и информационный. Они выступают как звенья, связующие ее ценностно-смысловые образования с ценностями и нормами педагогической культуры, интегрирующей общечеловеческую культуру. То, насколько профессионально-педагогическая культура станет частью данного поля (пространства) учителя и будет определять его «пограничную зону», зависит не только от обеспечивающего самоопределение учителя педагогического процесса, но во многом от его собственной деятельности.



Рис. 1 Модель культуры профессионально-личностного самоопределения учителя

Будучи открытым системным образованием личности, культура профессионально-личностного самоопределения педагога включена в более

широкие пространства: социальное (социокультурное), образовательное (выступающее в идеале как пространство педагогической культуры общества). Из них учитель черпает ценности и нормы, осуществляя индивидуально и избирательно их выбор и присвоение, вносит «личностный вклад», обогащая данные пространства своими ценностями и смыслами в процессе развития и развертывания своей творческой индивидуальности.

Культура профессионально-личностного самоопределения учителя как полевое, пространственное образование является «зоной» пересечения нескольких, подчас противоречивых пространств (на данной модели представлено лишь наиболее значимое из них – пространство педагогической культуры). Мера профессионально и личностно ценного «окультуривания» социального и образовательного пространств определяется как степенью влияния и проникновения в них педагогической культуры общества, так и уровнем становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, от которого зависит культуросообразный и культуротворческий характер самоорганизации им своего профессионального бытия, а, следовательно, его «личностный вклад». Задача педагогического образования и заключается в расширении сфер влияния педагогической культуры общества, превращение ее в основное пространство профессионально-личностного самоопределения учителя.

Литература

1. Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода / Н.Аббаньяно // Вопросы философии. – 1992.- №8. – С. 146-157.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. - М.: Мысль, 1988.- 301 с.
3. Винокуров В.И. Призвание творческой личности / В.И.Винокуров. – Ульяновск: ИПКПРО, 2002. - 16 с.
4. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С.Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб.научн.трудов. - М., 1989.- С.5-11.
5. Громько Ю.В. Деятельностный подход: новые линии исследования / Ю.В.Громько // Вопросы философии.-2001.- №2.-С.116-123.
6. Зарецкий В.К. Проблемы поддержки детей с особенностями развития / В.К.Зарецкий // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. Вып.6. - М., 1996. – С. 56-66.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках.: Пер.с англ. / К.Левин. - СПб.: «Сенсор», 2000.- 368 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ./ А.Маслоу.- СПб.: Евразия, 1999.- 478 с.
9. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н.Н.Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. - 316 с
10. Ортега-и-Гассет Х. Человек в XV веке / Х.Ортега-и-Гассет // Человек. – 1992. – №3. - С.28-39.

Культурологический подход и перестройка сознания педагога: из опыта работы

А.Д.Барбитова, к.п.н, доцент, ИПК, Ульяновск

К современному педагогу общество предъявляет новые требования, рождающие противоречия, а вследствие этого и проблему личностного развития педагога. Для решения назревших проблем необходима психологическая перестройка сознания педагога, которая бы затронула и определенные слои его психики, и его индивидуальные и личностные особенности. Эта задача вполне совместима с культурологическим подходом, лежащим в основе культурной парадигмы образования. С ее позиций инновационная деятельность рассматривается нами не просто как целенаправленное изменение, а как процесс, включающий осознанную и добровольную деятельность всех субъектов нововведения, построенный с учетом психологических основ формирования сознания и особенностей развития психики и культуры. По мнению Н.Б. Крыловой, внедряемые «...новые компоненты образования, случайно посаженные на неподготовленную почву, могут быстро раствориться в традиционном содержании, потерять инновационность, оказаться не воспринятыми» (7, с.12). Важной задачей в этой связи становится развитие не только профессионального, но и личного сознания педагогов, которое возможно через повышение, как общей культуры образовательных процессов, так и организованной деятельности структур управления образованием. Культурологический подход изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность его содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы и содержание обучения и воспитания, вводит критерии продуктивности и творчества в деятельность каждого ребенка и взрослого (7, с.65-66).

Психологическая перестройка сознания педагога – процесс, включающий в себя: 1) процесс изменения; 2) процесс создания условий, необходимых для изменения; 3) этапы и стадии. Результатом перестройки сознания педагога будет проявление конструктивного поведения, а также формирование высоко уровня сознания, который некоторыми исследователями понимается как сверхсознание или творческая интуиция. Технологическая модель конструктивного изменения поведения, основой которого является процесс осознания, включает стадии изменения поведения, процессы, происходящие на каждой стадии, комплекс методов воздействия. Л.М. Митина выделяет четыре стадии изменения поведения: подготовка, осознание, переоценка, действие. Изменение можно

понимать как сложный процесс, который возникает в запутанном переплетении элементов человеческого опыта и связан с обязательной перестройкой поверхностных и глубинных слоев психики человека. Ее результатом является самоопределение личности (совершение выбора и принятие решения, с последующей ответственностью за него) и ее переход с сознания на самосознание, с управления на самоуправление, с организации на самоорганизацию.

Необходимо согласиться с точкой зрения исследователей, что самым важным условием психологической перестройки сознания является изменение уровня мышления, которое, на наш взгляд, связано с появлением проблемной ситуации – противоречия между сложившимся ранее уровнем психической деятельности и новыми требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности. Возникновение данного противоречия требует изменений в мышлении, в ценностно-мотивационной и операционно-исполнительской сферах профессиональной деятельности педагога.

В психологической перестройке мышления необходимо выделить следующие стадии:

- стадия **формирование проблемного мышления**, направленного на осознание специалистом противоречия и проявление субъектности и субъектной активности в профессиональной деятельности;

- стадия **творческого поиска решения проблемы и задач**, связанных с обновлением, дополнением и совершенствованием субъектного опыта; **освоение и закрепление нового опыта**, включающие выработку новых форм, методов, стиля, проектирование профессиональной технологии и деятельности.

Одним из путей разрешения данной проблемы является поиск новых путей и направлений по созданию психолого-педагогических условий, способствующих развитию профессиональной компетентности и личностному развитию педагогов. В качестве таковых в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования кафедрой педагогики и психологии является курс «Актуальные проблемы психологии». Его содержание включает рассмотрение вопросов, касающихся как физиологических, возрастных, психологических особенностей развития личности учащихся, так и учебной деятельности учеников и использования эффективных методов, форм и средств воспитания и обучения. Важным аспектом в курсе является личностное и профессиональное развитие педагога, в котором обращается внимание как на формирование и развитие профессиональной компетентности и мышления, так и сознания педагога. Новизна курса состоит в совместном поиске путей решения тех проблем, с которыми сталкивается учитель, классный руководитель, воспитатель.

В практической деятельности при работе со слушателями используются разные способы, методы и средства, направленные на перестройку мышления педагогов. Так обучение начинается с проведения деловой игры, целью которой является изучение потребностей слушателей, ознакомление их с целями, задачами и кратким содержанием курсов. Она проводится в первый день заезда слушателей

на курсы совместно преподавателем или методистом предметной кафедры и преподавателями кафедр культурологии, педагогики и психологии.

Что дает такая игра? Для слушателей создаются условия, способствующие их более быстрой адаптации к условиям обучения на курсах. Формируется целостный образ курсов и системы обучения. Происходит не только формирование совместных целей всех субъектов образовательного процесса, но и то, что слушатели получают возможность найти пути решения тех, проблем, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности и личной жизни, а преподаватель имеет возможность в процессе преподавания курса «Актуальные проблемы психологии», не просто транслировать знания, а рассматривать содержание предлагаемого курса с учетом проблем, потребностей и вопросов слушателей. В-четвертых, позволяет обеспечить условия как для адекватных связей, взаимодействий и коммуникаций среди слушателей, так и для их социальной реализации и творческой самореализации.

На первом занятии по проблемам психологии слушателям предоставлен выбор формы зачета (тестовый контроль, анализ психолого-педагогических ситуаций, психолого-педагогическая игра), что способствует самоопределению слушателей. Самоопределение слушателей на данном этапе, как показывает практика, проходит не всегда легко. На этом этапе преподаватель способствует формированию активной деятельности и развитию мотивации у слушателей, стимулирует их включенность в образовательный процесс через проявление слушателями их индивидуальных особенностей и личностных качеств. Главной целью данного этапа является перевод слушателей из позиции «учителя» в позицию «ученика», способствование принятию ответственности за свое обучение и формированию личностной позиции, а также подготовка их к процессу перестройки мышления.

Ниже предлагается описание одной из форм дифференцированного зачета по курсу «Актуальные проблемы психологии» – психолого-педагогической игры «Изменение? Изменение...Изменение!!!». Она позволяет создать не только целостный образ, но и обозначить особенности формирования современного сознания у педагогов в рамках повышения квалификации, в основе которого лежит психологическая перестройка.

Ее содержание, организация и проведение строится с учетом и соблюдением принципов культурологического подхода: культуросообразности; продуктивности; мультикультурности. Все принципы реализуются в создании условий для культурного самоопределения, проявления творческой практической деятельности и понимания культурных различий слушателей.

Цель. Формирование у слушателей готовности к изменению³.

1. Слушателями проводится самодиагностика с помощью опросника «Факторы личностного изменения»⁴.

³ Психолого-педагогическая игра проводится в конце курса «Актуальные проблемы психологии».

⁴ Барбитова А.Д. Изучение факторов личностного изменения старшеклассников и эффективности влияния педагогических воздействий /Диагностика и мониторинг в сфере воспитания. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции 11-

2. Беседа со слушателями по вопросам: Что такое изменение? Есть ли в нем необходимость? Изменяется ли человек в жизни? Нужно ли человеку изменяться? Несет ли в себе опасность изменение?

3. Упражнение «Готовность к изменению» (проводится поэтапно).

Этап первый. Слушателям предлагается прочитать выражения:

1. Только я могу изменить мир, который сам для себя создал.
2. Изменение не несет в себе опасности.
3. Чтобы достичь того, что я действительно хочу, я должен измениться.
4. Я могу измениться, я обладаю необходимой для этого силой.

Затем каждый выбирает то выражение, которое, по его мнению, наиболее близко ему и которое соответствует его состоянию и убеждениям.

Этап второй. Слушатели, выбравшие одинаковые выражения, объединяются в микро-группы, в которых высказывают свое мнение по поводу того, почему они выбрали именно это выражение, обосновывая его фактами или ситуациями из своей профессиональной деятельности и личной жизни. Микро-группа выслушивает каждого своего участника, а преподаватель следит за тем, чтобы каждый участник смог высказать свою точку зрения. По окончании обсуждения в микро-группах, важно, чтобы группа пришла к общей точке зрения на основе высказанных мнений. Микро-группа выбирает кого-то, кто будет представлять ее точку зрения. Если в процессе обсуждения, участник вдруг осознает, что он готов поменять выбранное ранее им выражение на другое, то он может присоединиться к какой-либо другой группе, или же в индивидуальном порядке защищать свою точку зрения.

Этап третий. Отстаивание и доказательство выбранного утверждения поочередно каждой микро-группой (не обязательно в соответствии с порядковыми номерами выражений, а по мере готовности к обсуждению микро-группы).

Участники других микро-групп могут задать вопросы (по три вопроса от каждой группы) на прояснение и понимание. Руководитель внимательно следит за временным регламентом, контролирует корректность вопросов со стороны групп, руководит обсуждением, может задавать вопросы и способствует поддержанию атмосферы понимания, сотрудничества, деловой дискуссии.

Этап четвертый. Заканчивается занятие общим кругом с рефлексией слушателей и преподавателя: Что происходило в процессе упражнения? Как себя чувствовал? Смог ли говорить открыто то, о чем думал и хотел сказать? Было ли ощущение, что в группе тебя понимают и принимают? Внимательно ли слушали другие, когда ты высказывался? Чувствовал ли себя защищенным, уверенным, когда обсуждали в микро-группе и когда обсуждали на круге? Были ли похожие в чем-то высказывания? Что узнал о себе в процессе самодиагностики по опроснику «Факторы личностного изменения»?

Преподаватель еще раз обращает внимание слушателей на все предложенные выражения, просит ответить на вопрос: Что можно сказать о

взаимосвязи этих выражений? Может ли это использоваться в качестве алгоритма для любого изменения?

Этап пятый. Проведение рефлексии слушателей по курсу «Актуальные проблемы психологии»: Достигли ли поставленной цели? Удовлетворены ли их учебные потребности? Что было для вас интересным?

Пятилетний опыт проведения такой формы зачета позволяет заключить.

Несмотря на возможность выбора, из трех форм зачета слушатели выбирают психолого-педагогическую игру и психолого-педагогический анализ ситуаций (по частоте выбора доминирует игра). Слушатели курсов ни разу не выбрали тестовый контроль в качестве формы зачета.

* В процессе подготовки, организации и проведения психолого-педагогической игры слушатели отмечают в качестве результата повышение психологической культуры, расширение субъектного опыта, понимание изменений ценностных ориентаций.

* В процессе игры общение между субъектами образования становится открытым и затрагивает глубинные слои взаимодействия слушателей. Показателем является развитие интереса, желание выслушать, активность, взаимопонимание, сотрудничество и поддержка слушателей друг друга.

* Проведение рефлексии способствует осознанию слушателями возможности через выражение себя сохранить и умножить многообразие культурных ценностей, норм, образцов поведения, объединению группы, идентификации себя.

* Несмотря на длительность игры (иногда более 45 минут) слушатели отмечают удовлетворенность своими действиями, повышение уровня самоуважения и самооценки, снижение тревожности и беспокойства о том, сумеют ли сдать зачет, развитие желания провести игру со школьниками.

* Психолого-педагогическая игра позволяет активизировать, стимулировать и мотивировать деятельность слушателей, способствует проявлению творческого подхода со стороны слушателей в поиске ответов на поставленные вопросы в процессе прохождения алгоритма готовности к психологической перестройке сознания и изменению.

Литература

1. Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности и индивидуализация //Новые ценности образования: Культуросообразная школа. – Научно-методический сборник. – Выпуск 11. – М., 2002. – С. 63-78.
2. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус //Новые ценности образования. – Научно-методический сборник. – Выпуск 5. – М., 2005.
3. Буева Л.П Социальная среда и сознание личности. – М.: МГУ, 1968.
4. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: Монография. – Тюмень: Печатник, 2006.
5. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование. Мат-лы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М.: Народное образование, 2004.
6. Крылова Н.Б Культурология образования. – М. Народное образование, 2000.
7. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1964.

8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание /А.Г. Спиркин. – М., 1972.
9. Поляков С.Д., Данилов С.В., Ерхова М.В., Семенова И.А. Как управлять психологией урока или Психопедагогика в образовании //Библ. ж «Директор школы». Вып. 6. – М.: Сентябрь, 2006.
10. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия /С.В. Кондратьев. //Вопросы психологии. – №4, 2004. – С.130-137.

Развитие культурной компетентности инженера в контексте меняющейся образовательной парадигмы

Г.В.Шевцова,

Новочеркасск, Южно-Российский государственный университет

Важнейшим направлением фундаментальных исследований последних лет является изучение проблемы культуросообразности образования, его функционирования как сферы культурной деятельности. Это делает культурологическую парадигму в образовании одной из наиболее актуальных и перспективных (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, Н.Б. Крылова, М.Я.Виленский, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, Е.П.Белозерцев, А.В.Хуторской). Культура предстает уникальным механизмом самосохранения общества, средством его адаптации к окружающему миру, отражает причинно-следственные связи. В соответствии с ними не только уровень ее развития определяет уровень развития образования, но и образование становится источником развития культуры и цивилизации, генератором новых культурных и цивилизационных форм.

Процессы образования могут рассматриваться как культурный акт, в котором реализуются социокультурные функции: способы вхождения человека в мир культуры; социализация человека; трансляция культурно оформленных образцов человеческой деятельности для достижения творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде. Образование представляет собой оптимальный способ вхождения человека в мир знания, науки, и, наряду с воспитанием осуществляет передачу социального опыта и овладение ценностями как национальной, так и мировой культуры (поскольку образование, как и культура, не может быть ограничено рамками только национальных культурных ценностей, а должно решать задачи обогащения индивидуальных и общественных ментальных качеств данного социума общечеловеческими ценностями, отражающими объективную целостность человеческой культуры и тенденции к интеграции различных социумов, все более активному диалогу культур).

В.А.Садовничий в одном из своих интервью охарактеризовал образование как огромный слой культуры, творческую жизнь каждого россиянина, важнейшую часть жизни и для России, и для ее общества. В этом контексте следует заметить, что для каждого культурно-исторического этапа развития общества и характерна своя система образования, воспитания и восприятия культурных ценностей.

Социально-экономические изменения второй половины XX в., особенно системные российские реформы 90-х годов, вызвали усиление социальной

дифференциации и ценностно-культурной поляризации общества, коммерциализации и прагматизации всех общественных взаимодействий. В результате социокультурных процессов, системного трансформационного кризиса произошла переориентация российской системы образования на социальные функции, реализуемые, преимущественно знаниевым компонентом образовательной деятельности, что привело к отчуждению от института образования функции трансляции культуры и утрате специфической сущностной характеристики российской культуры. Это явление затронуло высшее техническое образование, которое из средства воспитания и развития человека трансформировалось в средство формирования технократически ориентированных специалистов.

Развитие современной профессионально-трудовой сферы и мировой экономики все более расширяет традиционные границы профессиональной инженерной деятельности. Интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями (1). Плюрализация профессионализма диктует новые императивы подготовки квалифицированных специалистов в системе высшего профессионального образования. Его образовательные цели выстраиваются с учетом формирования у обучающихся новой профессиональной ментальности, ориентированной не только на профессионально-прагматическое осмысление реальности, но ее культурно-созидательное преобразование.

Необходимость смены знаниевой образовательной парадигмы и порожденной ею техногенной цивилизации иной парадигмой человеческого существования, базирующейся на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления, признаётся большинством педагогов, учёных и практиков. Такая смена парадигмы образования диктовалась назревшей необходимостью преодолеть разрушительный прагматизм технико-экономического интереса к природе, культуре и личности, обеспечить переход человечества к новым природо-социо-культурным отношениям охранительно-созидательного типа (2).

Инновационная парадигма образования, пришедшая на смену знаниевой образовательной парадигме, характеризуется рядом качественно новых черт. К ним относится смена основного смыслового знака образования рационализм на знак культура; переход от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной (3); обновление содержания образования за счет движения от созерцательного к деятельностному уровню, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному (4); ориентация на приоритет развивающейся личности, вследствие чего на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования приходит личностно-ориентированная модель (5).

Современная ситуация в техническом образовании характеризуется влиянием разнонаправленных тенденций, связанных с его оценкой как

существенного фактора устойчивого развития российского общества, подвергнувшегося за сравнительно короткий срок масштабным изменениям глобального и локального характера. Социальный заказ общества диктует необходимость широкого культурного сопровождения обучения профессиональной инженерии, поскольку все более нуждается в интеллектуальной социально-ответственной инженерной элите, способной успешно работать в сфере наукоемкой высокотехнологичной промышленности. Образовательная ситуация отмечена развитием культурологических связей и интересом к *развитию надпрофессиональных качеств личности выпускника профессионального образовательного учреждения.*

Речь идет о комплексном обучении будущего специалиста технического профиля в процессе его становления как полноценного члена общества. Стержневым умением профессионального инженера, бесспорно, является способность к созиданию принципиально новых технологий и моделированию действительности посредством инноваций. Развитие же личностных качеств обучаемых направлено на оптимальное осуществление профессиональной деятельности и включает систему формируемых в обучении установок на толерантное и позитивное восприятие других и самого себя; систему гуманистически ориентированных внутренних нормативов, ценностей, стандартов и моделей поведения; систему безусловных установок самоконтроля и самопрезентации; развитую общечеловеческую, профессиональную и коммуникативную культуру; способность формулировать альтернативные суждения; умение работать в группе. Такой комплекс систематических знаний и представлений, умений и навыков, традиций и ценностных ориентаций составляет, на наш взгляд, культурную компетентность личности.

Культурная компетентность студентов технического вуза выступает как необходимый компонент профессионального становления будущего специалиста, способствует расширению спектра самореализации личности, психологической готовности к непрерывному образованию и обеспечивается в процессе оптимизации всех сфер жизнедеятельности вуза.

Развитие культурной компетентности личности в большой степени связано с содержанием обучения иностранному языку в вузе, со знаниями, умениями, адекватно выстраиваемой картиной мира и ментальностью, которые инженер приобретает в процессе языковой подготовки. Культура является реальной основой для ведения диалога между людьми и социальными группами с существенно различающимися позициями, поскольку плодотворным может считаться такой диалог, который ориентирован на общечеловеческие ценности. В современном обществе, с его тенденциями к глобализации, информатизации, гуманитаризации, интернационализации различных социальных сфер, включая образование, данное обстоятельство приобретает несомненную актуальность, ибо от того, приведёт ли межнациональный диалог к взаимопониманию, зависит будущее человечества. В этом контексте исключительное значение приобретает национальная и мировая культура с их общечеловеческими ценностями, которые гарантируют успех диалога (6). Перед системой образования встаёт задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личностному

общению с представителями стран с иным общественным устройством, традициями, языковой и общей культурой. Иностранный язык посредством включения индивида в многополюсный мир способен обогатить ум будущего инженера, предоставляя возможность ознакомиться с другой, качественно иной реальностью. В результате всё большее значение приобретает обращение к проблеме изучения иностранного языка в связи с приобщением к мировой культуре.

Являясь культурно-лингвистической системой знаний, иностранный язык характеризуется тем, что в процессе формирования иноязычных компетенций участвуют вариативные представления и отождествления. В процессе обучения студенты приобретают целостную картину культурного многообразия мира, подтверждают собственную культурную специфику, учатся осознавать и понимать свою национальную идентичность, то есть сам иностранный язык активизирует их культурный, интеллектуальный и творческий потенциал.

Развитие культурной компетентности студентов путем их приобщения к мировой культуре в процессе изучения иностранного языка рассматривается нами как одно из условий общекультурной и профессиональной подготовки специалистов в технических учебных заведениях. Развитию культурной компетентности обучающихся способствует осуществление учебного процесса в рамках организационно-педагогической модели, основанной на принципах культуросообразности, диалогичности, научности, проблемности, творческой активности. Успешная реализация подобной организационно-педагогической модели предполагает решение следующих задач:

- развитие творческого интереса к изучению иностранного языка как средства приобщения к национальной и мировой культуре;
- обогащение знаний и формирование целостного представления о национальной и мировой культуре;
- формирование позитивного отношения к общечеловеческим духовным ценностям, лежащим в основе мировой культуры;
- воспитание уважения и гуманистического отношения к представителям иного народа и его культуре.

Использование иностранного языка как способа постижения знаний и средства приобщения к национальной и мировой культуре, диалогу культур – эти идеи билингвального образования имеют большое значение для российской технической школы.

Литература:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Обсуждение доклада на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23.04.2002.- Центр «Эйдос», www.eidos.ru/news/compet-dis.htm.
2. Тхагапсоев Х.Т. Учитель и культура: проблемы подготовки педагогических кадров // Педагогика. 1998. № 1. С. 66—72.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. № 4. С. 12—18.

4. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. 1997. № 5. С. 52—55.
5. Груздев В., Груздева В. Педагогическая технология эвристического типа // Высш. образование в России. 1996. № 1. С. 117—121.
6. Руденко В.А. Образование и духовность в современном российском обществе: факторы и вектор диспозиции в процессе системных реформ. Автореф. дисс... доктора социолог. наук, Ростов-на-Дону. 2007.

Культурологический потенциал использования искусствоведческого текста на занятиях по русскому языку

Ю.А.Уланова, Самарский педагогический университет

Сегодня, когда человеческая деятельность нацелена на достижение в основном научных и технических целей, актуальным становится обращение в образовании к общекультурным ценностям и историко-культурное наполнение содержания школьного обучения. Современная концепция обучения русскому языку предусматривает обновление содержания методов преподавания родного языка и овладение с его помощью ценностями духовной и материальной культуры.

Язык, культура и человеческая деятельность взаимосвязаны: культура не может обойтись без опоры на ту или иную знаковую систему, а язык не может существовать вне культур и человеческой деятельности. При этом объекты культуры, чтобы существовать, должны быть познанными, нуждаются в языке, в интерпретации, в текстах – знаковых произведениях духовной деятельности человека.

Совершенная система обучения русскому языку предполагает соединение языка, культуры и человеческой деятельности с помощью сопряжения слов, текста и артефакта (материализованные произведения культуры). В настоящее время в научно-методической литературе по проблемам обучения русскому языку преобладает понимание необходимости культуроведческого подхода к изучению языка, поскольку язык выражает национальную культуру (3; с.8).

Данный подход предполагает усвоение учащимися жизненного опыта народа, его культуры (традиций, религии, нравственно-этических ценностей, искусства) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых. Это обогащает словарный запас и лексику учащихся словами с культурными смыслами, искусствоведческими терминами. Происходит развитие связной речи, создаются предпосылки общения в социально-культурной сфере, формирование культуроведческой компетенции. В этих процессах возможно использование таких терминов как культурный концепт, культурный компонент слова, лексический фон, фоновая лексика, искусствоведческий текст. Однако употребление названных понятий не предполагается в школьной практике, скорее оно рассчитано на учителя и его ориентации в научно-методической сфере. Тем не менее, они важны в преподавании, для развития культурного сознания учащихся.

Например, **фоновые знания** – сведения, которые известны членам национальной общности (1; с.34) и принадлежат всему языковому сознанию. Сообщение фоновых знаний учащимся необходимо, если учитель на уроке обращается к историко-культурному прошлому страны (произведениям литературы).

Искусствоведческий текст – текст, созданный художником, педагогом, в котором непосредственно описываются (интерпретируются) содержание того

или иного произведения искусства и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки конкретного произведения. Эти тексты представляют жанр описания с элементами повествования или рассуждения. Как правило, написаны они в научно-популярном стиле, иногда с элементами художественной и разговорной речи. Некоторые из них могут быть отнесены к публицистическому стилю с элементами художественной речи. Искусствоведческие тексты могут быть объединены в группу текстов с общим содержательным планом, типовым значением, жанром и стилем речи.

Еще одним средством, способствующим формированию национального самосознания личности учащихся, являются **произведения живописи**. Язык живописи по-своему отображает окружающую действительность, передаёт информацию о людях или предметах, о природе или событиях, изображённых на полотне. Использование картин на занятиях по русскому языку способствует осуществлению такой важной функции языка как *накопительная (кумулятивная)*, поскольку человек ищет в слове образ и символ. Это способствует «фиксации и сохранению в языковых единицах информации о постигнутой человеком окружающей его действительности (2; с. 38), запечатлённой на полотне, позволяя сосредоточить внимание зрителя на данном объекте.

Произведения живописи как экстралингвистический материал даёт учителю реальную возможность сделать культуру предметом изучения при обучении языку, расширить культурный кругозор учащихся, соединить обучение с эмоционально-нравственным воспитанием.

Как свидетельствует наш опыт, если в методической системе преподавания широко используется культуроведческий и воспитательный потенциал живописи, то повышается качество образования:

- развивается речь учащихся на основе восприятия живописных полотен, выражения своего понимания картин и коммуникативно-целесообразных высказываний;
- обогащается словарь и грамматический строй речи учащихся, поскольку они овладевают искусствоведческими терминами, выбирают точные языковые средства для выражения авторского замысла в своих сочинениях;
- расширяется культурный кругозор учащихся на основе искусствоведческих текстов за счёт интеграции речи и искусства.

Специфика культуроведческого подхода состоит в отборе картины как источнике высказываний; привлечении искусствоведческого текста, являющегося основой интерпретации содержания и эстетики картины; применении принципа взаимосвязи русского языка и изобразительного искусства, опирающегося на зрительный опыт учащихся и эстетически грамотный анализ картины.

Практически всеми методистами признаётся общая схема работы с картиной на уроках развития речи независимо от жанра картины и вида творческой работы. Методика работы включает следующие этапы:

1. Подготовка учащихся к восприятию произведения может быть представлена как: вступительное слово; беседа об истории создания картины; рассказ учителя о творчестве художника, живописи, конкретном живописном жанре, каком-либо эпизоде из истории создания картины; предварительная подготовка сообщений или докладов на заданную тему; использование технических средств обучения (обучающие диски, Интернет-уроки, диафильмы); посещение музея, выставки.

2. Рассматривание картины.

3. Анализ живописного полотна, беседа по картине.

Важно уловить первые эмоции от увиденного, задав вопрос: какое настроение вызывает картина? От определения эмоционального состояния следует перейти к вопросам, раскрывающим образы картины и способы их воплощения. Нужна ясная и лаконичная формулировка, организующая наблюдение учащихся. Необходимы вопросы, раскрывающие значение искусствоведческой терминологии (что называется композицией? каков общей колорит картины?) Подобные вопросы направлены на понимание художественных средств живописи. Для развития наблюдательности детей рекомендуются вопросы: почему автор изобразил какую-либо деталь именно на этом плане, именно таким цветом? Как показано настроение героя? Вопросы можно классифицировать как: а) направленные на определение эмоционального состояния учащихся; б) указывающие на общее направление наблюдения: как и что изобразил художник); в) требующие обобщения; г) аналитические и сопоставительные: подходит ли название, данное художником, что он хотел выразить и др.

Система вопросов должна пробудить дискуссию, направить учащихся на понимание картины, выработку собственного мнения, развитие умения выстраивать своё высказывание и аргументировать его. Так работа с искусствоведческим текстом может быть средством формирования культуроведческой компетенции учащихся, что в свою очередь раскрывает потенциальные возможности текста и при компетентном подходе к обучению.

Литература

1. *Величко Л.И.* Работа с текстом на уроках русского языка. М., 1983.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1987.
3. *Уланова Ю.А.* Дидактическая игра как средство обучения речевому общению// Система и среда: Язык. Человек. Общество: Материалы Всероссийской научной конференции. Нижний Тагил. 2005.