

Культурно-исторический тип школы (проект разработки)¹

В. В. Рубцов,

доктор психологических наук, профессор;

А. А. Марголис,

кандидат психологических наук;

В. А. Гуружапов,

кандидат психологических наук

Как известно, школа — это весьма тонкий социальный организм, прочными нитями связанный с социальной практикой, влияющий на эту практику и развивающий ее. Школа, отвечающая задачам современного общества, не создается простым копированием других предшествующих типов школ, за счет повторения форм их учебной работы, каждая школа уникальна (в смысле соответствия условиям ее исторического происхождения).

Очевидно, что начинать строительство школы нового типа необходимо с серьезной научной концепции, однако далеко не всякая позиция по отношению к школе является научной концепцией. Не станут научной концепцией совокупность или даже система требований, которые могут характеризовать образовательное пространство, — такая система останется декларативной до тех пор, пока внутренние особенности образовательного пространства не будут выведены из некоторых более общих ограничений. К таким ограничениям относятся: социокультурные нормы сознания и деятельности, определяющие тип современного человека; культурно-исторические нормы передачи образцов сознания и деятельности, зафиксированные в законах организации исторически значимых типов школ и их опыте построения процессов обучения и воспитания; законы возрастного развития детей; существующие модели образования и современный международный опыт создания образовательных систем; возможные перспективы и способы практической реализации нового типа школы.

Предлагаемый проект культурно-исторической школы лишь первое приближение к научной концепции школы нового типа, своего рода схема, образ будущего образовательного учреждения, отвечающего, по замыслу авторской группы, указанным выше ограничениям. Он является попыткой осмысления и соответствующего оформления порождающих тенденций в современных образовательных процессах.

Социокультурные предпосылки создания нового типа школы

Важной характеристикой современного социума является стремительный распад существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельностей,

¹ Проект концепции отражает результаты исследования, проводившегося авторами в рамках гранта Российского гуманитарного научного фонда № 95-06-17579.

сложившихся общностей людей. Одновременно с этим наблюдается интенсивный процесс формирования новых типов общностей и деятельностей, их социального и культурного оформления и наложения друг на друга, а в итоге создания принципиально нового многомерного социокультурного пространства. Необходимость жить в этом сложном и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой нахождения себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, т. е. перед задачей, не стоявшей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития нашего общества.

По мере развития описываемых процессов индивид будет вынужден все чаще выходить из ситуации функционирования в условиях одной социальной общности и определенного типа деятельности и одновременно включаться в различные (часто противоположные) виды деятельности, участвовать в функционировании различных социальных общностей.

Разрешение названного противоречия предполагает наличие у индивида средств и способов сознания и деятельности, позволяющих ему осуществлять в условиях радикального изменения социокультурной ситуации полноценную жизнедеятельность. Оно будет зависеть от того, в какой мере индивид способен:

- не к одному конкретному виду деятельности, а к многим;
- к пониманию принципов функционирования не одной социальной общности, а многих;
- к участию в деятельности различных социальных общностей с существующими в них правилами;
- к координации различных типов деятельности при сохранении своего «я» одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счете, влиянию на развитие этих общностей;
- к созданию в случае практической необходимости новых социальных общностей и проектированию соответствующих им видов деятельности.

Очевидно, что сложившаяся в социуме подготовка индивида к функционированию в условиях одной социальной общности и существующее приспособление его к одному виду деятельности не вполне адекватны современной социокультурной ситуации.

Как можно построить процесс подготовки индивида к жизнедеятельности, специфической характеристикой которой является интенсивное оформление новых общностей и деятельностей? Ответ на этот вопрос связан с осмыслением новых видов деятельности и социальных общностей как частных и конкретных вариантов существовавших в истории человечества и культурно оформленных образцов деятельности и типов общностей, с пониманием современных социокультурных новообразований как проявлений в особых условиях их исторических прототипов, т. е. в усвоении субъектом целостной системы исторических образцов деятельности и сознания. Современным социокультурным условиям соответствует, следовательно, не любой тип школы, а только тот, который позволяет осваивать социокультурные нормы как нормы культурно-исторические.

Еще одно обстоятельство, определяющее необходимость создания школы нового типа, связано с интенсивным формированием интеллектуального интеркультурного пространства, усиленным развитием этнических и исторических общностей, которое прежде в значительной степени тормозилось, а теперь стремительно осуществляется. Человек другой культуры, равно как другая (отличная от собственной) этническая общность, из второстепенного для социальной жизни индивида фактора превращается в одно из условий выполнения собственной деятельности.

Нужна школа, формирующая у человека способность анализировать те явления и процессы, с которыми он сталкивается, развивающая понимание им смысла этих процессов и явлений в историко-культурном контексте. Такая школа, реализуя основные положения

культурно-исторического подхода в психологии (Л. С. Выготский), может представлять собой новый тип школы и по праву быть названной *культурно-исторической школой*.

Предпосылки появления культурно-исторической школы в современном образовательном пространстве

Современное образовательное пространство включает по крайней мере 7 типов школ², каждый из которых представляет собой определенную модель обучения и воспитания подрастающего поколения.

1. Традиционная школа.
2. Специализированная школа (с углубленным изучением одного или комплекса предметов).
3. Гимназия-лицей.
4. Инновационная школа (основанная на авторских разработках, использовании отдельных педагогических технологий, новых методов и средств обучения и т. п.).
5. Школа, ориентированная на одну или несколько новых систем образования (Вальдорфская школа, школа Монтессори).
6. Школа развивающего типа (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).
7. Историко-культурная школа (от школы с усиленным гуманитарным компонентом знаний до школы диалога культур (В. С. Библер).

Мы рассмотрим каждый из этих типов школ только в тех аспектах, которые прямо или в противопоставлении очерчивают контуры культурно-исторической школы.

Традиционная школа, ориентированная на передачу готовых знаний, воспроизводит по преимуществу эмпирический тип мышления и, по сути дела, лишает ученика возможности освоения им культурно-исторической точки зрения. Условия происхождения объекта, способа действия или понятия и их культурно-исторический контекст специально не раскрываются, что не позволяет рассматривать идеальный план процессов и явлений. Вместе с тем благодаря практике традиционной школы в социуме сложились определенные представления о том, что и в каком возрасте должен знать и уметь ученик: это невозможно игнорировать при проектировании школы нового типа.

Специализированная школа с углубленным изучением одного или нескольких предметов ориентирована по преимуществу на усвоение школьником определенных способов работы с содержанием изучаемого предмета (как правило, в средней школе). Чаще всего это достигается за счет увеличения числа упражнений и учебных часов, отводимых в учебном плане для более детального изучения материала. В большинстве случаев отличие этой школы от школы традиционной является не качественным, а количественным.

Практика показала, что при определенных способностях и предварительной подготовке дети (в основном учащиеся средних и старших классов) могут усваивать значительно более сложный предметный материал, чем в традиционной школе, и очень рано специализироваться в определенном виде деятельности (математика, физика, иностранные языки и т. п.).

Современная *гимназия (лицей)* представляет собой попытку воссоздания академического уровня образования (стиль, форма и метод), существовавшего в дореволюционный период и по праву имевшего высокий авторитет. На практике организация образовательного учреждения этого типа обычно связана со значительным изменением учебных планов за счет добавления новых предметов, как правило, гуманитарного профиля (философия, логика, культура, изучение древних и нескольких иностранных языков и т. д.) и привлечения к

² В данном случае рассматриваются только варианты общего среднего образования. Среднее специальное образование требует отдельного рассмотрения и выходит за рамки данного проекта.

процессу преподавания специалистов высокого класса (сотрудников ведущих вузов, институтов, научных центров). Опыт существующих гимназий, к сожалению, свидетельствует о том, что усвоение нового материала в ряде случаев приводит к перегрузке учебных программ. Приглашаемые преподаватели, не являясь специалистами в школьном образовании, стараются дать детям как можно больше информации, не учитывая их возрастных особенностей. Нельзя не отметить, что благодаря гимназиям резко повысились требования к уровню общего среднего образования, к способу организации образовательной среды и, главное, общественность осознала, что всякая новая школа должна иметь идею, выраженную не декларативно, а в наборе учебных предметов и их содержании.

Серьезные проблемы стоят и перед современной *инновационной школой*, ориентированной на создание собственных разработок или освоение уже готовых педагогических технологий. Отсутствие четких критериев, позволяющих судить о том, какие разработки и технологии могут быть использованы в новой школе, а какие нет, отсутствие целостности и системности в проработке содержательных основ каждой конкретной школы не дают возможности рассматривать своеобразие этого типа школ, хотя поисковая и исследовательская работа является закономерным фактором развития новых образовательных систем.

Школа, ориентированная на сложившуюся педагогическую систему (Вальдорфская школа, школа Монтессори), готовит индивида к одному определенному типу деятельности. Идя исключительно от актуального уровня развития ребенка и связанных с ним потребностей и интересов, авторы этих образовательных систем опускают социокультурный уровень и культурно-исторический контекст развития, не решая в итоге вопроса освоения индивидом многообразия исторических типов сознания и деятельности и закрывая тем самым ему путь в различные формы складывающихся социальных общностей. Вместе с тем появление этих школ в системе отечественных образовательных учреждений значительно расширило представление педагогической общественности о формах и содержании обучения детей, повысило значимость идей и дел, идущих от самого ребенка, обострило вопрос о связи методов обучения с пространственной организацией учебного заведения.

Школа развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), являясь безусловным достижением отечественной психологической науки и практики, представляет собой систему, обеспечивающую реконструкцию ребенком идеальных образцов действия, овладение понятиями с точки зрения условий их происхождения (что соответствует задачам культурно-исторической школы). Наиболее полно эта система выражена в обучении младших школьников математике, русскому языку и, изобразительному искусству. На этих предметах дети в особых формах взаимодействия со взрослыми и сверстниками осуществляют действия, посредством которых исторически складывались такие продукты духовной культуры, как математические и лингвистические понятия, художественные образы. В результате у них развиваются основы теоретического мышления и творческого воображения. Таким образом, развивающее обучение ориентировано на усвоение важного, но не единственно значимого для этой системы образования типа сознания: научно-теоретического и художественного как форм теоретического сознания. Система развивающего обучения фактически дает образец школы культурно-исторического типа, правда, ограниченный по целям и задачам и применяемый только к обучению детей младшего школьного возраста. Она в должной степени не позволяет решать задачу комплексного освоения культурно-исторических форм сознания и деятельности. Необходимо отметить, что теория и практика развивающего обучения наглядно продемонстрировали неразрывную связь целей и задач образования и самой технологии обучения, — а также способ научного проектирования нового типа школы в конкретных социально-экономических условиях.

Сегодняшняя *историко-культурная школа* (в отличие от культурно-исторической) представляет собой довольно широкий спектр школ — от учебных заведений с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля до школы, построенной в рамках концепции

диалога культур. В большинстве школ этого типа историческая вертикаль в гуманитарных предметах редуцирована к процессу последовательного усвоения знаний об истории и культуре того или иного периода или цивилизации. Задача освоения исторических типов сознания и деятельности, как правило, в школах этого типа не ставится.

Исключением из общего правила и формально наиболее близкой по замыслу к культурно-исторической школе является школа диалога культур, в которой заявлена установка на необходимость освоения человеком всего культурно-исторического пространства, а развитие индивида связывается с диалогом соответствующих типов мышления, объективированных в различных формах диалога культур. Однако при этом не рассматриваются условия освоения соответствующих исторических форм как форм особой учебной работы с предметным содержанием, как форм развития детско-взрослых общностей, определяющих жизнь ребенка в школе. Эти формы в основном сводятся к традиционному общению взрослого и ребенка на уроке.

Следует отметить одно направление в отечественной педагогике и психологии, которое никогда не претендовало на роль самостоятельной образовательной системы, поскольку было ограничено рамками дошкольного возраста, но по своим задачам очень близкое к культурно-исторической школе. Это исследования и практические разработки, выполненные А. В. Запорожцем, его учениками и последователями. Они показали, что в условиях специально организованного действия детей с культурно оформленными предметами и сюжетно-ролевого взаимодействия между самими детьми, детьми и взрослыми возможна более полная реализация потенциалов для развития детей до 7 лет. Однако была и остается неясность перспектив участия новообразований, возникающих при таком обучении и воспитании, на последующих ступенях обучения детей.

Таким образом, можно констатировать, что отдельные предпосылки культурно-исторической школы в современном образовательном пространстве уже сложились. Вместе с тем путем простого сложения имеющихся типов школ нельзя решить задачи культурно-исторической школы. Необходимо создание качественно новой целостной концепции.

Культурно-историческая школа: логико-предметные и историко-культурные основания

Культурно-историческая школа, отвечающая современным социокультурным тенденциям, связана прежде всего с идеей воспроизводства в снятом виде самих форм исторических типов сознания и деятельности и ориентирована не на овладение учеником одним типом сознания и деятельности (даже столь продвинутым, как научное или теоретическое мышление), а на последовательное освоение исторически сложившихся обобщенных форм и способов деятельности.

Правомерно говорить по крайней мере о четырех основных исторических типах сознания и деятельности и соответствующих им типах исторических, социальных общностей, которые, на наш взгляд, могут иметь место в школе. Их своеобразие и историческая динамика показаны в табл.1

Таблица 1

Исторический тип сознания	Мифологические формы сознания	Цеховое сознание	Научное сознание	Продуктивное сознание
Тип деятельности	Мифотворчество	Ремесло	Исследования	Проектирование
Историческая форма общности	Родовая	Цеховая корпорация	Научное сообщество	Сообщество разнопрофильных специалистов

Анализ показывает, что каждый из указанных в таблице типов сознания и деятельности возникал в рамках вполне определенной исторической общности, которая обеспечивала индивида средствами, позволяющими ему эффективно строить свою деятельность; при этом данный процесс происходил в условиях определенного *исторического типа школы*, воспроизводившей в качестве требуемого и необходимого для жизнедеятельности как соответствующий тип деятельности, так и саму социальную общность. Иначе говоря, каждому типу деятельности соответствует определенный исторический тип школы, воссоздающий данный тип деятельности и общности. Характер этого соответствия отражает табл. 2.

Таблица 2

Исторический тип школы	Обучение как ритуал	Школа — мастерская. Мастер — ученик	Школа — лаборатория. Наставничество	Школа проектов и программ (складывается)
-------------------------------	---------------------	--	--	--

Типы сознания и деятельности, функционирующие и складывающиеся в современном социуме, являются, по сути, проекциями исторических форм сознания и деятельности и соотносимы с ними как с оформленными в истории культурными образцами исторических типов сознания и деятельности. Следовательно, задача приспособления современного человека к многомерности своего бытия может быть решена через снятие в процессе обучения самих форм исторических типов сознания и деятельности, т. е. обобщенных (и исторически определенных) способов работы с миром вещей и миром идей, имеющих достоинство средств анализа предметов и теорий.

В табл. 3 приведены современные типы социальной общности и деятельности, которые можно соотнести как с описанными в табл.1 их историческими аналогами, так и с историческими типами школ, внутри которых они по преимуществу воспроизводятся.

Таблица 3

Современный тип деятельности	Деятельность в соответствии с социальной ролью (функционирование)	Деятельность по культурному заданному образу, воспроизводство образов	Исследование (создание моделей, теорий, экспериментирование)	Проектирование (создание образцов, новых деятельностей)
Тип социальной общности	Различные формы социальных организаций	Профессиональные общности, организации	Научное сообщество	Творческие междисциплинарные общества (полипрофессиональные)

Современная культурно-историческая школа, ориентированная на освоение указанных выше исторических типов сознания и деятельности, должна моделировать в снятой форме условия, в которых эти типы деятельности и сознания проявлялись в соответствующем историческом типе школы. При этом речь идет именно о процессе моделирования и снятия самой формы сознания и деятельности через форму организации соответствующего ей процесса обучения (играющего роль средства моделирования), а никак не о переносе и реконструкции исторических типов школ.

Другими словами, культурно-исторический тип школы, целью которого является освоение многомерных социокультурных норм современного социума как норм культурно-исторических, может строиться как развивающаяся система школ-моделей, каждая из кото-

рых позволяет индивиду в снятом виде освоить определенный исторический тип сознания и деятельности в форме, приближенной к их современному существованию.

Психолого-педагогические основания

Культурно-исторический тип школы может быть построен как система школ разных ступеней (соответствующих возрасту учащихся), в каждой из которых создаются условия, необходимым образом моделирующие формы, присущие конкретному историческому типу сознания и деятельности. В нашем случае эта система состоит из школ четырех ступеней. На каждой ступени ученики осваивают по преимуществу одну из форм сознания и соответствующий тип деятельности, которые являются аналогами, ранее возникших и сохранивших свою актуальность исторических типов сознания и деятельности (см. табл. 1). Последовательный переход из одной школы в другую определяет особенности образования детей: 1-я ступень-школа мифотворчества (дети 5—6 лет), 2-я ступень-школа-мастерская (дети 7—9 лет), 3-я ступень-школа-лаборатория (ученики 10—14 лет) и, наконец, 4-я ступень — проектная школа (ученики 15—17 лет). Легко понять, что данная последовательность ступеней обучения и функциональное место в ней каждой школы в первую очередь определяются филогенетической линией развития форм сознания и деятельности. Кроме того, эта последовательность в наибольшей степени соответствует возрастным возможностям ребенка школьника и периодизации ведущих видов детских деятельностей.

В табл. 4 показана взаимосвязь содержания, усваиваемого в качестве исходного основания в школе каждой степени, и обобщенных способов действия, которые становятся результатом образовательного процесса на соответствующем этапе обучения детей.

Таблица 4

Тип школы	Школа мифотворчества	Школа-мастерская	Школа-лаборатория	Проектная школа
Предметное содержание	Свойства и отношения вещей, данные в непосредственном чувственном восприятии и наглядных представлениях, способы их выражения в знаково-символической форме	Общие свойства и отношения окружающего мира, выделенные в исторически оформившихся культурных и специализированных видах деятельности. Социально значимые знаки	Модели, теории, Методы постановки эксперимента	Способы стыковки данных разных наук и опыта разных видов деятельности в практике
Осваиваемые способы действия	Действие по сценарию в соответствии с ролью	Реконструкция способа вывода общих свойств и отношений из непосредственно данных вещей, упражнение в навыке	Поиск, исследование, экспериментирование	Проектирование создание опытных образцов, выполнение практических расчетов, разработка программ действий, связанных с координацией деятельности многих людей

Очевидно, что последовательность школ разных ступеней не является случайной, она внутренне детерминирована необходимостью освоить на каждой ступени тот способ действия, который используется на следующей ступени уже в качестве средства действия. Так, для того чтобы ребенок в школе-лаборатории мог строить модели того или иного явления и заниматься его исследованием, у него уже на предыдущей возрастной ступени должен быть сформирован (в нашей системе в школе-мастерской) соответствующий культурно заданный образец действия. К тому же, чтобы ребенок мог освоить такой образец, он также уже на предыдущей возрастной ступени (в нашей системе — в школе мифотворчества) должен освоить действие с некоторым предметным содержанием по определенному сюжету или сценарию, например, структурировать свойства предметов, выделять, означать и описывать отношения этих свойств.

Такая логика построения последовательности школ-ступеней является формообразующей для культурно-исторической школы, поскольку именно в этой логике на практике реализуется важнейшее теоретическое положение, согласно которому формы работы ребенка с предметным материалом складываются и осваиваются им до непосредственной работы с этим материалом. Другими словами, дети сначала осваивают способ и форму работы с предметным содержанием и только потом с их помощью познают предметное содержание.

Следует также различать изучаемый детьми объект и осваиваемое ими содержание. Так, в школе мифотворчества дети имеют дело с сюжетом задачи и соответственно ему действуют с игровым, воображаемым, мифологическим объектом, что соответствует их возрастным особенностям. При этом реальным содержанием их работы являются способы действия, которые необходимы на следующей ступени обучения (способ систематизации объектов, соединение-разъединение частей объекта, включение-исключение частей объекта в целое и т. п.).

В школе-мастерской они изучают сложившиеся в предметах смыслы действия и специально осваивают навыки и умения, обеспечивающие эти действия (например, понятие числа и одновременно навык счета). Понимание образцов предметов (идей) и соответствующих им обобщенных способов действия характерно для исторического типа ремесленного сознания.

В школе-лаборатории изучаемое детьми содержание предметов осваивается на основе построения моделей, понятий и теории этого содержания, что характерно для научного типа сознания. Здесь школьники постигают азы научных теорий, сталкиваются с экспериментом и научным текстом.

В проектной школе предметное содержание осваивается учениками путем построения проекта или образца деятельности, связанного с проектным типом сознания. Проект и далее программа являются современным средством организации деятельности коллектива людей и координации выполняемых ими действий. При этом важным объектом работы становится возникающая общность, моделирование ее целей, задач и средств функционирования. Таким образом, в нашей школе результатом освоения выступают: на 1-й ступени — система свойств и отношений, определяющая наглядно воспринимаемое содержание предметов; на 2-й ступени — система культурно заданных образцов и способов действия с объектами; на 3-й ступени — система понятий, моделей и теорий и адекватные этой системе средства; на 4-й ступени — система проектов.

Не случайными являются на каждом этапе обучения и формы фиксации самими детьми результатов своей работы. Эти формы также сохраняют культурно-исторический контекст и обладают своей спецификой. Так, в школе мифотворчества это может быть своеобразный музей вещей или «коллекция» предметов, собранных самими детьми по некоторым общим основаниям - свойствам, характеристикам, отношениям, которые выступают как существенные для тех или иных наборов. В школе-мастерской это также может быть музей, но уже музей особый, в котором собираются технологии работы с предметами и соответствующий

этим технологиям инструментарий (измерительные приборы, различные аппараты для наблюдения, способы изготовления костюмов, техники письма, рисунка и т. д.), а также учебные и творческие работы детей (учебные тетради и рисунки). В школе-лаборатории это может быть система написанных учениками собственных «научных» текстов, фиксирующих результаты их работы по разным учебным предметам. И, наконец, в проектной школе это может быть система проектов, разработанных и реализованных самими школьниками. На каждой ступени обучения школьники вместо изолированных знаний по конкретным предметам осваивают уже определенные системы знаний, вместо простейших навыков — более сложные их системы, специфичные для тех или иных видов деятельности.

Усвоение определенного исторического типа сознания и деятельности разворачивается в культурно-исторической школе через моделирование самих форм организации учебных ситуаций как исторически обусловленных. Например, форма взаимодействия учителя и учеников в школе-мастерской должна опираться на способ учения, воспроизводящий основы взаимоотношения мастера и подмастерья, задавать тем самым определенную форму детско-взрослой общности, специфическую для данного типа школы. Моделируя условия, определенные для конкретной исторической школы, мы по особым законам восстанавливаем эту школу через специфическую для нее форму детско-взрослой общности, через вполне определенный способ взаимодействия включенных в нее участников. Можно, следовательно, рассматривать культурно-историческую школу присвоения форм общности, воспроизводящих тип исторического сознания (на каждой конкретной ступени обучения), как особую среду, где каждая детско-взрослая общность является зоной ближайшего развития для последующей общности и связанного с ней типа исторического сознания и деятельности (Л. С. Выготский).

Последнее обстоятельство позволяет ответить на вопрос о том, каким является субъект учения, получающий образование в культурно-исторической школе. Согласно нашей концепции, основные направления его развития связаны:

- с освоением самих форм исторических типов сознания и деятельности;
- с освоением различных исторических форм учения;
- с участием в различных детско-взрослых общностях, моделирующих способами своей организации тот или иной исторический тип школы.

Учебно-методическая реализация культурно-исторического типа школы

Школа мифотворчества (1-я ступень)

Проект учебно-методической реализации концепции мы можем представить только для двух ступеней: школы мифотворчества и школы-мастерской.

На первой ступени обучения, названной нами условно школой мифотворчества, дети 5-6 лет организуют свою деятельность по определенному сценарию (в основе своей родственному ритуалу). Обучение строится при этом на основе широкого использования мифологического и сказочного материала.

Взрослый дирижирует развитием самого сюжета игры и управляет изменениями в системе функционально-ролевых взаимодействий детей. Широко используются свойственные этому возрасту рассуждения, дискуссии, ведущиеся детьми с позиций, определяемых их ролью.

Образовательными целями обучения в школе 1-й ступени являются:

- реконструкция предметного содержания на основе выделения и конструирования отношений вещей и их свойств;
- фиксация выделенного содержания в виде как особых детских различных текстов-сочинений (мета-мифов), так и предметных собраний — специфических музеев, кол-

- лекций предметов и т. п., собранных самими детьми в соответствии с выделенными ими свойствами и отношениями;
- освоение «ритуального» по форме способа действия с предметным содержанием, задаваемым соответствующим мифологическим сюжетом описания этого содержания;
 - подготовка к переходу в следующий тип школы, связанный с цеховым сознанием и формированием способов действия по культурно заданному образцу.

Подбор предметов в учебном плане школы мифотворчества выполнен таким образом, чтобы учащиеся могли освоить различные области человеческого опыта, представленного в системе предметно-опосредованных сюжетно-ролевых игр. Так, в предметах эстетического цикла (музыка, изо, ритмика) обучение будет строиться по следующей схеме: задание мифологического или сказочного сюжета, обсуждение образа (или образов), связанного с этим сюжетом, освоение выразительных средств, характерных для данного предмета, проигрывание образа на основе ролевой игры, в которой необходимое средство (или свойство предмета) закрепляется за ролью конкретного ученика.

При таком построении процесса обучения изучаемый предмет осваивается детьми средствами, специфичными для данного предмета, но в опоре на разный способ его описания. В результате дети не только обучаются тому или иному учебному предмету (например, музыке), но и живут в нем как в некоторой музыкальной сказке, по законам этой сказки, используя специфические музыкальные средства. Удерживание мифологической (сказочной) целостности сюжета неизбежно приводит к порождению метасредств (например, дети, не владея основами нотной грамоты, тем не менее, выражают задаваемый им образ средствами музыки, которые конструируются самостоятельно (интонированием, особыми знаками-нотами и т. п.). Специально должен прорабатываться выход из ситуации игры в индивидуальную продуктивную деятельность, например рисование по индивидуальному замыслу.

В предметах естественнонаучного цикла и предмете, раскрывающем основы языкознания, дети знакомятся с объектами природы и различными знаковыми средствами в опоре на мифологический способ описания соответствующего содержания. Так, в курсе «Мирознание» дети попадают в «Город Качеств», в котором предметное содержание представлено в виде свойств изучаемых вещей и их отношений. Особым образом построенная сюжетно-ролевая игра с предметно-опосредованным типом распределения ролей (когда один ребенок отвечает за первое качество, второй — за второе и т. д.) позволяет детям осваивать предметное содержание в рамках данного сказочного сюжета, в опоре на необходимый мифологический способ описания данного предмета. При данном способе описания сохраняется пространственная целостность системы объекта, причем таким образом, что свойства этой системы структурированы и удерживаются детьми (дети умеют выстраивать ряды отношений, связывать объекты между собой, описывать эти связи средствами цвета, музыки). Выход из игровой ситуации должен уже внутри самой игры обеспечиваться через подготовку особого «текста», например коллекции вещей, демонстрирующих разные «качества».

Что же становится содержательным итогом обучения в школе 1-й ступени? Мы полагаем, что данный тип обучения позволяет ребенку освоить основные способы целостных реконструкций изучаемых объектов в разных учебных предметах и сохранить при этом их собственные представления об объектах, но уже в специфически заданных системах отношений (свойств вещей, звуков, красок и т. п.). Создаваемые детьми системы соответствуют мифологическим способам описания предмета и являются предпосылкой для последующего понимания сути вещей. Можно сказать, что учащиеся школы мифотворчества осваивают системно-структурный способ работы с различным предметным содержанием, опосредуемый формой сюжетно-ролевой игры на основе сценария сказки или мифа.

Обучение в школе мифотворчества включает два этапа:

- 1) когда дети в опоре на заданный способ мифологического или образного описания предмета работают с этим предметом как с системой свойств, отношений и средств;

2) когда дети переходят к освоению противоположного по направленности действия, превращая данный им набор предметов в некоторую целостную систему на основе создания общего мифологического способа их описания. На этом этапе дети переходят от непосредственного восприятия предмета к его пониманию в некотором мифологическом контексте, т. е. снятию содержательных свойств предмета, структурированию этих свойств в систему на основе соответствующего объяснительного принципа, позволяющего объединить эти различные свойства в целое.

Таким образом, итогом 1-й ступени обучения являются не столько знания (или мифологические образы) о том или ином предметном содержании, сколько формирование у ребенка способности осознанно выполнять переходы от мифологического способа описания предмета к построению самого предмета и самостоятельно строить некоторый воображаемый контекст и соответствующие ему собственные тексты «о природе вещей». Это новообразование является той важнейшей предпосылкой, без которой практически невозможен дальнейший переход детей к изучению собственно научных понятий в школе 2-й ступени, моделей и теорий в школе 3-й ступени.

Важно также еще раз отметить, что специфической формой организации детско-взрослой общности в школе мифотворчества на начальном этапе является предметно-опосредованная сюжетно-ролевая игра, в которой тот или иной аспект предметности закрепляется за ролью определенного ребенка (например, качество, краска, музыкальный инструмент и т. д.). При этом отсутствуют собственно учебный предмет и традиционные позиции Учителя и Ученика — вместо этого происходит совместное проигрывание осваиваемого содержания в соответствии с распределением ролей и сценарием. В 6-летнем возрасте возникают коллективные обсуждения мифологического способа объяснения свойств и отношений предметов, оформляется способность строить способы объяснения и описания особенностей изучаемого предмета, возникают навыки коллективного создания новых мифологических текстов, удерживающих целостность осваиваемых способов.

В свете задач, стоящих перед учениками в школе мифотворчества, можно сформулировать комплекс требований к детям, поступающим в эту школу:

- у них должны быть развиты на должном уровне воображение и символическая функция, соответствующая их возрастному развитию;
- дети должны уметь действовать по определенным правилам игры и строить свои индивидуальные действия в соответствии со своей ролью и игрой;
- дети должны уметь действовать совместно в соответствии со сценарием игры, ее правилами и ролью каждого партнера;
- дети должны уметь импровизировать, т. е. строить свой способ действия (поведения) в соответствии с заданным образцом;
- дети должны уметь встать на определенную позицию при обсуждении некоторой проблемы;
- дети должны уметь отделять свойства вещей от самих вещей.

Школа-мастерская (2-я ступень обучения)

Задача школы-мастерской состоит в организации такого типа обучения детей 7—9 лет, при котором они осваивают культурно заданные образцы действия и навыки, готовящие их к работе с предметным содержанием, недоступным их непосредственному восприятию. Эти образцы становятся предметом специальной работы учеников под руководством учителя. На этой же ступени возникают новые позиции - позиция Учителя, т. е. взрослого, владеющего культурно заданным образцом действия, и позиция Ученика, т. е. ребенка, который должен присвоить этот образец.

Основой становится ориентация на формирование у детей 7—9 лет обобщенных способов действия и соответствующих понятий. Это отвечает целям системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, что, с одной стороны, существенно облегчает задачу проектирования целостной образовательной среды на этой ступени обучения, а с другой — предъявляет к этой системе принципиально новые требования. Построение этой системы для нашей школы требует:

- разработки нового содержания образования для 2-й ступени по всему комплексу учебных предметов;
- организации учебной работы с широким использованием знаково-символических и модельных средств;
- применения культурно-ориентированных контекстов действия и исторически значимых приемов работы (что фактически полностью отсутствует в существующей сегодня системе развивающего обучения);
- обоснования форм совместных действий взрослого и детей, самих детей, как моделирующих тип школы-мастерской, так и задающих детско-взрослую общность, в которой закладываются основания школы 3-й ступени.

Освоение образцов обобщенных способов действия с предметным содержанием предполагает способность ребенка выполнять реконструкцию этого содержания и фиксировать результаты такой реконструкции в системе соответствующих научных понятий. Заканчивая школу-мастерскую, ребенок не только владеет некоторым набором разрозненных способов действия, но может сам реконструировать различные предметные содержания, осуществлять взаимопереходы от «предмета» к «способу действия» и от «способа действия» к модели «предмета».

Формирование у детей младшего школьного возраста обобщенных образцов действия и соответствующих понятий невозможно вне коллективно распределенной формы организации процесса передачи образцов от Учителя к Ученику, которая позволяет объективировать идею самого способа действия в способах координации индивидуальных предметных операций. В процессе такой работы в полной мере будут использованы те предпосылки для организации обучения, которые специально закладываются в школе 1-й ступени. Так, способность детей к соотношению своего действия с правилами сюжета позволяет в условиях коллективно распределенной формы обучения осуществлять координацию своих действий со способами построения самого предмета. Коллективные формы работы, прежде связанные с ролевым распределением, опосредованным мифологическим способом описания предмета, трансформируются в операциональное распределение индивидуальных операций с предметом. Системное понимание предмета, выраженное в способности детей описывать связи и отношения между его свойствами (в рамках сказки или мифа), трансформируется в системный способ реконструкции способа действия и самого предмета.

В школе-мастерской происходит также освоение системы определенных навыков, требующих автоматического уровня исполнения. Здесь форма обучения связана с упражнением по заданному образцу и не нуждается в столь значительном опосредовании коллективными формами учебной работы.

Перспективы создания культурно-исторической школы

Не имело бы смысла проектировать культурно-историческую школу, если бы в современном образовательном пространстве уже не обозначились точки, где данный тип образовательного учреждения может иметь место. Это недавно возникшие комплексы «детский сад — школа». Как правило, это частные или спонсируемые учебные заведения полного дня. Родители и спонсоры предъявляют повышенные требования не только к уров-

ню знаний и умений детей, но и к организации всей образовательной среды в соответствии с изменившимися социокультурными условиями современной жизни. Необходимость строить учебный процесс начиная занятия с детьми 5 лет, обеспечивать преемственность образования на разных ступенях возрастного развития учеников, способствовать высокой степени адаптации воспитанников в таких, по сути дела, закрытых учебных заведениях вынуждает организаторов комплексов строить школу нового типа, отличную от уже существующих. Образ такого типа школы как раз представлен в предлагаемой концепции.

Для реализации данной концепции в практике требуются значительные организационные, финансовые и кадровые ресурсы, серьезное научно-методическое обеспечение и воля людей, которые возьмутся за это дело. Такое возможно при одновременном начале работы на нескольких экспериментальных площадках с объединением их ресурсов. Способы организации данной работы являются предметом специального обсуждения. Сейчас мы можем только указать направления строительства внутреннего образовательного пространства школы.

Важным его условием выступает связь содержания обучения (получаемые знания, умения, навыки) и формы организации учебной работы. Для культурно-исторической школы принципиальными являются следующие три обстоятельства: 1) формы организации учебной работы на предыдущей ступени задают те способы изучения материала, которые на следующей ступени становятся для ученика средством усвоения соответствующего предметного содержания; 2) в формах организации учебных ситуаций на каждой ступени обучения воспроизводятся условия, специфические для конкретного исторического типа школы, и, наконец, 3) историко-культурный контекст усваиваемых знаний раскрывается школьниками не за счет увеличения исторической информации, а путем деятельностного анализа содержания мира вещей и мира идей, определяющих ту или иную область знаний.

Таким образом, культурно-историческую школу невозможно построить, увеличивая число гуманитарных предметов или объем учебной информации. Речь идет о проектировании школы как образовательного пространства, основанного на последовательно сменяющихся друг друга и имеющих исторические аналоги формах деятельности и общностей. Последнее накладывает серьезное ограничение на содержание учебных предметов и формы его усвоения в ситуациях учения-обучения: на каждой ступени школьного обучения вместо изолированных знаний по конкретным предметам учащиеся осваивают уже определенные системы знаний, вместо простейших навыков — более сложные их системы, характерные для тех или иных видов деятельности.

Остается также напомнить о важности связи культурно-исторической школы со школами других культур, которая должна быть не умозрительной, а практической. Последнее означает, что в образовательное пространство культурно-исторической школы необходимо включить сложившиеся в других культурах модели школ, перенося умозрительный диалог культур в практические формы совместной деятельности представителей различных социальных общностей.

На сегодняшнем этапе можно указать по крайней мере на четыре основных направления работы, без которых представленная концепция останется только научным текстом. Во-первых, необходимо немедленно начать серьезную переработку содержания учебных предметов в той логике, которая задана описанным в концепции культурно-историческим подходом к проектированию образовательных сред и благодаря которой обеспечивается переход от школы мифотворчества к школе-мастерской. Во-вторых, нужно определить набор самих учебных предметов, который должен существенно отличаться от уже имеющихся в средней школе. В-третьих, следует решить вопрос о методах учебной работы и особенностях организации детско-взрослых общностей, которые станут специфическими для школы каждой ступени. В-четвертых, необходимо искать архитектурные решения для описанного образовательного пространства, полагая, что переходы из предшествующей школы в каждую

последующую — это реальные вехи школьной жизни ребенка. Им должны соответствовать определенные здания, оборудование, свои собственные атрибуты и др. Проживание в школе каждой ступени должно иметь особое значение и свой собственный смысл для каждого ребенка.

Кроме перечисленных направлений необходимо обсудить и проблему интеркультурного характера культурно-исторической школы. Не потому, что школа должна быть международной, а потому, что практическая форма диалога культур и соответствующих им типов школ является внутренним и необходимым условием развития образовательного пространства подлинной культурно-исторической школы.