

отечественного образования



УДК 370

ББК 74.00

Издание подготовлено при содействии лаборатории педагогики православия Уральского отделения Российской Академии Образования и Екатеринбургской епархии.

Слободчиков В. И.

Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 — 264 с.

ISBN 978-5-903971-08-4

Рецензент: Борис Сергеевич Братусь, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, зав. кафедрой общей психологии факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Книга посвящена мировоззренческим и теоретико-методологическим основаниям инновационного развития отечественного образования. Смысловым центром работы является определение антропологической перспективы современного образования как фундаментального условия становления собственно человеческого в человеке, становления человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях. Содержание работы задает концептуальную рамку и определяет технологические средства, которые могут быть использованы при разработке учебных курсов образовательной области «Основы религиозной культуры» для общеобразовательных школ России.

Издание адресовано преподавателям, научным работникам, аспирантам, студентам педагогических вузов и колледжей, институтам повышения квалификации и переподготовки работников образования, а также широкому кругу специалистов гуманитарной сферы.

© Слободчиков Виктор Иванович, 2009.

Оглавление

Предисловие	9
Введение	15
Глава 1. Антропологические основы современного образования	
1.1. Антропология образования: ее возможность и действительность	
1.1.1. Исторические образы образования	19
1.1.2. Гуманитарная сущность современного образования	25
1.1.3. Антропологический императив образования	29
1.1.4. Антропологический подход в гуманитарном познании	34
1.1.5. Понятие антропологии образования	38
1.2. Образовательное знание — новый тип научности	
1.2.1. Понятие образовательного знания	40
1.2.2. Конструктивный смысл образовательного знания	43
1.2.3. Образовательное знание в развивающем образовании	46
1.2.4. Образовательное знание и гуманитарные технологии	50
1.3. Психолого-педагогическая антропология современного образования	
1.3.1. Психология человека и развивающее образование	55
1.3.2. Концептуальная модель развивающего образования	59
1.3.3. Предметная область психологии образования человека	63
Глава 2. Образование — сфера общественной практики	
2.1. Образование — всеобщий механизм общественного развития	
2.1.1. Перспективы развития общества и образования в современном мире	67
2.1.2. Социально-культурная миссия современного образования ...	72
2.2. Модернизация — коренная проблема современной России	
2.2.1. Инновации — путь развития общественных практик	76
2.2.2. Проблемное поле феномена «инноваций»	79
2.2.3. Понятийный строй инновационной деятельности	83
2.3. Структура и состав сферы образования	
2.3.1. Структура образовательной сферы	90

2.3.2. Управление в образовании	93
2.3.3. Образовательная политика и политика в образовании	97
2.3.4. Понятие образовательной среды	103
2.3.5. Образовательные институты и институты образования	106
2.3.6. Процессы образования и образовательные процессы	109

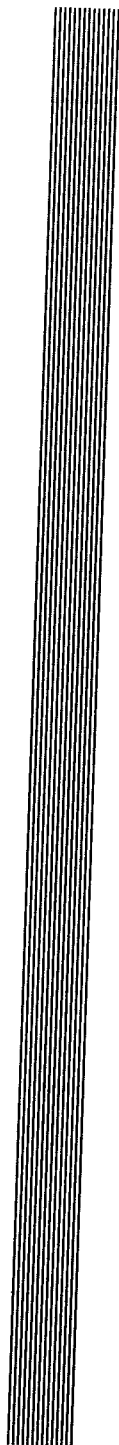
Глава 3. Образование как механизм культурно-исторического наследования

3.1. Культурно-историческое наследие — «задание» для образования	
3.1.1. Мир человека и предметности культуры	120
3.1.2. Социокультурный опыт в структуре содержания образования	123
3.2.. Типология научно-технологических подходов в образовании	
3.2.1. Когнитивно-ремесленный подход к содержанию образования	131
3.2.2. Деятельностный подход к содержанию образования	135
3.2.3. Мыследеятельностный подход к содержанию образования ...	138
3.2.4. Компетентностный подход к содержанию образования	139
3.3. Антропологический подход в определении содержания образования	
3.3.1. В поисках оснований выбора содержания образования	144
3.3.2. Саморазвитие — цель и ценность современного образования	149
3.3.3. Антропологический потенциал деятельностного содержания	152
3.3.4. Деятельностное содержание общего образования	156

Глава 4. Образование — всеобщая форма развития человека

4.1. Онтология развития человека в пространстве образования	
4.1.1. Онтология человеческой реальности	162
4.1.2. Антропологическая теория развития	167
4.1.3. Соотношение категорий «развитие» и «образование»	170
4.2. Сопряженность ступеней развития и ступеней образования	
4.2.1. Саморазвитие — принцип периодизации развития человека	173
4.2.2. Ступени развития — культурогенез человеческих общностей	178
4.2.3. Ступени образования — культурная форма онтогенеза	180

4.3. Проблема преемственности в образовании и развитии	
4.3.1. Непрерывность образования и дискретность развития	183
4.3.2. Типология кризисов в развитии и образовании	186
4.3.3. Возрастные кризисы общего психического развития	188
4.3.4. Образовательные кризисы — нормативные кризисы адаптации	192
4.4. Возрастно-нормативные модели развития	
4.4.1. Понятие нормы в образовании и развитии	194
4.4.2. Понятие возрастно-нормативной модели развития	197
4.4.3. Структура возрастно-нормативной модели развития	200
Глава 5. Антропология педагогической профессии	
5.1. Психология профессионализма современного педагога	
5.1.1. Понятие педагогического профессионализма	205
5.1.2. Новая модель педагогического профессионализма	210
5.1.3. Проектирование пространства образовательной деятельности	213
5.2. Педагогическая позиция: истоки, типы, характеристика	
5.2.1. Понятие базовой педагогической позиции	220
5.2.2. Специфика педагогических позиций на ступенях образования	226
5.2.3. Пространство встречи всех поколений	230
5.2.3.1. Точки встречи поколений в бытийных позициях	230
5.2.3.2. Точки встречи поколений в культурных позициях	235
5.3. Педагогическая деятельность в пространстве образования	
5.3.1. Педагог — субъект образования и педагогической деятельности	240
5.3.2. Профессионально-деятельностная матрица образовательного пространства	244
5.3.3. Возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности	250
5.3.3.1. Образовательная программа: понятие, виды, строение	254
5.3.3.2. Образовательная программа ступеней образования	256
Заключение	261



Б. С. Братусь

*Доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образования*

Первая книга по психолого-педагогической антропологии

Книга В. И. Слободчикова «Антропологическая перспектива отечественного образования», написанная профессиональным психологом, на мой взгляд, далеко выходит за рамки психологического обеспечения педагогической деятельности и представляет существенный интерес отнюдь не только в связи с образованием настоящих и будущих педагогов.

Если попытаться сформулировать то новое, что вносит данная книга, то это прозвучит на первый взгляд весьма банально — ориентация на человека, которую автор действительно, неустанно подчеркивает уже с самого заголовка книги. Казалось бы, что же тут нового? Но вспомним Л. С. Выготского, который охарактеризовал, например, современную ему психологию двумя словами: «Человека забыли». Разве не ту же характеристику можно во многом адресовать и современной нам психологии, и современной педагогике, где антропологический принцип столь часто бывает затушеван как в грубых (смешение с психикой животного), так и в тонких формах (игнорирование проблем ценностей, совести, милосердия и т. п.).

Постоянная сознательная ориентация на специфику человека с неизбежностью поставила автора перед вопросами соотношения психологии и философии, педагогики и богословия. Эта сторона книги требует, видимо, специального внимания.

Выход на грань философии, богословия, психологии и педагогики ставит, в свою очередь, вопросы, которые до недавнего

времени тщательно обходились в наших гуманитарных науках. В самом деле, если мы решились ориентироваться на человека, в его подлинном, а не в умаленном значении, то с неизбежностью надо соприкоснуться и с проблемами духовными, экзистенциальными, религиозными, вопросами смерти и бессмертия, т. е. выйти уже в область теологии и с ней соотнести педагогику и психологию человека. Особое значение книги в том, что в ней этот шаг делается. Очень аккуратно, ненавязчиво, но в то же время определенно и твердо. Вполне естественно, что автор обнаруживает тяготение к христианской православной антропологии как реальному духовному стержню нашей культуры.

Из достоинств книги отметим также ее сугубо авторский характер. В. И. Слободчиков не скрывает своей личностной позиции и отношения к излагаемому материалу, но делает это интеллигентно и мягко, избегая как выпячивания (а тем более навязывания) своего мнения, так и маски беспристрастного повествователя.

Рецензируемая книга В. И. Слободчикова несомненно вызовет интерес широкой научной общественности. И особенно в момент, когда отечественное образование сознательно выстраивает свои мировоззренческие основания в атмосфере духовного возрождения нашего многонационального Отечества, в ориентации на традиционные, исторически выверенные ценности.

Светлой памяти моих Учителей —
Семену Афанасьевичу и Галине Константиновне
Калабалиным посвящаю эту книгу

Предисловие

Семен Карабанов (Калабалин Семен Афанасьевич) и Черниговка (Галина Константиновна) были одними из самых ярких воспитанников А. С. Макаренко. Но главное — они были гениальными продолжателями педагогического подвига А. С. Макаренко. Гениальным Калабалина называл сам Антон Семенович. Он говорил; «Я — только талант, в лучшем случае; вот Семен — это гений в работе с хлопцами».

В начале 30-х годов XX века А. С. Макаренко направил своего блестящего ученика и верного сподвижника на своеобразное апостольское служение. Семен Афанасьевич должен был показать тогдашнему «Педагогическому Олимпу», как называл сам Макаренко идеологов «соцвоса» (социалистического воспитания), что педагогическая система, созданная им в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Дзержинского, дает блестящие результаты не только в работе с малолетними правонарушителями. Но и в обычных детских домах — с детьми, педагогически запущенными, оставшимися без попечения взрослых.

С. А. Калабалин показал и доказал удивительную педагогическую эффективность и методическую инструментальность воспитательной системы А. С. Макаренко своим — более чем 40-летним опытом подвижнической работы с трудными детьми, свидетелем чего, в 50–70-х годах прошлого столетия был и автор этих строк.

Я думаю, что и по сей день мы имеем дело с пока еще плохо прочитанным и плохо понятым Макаренко. Еще ждет своего часа

сочувственное внимание к наследию А. С. Макаренко, в котором он раскроется и как гениальный педагог, и как блестящий социальный психолог, и как теоретик педагогической антропологии. В отличие от нас наши западные коллеги осваивают наследие Антона Семеновича и более фундаментально, и более успешно.

Вот как пишет о нем германский исследователь В. Зюнкель: «В числе многих выдающихся педагогов *последних четырех столетий* (выделено мною. — В. С.)... лишь семеро настолько выделяются среди остальных, что их, прибегая к альпинистскому сравнению, можно отнести к вершинам-восьмитысячникам. Макаренко в этом ряду является самым молодым. Остальные — это Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Шляйермахер и Фребель... Допустимо считать, что... Макаренко и внутри «великолепной семерки» наиболее заметен».¹

Гениальность социально-педагогического открытия Макаренко (а это именно открытие XX столетия в гуманитарной сфере) и его практического воплощения состояли в том, что Антон Семенович вынужден был решать сразу две беспрецедентные задачи. Первая — нужно было вернуть беспризорному ребенку человеческое обличье и тем самым возратить его в человеческое сообщество. Однако — в какое сообщество? Ведь старые формы общественной жизни были разрушены или дискредитированы революцией, а новые существовали лишь в фантазийной коммунистической идеологии.

Отсюда вторая задача: нужно было экспериментально нащупать и утвердить главный смысл, абрис, структуру этого нового и жизнеспособного сообщества. Найти осмысленную, одновременно реабилитирующую и развивающую форму человеческого общежития, форму совместной полноценной жизни и деятельности взрослых и детей.

Известно, что, создавая горьковскую колонию, Антон Семенович проштудировал огромное число педагогических и философских работ в поисках ответа на свой главный вопрос: где и как возможно обретение человеком собственной сущности. Для

¹ В. Зюнкель. В Эрлангене изучают Макаренко. «Советская педагогика», 1990, № 4.

А. С. Макаренко было очевидно, что воспитание подлинно человеческого в человеке невозможно в пределах его кожного покрова, в границах отдельного индивида. Здесь кроме капризного, а чаще истерического своеобразия никакого другого материала нет. Собственно человеческое находится не внутри индивида, а между, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей.

По сути дела, именно в этом и состояло гениальное педагогическое и социальное открытие А. С. Макаренко, главный пафос утверждения в педагогическом сознании и педагогической практике *коллективных* форм организации совместной жизни и деятельности детей и взрослых в границах проектируемого образовательного пространства. Такого пространства, которое никогда не совпадает и не может совпадать с границами воспитательного учреждения. Достаточно внимательно прочесть даже художественные произведения Антона Семеновича, чтобы убедиться, что пространство образовательной деятельности колонии, коммуны выходило далеко-далеко за их пределы.

Коллектив, как его понимал Антон Семенович — это и есть реальное жизненное пространство, где осуществляется становление собственно человеческого в человеке. Живая общность, сплетение и взаимосвязь жизней детей и взрослых, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка (или вообще один человек для другого) не просто одно из условий его развития наряду со многими другими. Не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей, а фундаментальное *онтологическое* основание самой возможности возникновения человеческой реальности, основание нормального развития человека и его полноценной жизни. Именно духовно-деятельностная общность людей есть основание и источник развития сущностных сил каждого человека, его базовых способностей быть человеком.

Подлинная личность и даже индивидуальность может быть выстроена только из материи общественно-культурной жизни.

Другого материала в руках взрослого, педагога просто не существует, если не считать такой материей натуральную телесность, присущую каждому из нас. Но из телесности можно построить только тело, а стояла и стоит задача вырастить человека во всех его измерениях — и телесных, и душевных, и духовных, сделать его способным к *самостоянию* в универсуме человеческого бытия.

Это предельно сжатое концептуальное изложение педагогики Макаренко вызвало в свое время бурю протеста деятелей социалистического воспитания, а практическая реализация этого положения считалась не более и не менее как педагогическим преступлением. «Казарма, муштра, командирская педагогика, обезличка» — этот неполный список преступлений против педагогики Макаренко предъявлялся ему не только в 20–30-е годы, но предъявляется и по сей день.

Меня, как возрастного и педагогического психолога, нередко поражала резкая неприязнь Антона Семеновича к множеству педагогических рекомендаций и предписаний тогдашних психологов и педологов, которые главным образом и разоблачали «командирскую» педагогику Макаренко. Апеллировали педологи, как правило, к индивидуальным особенностям отдельного ребенка, который и должен был быть, по господствующему мнению, единственным и главным объектом воспитания, объектом педагогического воздействия взрослых. Сегодня уже очевидно, что за всей этой «наукой» скрывался политический заказ на предельную атомизацию «масс трудящихся» для удобства манипуляции властью имущими социальным поведением этих самых масс.

Но именно такая позиция официальной педагогической и психологической науки, да и господствующей идеологии 20–30 годов для А. С. Макаренко была категорически неприемлема. Казалось бы, романтические идеи — перспективные линии развития каждой личности, бодрость, трезвление, предощущение радости завтрашнего дня, умелость, система взаимной ответственности всех перед всеми и др. — на самом деле являлись предельно разумными условиями и духовной основой становле-

ния способности к самостоянию каждого воспитанника. И эти основы могли сложиться и утвердиться только в коллективных формах совместной жизни и деятельности детей и взрослых.

И в этом смысле принципиально ошибочным и профанирующим в советской педагогике было сведение всей грандиозности социально-педагогического опыта А. С. Макаренко только к педагогическим технологиям, к методическому инструментарию, применимым к тому же только в работе с беспризорными и малолетними правонарушителями.

Педагогика Макаренко — это не описание того, что есть, не рецептурный справочник, не набор технических «отмычек» для разных педагогических задачек. Это — осмысленный, содержательно насыщенный образ такой жизни, которая должна быть одновременно выверенной программой деятельности по воплощению этого образа. И если уж использовать термин «технология», то прежде всего это гуманитарная технология, технология построения антропологической практики, практики построения условий выращивания, становления и развития собственно человеческого в человеке.

Мало кто помнит, что в начале 60-х годов прошлого века Макаренко был «переоткрыт», правда почти никто в этом не признавался. С началом хрущевской «оттепели» в СССР развернулось коммунарное движение, идеологами которого были: В. Иванов в Ленинграде, С. Соловейчик в Москве, О. Газман и С. Шмаков Новосибирске; эти же люди и многие другие стояли у истоков педагогики Всероссийского пионерского лагеря «Орленок». При всем многообразии возникающих форм организации осмысленной, совместной детско-взрослой жизни и деятельности их внутренним существом была именно педагогика А. С. Макаренко, которая в этих уже новых формах впервые стала фактом советского педагогического сознания и педагогической практики воспитания.

Но уже в 70-х гг. произошел срыв практически всех перспективных линий развития коммунарного движения, а вместе с ним — и срыв ценностно-смысловых основ воспитательной системы А. С. Макаренко. В 90-х гг. все того же XX века вос-

питание как важнейший человекообразующий процесс было объявлено коммунистическим пережитком. И сегодня вместо полноценного и нормального воспитания в околонуучной педагогике господствует «Ее величество» *профилактика* морально-дефективных, делинквентных форм поведения отдельных детей. Как говорится — приехали!.. в 20-е гг. прошлого века.

Несомненно, что сегодня существует острая необходимость в новом прочтении педагогического наследия А. С. Макаренко, в новом осмыслении опыта его последователей. В том числе и педагогического опыта его ближайших учеников — Семена Афанасьевича и Галины Константиновны Калабалиных, которые в те же 60-е, 70-е, 80-е гг. XX столетия продолжали дело Антона Семеновича¹.

Стоит только вдуматься, продуктом каких социальных, антропологических катастроф были воспитанники Калабалиных. Это были дети гражданской войны, коллективизации, Отечественной войны и относительно благополучных, так называемых «социальных сирот» 70-х гг.

Через отцовские, материнские, учительские руки семьи Калабалиных прошли тысячи подростков, лишенных родителей. Многие из них — с уже изломанными судьбами, но выправленными, исцеленными благодатной встречей с Семеном Афанасьевичем и Галиной Константиновной и обретшими свой собственный уже неслучайный образ жизни и деятельности. Известно, что ни один из воспитанников Калабалиных после такой со-бытийной встречи не оказался повторно в паутине правонарушений. И это — еще одно блестящее подтверждение грандиозности и конструктивности педагогики А. С. Макаренко.

¹ Человеческий и педагогический талант семьи Калабалиных прекрасно раскрыт в трилогии Ф. Вигдоровой «Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка». М., «Советский писатель». 1972.

Введение

Сегодня в нашем обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики — в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» воспроизводства общества, выступает пространством личностного развития каждого человека.

Должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая* категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности как самоценности, ее приоритета перед государством, *в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества.*

Несмотря на наличие большого числа региональных (аспектных, акцентных) антропологий (философская, психологическая, педагогическая, культурная, социальная, политическая и др.), прецедентов разработки антропологий конкретных сфер социальной практики, в частности — образования, пока еще не существует. Отсутствуют прецеденты подобной работы и в отечественных, и в зарубежных системах гуманитарного знания.

Понятие «антропология образования» может быть прочитана двояко. С одной стороны, это ответ на вопрос: как должно быть построено современное образование с точки зрения *общей системы человекознания*. Здесь важнейшее значение имеет ряд системообразующих принципов — принцип развития, принцип со-бытийности, принцип субъектности, принципы природо-, культуро-, социосообразности и др., которые задают общий смысл, строй и содержание образования. С другой стороны, любое образование изначально должно строиться как особая *антропо-практика*, практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого в человеке».

Ключевая идея антропологии образования заключается в том, что современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них наисовременнейших компетенций, развития совершенных познавательных способностей. Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия, обернулась антропологической катастрофой, диссоциацией собственно человеческого в человеке — от полной потери смысла жизни у одних до полной потери облика человеческого у других.

По сути, именно перед образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений. При определении нашего понимания «собственно человеческого в человеке» мы исходим из фундаментальной философско-богословской, христианской по существу, *идеи о свободе и достоинстве человека* и из обоснования субъектности человека в качестве внутреннего, психологического основания его свободы и достоинства. Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет *родовую специфику человека*.

Ранее¹ было теоретически обосновано и показано, что становление этой родовой способности происходит в *со-бытийной* детско-взрослой общности, целостность которой задается системой связей и отношений между ее участниками, а главным способом бытия такой общности является ведущая для конкретного возраста, совместно-распределенная деятельность, рефлекслируемая в своих основаниях и средствах.

Однако реальную целостность подобной общности невозможно ни выявить, ни изучить как уже существующую, как наивно данную. Свою определенность эта целостность обретает в процессах становления и развития². И более того, не просто в развитии вообще, а в развитии по сущности человека — в *саморазвитии* как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Генеральной способностью, двоянным механизмом саморазвития человека являются рефлексивная способность к самоопределению, к осознанию границ собственной субъективности и способность к трансцендированию этих границ, открывающему новые, неочевидные ресурсы собственной самости.

Реализация антропологического принципа в образовании, создание в практике образования условий для становления целостного человека предполагает выявление *антропного* (собственно человеческого) потенциала современной психолого-педагогической науки. Нами обосновывается положение, что для антропологии развивающего образования наиболее адекватна научность нового типа — *образовательное знание*. Отличительными чертами образовательного знания являются его фундаментальность, многоаспектность, интегральность (целостность), технологичность, опора на опыт инновационных преобразований. Психологическая антропология в целом, и психология образования в частности, строят-

¹ См.: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. М., 1995

² См. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М., 2000

ся нами как форма образовательного знания, которая может быть поименована как *психолого-педагогическая антропология*.

Основное содержание данного раздела составил материал о трех образах, трех интерпретациях современного образования: как *сфере общественной практики*, как *механизме культурно-исторического наследования*, как *всеобщей форме развития человека*. Необходимость широкого, стереоскопического взгляда на образование, реализованного в данной книге, определяется пониманием важности каждого из его образов для решения задач становления человека в образовании. Образование — это целостный организм, и реализация смыслов и достижение целей образования и развития человека возможна лишь при условии полноценного функционирования всех его систем. Именно в этом факте скрывается и ответ на вопрос о предметности антропологии образования при обосновании целостной практики образования. Во всех системах образования действуют субъекты, и их психологическая компетентность является необходимым условием его эффективного функционирования.

Постановка и решение фундаментальных проблем антропологии образования по необходимости являются обобщенными, без излишней степени конкретизации. Во многом это объясняется тем, что многие проблемы еще не имеют своего общепризнанного или приемлемого решения. В частности, это относится к такой категории, как *содержание образования* — проблеме, традиционно разрабатываемой в педагогике. В книге рассмотрены антропологический потенциал и перспективы *деятельностного* содержания образования, хотя и в достаточно обобщенном виде.

Книгу завершает обоснование понятия «*возрастно-нормативная модель развития*». Этому понятию придается исключительное значение. Понятие «возрастно-нормативная модель развития» обосновывается как *теоретический* конструкт *понимания* закономерностей развития человека (ребенка, подростка, юноши, молодого человека) на разных ступенях образования и одновременно как *рабочий инструмент проектирования* образовательных процессов на данной конкретной образовательной ступени.

Глава 1. Антропологические основы современного образования

1.1. Антропология образования: ее возможность и действительность

1.1.1. Исторические образы образования

Общепризнанным стало утверждение об уникальности российской системы образования, ее мировой значимости как культурного и общецивилизационного феномена. Отечественное образование во всех своих исторических формах несет в себе мощный потенциал развития российского общества и адекватного ему государства, потенциал их жизнестойкости и жизнеспособности. Опыт XX столетия показал, что наше образование неоднократно оказывалось источником беспрецедентных социокультурных достижений и технологий — ликвидации беспризорности, неграмотности, технической отсталости, социально-педагогического проектирования новых форм воспитания и перевоспитания личности (А. С. Макаренко), создания целостной развивающей системы дошкольного воспитания, образования работающей молодежи через систему вечерней сменной школы и систему заочного обучения в средних и высших учебных заведениях, создания мощного естественнонаучного и математического образования, обеспечивших стране прорыв в космическое пространство, и ряда других. В настоящее время востребованность подобных технологий, как и в прошлом столетии, очевидна. Да и задачи, которые приходится решать образованию сегодня, как это ни прискорбно, по сути, практически те же.

Для того чтобы сохранить достижения отечественного образования, необходимо отказаться от изживших себя неадекватных представлений о нем и выявить основные смыслы и тенденции развития современного российского образования.

Историко-педагогический анализ дает основания для выделения типичных образов образования, характерных для определенной исторической эпохи. Можно утверждать, что в исторически древнее время человечество пережило эпоху *посвящения человека Божеству*. Будучи формой социального и духовного наследования, такое образование уже решало задачу сохранения общности людей во времени. В исторически новое время человечество пережило эпоху *Просвещения греховной, темной природы человека* сначала лучами Божественного Разума, а начиная с эпохи Возрождения — светом научного разума. В Новое время происходит выделение научного знания из систем философского и богословского познания, происходит оформление и утверждение парадигмы рационализма. Ключевая идея рационализма, научное объяснение мира, в основе которого лежит причинно-следственная логика (если «а», то «б»), становится доминирующим, более авторитетным, нежели другие формы его познания и понимания. Сверхценность научного знания породила своеобразную *idea fix* — в культуре все должно быть научным! Хотя еще в начале XX столетия Н. А. Бердяев отмечал, что научной должна быть только наука, все остальное имеет право, должно быть ненаучным. И, тем не менее, именно принцип *научности образования* определял и продолжает определять содержание современного обучения: *учебные предметы — это особым образом модифицированные и адаптированные сообразно уровню образования научные предметы, а их твердое усвоение (запоминание) как раз и просветит исходно темное, нецивилизованное сознание благородным светом научного познания.*

Сегодня, в Новейшее время (последние 100 лет), мы еще только вступаем в эпоху *Образования собственно человеческого в человеке* (для атеистического сознания — сообразно природе и культуре, для религиозного — по образу и подобию Божию). Еще совсем недавно даже соответствующее ведомство у нас называлось министерством просвещения; и если внимательно рассмотреть арсенал существующих организационно-управленческих и методических средств педагогической работы, большинство из них принадлежат именно эпохе Просвещения и имеют почти

400-летнюю историю. В контексте Просвещения термин «образование» всегда означал лишь степень и качество обученности и воспитанности человека — отсюда, например, такие словосочетания, как *широко (блестяще) образованный, хорошо воспитанный* и т. п.; подобные толкования продолжают существовать и в современном педагогическом лексиконе.

Очевидными симптомами все еще не случившегося окончательного перехода в «эпоху Образования» служат неустоявшийся категориальный строй педагогической науки, размытость ее предметного поля, разнородность технологической оснастки педагогической деятельности (преобладание не педагогических, а психо- и социотехнических средств организации образовательных процессов). Так однопорядковыми, в одном синонимическом ряду оказываются такие разномасштабные и разнопредметные категории, как *обучение, воспитание, образование, развитие*.

Подобное смешение понятий до сих пор является источником бесплодных околонучных споров о статусе той или иной категории: какая из них должна быть системообразующей для теоретической педагогики, а какая — производной. Причина здесь в одном: в эпоху Просвещения именно *обучение* — как специальный образовательный процесс — обрело свой нормативно-организационный статус (учебные предметы, классно-урочная система, методики преподавания и др.). Все остальное содержание образования осваивалось стихийно, «само собой» и не становилось предметом теоретической рефлексии. Господствующее положение «обучения» привело к его фактическому отождествлению со всей сферой образования.

Аналогичная судьба ожидает и категорию «воспитание», которое в XIX веке брало на себя практически все ценностно-смысловые и целевые ориентиры образования как такового (так называемое «скрытое содержание образования»). Наиболее явным образом подобная трактовка «воспитания» была сформулирована К. Д. Ушинским в его работе «Человек как предмет воспитания». В послереволюционное время господствующая коммунистическая идеология приступила к нормативно-

организационному закреплению деятельности воспитания. Сложилось различие: «воспитание в широком смысле», отождествляемое со всей сферой образования, и «воспитание в узком смысле» — как особый идеологически детерминированный образовательный процесс. Появилось много «воспитаний» — нравственное, трудовое, физическое, художественное и т. д.

Здесь следует сделать специальную фиксацию, которая, на наш взгляд, во многом определяет драматургию изменений в современном отечественном образовании. В сложившемся, устойчивом социуме помимо учебно-воспитательных учреждений существует множество неявных институтов образования. Например, в дореволюционной России такими институтами были: семья, Церковь, деревенская община, сословие, дворянская усадьба и др. Эти институты были *дополнительными* к основному образованию и достраивали его до полного образования, *формирующего полноту и целостность человеческой реальности.*

В современном российском социуме большинство таких институтов либо разрушены до основания, либо деградируют, либо умерли естественным образом. Остались в основном лишь учебные заведения. Соответственно, образование, претендующее на свою полноту и целостность, вынуждено с необходимостью восполнять эти потери, специально проектировать насыщенную образовательную среду, целенаправленно обустраивать образовательное пространство.

Однако параллельно с этим должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая* категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке.

В истории отечественной педагогической мысли философско-антропологический смысл образования впервые выявил К. Д. Ушинский. Он обосновал, что высшей целью и ценностью образования является Человек. «Основной целью воспитания человека, — писал К. Д. Ушинский, — может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество)

существует только для человека»¹. Его «Педагогическая антропология» замысливалась как психолого-педагогическое обоснование образования, ориентированного на воспитание человека «во всех отношениях». К. Д. Ушинский как великий педагог и мыслитель нашего опередил свое время — высказанные им идеи и подходы к образованию оказались востребованы только в настоящее время.

На основании анализа современной социокультурной ситуации в мировом образовании, исследований тенденций развития отечественного образования можно утверждать, что образование начинает осуществлять изначально присущую ему миссию *Образования собственно человеческого в человеке*. Именно в современном постиндустриальном (информационном, инновационном, развивающемся) обществе начинает осуществляться завет К. Д. Ушинского о том, что основной целью образования человека должен быть только сам человек, а государство, общество (народ), культура (человечество) существуют только для человека. Вместе с тем определение основной миссии образования — образование собственно человеческого в человеке — не исключает, а включает в себя другие функции образования.

В современном обществе образование — это *естественное* и, может быть, наиболее *оптимальное место встречи* личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира — на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно специфически определенное.

В современном обществе отчетливо выявляются *три образа образования* или три его фундаментальных интерпретации.

1. Образование — это сфера общества, самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная

¹ Ушинский К. Д. Избранные труды: В 4 кн. Кн. 4. — М., 2005. С. 261

инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. Такая интерпретация образования определяет место образования *в пространстве социума*. Социально ориентированное образование с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития.

2. *Образование — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта*, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования. Данная интерпретация вписывает образование *в пространство культуры*. Культурно-историческая миссия образования заключается в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации.

3. *Образование — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека*, обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Данная интерпретация — это образование *в пространстве человеческой реальности*. Антропологическая миссия современного образования — становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

В этих трех интерпретациях образования отчетливо выявляется его главный смысл на современном этапе исторического развития человечества. Этот смысл — *развитие*; развитие как *ценностная основа и принцип существования образования*. По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос, что такое «современное образование». Современное образование — это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; современное образование — *это развивающее и развивающееся образование*.

Развивающая функция образования в полной мере отвечает принципу Декларации прав ребенка. Этот принцип гласит, что

ребенку должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Для разрабатываемой нами психологии образования третья интерпретация является ее главным ценностным основанием и целевым ориентиром; вторая и первая интерпретации являются условиями и средствами достижения этих целей и ценностей. В рамках третьей интерпретации образования получает свою реализацию антропологический принцип как практика выращивания и формирования в образовательных процессах субъектных способностей человека. Здесь проявляются конструктивные возможности социально-педагогического и психолого-педагогического проектирования как методологии и технологии целенаправленного построения инновационных развивающих практик образования.

1.1.2. Гуманитарная сущность современного образования

Образование является сложнейшей формой общественной практики, его роль и место на данном историческом этапе в масштабе всего постсоветского пространства исключительны и уникальны. В ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится пространством личностного развития каждого человека, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества.

Воспитание, становление человека, развитие собственно человеческого в человеке — первейшая и фундаментальная цель и ценность современного российского образования. Исторические вызовы современному человечеству — глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности — требуют актуали-

зации и максимального развития *человеческого потенциала* в каждом человеке. Подчеркнем: впервые перед образованием во весь рост встает проблема развития *целостного* человека — полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Современный ритм и темп человеческой жизни диктует необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека.

Вместе с тем выделяется приоритетная антропологическая (гуманистическая) цель и ценность современного образования — *обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению*. Способность к субъектному, автономному действию и поведению — сущностная основа становления многообразных способностей и качеств человека на разных ступенях образования. *Автономия человека — приоритетная идея современного образования*. «Отрицание автономии субъекта, — пишут А. П. Огурцов и В. В. Платонов, — ведет к подрыву самой идеи образования. Какова основная идея образования в свете категории автономии человека? Это подведение воспитуемого к самополаганию в отношении жизненных дел — начиная со своего тела, окружающего мира предметов, орудий до способности строить отношения с другими людьми, организациями и т. п. Автономия в отношении к социально-политическим и правовым структурам, с чем связано политическое, идеологическое и правовое воспитание. Это идеал образования модерна»¹.

Общественными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими условиями становления субъектности человека являются свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков. Как отмечается в Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке, главной задачей на современном этапе развития человеческой цивилизации должно стать «создание

¹ Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 467

условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов». Ребенок, подросток, юноша и девушка, приобретшие опыт свободного, самостоятельного, ответственного поведения и деятельности в сфере образования, духовно и психологически готовы и способны к автономному — самодетерминируемому и саморегулируемому — поведению в многообразных ситуациях социальной и личной жизни. Обозначим только основные, имеющие комплексный характер, проблемные ситуации современной жизни.

Современное образование оказалась перед лицом целого комплекса проблем, связанных с *экологией детства*. Это необходимость отвечать на вызовы реально существующих условий, последовательно и квалифицированно противостоять натиску «контркультур» (криминалитет, сектантство, политические организации радикального толка и т. п.), вовлекающих подрастающее поколение в фашистские, экстремистские, бандитские группировки, культовые движения, порноиндустрию и проституцию, среду употребления и сбыта наркотиков. Все это оказывает пагубное влияние не только на физическое, но и на душевное и духовное здоровье молодых людей.

Вместе с тем на фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, информатизации и компьютеризации образовательных процессов остро встает проблема осуществления *безопасного образования*, которому естественно присущи любовь и уважение и к детству вообще, и к конкретному ребенку в частности. Сегодня школьная перегрузка достигла уже катастрофических размеров, стала основной внутренней бедой школы. По данным Института возрастной физиологии РАО, сама школа является причиной до 40 % всех факторов, ухудшающих условия существования детей. За годы обучения в школе в 5 раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в 3 раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в 4 раза — число нарушений психического здоровья детей.

Суть безопасного образования — сохранение и обеспечение здоровья школьника на протяжении всех лет обучения. Критерии благополучия и развития ребенка должны стать исходной точкой и инвариантом любой педагогической системы. Необходимо прогнозирование и выявление влияния педагогической практики на ребенка, определение, какой «личностной ценой» достигаются результаты конкретного образовательного проекта, не вредят ли они психическому и личностному развитию ребенка. Но в педагогике и образовании инструментальные представления о норме и критериях патологических отклонений просто отсутствуют. Считается, что для педагогической деятельности достаточно внешних нормативных предписаний: Закона об образовании, санитарно-гигиенических требований, психологических рекомендаций. Педагогика мало и невнятно выражала свои представления об условиях, которые необходимы и обязательны для осуществления безопасного образования.

Сегодня утверждается, что одним из существенных критериев эффективности образовательных стратегий является *психологическое здоровье* детей дошкольного и школьного возраста. Это чрезвычайно важный и обязывающий шаг, учитывая, что образовательные учреждения посещает значительное число детей, чье субъективное состояние можно охарактеризовать как пограничное относительно нормы. Эти состояния чаще всего носят латентный характер и не дают оснований для лечения у психоневролога или психиатра; их специфика трудноуловима для категориального аппарата нозологической парадигмы; неадекватны для их понимания и традиционные представления естественнонаучной психологии, и авторитетные психотерапевтические подходы. Каждый такой подход проповедует особый взгляд на душевный строй человека и, в силу характерного предметного «эзотеризма», имеет существенные ограничения в применении. Проблема именно психологического здоровья детей является своего рода *terra incognita*. Дети, чье состояние можно квалифицировать как *«психически не болен, но психологически уже не здоров»*, продолжают оставаться вне поля видения и позитивного вмешательства психологии, педагогики и медицины.

Для успешной реализации профессиональной деятельности педагоги и практические психологи образования нуждаются в теории, удерживающей полноту душевной жизни человека. Необходим понятийный аппарат, который схватывает специфику сложных феноменов духовно-душевного неблагополучия, позволяет их фиксировать, «прочитывать» и проектировать эффективные контрмеры. Иначе озабоченность психологическим здоровьем выглядит декларативной, и тогда справедливо подвергнуть сомнению серьезность профессиональной деятельности специалистов образования, поскольку они не владеют адекватными рациональными средствами.

1.1.3. Антропологический императив образования

В третьем тысячелетии система образования России должна претерпеть кардинальные изменения, которые касаются не только структуры его организации, методологии и технологии построения образовательных процессов во всех звеньях этой системы, но, главным образом, переопределить *цели образования, его стратегические ориентиры, место в общественной жизни*, позволяющие адекватно отвечать на вызовы XXI века. Образование в XXI веке призвано стать *образованием для всех и одновременно для каждого*; должно иметь смыслообразующим стержнем *духовно-этическую доминанту*; призвано носить *творческий и инновационный характер*; должно строиться на *подлинно научных основах*; быть *многообразным*, адекватным культурному разнообразию человечества и всей страны — удовлетворять основные потребности этнокультурных, социально-профессиональных и конфессиональных групп, равно как и духовные запросы отдельной личности. В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от *тех способностей и качеств человека*, которые становятся и формируются в образовании.

Базовую и неотъемлемую ценность европейской культуры можно выразить афористичной формулой А. С. Пушкина: *«В самостояньи человека — залог величия его!»* Самостоятельность,

самобытность, самосознание, самодействие (субъектность) человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни, т. е. все то, что обычно и рассматривается в качестве содержания собственно человеческого в человеке, являются фундаментальными ценностями нашей *христианско-европейской, русской православной культуры*. Именно они определяют содержание и смысл нашего образования, нашей деятельности, наших взаимоотношений и наших встреч друг с другом.

Сегодня человеческое измерение, «человечность» как особая валентность содержания и способов деятельности самых разных социальных субъектов становится предметом пристального внимания многих ученых, политиков, социальных работников. Уже вполне отчетливо осознается, что «человеческий потенциал» или в другой терминологии — «гуманитарный капитал» *может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом* культурно-исторического развития общества и личности. Вопрос в том, как, при каких условиях, за счет чего возможны консолидация и наращивание мощности, а главное — качества этого самого «человеческого потенциала»?

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человеческого в человеке. Из всех форм общественной практики именно образование (прежде всего инновационное) пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое измерение — *гуманитарно-антропологическое*.

Центральной для гуманитарно-антропологического подхода как принципиально инновационной парадигмы в психологии и педагогике является идея возможности и необходимости *восхождения человека к полноте собственной реальности*. Ее суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» происходит от латинских *humanus* — «человечный» и *humus* — «почва» и подразумевает пространство зарождения и вынашивания че-

ловеческих качеств и способностей, духовную укорененность и культурную преемственность человека; *«антропологический»* является производным от греческого *anthropos* — «человек», символизирует сущностные силы и над-обыденную устремленность человека. По сути, *укорененность* в отеческой культуре и *устремленность*, трансцендирование за любые пределы наличного бытия как раз и задают полноту содержательного состава того, что сегодня обозначается как *«человеческий потенциал»*.

Фактически речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но стать подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Ретроспективный взгляд на недавнее прошлое позволяет ответственно утверждать, что многообразие реформ и модернизаций отечественного образования — в своих *идеальных* устремлениях — было связано с преодолением сложившегося стереотипа о культурной миссии школы и образования в целом как задачи только подготовки подрастающих поколений к взрослой жизни, целенаправленного формирования у них социально полезных качеств. Попытки такого переосмысления и преодоления суммировались в идеологии *инновационного* образования. Из этой идеологии вышли все концепции *развивающего, культуросообразного, личностно-ориентированного* образования. Очевидно, что становление антропологического подхода в гуманитарных науках требует новых категориальных средств, особых технологий построения инновационного образования именно как специфической *антропо-практики* — практики культивирования базовых, родовых способностей человека.

Антропо-практика — это особая работа в пространстве *субъективной реальности* человека: в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целена-

правленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становятся возможными и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе — его фактического *самостояния* в собственной жизни.

Этот новый образ образования требует пересмотра наших устоявшихся представлений о нем. Прежде всего образование не есть социальный тренинг, натаскивание и «подготовка к жизни», окультуривание «сырой» природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества. Образование — это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель так понятого образования — это действительное развитие общих родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. В этом своем качестве образование, по сути, может выступить:

- одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека;
- условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни;
- мощным инструментом становления общества как общества *образовательного*, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность — общественной ценностью и национальным достоянием.

Только в этом случае образование может вернуть себе свою историческую миссию: *обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное, целостность и жизнеспособность различных общностей людей*, и в первую очередь — детско-взрослой и учебно-профессиональной общностей.

Новый образ образования резко проблематизирует существующие представления о содержании образования и про-

фессиональной компетентности современного педагога. Ведь не секрет, что до сих пор это содержание сводится к знаниям, умениям и навыкам (ЗУНам), к социально значимым компетенциям, к социально полезным качествам индивида, т. е. ко всему тому, что так легко утилизируется социальным производством. Соответственно, и профессионализм педагога оценивается по степени его успешности при формировании этих самых ЗУНов и полезных качеств. Отметим, что подобные техники работы с человеческим потенциалом присущи не только и не столько педагогической практике, сколько политике, управлению, системе производственных, иногда семейных отношений.

Педагогическая деятельность в современном образовании претерпевает существенные изменения; происходит ее переориентация с предметно-знаниевой на личностную парадигму, при которой ее целью становится формирование у школьников опыта ориентировки не столько в сфере предметных знаний и явлений, сколько в собственной жизненной сфере, в области самоорганизации своей личности. Как отмечает В. А. Болотов, «это не просто одно из направлений ее трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности»¹.

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и к саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает чего-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. *Саморазвитию научить нельзя*, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается.

В личностно-ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать условия для того, чтобы воспитанник сам вырос в меру этих подлинно человеческих способностей, встал на путь их обретения. *Данные человеческие ценности и*

¹ Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. — Волгоград, 2001. С. 6

способности могут появиться и быть только в развитии, и не просто в развитии, а в саморазвитии, в развитии собственной самости, в развитии самого себя.

1.1.4. Антропологический подход в гуманитарном познании

Вначале несколько слов о самой категории «антропология». Термин «антропология» в своем специальном значении закрепился за дисциплиной, изучающей природное происхождение человека и его рас, изменчивость строения тела человека во времени и территориально. Здесь антропология — это учение о человеке как биологическом виде.

Однако в системе гуманитарных знаний термин «антропология» стал использоваться для обозначения особого подхода к анализу различных проблем с позиций «человеческого измерения». В XIX в. Л. Фейербах ввел в философию *антропологический принцип*: категория человека была обоснована им как главная категория новой философии. В дальнейшем наиболее полно и обстоятельно антропологический принцип был реализован М. Шелером в разработанной им философской антропологии.

Сущность антропологического принципа состоит в рассмотрении человека в его целостности, тотальности, равноположенности космосу и самоценности как творческой и свободной личности. *Антропология* — это целостный взгляд на всю человеческую реальность с точки зрения определенной системы гуманитарного знания.

В России приверженцем антропологического принципа в философии был Н. Г. Чернышевский. Антропологический принцип, по мысли Н. Г. Чернышевского, состоит в том, что на человека необходимо смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам. Такая трактовка провозглашает *примат целостной человеческой реальности* над всеми частными проявлениями человека как социального или биологического существа.

Положения философской антропологии о человеке как *микрокосмосе, его тождественности миру* подразумевают принципиальную незавершенность познания человека (человек, по М. Шелеру, существо, превосходящее само себя и мир, а значит, его собственная незавершенность и неопределимость являются самыми существенными его свойствами). Антропологический подход исходит из *универсальности* родовых качеств человека, их *независимости* от внешних обстоятельств.

В педагогике антропологический принцип наиболее полно был реализован нашим замечательным педагогом и философом К. Д. Ушинским в своем фундаментальном труде — «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Здесь он обсуждает вопросы статуса педагогической науки, средств достижения педагогических целей, форм и способов организации образования педагогов и др. Высказанные К. Д. Ушинским мысли не потеряли своей актуальности и в современных условиях.

В советский период развития педагогической науки идеи К. Д. Ушинского были напрочь забыты. Педагогическая антропология в нашей стране как особая система знаний о становлении человека в образовании так и не сложилась. Вместе с тем антропологические идеи активно разрабатывались в зарубежной педагогике.

В 1928 году вышел труд немецкого ученого Г. Ноля «Педагогическое человековедение», который представлял собой попытку синтеза различных подходов к человеку в качестве теоретической основы педагогической деятельности. Его последователи О. Больнов, В. Лох, Г. Рот, И. Дерболав, М. Бубер, Х. Виттич, Г. Файль и другие обсуждали главный вопрос педагогической антропологии — вопрос об открытости и незавершенности сущности человека; именно в этом положении они находили основу свободы действий для педагога. *Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состояло в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества.*

Из антропологического принципа берут начало различные концепции, в которых понятие «человек» полагается в качестве основной мировоззренческой категории, и на ее основе разрабатываются систематические представления о природе, обществе, культуре в их «человеческом измерении». Сегодня предпочитают говорить о целом блоке так называемых региональных или *акцентных* антропологий. Назовем основные из них.

Христианская антропология — учение о происхождении (создании) и назначении (эсхатологии) человека в свете Священного Писания и святоотеческого Предания;

философская антропология — учение о сущности человека и смысле его жизни в мире, о его целостном образе в свете рационального человекознания;

психологическая антропология — психологическое учение о человеческой реальности во всей ее полноте, о природе, условиях становления и развития субъективности, внутреннего мира человека в образовании и культуре;

педагогическая антропология — совокупность знаний из разных наук (медико-биологических, психологических, философско-социологических и др.), обеспечивающих педагогическую деятельность по формированию человеческих способностей в образовательных процессах;

культурная антропология — целостное описание образа жизни конкретного сообщества людей в рамках определенной культуры;

социальная антропология — описание поведения и базовых установок людей в рамках определенной социальной системы;

политическая антропология — описание ценностных ориентаций и поведенческого выбора людей в совокупности систем (типов) власти.

Список акцентных антропологий может быть продолжен, и все они в той или иной степени должны войти в состав комплексного человекознания. Однако принципиальный вопрос — это иерархия акцентных антропологий: что здесь первично, что вторично, третично и т. д. Вопрос иерархии антропологий — это в первую очередь вопрос мировоззренческих позиций авторов концепций, проектов и т. п. Обозначим свою мировоззренческую позицию.

Для авторов учебного пособия антропологический принцип как предельная ценностная установка при рассмотрении тех или иных вопросов не имеет ничего общего с так называемыми «общечеловеческими ценностями» или концепциями радикального гуманизма. Последние, по существу, отрицают приоритет индивидуальной человеческой реальности, скрывая «великую драму» человеческой жизни под абстрактными рассуждениями о «гуманности», «правах человека» и т. д.

В противовес подобному подходу антропологический принцип жестко настаивает на непреходящем приоритете *субъективной реальности* человека как над его «природной» составляющей (в отличие от натуралистических концепций), так и над его социальной функцией (в отличие от социологизаторских трактовок человека как феномена социального устройства общества или продукта общественных отношений).

Антропологический принцип для авторов является не только определенной ценностной установкой, но и базовым *методологическим основанием*. Именно он предзадает цели, определяет задачи, объект и предмет данной работы, ее смысл и последовательную логику, а также критерии содержательной оценки излагаемого материала.

В самом широком, общефилософском значении антропологический принцип предполагает свое специфическое приложение в трех базовых антропологиях: *религиозно-философской* (богословской), в рамках которой ставятся предельные вопросы о назначении человека, о базовых ценностях его жизни, о предельных смыслах его бытия; *психологической*, которая изучает закономерности становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни; и *педагогической*, представляющей собой теорию и практику выращивания, культивирования, обретения человеком совершенных форм человеческой культуры. Здесь антропологический принцип в своем концентрированном выражении означает прежде всего практику выращивания и формирования в образовательных процессах *субъектных* способностей человека.

Важно отметить, что выращивание и формирование базовых способностей человека возможно лишь при определенных

обстоятельствах и условиях, которые натурально не существуют, их всегда необходимо *создавать*. Отсюда возникает *логика проектирования* как основы фундаментальной антрополого-педагогической деятельности.

Настоящее исследование, удерживая содержательные контексты, сложившиеся в рамках религиозно-философской и психологической антропологии, концентрируется преимущественно на содержании педагогической антропологии в том ее развороте, который связан с решением проблем социально-педагогического и психолого-педагогического проектирования развивающего и развивающегося образования.

Таким образом, если религиозно-философская и психологическая антропологии призваны ответить на вопросы о смысловых основаниях человеческого бытия и присущих человеку внутренним психологическим механизмах их удержания и воплощения, то социально-педагогическое и психолого-педагогическое проектирование целенаправленно решает проблему «как и при каких условиях это возможно?», т. е. *что и как* может быть сформировано средствами антропологически ориентированного образования.

1.1.5. Понятие антропологии образования

Сегодня мы только приступаем к построению особого представления об антропологии образования; к созданию новой категории, содержание которой пока еще остается недостаточно определенным. Поэтому, во-первых, необходимо обозначить те предпосылки, которые необходимы для такого представления, и, во-вторых, представить версию нашего понимания данной категории.

Прежде всего необходимо отчетливо различать содержание двух словосочетаний — «*антропология образования*» и «*образовательная антропология*». В антропологии образования это содержание задано *предельным* (абсолютным) образом человека, можно сказать — «*собственно человеческим в человеке*». И уже этим образом детерминирован — в той или иной мере — весь

универсум образования (в своих знаниях, идеологиях, технологиях, структурах).

В свою очередь, в образовательной антропологии это *содержание и образ человека ситуативны*, а главное — *релятивны* (относительны). Образовательная антропология — это *натуральный, социально и культурно детерминированный опыт понимания человека через призму существующей, хотя и изменяющейся практики образования*. Можно сказать, каждая исторически определенная практика образования вырабатывает свой, исторически же ограниченный, образ человека.

Далее, образовательная антропология как система знаний строится по структуре вышеобозначенных акцентных антропологий (главным образом как педагогическая антропология), т. е. как учение о человеке в языке той или иной гуманитарной системы знаний. Поэтому возникает иллюзия, что достаточно суммировать представления акцентных антропологий в некий конструкт и окажется возможным раскрыть содержание и существо антропологически ориентированного образования. Но «образование» не есть ни систематизированное учение, ни тем более монодисциплинарный корпус знаний. Поэтому суммировать представления акцентных антропологий в целостный образ образования невозможно ввиду изначально различной их предметной направленности.

Достоинство *антропологии образования* в том, что она изначально строится как *синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке»*. Антропология образования — это одновременно мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания построения самой практики развивающего образования. Антропология образования — это *двуипостасная эпистемологическая система*, включающая в себя знания *о практике*: ее истоков, истории, субъектов, оснований и т. п. и знания *самой практики*, т. е. путей и средств (технологии) ее выращивания. Следовательно, в антропологии образования речь должна идти не об акцентных антропологиях в их отдельности или сумме, а, с одной стороны,

о принципиально новом — *образовательном* знании, не редуцируемом ни к какой монопредметности, а с другой — необходимо вводить представление об *антропо-практике*, практике «вочеловечивания» человека, а не только о практике освоения знаний, умений, навыков, компетенций и т. п.

Образовательное знание — это новый тип рационального знания, синтезированного и целостного, предметной областью которого выступает образование во всех его фундаментальных интерпретациях. Также принципиально новым в категориальном строе антропологии образования является рассмотрение практики как категории, а не натурально — как теоретически пустой эмпирии и опыта. Это позволяет затем без разрывов и фальсификаций перейти к организации, преобразованию, а затем к рефлексии всего пространства практических действий как реальной действительности антропопрактики.

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления *полного, всего человека*; человека как *субъекта* собственной жизни, как *личности* во встрече с другими, как *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Смысла бытия перед Богом.

1.2. Образовательное знание — новый тип научности

1.2.1. Понятие образовательного знания

В современном отечественном образовании на новом уровне складывается *антропологическая парадигма* — и не только в качестве нового объяснительного принципа феномена человека. Внутри самих гуманитарных наук, ориентированных на образование, прежде всего в педагогике, в педагогической психологии, в психологии развития и образования человека происходит своеобразный парадигмальный сдвиг. Речь идет о новом типе

научности — об *образовательном* знании, о его принципиальном антропоцентризме, объемлющем не только представления акцентных антропологий, но и вненаучные знания (опыт вероисповедания, педагогический опыт, опыт преодоления жизненных коллизий и т. п.).

Несмотря на то, что *понятийный статус* образовательного знания еще только складывается в категориальном поле гуманитарных наук, сам термин имеет более чем полувековую историю существования в западной философии образования. С конца XIX века образование становится предметом изучения в психологических и социологических науках, что было связано с его превращением в автономную систему и, соответственно, с постановкой вопроса об автономии образовательных исследований, освобождения их от традиционного подчинения философии, а чаще идеологии.

Эволюцию взглядов на образовательное знание (с 50-х годов XX века по настоящее время) необходимо рассматривать на фоне важнейших дискуссий между основными направлениями западной философии образования — *гуманитарными, эмпирико-аналитическими, конструктивными* (педагогическая антропология, неомарксизм и др.) в их оппозиции к деструктивным течениям, связанным, в частности, с *постмодернизмом*. Эти дискуссии способствовали борьбе против «оккупационного режима» общей философии, при котором философия образования выводилась из общей философии, а практика образования должна выводиться, соответственно, из философии образования.

Однако этому «освобождению» нередко сопутствовало прямое подчинение педагогики уже сложившимся парадигмальным наукам — сначала *психологическим*, а с 60-х годов XX столетия — *социологическим*, из которых якобы должно было «выводиться» образовательное знание. Именно в этих науках складывался образ человека в терминах биосоциального детерминизма, декларировался подход к целям образования, вектор которого был направлен только от запросов общества и его институтов к образованию и не был задан ценностями *индивидуальности* *образующегося человека*. В этих науках подчеркивался также осо-

бый пафос планомерных технологий обучения и воспитания, программированного обучения, тестового контроля усвоения знаний, стандартов образования, компьютеризации и т. п. Тенденции сведения педагогики к этим дисциплинам, но под эгидой марксистской идеологии, была характерна и для советской системы образования. Можно утверждать, что *сциентизм* как научная парадигма доминирует в педагогике и сегодня.

На Западе философия образования с самого начала ее основания, вопреки господствующему сциентизму и естествознанию как идеалу научности в системе гуманитарного знания, опиралась не только на научные исследования, но на *идеи общественно-педагогического движения*. Именно в этой вненаучной сфере в противовес формализму и бюрократизму официальной науки и философии выдвигается проблема соизмерения образовательной деятельности, ее антропологических целей, учебных планов и методов воспитания с жизненными ориентациями учащихся, с их потребностями, интересами и особенностями. Очевидно также, что главным источником этих идей был *профессиональный опыт педагогов*. В России аналогичные педагогические движения рождались в 1905 и 1917 годах и умирали с наступлением реакции. Более влиятельным в России было педагогическое движение 90-х годов XX века, которое еще ждет своего теоретического осмысления (равно как и два первых).

В отечественной литературе тематика образовательного знания, как правило, отождествляется с проблемой структуры и подразделений общей педагогики, с вопросами соотношения теории и практики, и чаще всего без специального отношения к вненаучному знанию. Этот подход выражается в следовании тезису о руководящей роли педагогической теории в отношении педагогической практики. При таком подходе не принимается во внимание, что *педагогическая практика и профессиональный опыт педагогов* при надлежащем их осмыслении могут приводить к существенным сдвигам в самих педагогических теориях.

За этим подходом кроется более общее утверждение о подчинении педагогической действительности научному знанию, теоретическим проектам и постулатам. В своем крайнем вы-

ражении подход, провозглашающий безусловную руководящую роль педагогической теории в отношении педагогической практики, исключает из образовательного знания все, что не соответствует научной теории. За пределами внимания оказываются проблемы соотношения научного знания с философией, с релевантными образованию областями культуры, эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов в исследовании образования и др. *Классический подход к соотношению теории и практики не раскрывает с достаточной ясностью автономии практической педагогической деятельности и свойственного ей знания (педагогического опыта), его обратного воздействия на развитие теории.*

Вместе с тем сказанное не означает, что философское и научное знания должны быть подчинены вненаучному, житейско-практическому мышлению. Слишком часто профессиональный опыт педагогов грешит нарушением логики, привязанностью к локальным ценностям, традициям и предрассудкам, тенденцией к их универсализации, оппозиционностью к науке и философии, к связанным с ними уровням культуры. Нечто подобное проявляется и в современном течении западной педагогики — *антипедагогике*, преувеличивающей самостоятельность педагогического опыта, приоритет свободы учащихся в ущерб дисциплине мышления и деятельности, с ее нарочитой антипатией к «принудительности» стандартов системы образования. Образовательное знание преодолевает узкую ограниченность подобных крайностей.

1.2.2. Конструктивный смысл образовательного знания

В самом общем, содержательном смысле образовательное знание — это *синтезированная совокупность* религиозно-философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов производств: «производства» *культурного человека* в образовании и «производства» *знания* о строении и базовых процессах самого этого образования. Образовательное

знание в своей целостности должно быть способным ответить на четыре системообразующих вопроса:

- **во имя Кого?** — это вопрос об абсолютном *смысле* бытия человека, который открывается ему только в свете Того, Кто пре-
выше всех конечных определений этого смысла. Подобный во-
прос естественен для верующего человека в пространстве рели-
гиозного сознания. В светской культуре он подменяется (но не
отменяется) вопросом об идеологии и ценностях образования.
Следующий уровневый вопрос в структуре иерархии — это

- **во имя чего?** — именно это прямой вопрос *о ценностях*,
о ценностях своей родовой культуры и ее со-бытии с другими
культурами. Вся проблема при ответе на этот вопрос связана с
ответственным назначением масштаба и границ своей культуры,
а не ее «этнического генотипа». И только определив себя в этом
ценностно-смысловом пространстве, можно впервые и по суще-
ству ставить вопрос

- **для чего?** — это вопрос *о цели* человеческого деяния, о той
точке (цель — по-старославянски — мета, метка) в культурно-
историческом пространстве, куда необходимо попасть и по-
лучить желаемые результаты. *Цель — хотя и деятельностьная
категория, но никакие средства и никакие результаты сама по
себе не может оправдать вне ответа на два предшествующих
вопроса.* В противном случае — «бешенный активизм»: «достичь
во что бы то ни стало». И последний вопрос в этой иерархии, с
которого начинается рациональное познание в Новом и Новей-
шем времени, это

- **почему?** — вопрос *о причине* видимых или неявных, но
«естественных» событий и обстоятельств человеческой реально-
сти. Рациональному сознанию кажется очевидным, что знание
причин позволяет со стопроцентной вероятностью предсказать
последствия. Поэтому считается, что это и есть первый вопрос,
а при ответе на него — и последний во всяком познании.

Нетрудно заметить, что *вопросительная логика гуманитар-
ного познания оказывается прямо противоположной логике
естествознания.* Именно в этом моменте кроется *стратегиче-
ский просчет* таких ориентированных на образование гумани-

тарных наук, как психология и педагогика. Пытаясь строить себя по образу естественнонаучных дисциплин, они никак не могут достичь ответа на первые два вопроса, подставляя на место ответа господствующую, политизированную идеологию. Однако уже на уровне здравого смысла очевидно, что от этих наук требуются простые ответы на простые вопросы: *что, с точки зрения психологии развития, должно происходить по норме развития, и как эта норма может быть обеспечена средствами педагогики развития.*

Понятно, что содержательный ответ на все вышеставленные вопросы возможен в рамках именно *антропологии образования*, которая в европейской культуре своим основанием должна иметь христианскую антропологию, а достраиваться средствами других акцентных антропологий: философской, социокультурной, психолого-педагогической, биологической и других. Исходным основанием для антропологии образования является не учение об объективности и общезначимости того, что *есть*, а *о ценности и смысле самого бытия человека*, которые всегда за пределами конкретного способа этого бытия.

Таким образом, подлинно содержательные ответы на главные вопросы гуманитарного познания, раскрывающие существо вполне определенного способа жизнедеятельности человека — как прямого «объекта» данного познания, не могут быть сведены к простой предметности содержательного ответа (ответа на вопрос — «что?»). Эти ответы должны фиксировать также и свою конкретную приуроченность к определенным местам в универсуме человеческой реальности.

Так, вопрос о смыслах — это вопрос об устремленности человека к той над-обыденной инстанции, которая располагается вне пределов его наличного бытия; это вопрос о смысловой вертикали, задающей масштаб, укорененность и остойчивость ценностным основаниям того или иного способа жизни. И если смыслы полагаются и утверждаются, то ценности укореняются и оправдываются в свете этих смыслов. В свою очередь, конкретная предметность ценностных оснований определяет и освящает целевую векторальность человеческой деятельности,

которая и обустривает горизонт наличного бытия человека. Более того, динамика преобразований ценностно-смысловой сферы кардинальным образом меняет горизонты целеполагания и целеопределения — их восхождение и нисхождение. В этом общем контексте особым образом раскрывается и *категория причинности*; очевидно, что в отличие от *механической причинности* она не может воплотиться без остатка в некотором наборе следствий. Здесь необходимо обсуждать и смысловую, и ценностную, и целевую причинности — как принципы детерминации феноменов человеческой реальности, где сама причина оказывается особым и реальным *механизмом* перехода на разные уровни детерминации.

Иначе говоря, образовательное знание не получается и не выводится средствами причинно-следственной логики: оно специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности.

1.2.3. Образовательное знание в развивающем образовании

Инструментальный смысл образовательного знания наиболее полно обнаруживает себя при разработке и реализации инновационных проектов и программ развивающего и развивающегося образования. Кардинальные изменения в современной образовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Становление и развитие инновационного образования обнаружило, что в традиционной педагогике отсутствует не только «язык понимания» (теории и понятия), а соответственно и «язык объяснения» инновационных педагогических явлений, но даже и «язык описания» их оказывается много хуже, чем у публицистов, пишущих о проблемах образования.

В современной педагогике, в педагогической и возрастной психологии произошла своеобразная «понятийная катастрофа» — одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались

простыми идеологическими штампами (типа: «всестороннее развитие», «гармоничная личность» и пр.), другие стали аморфными, потеряли свои четкие очертания (например, почти все понятия из области воспитания). Одной из главных причин такого положения является до сих пор не преодоленный разрыв между системами научно-философского и эмпирико-методического знаний, ориентированных на образование, и самой образовательной практикой. Более жестко — разрыв именно между образовательным знанием и практическим педагогическим *действием*.

Сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие так называемых «объективных» истин в теоретической педагогике и психологии образования, а на улучшение практического положения дел. Это тот корпус образовательных исследований, который в России в 90-е годы получил название «*практико-ориентированной науки*» — науки, способной строить принципиально новые образовательные практики, и прежде всего как антропопрактики. Практико-ориентированная наука способна осуществить цепочку преобразований, переходов: *от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному практическому действию, к новой практике образования.*

Обозначенная совокупность знаний вместе с механизмами их преобразования и составляет систему образовательного знания. Становление такой системы предполагает соотнесение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез подобного комплекса в образовательную или исследовательскую программу осуществляется не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории (философской, психологической, педагогической). Концептуальным пространством проектирования такого рода программ является именно антропология образования.

Антропология образования ставит и обсуждает вопросы о направленном вмешательстве в сферу образования на основе глубоких комплексных исследований и научно-практических

разработок, о поиске особых способов работы не только в образовании, но и с *самим* образованием: его институтами, процессами и участниками. Антропология образования преодолевает реальное жизненное противоречие: с одной стороны, свободы изобретательства и реформ в общественной жизни, с другой — ответственности за их последствия. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения — нормирования, окультуривания самой стихии инновационных социокультурных преобразований.

Антропология образования утверждает, что единственной и принципиальной преградой на пути инновационного и административного «беспредела» может стать определение такой формы разумной деятельности, в которой осуществимо грамотное педагогическое новаторство, но которая уже имеет исторические прецеденты. В этом смысле всякая инновационная деятельность должна быть поименована, иметь свою культурно заданную форму: свои субъекты, свои цели, средства и условия своего осуществления. Установление такой деятельности позволяет главное — выстроить точную систему экспертизы педагогических инноваций и, что еще важнее, нормально обучать этой деятельности, ввести ее в структуру педагогического профессионализма.

Антропология образования исходит из положения, что такой развитой, культурной формой инновационной деятельности в универсуме образовании, способом его действительного развития является *проектирование*, которое нельзя свести ни к *обновлению* (восстановлению полноценного старого), ни к *нововведениям* (внедрению некоторого новшества).

Культура проектирования имеет давнюю традицию — и не только в виде древнейших утопий и современных антиутопий, новейших проектов сначала «счастливого социалистического», а теперь «счастливого капиталистического завтра» или «поворота северных рек». К этой культуре относятся и «атомный проект» Курчатова, и «космический проект» Королева, но также и «социально-педагогический проект» Макаренко, который в этом своем качестве, к сожалению, так и не получил должной оценки в теоретической педагогике и до сих пор по-настоящему не

проанализирован. Заметим кстати, что, к великому сожалению, и сегодня этот проект опять чрезвычайно актуален.

Складывающаяся *проектная парадигма* в комплексе психолого-педагогических наук как основание и рамка инновационной культуры в образовании в настоящее время имеет исключительное значение как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня все большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставит перед собой задачу осуществления шага развития, что и означает построение системы развивающегося образования. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового содержания образования, и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно развивающего образования. Эти два момента как раз и задают новую предметную область *инновационной — проектно-исследовательской — деятельности* в сфере образования.

Антропология образования констатирует, что прецеденты проектно-исследовательских работ в образовании в России уже имеются и число их увеличивается. Самое главное в таких инновационных разработках — это создание *возрастно-нормативных моделей* развития детей и *возрастно-ориентированных образовательных программ* для каждой ступени образования, которые как раз и являются специальными средствами — антропотехниками — антропологии образования. В перспективе такую же работу можно осуществить для разных типов и уровней образования. Сегодня такие опытные модели и программы уже созданы и опробованы в экспериментальном режиме для старшего дошкольного, начального и полного среднего образования, для специального среднего и высшего образования. В третьем разделе мы представим первые результаты разработок *возрастно-нормативных моделей* развития детей и *возрастно-ориентированных образовательных программ* для каждой ступени образования.

1.2.4. Образовательное знание и гуманитарные технологии

Становление антропологии образования позволяет разработать новые категориальные средства, особые технологии построения развивающего образования именно как специфической *антропо-практики* — практики выращивания базовых, родовых способностей человека. *Важнейшими из категорий антропологии образования выступают категории «образовательное знание» и «гуманитарная технология».* Первая из них рассмотрена нами выше; необходимо специально остановиться на категории «гуманитарная технология».

Греческое слово «технэ» удерживает по крайней мере два пересекающихся, но не совпадающих смысла: а) искусство, мастерство; б) совокупность средств (в широком смысле слова) человеческой деятельности, созданных для осуществления процессов производства (также в широком смысле этого слова). Соответственно, технология — это обобщенная форма знаний о системе средств разумной человеческой деятельности. Если перемножить два этих смысла, то *в категории «технология» речь должна идти о совершенных средствах деятельности и о мастерском, искусном владении этими средствами.* Причем последнее, мастерское исполнение, помимо разумного включало в себя и нравственно-эстетический радикал: плохое, неуклюжее исполнение было недопустимо по духовно-нравственным основаниям (оскорбление богов).

Далее, можно говорить о технологии в широком и в узком, специальном смысле. В широком смысле это технология организации и развития определенного производства, определенного типа практики, которая обнаруживает себя в некоей совокупности принципов — целе- и ценностно-ориентированных. В узком смысле это технология реализации вполне определенной предметной деятельности. В любом случае, *технология* — это полнота и совершенство как субъектов деятельности, так и средств их деятельности.

Укоренение в европейской культуре понятия «технология» связано прежде всего с *техническим прогрессом и массовым про-*

мышленным производством и обозначает совокупность методов обработки, изготовления чего-либо: изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Под словом *технология* понимается не только само инструментальное, орудийное знание, но и практика, конкретная процедура, то есть все те производственные процессы, которые изменяют свойства, форму или внешний вид изделия. Эти процессы и называют *технологическими*. В деятельностном контексте технология отвечает на вопрос: *как сделать нечто требуемое, из чего и какими средствами?*

Основными характеристиками производственной технологии являются:

- жестко заданная (в целях эффективности и экономичности) последовательность операций, направленная на получение четко определенного продукта;
- наличие двух принципиально различных систем действия: процедур *реализации* и процедур *управления* (эффективность и качество технологии во многом зависят от автоматизации и тех, и других);
- обезличенность: в различные интерпретации производственной технологии, как правило, не включается человек (а если и включается, то только «частями тела» и в собственно *техническом плане*, т. е. как «материал», «источник энергии» или «инструмент»).

С течением времени термин «технология» перерос свои привычные исторические рамки и стал употребляться по отношению к человеческой реальности как таковой. Появляются «социальные технологии», «политические технологии», «предвыборные технологии», наконец, «образовательные технологии». В рамках последних образование трактуется как особое гуманитарное производство. Именно в таком контексте употреблял это понятие А. С. Макаренко: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: техно-

логический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение приспособлений, нормирование, контроль, допуски, браковка».

Главный смысл в слове «гуманитарный» — человеко-ориентированный. Поэтому используя такое словосочетание, как «гуманитарная технология», необходимо обсуждать гуманитарную практику, гуманитарное производство, гуманитарную деятельность. И здесь необходимо сделать одно позиционное утверждение: всякая практика может считаться *гуманитарной*, если она является практикой становления, развития, удержания и защиты «собственно человеческого в человеке». И наоборот, любая практика не гуманитарна (не гуманна), если она этого не делает, в какие бы «человекообразные» формы она не рядилась.

Именно погружение в эти практики и освоение их позволяет впервые говорить о гуманитарных технологиях (в самом широком смысле), технологиях становления и развития «собственно человеческого в человеке». Специфической формой гуманитарной технологии является технология *образовательная*. Данная технология есть *всеобщее средство становления в нашей русско-европейской культуре такой родовой способности человека, как субъектность и в его собственной жизни, и в его собственной деятельности*.

В самом факте применения термина «технология» по отношению к человеку нет ничего *негативного*, проблема появляется лишь при ответе на вопрос о том, *кто и как «производится» в рамках данной технологии?*

Прежде чем сформулировать прямой ответ на вышепоставленный вопрос, необходимо вернуться к центральному звену «Основ психологической антропологии» — к «Психологии развития человека»¹. В данной работе заявлены и обоснованы две главные категории — «субъективная реальность» и «со-бытийная общность», на основе которых и выстроена вся система понятий психологии человека. Здесь «со-бытийная общность» рассматри-

¹ Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

валась как предельный *объект* развития (что развивается?), соответственно — конкретные формы «субъективной реальности» полагались в качестве *результата* развития. Не вдаваясь в детальное изложение материалов этой уже опубликованной работы, отметим лишь ключевые ее моменты, значимые для раскрытия содержания и смысла понятия «гуманитарные технологии».

Первое. Деятельностным воплощением субъективной реальности, как исходного и предельного потенциала человечности в человеке, является *субъектность* — теперь уже как родовая способность человека к преобразованию мира и себя в мире. *Мера, масштаб субъектности человека определяется уровнем развития его позиции — как способа реализации его базовых ценностей во взаимоотношениях с другими людьми.* Субъектная позиция — это направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при наличных социокультурных условиях, характере склонностей, структуре деятельностных способностей человека, освоенности им способов деятельности.

Второе. *Субъектность человека* становится и обнаруживает себя только во встрече, в совместности, в общности людей, во взаимодействии с ними; она всегда *целеориентирована* и адресна. Однако мотивы и условия складывания человеческих объединений могут существенно различаться между собой. *Наиболее распространенной формой таких объединений являются статусно и нормативно регламентированные социальные организованности.* Как правило, они имеют целевую детерминацию и ориентированы на конкретный предметно-продуктный тип производства. Здесь субъект не является хозяином, распорядителем, автором собственной деятельности, он лишь фрагмент объемлющего его производства. Именно такого рода производства формируют *социальных функционеров, рабочую силу, «офисный планктон».*

Введение человеческого измерения, своеобразная гуманитаризация социальной организованности преобразует ее в со-бытийную общность. Именно личные смыслы, жизненные ценности, энергетика совместности, раскрывающиеся в контексте

совместного деяния делает социальную организованность событийной общностью. Со-бытийность наполняет переживанием индивидуальное существование, поскольку обособленно, в индивидуальном самосознании и индивидуальном действовании переживание не существует, а только в связи с появлением Другого. Обратным ходом появление социального контекста позволяет развернуть индивидуальную самобытность в мир людей.

Третье. Именно в такой со-бытийной общности, складывающейся в образовательном пространстве, возникают и становятся субъектные позиции каждого из участников образовательного процесса. *Ученика*, мотивированного на совместную учебно-познавательную деятельность и нашедшего жизненный авторитет в лице своего учителя; и *учителя*, заинтересованного в собственном профессиональном развитии и успешном жизненном пути своих выпускников.

Таким образом, рассматривая соотношение категорий образования и развития, можно постулировать: *в рамках психологии развития со-бытийная общность является предельным объектом развития, в рамках психологии образования со-бытийная детско-взрослая образовательная общность есть всеобщий субъект образования.*

С этой точки зрения базовый смысл именно гуманитарной технологии состоит в производстве и воспроизводстве именно таких, со-бытийных общностей. Термин «гуманитарная» не должен вызывать никаких ассоциаций с «общечеловеческими ценностями», «гуманизмом» и тем более с «гуманитарной помощью». В данном случае он вообще не имеет *моральной нагрузки* и подразумевает работу с человеческим *ресурсом* с целью его максимального выявления и консолидации для воплощения тех или иных ценностей и смыслов бытия человеческого. В этом смысле гуманитарная технология есть антропологическая технология. Гуманитарная технология — это путь целенаправленного развития одних общностей и преобразование других, что по своему глобальному значению выходит далеко за рамки образования как такового, проникая в базовые социокультурные процессы, определяющие жизнь и развитие большого общества в целом.

Образовательная технология, являясь особым модусом гуманитарной, направлена, как уже говорилось, на производство (и воспроизводство) собственно человеческого в человеке: его смыслов, ценностей, позиций, в том числе деятельностных и профессиональных. Формирование самобытности человека есть предельный результат реализации образовательной технологии. Поскольку она изначально предполагает наличие особым образом организованной образовательной общности, то гуманитарная технология, оформляющая ее, предшествует и «сопровождает» образовательную технологию в течение всего ее жизненного цикла, то есть создает для нее фундаментальные условия.

К сожалению, сегодня в психолого-педагогической науке понятие «образовательная технология» не проработано. В реальной педагогической практике сохраняется преимущественно трансляция предметных знаний, обеспечиваемая «методикой преподавания». Образовательный и развивающий (антропологический) потенциал такой технологии, по сути, не выявлен и даже не обсуждается.

1.3. Психолого-педагогическая антропология современного образования

1.3.1. Психология человека и развивающее образование

Сложность построения развивающего образования как особой антропо-практики, как практики становления собственно человеческих способностей в том, что существующие формы рационального знания (философского, психологического, педагогического и др.) с большей или меньшей степенью достоверности способны описать только ставшую культурно-историческую форму само-представления, само-данности человека самому себе. Весь человек во всей потенциальной полноте своего бытия открыт только своему Создателю, которого рационализм Нового времени как раз и выносит за пределы собственно человеческого в человеке.

Сегодня требуется действительно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности. Современные психология и педагогика, например, должны перестать быть пособием по способам духовного кодирования, по техникам социальной дрессуры и манипуляций; они должны становиться в подлинном смысле антропными, человеко-ориентированными науками, способными целенаправленно строить практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке».

Специфичность психологии проявляется в неоднородности и различной функциональной направленности включенных в нее знаний. В психологии выделяют *собственно теоретические знания, инновационные проекты и практико-методические знания, или психотехники*. «В психологии, — пишет В. М. Розин, — помимо науки необходимо говорить еще, во-первых, о психологическом проектировании, во-вторых, о психогогике., т. е. теоретической области, вовлекающей человека в работу над собой и изменением себя»¹. Теоретико-психологическое знание описывает человека таким, каким он есть в наличной действительности, в его более или менее существенных, постоянных свойствах, качествах, отношениях. Теоретико-психологическое знание есть знание о «человеке вообще», существующем в определенной культуре и конкретных общественно-исторических условиях.

Но специфика человека заключается в отсутствии природной предопределенности и социальной заданности процессов становления и развития в каждом индивиде собственно человеческих способностей. Каждый человек должен стать вполне человеком, воспитать себя, образоваться. Для этого нужен образ или проект, которому мог бы следовать человек, ориентируясь на который он строил бы свою жизнь.

Особого рода задача и функция психологического знания заключается в *проектировании образа человека, в указании путей*

¹ Розин В. М. Психологическая практика. — М., 1995. С. 15

и методов реализации индивидом своей человеческой сущности. Именно в этом состоит основное назначение психологии, включенной в сферу образования, психологии как учебного предмета в педагогических учебных заведениях. Психологическое проектное знание — это не столько описание обыденного человека, сколько построение *образа возможного и желаемого человека*. К антропоориентированным психологическим замыслам человека можно отнести гуманистическое направление в зарубежной психологии и культурно-историческую традицию в отечественной психологии.

Психологическое знание — это не только теория или проект, но и особого рода действие, реализуемое в психологической практике. Практическое, жизненное значение психологии заключается в ее преобразовательной функции, в обеспечении индивидуальными средствами работы над собой, изменения и развития себя, управления своими процессами и состояниями. Психология не только изучает человека научными методами, не только строит проекты и замыслы человека, но и *конструирует* его, помогает ему познать и изменить себя, выступает средством самосовершенствования. В этом состоит уникальное значение психологии, роднящее ее с искусством и религией. Особенность психологического знания состоит в единстве теории и практики. Теоретическое психологическое знание само по себе, вне способов жизнедеятельности, лишено смысла; оно должно реализовываться в практике поведения, в технике работы над собой.

Три слоя психологии — психологическое знание как теория, как проект и как практика — различным образом входят в профессиональную деятельность педагога. Педагогу нужно знать и понимать психологические закономерности жизни человека, знать человека как родовое существо. Ему важно использовать в педагогической деятельности теоретические психологические знания как основу и средства построения, конструирования образовательного процесса, психологических условий обучения и воспитания, понимания и развития ребенка. Педагогу необходимо освоить психологические методы и техники работы над

собой, регуляции своих психических состояний, совершенствования собственной профессиональной деятельности. В многофункциональности и неоднородности состоит отличительная особенность психологического знания, включенного в педагогическую деятельность.

Образовательная сфера в свете психологического знания о человеке — это гуманитарно-антропологическое производство, *антропо-практика*, это *антропотехники*, обеспечивающие систему переходов от теоретико-мировоззренческих представлений о сущности становящегося человека до практического действия по самоизменению.

Сфера образования и система педагогической деятельности как ее составная часть должны выстроить свою систему обобщающих их психологических знаний. Необходима особая теоретико-методологическая работа по обоснованию профессионально ориентированного курса психологии, целостной системы психологических знаний о субъективной реальности человека, ее развитии в онтогенезе и становлении в образовании; необходима трансформация научных психологических знаний в знания проектные, в способы и техники профессионального действия.

Идея К. Д. Ушинского о том, что в деле воспитания человека необходимо его всестороннее познание, актуальна для современной психолого-педагогической науки и должна наконец-то воплотиться во всей ее полноте. Психолого-педагогическая антропология должна синтезировать современные достижения психологии и педагогики для создания условий становления собственно человеческого в человеке в пространстве образования.

Специфичность психологического знания, ориентированного на современное образование, не раскрывается и не обеспечивается средствами традиционной педагогической психологии. Именно поэтому встала масштабная задача конструирования новой фундаментальной дисциплины — *психологии образования человека* — как важнейшей составляющей психолого-педагогической антропологии. Данная система знаний — это, прежде всего, специальное учение о закономерностях становле-

ния субъективной реальности человека в образовании. Так проектируемая дисциплина не может пониматься как отрасль, ветвь психологии или как прикладная психология. Это одновременно и *теория* психологии человека, и теория развития субъективной реальности, и теория становления человека в пространстве образования, и *проект* становления человека в образовательных процессах, и *практика* выращивания собственно человеческого в человеке средствами образовательной и педагогической деятельности.

1.3.2. Концептуальная модель развивающего образования

Описание образовательного знания как системы теоретико-практических знаний об образовании вкупе с механизмами его преобразования позволяет ставить вопрос о соотношении этих знаний с данными традиционных психолого-педагогических систем знания, ориентированных на образование. Антропологический подход демонстрирует целостный взгляд на человека, на его развитие и образование, включающий и философско-мировоззренческое, и культурологическое его видение, и тем самым выходящий за рамки традиционной психологии и педагогики.

Первым шагом на пути построения системы теоретического обоснования модели развивающего образования должно стать выявление соотношения категорий «образовательная деятельность» и «педагогическая деятельность». Можно выделить несколько оснований их различия.

Первое существенное отличие заключается в *назначении* педагогики и образования. Смысл первой всегда был связан с массовой *социализацией* подрастающих поколений и теоретическим обоснованием процесса *взросления* человека. *Педагогика есть теория обучения и воспитания и технология педагогической деятельности*. При этом классическая педагогика имеет дело лишь с начальным периодом жизни человека (от рождения и до 15–17 лет), например, практически не обсуждаются вопросы педагогики высшей и даже средней профессиональной школы.

Образование не связано с отдельным периодом жизни человека, оно есть *атрибут бытия человека*, способ вхождения его в самостоятельную жизнь и осуществления своей жизни, «образование по существу своему не может быть никогда завершено (выделено мною. — В. С.)»¹. Смысл образования изначально коррелятивен полюсу индивидуальности: обучали и воспитывали всех, а образование получал всегда конкретный человек, «образование есть не что иное как культура индивида»².

Различны *предметы* образования и педагогической деятельности: предметом образования являются *цели развития*; предметом педагогической деятельности — *условия и средства* достижения этих целей.

Различен *статус* образовательной и педагогической деятельности. Образование — это определенная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы и тем самым обеспечивающая целостность общественного организма. Образовательная деятельность есть всеобщий способ становления и развития духовно-практического и культуросообразного существа. Педагогическая деятельность является одной из систем деятельностей в образовании.

Различны *субъекты* образования и педагогики: *субъектом образовательной деятельности является детско-взрослая событийная общность*; *субъектом педагогической деятельности — профессиональное сообщество*.

Педагогика как система знаний ориентирована на обоснование единой педагогической практики. Но таковой в настоящее время уже не существует. Некогда единая педагогическая практика разделилась на множество образовательных практик: традиционную и развивающую, основную и дополнительную, светскую и религиозную и т. п. Цели, содержание, технологии различных образовательных практик кардинально отличаются друг от друга.

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. — М., 1995. С. 35

² Гессен С. И. Указ. соч. Там же.

Обосновываемая нами модель системы развивающего образования и включенных в нее отраслей знания представлена на схеме.



61

кономерности и механизмы становления способностей человека в образовательных процессах и на разных ступенях образования позволяют выявить условия *саморазвития как цели и ценности развивающего образования*.

Психологическая антропология (составной частью которой является «психология образования человека») как психологическое учение о человеке, его становлении и развитии в универсуме образования строится как особая, *антропная наука* (в рамках наук о человеке). Психологическая антропология должна разрабатывать свое собственное представление о сугубой специфике человеческого способа жизни и его принципиального отличия от всякого другого — *до-человеческого и сверх-человеческого*. И главная трудность заключается в том, что психологическая антропология должна быть не о том, *что есть* — как любая наука о природе, а о том, *как должно (или может) быть*. Иными словами, *исходным основанием для нее является не учение об объективности и общезначимости того, что есть, а о ценности и смысле самого бытия человека*.

На левом полюсе модели изображена адекватная задачам развития многообразных свойств и качеств человека *педагогика развития*. Педагогика развития представляет собой совокупность развивающих программ и образовательных технологий, реализуемых через педагогическую деятельность в образовательной практике.

На правом полюсе представлена адекватная и теориям развития субъективной реальности в образовании, и развивающим программам и технологиям *образовательная антропо-практика* как совокупность развивающих образовательных пространств, образовательных институтов и процессов.

Особую, рефлексивную позицию над всей системой занимает *педагогическая антропология*, или философия образования. Педагогическая антропология определяет цели, ценности, исторические смыслы образования как особой культурно-исторической и социальной практики.

1.3.3. Предметная область психологии образования человека

В контексте изложенных представлений об образовательном знании и самом образовании как антропо-практике, в опоре на модель развивающего образования можно выстроить представление о сугубой предметности психологии образования человека. Сделаем предварительное разъяснение: в модели не нашлось места для традиционной педагогической психологии, так как ее назначение всегда было связано с психологическим обоснованием педагогики и педагогической деятельности. Педагогика в системе образования по преимуществу разрабатывала и внедряла содержание обучения. Педагогическая психология была призвана находить и научно обосновывать пути и средства превращения этого содержания в содержание индивидуального сознания (И. С. Якиманская). *В развивающем образовании такая функция педагогической психологии теряет смысл.*

Предметная область психологии образования шире в сравнении с педагогической психологией — она выходит за границы изучения особенностей обучения и воспитания детей, подростков, юношей в условиях традиционной педагогической деятельности. Психология образования разрабатывает проблемы становления субъектности, личностной позиции, индивидуальных траекторий самообразования и саморазвития человека. По сути, *она определяет фундаментальные психологические основы непрерывного образования.* Тем самым она включает в себя и предметность традиционной педагогической психологии, связанной с изучением обучения и воспитания в детском периоде жизни, и андрогогики — науки об образовании взрослых.

Проблемы образования человека анализируются на основных ступенях онтогенеза: в дошкольных и школьных возрастах, в вузовском и послевузовском периодах жизни человека. Психология образования изучает субъективные факторы взаимоотношений, сотрудничества образующихся (учащихся) и образователей (педагогов) на основных ступенях и в различных системах

образования. Образующийся — это и дошкольник, и школьник, и студент, и аспирант, и слушатель курсов, и т. п. Образователь — это и воспитатель, и учитель, и социальный педагог, и преподаватель, и консультант, и профессор, и эксперт, и т. д.

Существенно расширяется социально-педагогическое пространство, входящее в область интересов психологии образования. Человек образуется не только в системе обязательного и основного дошкольного и школьного образования, но и вне ее: в семье, в системе дополнительного и дистанционного образования, в многообразии внеурочных форм деятельности. Педагог в его традиционном понимании в этих системах не представлен. У психологии образования *увеличивается круг адресатов*: она равно необходима педагогам, родителям, управленцам в образовании, социальным работникам, педагогам-психологам и т. д. — всем, кто профессионально и личностно включен в работу в сфере человеческой реальности.

Однако основное отличие психологии образования от педагогической психологии заключается *в различии их идеологий.* Основным идеологическим принципом психологии образования является *антропологический принцип самодеятельности, самообразования, саморазвития.* Психология образования переносит акцент с исследования педагогических технологий, т. е. деятельности педагогов, учителей, воспитателей по передаче готового и общего для всех социокультурного опыта, по формированию требуемых качеств личности на *определение психологических условий, механизмов, особенностей проявления активности воспитанников в образовательных процессах.*

С этой точки зрения, педагогическая деятельность максимально продуктивна в случае, если она создает условия для реализации самодеятельности образующихся. *Активность самих учащихся является основным источником ресурсов образовательного процесса.* Интересы, потребности, возможности, субъектный опыт каждого школьника являются основными факторами построения педагогом образовательных программ и профессиональной деятельности. Этим нисколько не умаляется роль деятельности педагога-учителя в развивающем образовании.

Напротив, этим особо подчеркивается нравственная и творческая суть педагогической деятельности.

Мировоззренческая установка, определяющая весь строй *психологической теории образования человека*, заключается в утверждении, что *образование есть атрибут бытия человека* и продолжается на всем протяжении его жизни. Но с определенного момента человек начинает сам строить *деятельность по самообразованию* (развитию у себя определенного рода способностей, повышению и расширению своей профессиональной квалификации, своего общекультурного уровня и т. п.) и *самовоспитанию* (воспитанию у себя необходимых качеств личности и реализации своей индивидуальности).

Антропологический взгляд на развитие субъективной реальности предполагает описание содержания, форм и методов взаимодействия образующего и образуемого, т. е. *образования человека на разных ступенях онтогенеза*. Образовательные программы исходят из достигнутого уровня и задач развития индивида в определенном периоде его жизни. Закономерности образования определяются как осваиваемым содержанием, так и субъективными возможностями образуемого. *Психология образования тем самым строится на основе обобщений, понятий, категорий, теорий психологии развития*. Своим содержанием она имеет психологические закономерности освоения общечеловеческого опыта, культуры деятельности, мышления, общения. Психология образования практически реализует общий принцип развития человека в онтогенезе.

В *психологии развития* необходимо специальное проектирование возрастных нормативов (как определенного комплекса индивидуальных способностей ребенка в конкретном возрастном интервале), ситуаций развития и критериев развития на основных этапах онтогенеза. В *психологии образования и педагогике развития* — это психолого-педагогическое проектирование адекватных ситуациям развития образовательных ситуаций, развивающих образовательных программ и образовательных технологий, т. е. описание того, как это развитие может быть обеспечено и осуществлено.

Иными словами, проектирование системы развивающего и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются психологическое исследование возрастно-нормативных моделей развития личности, психолого-педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, со-организация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития.

Особенностью психологии образования человека как части психолого-педагогической антропологии является *включение в ее категориальный состав понятийного аппарата социальной психологии*. Психология образования человека содержит описание социально-психологических связей и отношений между педагогами и учащимися. С антропологической точки зрения объектом развития являются различного рода сообщества: образование понимается как становление и преобразование *детско-взрослых общностей*. Вне построения со-бытия ребенка и взрослого невозможно его образование; тем самым в ткань педагогической деятельности и образовательного процесса входят нити социально-психологических связей и отношений.

Образовательный процесс представлен как система позиций в образовательной со-бытийной общности, задающих определенную программу действий занимающим их субъектам, как прохождение образующегося человека через различные общности (дети — взрослые, сообщества ровесников, сверстников и др.). *Принципиальная особенность психологии образования заключается в описании последовательного развития и смены позиций, а также конституирующих их общностей на основных этапах социализации и взросления человека*. Таким образом, в психологии образования последовательно реализуется *генетический принцип*, т. к. интегрирует в себе знания социальной психологии и психологии развития.

Глава 2. Образование — сфера общественной практики

2.1. Образование — всеобщий механизм общественного развития

2.1.1. Перспективы развития общества и образования в современном мире

Ведущей тенденцией мирового развития, обуславливающей существенные изменения в образовании, является переход к постиндустриальному, информационному обществу, сущностной основой которого выступает инновационный путь развития. Последние десятилетия фактически все основные сферы общественной практики — экономика, культура, техника, политика характеризуются инновационными преобразованиями. *Инновации кардинально изменяют всю систему отношений человека с миром и чрезвычайно ускоряют темп социального развития, углубляют противоречие между темпами общественного и индивидуально-личностного развития.* В современном информационном обществе на протяжении жизни одного человека осуществляется несколько циклов различных технологических и информационных революций. Ускорение темпов развития общества ставит кардинальные вопросы перед сферой образования, актуализирует поиски путей и средств подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Традиционная школа, ориентированная на трансляцию предметных знаний и умений, на подготовку людей к жизни в относительно стабильных общественно-экономических условиях, не способна адекватно ответить на вызовы времени. Современное образование с необходимостью должно переопределить свои цели, модернизировать содержание образования и образовательные технологии.

Еще одна тенденция развития современного мира — глобализация цивилизационных процессов. Проблемы, стоящие перед

образованием, приобретают общемировой характер и являются одним из следствий процесса глобализации. *Глобализация сделала рынок труда открытым и интернациональным, что привело к существенному изменению взглядов и на предназначение образования.* В XIX–XX вв. считалось, что главное — это качество образования, и соответственно строилась пирамида конкурсного социального отбора: на ее вершине находилось элитное образование для наиболее состоятельных или наиболее способных детей. Так создавались условия для воспроизводства национальных элит. В наступившем XXI в. появился новый взгляд на образование как на ключевой фактор выживания нации в конкурентной борьбе на мировом рынке. Постиндустриальное общество требует творческого подхода к своей деятельности от каждого работника. Поэтому образование должно быть ориентировано на каждого человека, на развитие его человеческих ресурсов, его творческих возможностей. *Современное образование должно быть и качественным, и массовым одновременно.*

И здесь на первый план выходит способность массового образования культивировать такие индивидуальные способности, как умение самостоятельно учиться, желание и способность учиться на протяжении всей жизни, умение решать задачи проблемного характера и нестандартно мыслить, комплекс умений, позволяющих эффективно работать с информацией, способность ориентироваться в многообразии культурных миров, обеспечивающую возможность открытого общения с другими людьми. Большинство развитых стран, осознавая происходящие изменения, предпринимают меры по модернизации национальных систем образования именно в направлении развития человеческого потенциала средствами образования.

В постиндустриальном мире изменилось главное — предназначение школы. Национальная система образования уже не может ограничиться воспроизводством элиты с помощью пирамидальной структуры селекции и отбора одаренных детей. Вместо этого стоит задача качественного и доступного массового образования. Только при условии создания по сути элитного образования для всех нация может занять достойное место в международной конкуренции.

Следующая общемировая тенденция — *интеллектуализация всех сфер жизни современного человека*. Современный мир, включая и Россию, уже вступил в эпоху, когда большая часть экономического богатства создается вне среды материального производства. Многократно увеличивается значимость и стоимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий, а экономика знаний становится важнейшей отраслью народного хозяйства. Главное условие инновационного развития общества — способность оставаться на острие научно-технического прогресса, задавать тон в новейших технологиях, влиять на мир силой идей, примера, культуры. Интеллект все больше оказывается основным конкурентным преимуществом. Общество вынуждено рассчитывать только на творческие способности, интеллект и квалификацию своих граждан, чтобы выжить в международной конкуренции. Наиболее эффективным источником добавленной стоимости становится организационный капитал: способность принимать управленческие решения, организовывать финансовые потоки и технологические цепочки.

Фундаментальная общемировая тенденция развития, лежащая в основе многих других — *рост значения человеческого капитала во всех сферах жизни общества*. В развитых странах человеческий капитал составляет 70–80 % национального богатства. Современные формы общественной жизни и производства предполагают овладение процессами употребления знаний, а также владение способами получения недостающих знаний в нестандартных ситуациях. Во всех системах практики и типах профессий возрастает роль и значение способностей строить общение и взаимодействие, осуществлять предварительно спроектированное действие. Резко возрастает роль личностной организации профессионала, его индивидуальное видение, система ценностей, способность самостоятельно вырабатывать мировоззрение в условиях многообразия идеологий. *Способности к личностному и профессиональному самоопределению, к самообразованию и саморазвитию становятся необходимыми качествами современного человека*. Понимание этой

тенденции обуславливает интенсивное, опережающее развитие как общего, так и профессионального образования, изменения в системе повышения профессиональной квалификации и переподготовки кадров, роста профессиональной мобильности взрослого населения.

В настоящее время деятельность человека все в большей степени становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования — системы, ориентированной на новые образовательные результаты. Отмеченные тенденции, а также значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, вызывают необходимость формирования у подрастающего поколения современного мышления, коммуникативных способностей, готовности к жизненному, гражданскому, профессиональному самоопределению.

Сегодня именно с этих позиций общество подходит к задачам развития образования. Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем образования. Своеобразные «образовательные революции» происходят в таких странах, как США и Великобритания, Китай, страны Восточной Европы, Юго-Восточной Азии и Южной Америки. Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе и самих систем образования.

Во всем мире в последние три десятилетия в образовании происходят кардинальные преобразования. Известный американский ученый, лауреат Нобелевской премии А. Тоффлер в сво-

ей книге «Футурошок» называет происходящие в образовании изменения «новой революцией в образовании». Массовое образование, пишет А. Тоффлер, было гениальным изобретением, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (работников) в централизованно расположенных школах (фабриках) была достижением индустриального гения (Я. А. Коменского). В итоге «молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, учась тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем». Таким образом, продолжает А. Тоффлер, «внутренняя жизнь школы становилась зеркалом, отражением индустриального общества». И самым совершенным ее инструментом были «самые критикуемые черты сегодняшнего образования — строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, жесткие схемы принадлежности к какому-то месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя» и т. д.

В современном обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики — в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения индивида образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» общества, выступает пространством личностного развития каждого человека.

Признанная во всем развитом мире уже более четверти века назад концепция «человеческого капитала» рассматривает образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический, самый долговременный и, фактически, не-

иссякаемый ресурс из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Образование рассматривается как инвестиционная отрасль духовного производства. Вложения в него считаются самыми перспективными в силу его высокой как экономической, так и социальной значимости.

2.1.2. Социально-культурная миссия образования

Общепризнана высокая социокультурная роль образования, прежде всего — в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного потенциала нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособлении их к новым условиям бытия. Образование все больше выступает как фундамент духовности, культуры, научно-технических достижений, цивилизационного движения в целом.

Важнейшая социально-культурная миссия современного образования — способствовать построению в России гражданского общества. Гражданское общество представляет собой взаимосвязанный ряд областей — социальных, культурных, экономических — функционирующих и развивающихся как автономные сферы, независимые, с одной стороны, от традиционных общностей (семья, община) с их естественными нормами жизнедеятельности и, с другой стороны, — от государства, с большей или меньшей степенью самостоятельности. Гражданское общество — это свободное общество для свободных граждан. Гражданское общество — общественный идеал современной России.

По определению А. М. Пятигорского: «Гражданское общество — это более или менее устойчивый образ общественной жизни людей, включающий в себя не только их отношение к власти и государству, но весь комплекс гораздо более тонкого отношения людей к себе самим как гражданам и к другим людям и группам людей тоже как гражданам вне зависимости от всех возможных различий между ними самими и этими другими людьми. Иначе говоря, в центре

понятия гражданского общества лежит идея единства людей как граждан и осознание людьми этого единства. При том, разумеется, что такое осознание тоже может быть весьма разным в пределах одного общества, не говоря уже об одном государстве».

При таком подходе школа может и должна принять активное участие в формировании позитивного образа гражданского общества, поставив перед собой задачу формирования у учащихся видения, понимания, компетентностей и культуры коллективного взаимодействия и доверия.

В главе «Антропология развивающего образования» мы уже обсуждали системообразующую категорию образования как антропо-практики — со-бытийную детско-взрослую образовательную общность. Такая общность, несущая в себе ценностные основания, смысловые устремления и целевые ориентиры участников образования, в сущности своей *и есть главный и абсолютный субъект — альфа и омега развивающего образования*. Именно в пространстве со-бытийной образовательной общности впервые раскрываются все основные характеристики совместного жительства старых и малых, взрослых и юных. Совместность — все сразу в одном месте, в одном смысловом пространстве — это и есть генетически исходный прообраз большого гражданского общества. *Общества согласия относительно своих разногласий*.

Школа, способная культивировать подобные общности, действительно становится школой продуктивной и солидарной социализации всех своих участников. Однако подобное может оказаться возможным, если за основу будут взяты такие безусловные ценности, идеалы гражданского общества, как патриотизм, развитие, самоуправление, ответственность. И если сегодня всеми разделяемое мировоззрение не определено на национальном уровне, то школа должна серьезно озаботиться его определением для педагогического коллектива, для всего детско-взрослого сообщества.

Образование по своей гуманистической природе, по своей сути как социальной нормы и всеобщего социального блага, по своему потенциальному воздействию на развитие экономики является одним из главных средств утверждения демократии,

развития личности и благосостояния страны. Важнейшая фундаментальная задача образования — формирование у субъектов образовательного процесса гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления российского общества как основы социальной стабильности.

В социальном плане основная функция образования — стабилизирующая. Образование — это не только мощный инструмент консолидации общества, оно по природе своей институт общественного согласия. Историческая миссия образования оформлялась как пространство нивелирования или уменьшения социального неравенства, преодоления бедности, безработицы, национальных конфликтов, развития социальной мобильности населения, формирования качества жизни. *Образование — это своеобразный «социальный лифт»*, позволяющий личности преодолеть социальное неравенство посредством своих усилий в достижении качественных образовательных результатов.

Российское общество находится на том этапе социального расслоения, когда социальные группы уже дифференцировались и начали осознавать свои интересы, а система образования еще не вполне адаптировалась к этому расслоению, и общеобразовательная школа, как правило, продолжает оставаться единообразной для большинства социальных групп. Это состояние, с одной стороны, делает школу одним из наиболее эффективных инструментов воздействия на социальную реальность (через учащихся и в определенной степени родителей) и своеобразным «плавающим тиглем», где может произойти выявление интересов, общих для различных социальных групп и может завязаться конструктивный диалог между их представителями в значимом для всех контексте воспитания детей.

В первую очередь в школе должен происходить важнейший процесс совместной социализации детей, представляющих различные социальные группы. Этот процесс включает в себя практику погружения в ценностно-смысловые пласты родовой культуры, практику освоения норм общения и установления норм общего жития, что открывает возможность конструктивного диалога между представителями различных социальных групп.

С другой стороны, это ставит перед школой сложные проблемы, и в первую очередь — определение собственной идеологии. После десятилетий господства директивной и единой государственной идеологии, а затем ее краха школы оказались в ситуации мировоззренческого вакуума, и некоторое время даже упоминание об идеологии в школе считалось неприемлемым. В это же время многие образовательные учреждения с удовольствием сняли с себя ответственность за воспитание детей, сосредоточившись на обучении. Сейчас всем ясно, к чему это привело, и воспитание сегодня относится к первоочередным требованиям, предъявляемым обществом к школе.

Общеобразовательная школа обретает возможность и способность успешно решать важнейшие задачи социальной политики:

1. Обеспечить освоение молодым поколением большей части норм и ценностей (идеологии, мировоззрения), принятых обществом на данный момент времени.

2. Осуществить на практике согласование интересов различных социальных групп в пространстве образования, раскрывая перед учащимися единый для всех культурно-исторический контекст их встречи в этом пространстве; сформировать практические навыки общения в многообразии форм совместной деятельности, что позволяет им в дальнейшем конструктивно взаимодействовать в жизни.

3. Предоставить каждому из учащихся возможность получения личного практического опыта социализации в ходе заинтересованного взаимодействия с государственными учреждениями и освоения их организационной культуры, что позволит сформировать у учащихся готовность участия в работе институтов гражданского общества.

4. Оказать влияние на общественную мотивацию и общественную производительность труда через научение нового поколения планированию жизненного пути и основным умениям, необходимым для реализации этих планов.

5. Участвовать в регулировании рынка труда, увеличивая масштаб и качество базового образования, обеспечивая моло-

дым людям усвоение фундаментальных основ их будущей профессии, оттягивая тем самым момент поступления на рынок труда молодой рабочей силы.

Образование призвано воспитать гражданина и патриота, осознающего свой долг перед Родиной, свою российскую идентичность. В образовании важно развивать межнациональную и межэтническую солидарность, уважение к национальным традициям и культуре, миролюбие, веротерпимость в межконфессиональных отношениях. Сегодня в многонациональном российском обществе воспитание гражданских ценностей и нравственных качеств личности приобретает стратегическое значение.

Важнейшим ориентиром современного российского образования является его переход к устойчивому инновационному развитию. Для того чтобы достичь гуманистических и социокультурных целей, само образование должно соответствовать мировым стандартам, стать не только развивающим, но и развивающимся, создать в самом себе механизмы непрерывного повышения качества и конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве. В России уже происходит переход к плавному, инновационному типу реформирования образовательных систем, когда эти системы включают механизм своего постоянного обновления, когда введение инноваций становится предметом систематической и целенаправленной деятельности, а сами нововведения выступают ведущим фактором развития образования.

2.2. Модернизация — коренная проблема современной России

2.2.1. Инновации — путь развития общественных практик .

Проблема инноваций непосредственно связана с важнейшими стратегическими направлениями исследования образования и образовательной политики и с процессами *модернизации* современного общества. Эти процессы связаны с переходом от

традиционного средневекового общества к обществу «модерна», т. е. к «современности», и далее — к постмодерну, к самой «современной современности»¹. Особое, *политическое* значение феномен «инновационности» приобрел во второй половине прошлого столетия для характеристики постиндустриальной формации ее становления и развития. Одна из важнейших идеологем этой формации звучит заманчиво и просто по своей формулировке — *переход от производства товаров и услуг к производству нововведений в любой сфере человеческой деятельности*. Считается, что введение новшеств (новаций) в экономический оборот (с последующей их коммерциализацией) резко интенсифицирует экономические основы всех форм социального производства и так же резко повышает уровень и качество жизни людей. Еще более краткая формула данной идеологемы — это «*инновационная экономика*», в которой главным продуктом и соответственно товаром на мировом рынке должно стать *знание* в своей, прежде всего, инструментальной и технологической функции.

Так, наиболее развитые страны — США, Великобритания, Япония прямо провозгласили переход в новую фазу развития — *экономику, основанную на знаниях*. Начиная с середины 80-х годов, правительства этих стран сосредоточили свои усилия на ускорении инновационных процессов в экономике и создании *национальных инновационных систем*.

В развитых странах завершились два важнейших этапа современной научно-технической революции. На первом этапе (1940–1950-е годы) в основном ставились цели создания новых систем вооружений, обеспечения военно-технического превосходства. На втором этапе (1960–1980-е годы) добавилась качественно новая задача — обеспечение стабильных темпов экономического роста, повышения конкурентоспособности ключевых отраслей. Третий, современный этап характеризуется тем, что страны постиндустриального общества наиболее активно решают задачи, связанные с проблемами глобализации, смещением приоритетов

¹ Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке. М., 2002.

научно-технической политики в сторону повышения качества жизни людей, развития информационных технологий, решения проблем экологии, медицины.

В России интерес к модернизации был заложен Петром I, который осуществил радикальные реформы в экономике, науке и образовании. С тех пор модернизация — это коренная проблема России, прошедшей ряд этапов «догоняющей модернизации» (с ее плюсами и минусами), кризисов модернизации, переходящих в демодернизацию. *Современная Россия также переживает период модернизации, перехода от индустриального к постиндустриальному обществу — основным механизмом функционирования и развития становится инновационная деятельность во всех сферах социальной практики.* Переход нашей страны на третий этап развития становится действительностью. Переход страны на путь инновационного развития прямо объявляется сегодня и обсуждается в целом ряде государственных нормативных документов.

Инновации в научной литературе трактуются как предпосылки интегративного процесса модернизации, а сегодня — и глобализации. Этот процесс раскрывается в его перспективе, в контексте сложной, многотемной исследовательской программы, в которой на основе эмпирических исследований выявляется комплекс основных тенденций развития общества на данном этапе — в экономике, технике, информации, во всех сферах культуры — в политике, праве, науке, образовании, искусстве.

Исследование инновационных процессов и модернизации образования вовлекает множество различных дисциплин, и их синтез не может обойтись без соучастия квалифицированной философии образования. Только в этом случае возможно построить достаточно определенную модель будущего — в том числе и соответствующую модель современного (модернизированного) образования. Соответственно, и образование должно быть взято как определенное целое, как автономная сфера гражданского общества в многообразных соотношениях с другими сферами экономики и культуры. Именно так могут быть рас-

крыты объективное состояние образования, нормы его функционирования, целеполагания, организации и управления.

Это подход к образованию как к сложной, многофакторной системе культурного, т. е. человеческого мира. Многофакторный подход позволяет выявить и обосновать систему норм современного образования, а уже в соотношении с этой системой норм становится возможным определить и оценить те или иные инновации в образовании, выработать критерии их оценки. Все это необходимо для отбора значимых инноваций, их соизмерения друг с другом, их синтеза в инновационные проекты, программы и реформы, иначе говоря, научное исследование и оценка инноваций составляет необходимую основу компетентного управления инновационными процессами и модернизацией образования.

2.2.2. Проблемное поле феномена «инноваций»

Термин «инновация» вошел в обиход еще в 30-е годы XX века в качестве социологического внутри социологии культуры и культурной антропологии и был непосредственно связан с идеей диффузии культурных феноменов. Социологический подход, дифференцирующий пространственное и временное распространение (диффузию) нововведений, рассматривающий изменения в культуре как некий процесс, происходящий во времени, обладающий разными скоростями, широко распространен и в настоящее время. Инновации при таком подходе рассматриваются как основание изменений в культуре, как распространение особенностей культуры или субкультуры за ее собственные пределы. В этом смысле инновация противопоставлялась традиционным формам действия, мышления и поведения: то, что выходило за рамки традиции и обычая, и являлось инновацией. Такова позиция культурной антропологии в первой половине XX века.

Новые подходы к определению инновации возникают, прежде всего, в социологии и педагогике. В социологии образования инновационные процессы стали исследоваться в 60-х годах XX века, причем использовались, по преимуществу, концептуальные и методологические средства культурной антрополо-

гии. В середине 80-х годов проводятся широкие исследования различных форм инноваций в педагогике и в системе образования, осуществляется обобщение тех инноваций, которые предложены педагогами и администраторами школ различных ступеней в различных странах, налаживается международное сотрудничество в разработке этого круга проблем. *Под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования.*

Иными словами, первоначально в социологии образования инновации продолжали противопоставляться традициям. «*Инновации*» и «*традиции*» — такова бинарная оппозиция, из которой исходят в анализе процессов изменений культуры, содержания образования, системы образования и т. д. Именно из такой концептуальной схемы, где инновация противопоставляется традиции, возникают и иные дихотомические варианты классификации, в частности, деление всех обществ на традиционные и современные. При этой классификации архаические общества основаны на традиции, а современное общество — на доминировании научных и технических инноваций.

Однако такое противопоставление не дает возможности понять процессы, происходящие в архаических обществах. Ведь и в них осуществляются изменения, правда, в рамках традиций, и происходит если не смена традиций, то все же сдвиг традиционных систем (ритуалов, обрядов, обычаев и др.). При таком расчленении, когда инновации противопоставляются традициям, не принимаются в расчет процессы, присущие предшествующим обществам. Эти общества оцениваются как неподвижные, статичные, застойные. Современное общество, напротив, поскольку оно связывается лишь с инновационными процессами, вовсе лишается какой-либо устойчивости и инвариантных характеристик. Инновационность современного общества абсолютизируется, переоценивается, завышается; вне поля зрения остается то, что инновации осуществляются на базе определенных традиций, что социально признанная инновация формируется на основе определенных инвариантных характеристик.

В социологии новый подход к инновационным процессам был связан с противопоставлением *инновации* и *институционализации*. Инновация — это такая форма индивидуального или группового поведения, при которой отдельный человек или группа достигают социально признанной цели средствами, которые еще не были институционализированы в предшествующем обществе. При таком подходе инновация оказывается связанной не с диффузией культурных нововведений, а с процессами институционализации новых форм поведения.

Развитие социологии организаций привело не только к различению инноваций в соответствии с длительностью их институционализации, но и к типологии инноваций в соответствии с их *направленностью*, а также с характером преодоления сопротивления со стороны различных инстанций внутри организаций (от фирмы до рынка). При данном различении инновации стали рассматриваться как сложный и многоуровневый процесс, внутри которого выделяются различные по своему содержанию акты (открытия, изобретения, технические нововведения, появление нового продукта на рынке, его маркетинг и пр.). В связи с этим поведение человека стало дифференцироваться в соответствии с тем, на что направлена его инновационная деятельность.

Итак, *еще одна бинарная оппозиция* — «инновация» и «институция». Инновация — это акт, действие, процесс, противоположное тому, что социально признано в качестве социальной институции. И лишь в случае, если институция отождествляется с некоей традицией, инновация оказывается противоположностью традиции.

Ограниченность таких бинарных оппозиций заключается в том, что они *ориентированы только на прошлое* — они исходят из противопоставления сложившейся структуры традиций (норм, верований, обычаев), наследуемых культурой из прошлого, тем актам, которые осуществляются в настоящее время, происходят в данное время. В понимании сути инноваций необходимо исходить из перспективы, из будущего, т. е. осмыслить то, как *инновационные процессы становятся социально признанными, становятся социальными и культурными*

институциями, обретая новые возможности и задавая новые горизонты. Те проблемы, которые обсуждаются в современной социологии науки, имеют самое непосредственное отношение к философии и социологии образования, к тем инновациям, которые возникают, развиваются и поддерживаются в современных системах образования.

«Традиции — инновации — институции» — вот та концептуальная схема, которая позволит понять инновационные процессы как в контексте тех традиций, которые уже существуют в культуре и обществе, так и в контексте социального признания инноваций в качестве базы для осуществления нововведений в системе образования. Такого рода концептуальная схема позволяет избежать, с одной стороны, противопоставления традиций и инноваций, превращения инноваций в нечто чуждое традициям, а с другой стороны, делает возможным осмысление процессов превращения инноваций в социально признанные нормы и ценности, т. е. в некие институции, формирующиеся в ходе социальных действий и социальных коммуникаций между людьми и со временем становящихся традицией.

Образование, которое исходит из приоритета инноваций, должно учитывать именно эти две стороны для того, чтобы не лишить инновации в образовании и преемственной связи с культурой прошлого, и не лишить их полнокровной связи с будущим, с той системой образования, которая складывается благодаря перманентному потоку инноваций. Необходимо фиксировать уже существующие ценности и нормы культуры для того, чтобы выявлять преемственность между тем, что признано в качестве традиции в культуре и инновациями, показывать расхождения между ними. И вместе с тем необходимо апеллировать к тем инновациям, которые могут стать истоком новых направлений в педагогике, в содержании и методах обучения, новых институций в образовательных системах. *Эта двудеиная задача — осмысления как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям, всегда стоит перед исследователями и разработчиками инновационных программ и проектов в образовании.*

Сделаем различие нескольких ключевых понятий, относящихся к инновационному развитию:

- **инновация** — конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в определенной сфере социальной практики;

- **инновационная деятельность** — создание новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, реализуемых в определенной сфере социальной практики, с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научно-технических достижений;

- **инфраструктура инновационной деятельности** — организации, предоставляющие субъектам инновационной деятельности услуги, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

В вышеприведенных интерпретациях инноваций делается акцент на научно-технических разработках; за пределами рассмотрения оказывается инновационная деятельность в гуманитарных производствах, таких, как наука, образование, здравоохранение, социальная работа и др. А ведь именно эти производства (их эффективность и качество «продуктов») являются предпосылкой и условием эффективности всей так называемой «инновационной экономики». Принципиально важно, что ни одна форма общественной практики, ни один тип производства не являются самостоятельными и самодостаточными, а их возможность и потенциал инновационного развития могут быть обеспечены только во взаимосвязи друг с другом.

2.2.3. Понятийное пространство инновационной деятельности

Начнем наш анализ с фиксации ряда своеобразных мифов «инновационности», или просто недоразумений. Первое недоразумение: инновация и новшество (новация) — это одно и то

же; второе — что инновационная деятельность и производство, создание новшеств (новаций) — также одно и то же, тогда это практика рационализаций и изобретений. Третье недоразумение связано с языковым натурализмом: так как инновация — это отглагольное существительное, то она должна быть монопредметной.

На самом деле инновация (ин-нове) появляется в латинском языке где-то в середине XVII в. и означает *вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере*. Следовательно, инновация — это, с одной стороны, процесс вновления, реализации, внедрения, а с другой — это *деятельность* по вращиванию новации в определенную социальную практику, а вовсе не предмет.

Еще одно серьезное недоразумение. Во всех нам известных нормативных документах речь идет именно об «инновационной экономике», ориентированной на материальное производство, на рынок и коммерциализацию новаций. Не обсуждается вопрос о гуманитарных производствах, о «производстве», если можно так сказать, самого человека, его способности быть человеком. А соответственно, не обсуждаются инновации в гуманитарной сфере и то, что с этим связано.

На следующем шаге анализа введем ряд ограничений и в тоже время различений внутри самого содержания понятия «инновация». При расширительном его толковании, инновация — это главным образом и в первую очередь деятельность (процесс), которую нельзя уподоблять деятельности в области научного творчества; точнее, неверно сводить ее к этому. Такое понимание обесмысливает самостоятельность понятия «инновационная деятельность», так как, строго говоря, всякая научно-исследовательская деятельность по природе своей инновационна.

Поэтому необходимы содержательные ограничения. В качестве **первого ограничения** можно принять следующее: *инновационную деятельность необходимо рассматривать в пространстве вполне определенной социальной практики*. С точки зрения конкретного субъекта этой практики иннова-

ционной можно считать всякую деятельность, приводящей к ее существенным изменениям по сравнению с существующей традицией.

Второе ограничение: *инновационная деятельность — это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и еще только становящихся норм практики, либо несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима.*

Третье ограничение связано опять-таки с прагматичным характером инновационной деятельности. Она осуществляется не в пространстве идей и не только в пространстве действий отдельного субъекта, но становится подлинно инновационной только тогда, когда приобретает культурный радикал, когда *инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям. Это предполагает фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции.*

Наконец, **четвертое ограничение.** Если инновационная деятельность отвечает трем предыдущим условиям, то ее особый смысл заключается в направленном преобразовании существующей практики, либо в порождении принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать *вектор «институционализации» — организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.*

Введенные ограничения на понимание инновационной деятельности рассматриваются нами в качестве рабочих критериев ее выделения в совокупной деятельности научных и проектных учреждений. Так, в большинстве случаев деятельность этих учреждений разворачивается по следующим направлениям:

- фундаментальные научные исследования и концептуальные (теоретические) разработки;
- прикладные научные исследования, связанные с реализацией научных разработок в практике;
- организационно-управленческая деятельность;

- образовательная деятельность;
- опытно-экспериментальная работа, которая может полностью исчерпываться деятельностью по внедрению научных разработок в практику, но может инициировать научные разработки в новых направлениях.

С точки зрения принятых критериев, каждый из этих видов деятельности может быть или не быть составной частью инновационной деятельности. Так, апробация в практике нового метода, рожденного в стенах научной лаборатории, вполне может что-то менять в ней. Однако если исходная задача носит познавательный характер (испытание метода, изучение, диагностика — познание в широком смысле слова), то, по принятым нами критериям, эта деятельность не является инновационной, хотя может служить ее пусковым механизмом в будущем. Очевидно, что подавляющее число разнообразных новшеств, частных разработок, конкретных методик и рекомендаций, схем рационализации и совершенствования каких-либо фрагментов практики не являются «инновационной деятельностью» в собственном смысле этого слова.

Инновационная деятельность в своей наиболее полной развертке предполагает *систему взаимосвязанных видов работ*, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. Это:

1) *научно-исследовательская деятельность*, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

2) *проектная деятельность*, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

3) *образовательная деятельность*, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Указанные виды знаний могут лежать как в одной, так и в разных областях научного познания. Важно, что это принципиально разные знания, хотя и приуроченные к одной реальности. Иначе говоря, собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы открытие превратить в изобретение, изобретение — в проект, проект — в технологию реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве новации.

Обозначенная последовательность не является жесткой и наперед заданной. Может быть и по-другому, например: «проект — деятельность — рефлексия — открытие — изобретение — новый проект — новая деятельность». Возможно, что вообще путь от «открытия» до «деятельности» традиционен для так называемой прикладной науки. В инновационной деятельности научные представления (в том числе и фундаментальные) рождаются не по логике монодисциплинарного исследования, а по логике развивающейся практики, как специальные инструменты запуска, поддержки и модификации самих процессов развития.

Еще одно принципиальное различие необходимо провести между понятиями «новация» и «инновация». Основанием такого различия должны служить конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, *если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоего концептуального подхода, и ее следствием становятся развитие данной системы или ее принципиальное преобразование, мы имеем дело с инновацией.* Можно ввести ряд и более конкретных критериев различения этих двух понятий (см. таблицу 1)¹.

¹ Содержательное раскрытие понятия «инновации в гуманитарных практиках» было осуществлено Институтом педагогических инноваций РАО в исследованиях 90-х годов XX столетия.

Таблица 1.
Различия между смыслами понятий «новация» и «инновация»

Критерии	Новация	Инновация
Масштаб целей и задач	Частный	Системный
Методологическое обеспечение	В рамках существующих теорий	Выходит за рамки существующих теорий
Научный контекст	Относительно легко вписывается в существующие «нормы» понимания и объяснения	Может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, поскольку противоречит принятым «нормам» науки
Характер действий (качество)	Экспериментальный (апробирование частных нововведений)	Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат
Характер действий (количество)	Ограниченный по масштабу и времени	Целостный, продолжительный
Тип действий	Информирование субъектов практики, передача «из рук в руки» локального новшества	Проектирование новой системы деятельностей в данной практике
Реализация	Апробация, внедрение как управленческое действие («сверху» или по договоренности с администрацией)	Проращивание, культивирование (изнутри). Организация условий и пространства для соответствующей деятельности
Результат, продукт	Изменение отдельных элементов в существующей системе	Полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы
Новизна	Инициатива в действиях, рационализация, обновление методик, изобретение новой методики	Открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности
Последствия	Усовершенствование прежней системы, рационализация ее функциональных связей	Возможно рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок

Дополнительные различения в понятийном аппарате инновационной деятельности можно осуществить, если выстроить схему полного цикла возникновения и реализации любой инновации в той или иной общественной практике:

• *источник инноваций* (политика, производство, экономика, наука, образование и т. д.);

- *инновационное предложение* (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- *деятельность (технология) по реализации новации* (обучение, внедрение, трансляция);
- *инновационный процесс* (формы и способы укоренения новации в практике);
- *новый тип или новая форма общественной практики.*

Приведем лишь один пример разворачивания полного цикла инновационных преобразований (на материале истории отечественного образования):

- *источник инновации* — уровень развития педагогической и возрастной психологии в СССР в 50-х годах;
- *инновационное предложение* — научный коллектив Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова доказывает возможность формирования основ теоретического мышления у младших школьников;
- *технология осуществления* — разрабатываются принципиально новые учебные программы по основным предметам в начальной школе;
- *инновационный процесс* — открытие в разных регионах страны лабораторий и экспериментальных школ по формированию учебной деятельности в младшем школьном возрасте;
- *новая форма практики* — «система развивающего обучения» как новый тип образовательной практики.

В настоящий момент главный акцент научных исследований и комплексных инновационных разработок связан с кардинальным решением проблем *модернизации содержания и структуры образования, его управления, нового профессионализма современного педагога*. Здесь важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. *В этом, на наш взгляд, подлинный смысл современной практико-ориентированной науки.*

Выдвижение образования в качестве важнейшего приоритета развития российского общества, понимание образования

как механизма общественного развития, как ключевого элемента конкуренции России в постиндустриальном мире, как сферы развития человеческого потенциала определяет необходимость выявления сущности современного образования — его структуры, состава, функционирования и развития.

2.3. Структура и состав сферы образования

2.3.1. Структура образовательной сферы

Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Сегодня образование оказывается самым масштабным и может быть единственным социальным институтом, через который осуществляются трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений и идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития.

Из простого фактора общественной и государственной жизни образование становится подлинным субъектом преобразований изменяющегося социума, порождает новые формы общественной жизни, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества. Образование обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, страны в целом, становится пространством личностного развития каждого человека. Изменение статуса образования в современном обществе предполагает исследование его устройства как социального организма — как системы образовательных деятельностей, структур организации образования и механизмов управления образованием. Иными словами, анализу

подлежит одно из отмеченных выше интерпретаций образования — образование в пространстве социума.

Начиная с 1988 года, произошли многочисленные трансформации в этой системе, и фактически сложился ее новый облик — новый образ образования. Прежде всего, образование перестало быть одной из отраслей народного хозяйства, государственным ведомством; оно действительно становится одной из форм общественной практики, особой сферой, которая все более субъективируется в своем статусе и обретает свои интересы, свои цели, ценности и политику. В соответствии с этим меняется наше видение и самого образования, и его строения, и инновационных процессов, внутри него осуществляемых.

Понимание образования как самостоятельной сферы общественной практики предполагает описание состава и структуры этой практики. Схематически образование как общественная сфера может быть представлено через образовательное пространство, включающее в себя три взаимосвязанные предметные проекции — образовательные среды, образовательные институты, образовательные процессы, и двух механизмов обеспечения целостности образовательной сферы, придания ей статуса подлинной практики — это образовательная политика и управление образованием (см. схему 2).

Существо трех предметных проекций образовательного пространства может быть раскрыто следующим образом. В самом общем понимании, образовательная среда — это те социокультурные формы предметности, которые входят или могут входить в содержание образования; образовательные институты — это со-организованная и нормативно закрепленная система многообразных деятельности всех субъектов образования; образовательные процессы — это предметное содержание и конкретные способы деятельности участников образования.

В предложенной структуре пространства образования каждая из предметных проекций образуется как результат пересечения двух других. Так, образовательные среды задаются совокуп-

ностью образовательных институтов и процессов; образовательные институты нормативно закрепляют и организуют содержание образовательной среды и программы образовательной деятельности; характер образовательных процессов задается типом институтов и образовательных сред.

Рассмотрим более подробно *состав* образовательной сферы и начнем с анализа двух ее основных механизмов, которые обеспечивают дифференцированную целостность образовательной сфере и придают ей статус подлинной общественной практики — *управление образованием и образовательная политика*.



Схема 2. Модель сферы образования.

2.3.2. Управление в образовании

Управление образованием — внутренняя функция образования, но более определенно — это рефлексивная деятельность субъектов образования, это — «деятельность над деятельностью» по нормативной регуляции образовательными процессами и образовательной деятельностью в целом. Оно направлено на внутреннее обустройство, на обеспечение жизнедеятельности образовательной системы — ее функционирования и развития в соответствии, во-первых, с образовательной идеологией своего времени, требованиями педагогической науки, запросами образовательной практики и, во-вторых, — с внутренней логикой и закономерностями развития самой системы образования.

В контексте рассматриваемых проблем управления образованием нам важно соотнести и различить следующие понятия: «место образования», «образовательная система», «образовательное пространство» и «образовательная среда», «образовательный институт».

До сих пор для большинства специалистов сфера образования продолжает восприниматься как простая совокупность учебно-воспитательных учреждений, как совокупность учебных технологий, как совокупность властных органов, удерживающих эти учреждения во взаимосвязи друг с другом.

Следует специально подчеркнуть, что образовательная деятельность, свернутая до размерности отдельного учреждения, одной программы, одной учебной предметности, превращает образовательное пространство в набор атомизированных *мест образования*, уничтожая его единство и непрерывность. Понятие *места*, где осуществляется образование, связано с *административно-нормативной* точкой зрения. Учебная группа, класс, школа, школьный и учебный округа есть образовательные места, которые имеют определенные границы.

Размеры места образования, а часто и его характер, задаются нормативно. Именно в контексте такой — *административно-нормативной точки зрения* сложилось и функционирует в сознании наших управленцев и политиков понятие образовательной

системы, содержательно раскрываемой, как правило, через совокупность учреждений, нормативно закреплённых деятельностей в них, с достаточно жестким функционалом для их сотрудников. Понятно, что для так понимаемой «системы образования» совершенно излишни представления о пространстве образования, образовательных средах и образовательных процессах. Достаточно обсуждать бесконечные улучшения и совершенствования методик воспитания и обучения, а в лучшем случае — еще и вопросы материально-технического обеспечения работы учреждений. Образовательная система (любой размерности) в подобном видении есть несамостоятельная, лишенная субъектности подсистема, объемлющей ее системы — экономической, политической и др. И в этом случае образование — никакая не общественная практика со своими интересами, своими целями, ценностями и политикой.

Складывающиеся сегодня понятия образовательного пространства и образовательной среды, да и образовательных институтов, а не просто административно утвержденных учреждений определяются, прежде всего, *профессионально-деятельностной* точкой зрения. В общем случае образовательное пространство, как уже говорилось, задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред; оно производно от них, но к ним не сводится. Границы образовательного пространства могут расширяться и сужаться, они задаются масштабом профессиональной деятельности педагогов, масштабом вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность. *Расширение границ образовательного пространства, увеличение масштабов вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность выступает важнейшим предметом организационно-управленческой деятельности в образовании.*

По сути, результатом такой деятельности в общем смысле как раз и оказывается конкретная образовательная среда, специфическими свойствами которой являются насыщенность и структурированность образовательных ресурсов. *Создание образовательного ресурса, таким образом, должно выступить особой и во*

многом нетрадиционной педагогической задачей — превращением наличного социокультурного содержания в средство и содержание образования, т. е. в собственно образовательную среду. При этом по самой сути ресурса его формирование, обогащение и распределение является еще одним предметом организационно-управленческой деятельности.

Можно выделить три разных способа организации и управления образовательной средой в зависимости от типа связей и отношений, ее *структурирующих*:

1) среда, организованная по принципу *единообразия*; здесь доминируют административно-целевые связи и отношения, они определяются, как правило, одним субъектом — властью; *показатель структурированности стремится к максимуму*;

2) среда, организованная по принципу *разнообразия*; здесь связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы; начинается атомизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство; *показатель структурированности стремится к минимуму*;

3) среда, организованная по принципу *вариативности* (как единство многообразия); здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; *показатель структурированности стремится к оптимуму*.

Создание *вариативной образовательной среды* в современных условиях выступает важнейшей целью управленческой деятельности в образовании.

Как уже отмечалось, в самом общем смысле образование — это одновременно и общественная практика, и механизм социально-культурного наследования, и пространство развития фундаментальных способностей человека. Именно эти три определения образования задают *смысл, характер и содержание деятельности* любого образовательного института: от семьи, детского сада до вузовского и послевузовского образования. Эти

же три определения могут быть и тремя источниками критериев оценки конкретной деятельности конкретного образовательного учреждения: исполняет ли это учреждение, и в какой степени, свою социальную миссию, свою культурную миссию и свою антропологическую миссию — миссию развития индивидуальных способностей каждого участника образования.

Понятно, что сегодня в массе своей любое, каждое в отдельности образовательное учреждение способно лишь частично исполнить все три миссии одновременно. И это связано с двумя важнейшими обстоятельствами. Во-первых — с отсутствием в современной педагогике такого понятия, как полное образование. И, во-вторых, с острым дефицитом в отдельном учреждении разного рода нематериальных ресурсов: прежде всего — личностных, нравственно-волевых, профессиональных, научно-методических, организационно-управленческих и ряда других.

Вопрос о полноте образования — это вопрос о единстве многообразия процессов и форм образования в одном образовательном пространстве, это вопрос о дополнении и восполнении основного образования до целого, до действительно полного, базового и фундаментального образования. Если говорить жестко, то основное образование без дополнительного не целостно, а значит неполноценно. Даже в идеологии советского образования его полнота полагалась как ценность, речь постоянно шла *о единстве и целостности учебно-воспитательного процесса*.

Сегодня дополнительное образование является неотъемлемой частью образовательной системы любого масштаба — от федерального уровня до локального, и даже до уровня отдельной школы. Однако его функциональное значение, специфика и смысл еще только-только начинают осознаваться. Начнем с отрицания: дополнительное образование нельзя смешивать с формами внешкольной или внеклассной работы в их традиционном смысле, т. к. они решали по преимуществу узкоспециализированные задачи — либо до-профессиональной подготовки, либо организации досуга школьников. Поэтому речь сегодня действительно должна идти о системе *восполняющего* образования.

Точкой встречи, точкой восполнения основного образования его дополнительными формами, точкой их взаимодополнительности — и это принципиально важно — является конкретный ребенок. Именно он ставит перед педагогикой проблему полноты образования как полноты раскрытия и развития его многообразных и часто неочевидных способностей, а не только и не столько его интеллектуальных или инструментальных способностей-компетентностей. Но также сама задача культивирования дополнительных форм образования является вызовом педагогическому профессионализму, его оснащенности необходимыми ресурсами.

Проблема *полноты* образования — еще одна, и может быть — самая важная проблема управленческой деятельности в отечественном образовании.

2.3.3. Образовательная политика и политика в образовании

Начнем рассмотрение данного вопроса с цитаты одного из известнейших и знающих реформаторов отечественного образования 90-х годов XX столетия Э. Д. Днепров: «Подлинная суть образовательной политики — выработка общенациональной идеологии и социальных приоритетов в сфере образования (социально-педагогической идеологии и социально-педагогических приоритетов) и их всесторонняя реализация»¹.

С этой точки зрения в государственной образовательной политике современной России произошли кардинальные изменения. Наиболее глубокие перемены были связаны с ответственным и окончательным отказом от попыток его административного реформирования в угоду сиюминутным политическим веяниям, с переходом образования к устойчивому развитию. Устойчивое развитие по определению в принятой ООН «Повестке дня на XXI век» предполагает полноценное удовлетворение потребностей нынешнего поколения без ущерба для возможностей бу-

¹ Днепров Э. Д. Образование и политика: В 2 т. Т. 1. — М., 2006. С. 36

дущих поколений полноценно удовлетворять свои потребности. При этом развитие понимается прежде всего как развитие человека — его физического и нравственного здоровья, интеллектуального и творческого потенциала.

В 1992 г. в России был принят Закон «Об образовании». Закон стал олицетворением целей, принципов, содержания осуществляемой в стране образовательной реформы. Он закладывал в систему образования новые правовые отношения, делал само образование правовым. Закон не только юридически объективировал, закрепил новую философию образования, идеологию реформы, новые принципы образовательной политики, но сделал их правовой нормой. Он стал основным гарантом осуществляемой в стране реформы образования. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. был признан ЮНЕСКО одним из самых демократических образовательных актов в мире.

Произошедший в 1990-х гг. общесистемный социально-политический кризис в стране существенно затормозил позитивные процессы в образовании. Основные положения Закона «Об образовании» оказались нереализованными, не удалось провести комплексное, всестороннее обновление образования. Государство во многом «ушло» из образования, а сама сфера образования была поставлена на грань выживания. Это вызвало серьезные разрывы в системе «государство — образование — общество». Реализация реформ образования была приостановлена до начала XXI века.

В апреле 2001 года по поручению Президента страны В. В. Путина была создана *рабочая группа Госсовета РФ по вопросам реформирования российского образования*. Возглавил рабочую группу председатель правительства Республики Карелия С. Л. Катанандов. Результаты работы группы были представлены в докладе Госсовету «Образовательная политика России на современном этапе», состоявшемся 29 августа 2001 года. Доклад отличала глубина анализа, гуманистическая направленность, масштабное видение перспектив развития российского образования. Утверждалось, что образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства. Должна быть сформулирована общенациональная образова-

тельная политика, а государство должно восстановить свою ответственность и активную роль в этой сфере, провести глубокую и всестороннюю модернизацию образования. Документ раскрыл главные концептуальные основания государственной политики на современном этапе и определял приоритеты и меры в реализации ее генеральной стратегической линии в среднесрочной перспективе — *модернизации образования*.

Для достижения целей модернизации необходимо было решить пять взаимосвязанных задач:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности образования разных уровней, адресная поддержка обучающихся из малообеспеченных семей, из числа инвалидов, сирот и оставшихся без попечения родителей;
- достижение современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения дополнительных инвестиций и эффективного использования имеющихся ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования и усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Однако большая часть мер модернизации российского образования не была осуществлена. Недостаточная результативность реализации принятой Концепции была обусловлена, главным образом, неэффективными методами ее осуществления, а главное — отсутствием заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил и формальной поддержкой преобразований со стороны региональных властей. В полном объеме «возвращения» государства в образование так и не произошло.

Более того, в 2004 году фактически произошел второй уход государства из образования. Правительство практически отказалось от прежних социально-экономических обязательств перед образованием — от гарантий приоритетности образования до защищенности его бюджетных статей по заработной плате и социальным льготам педагогам, социальной поддержки детей, включая детское питание, проезд на транспорте, охрану жизни и здоровья детей. Такие недальновидные экономические меры правительства, по сути, затормозили намеченную в 2001 году модернизацию российского образования.

В своем выступлении на расширенном заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года» 8 февраля 2008 г. В. В. Путин наметил стратегию инновационного развития страны. В. В. Путин подчеркнул, что основу инновационного развития страны составляет реализация человеческого потенциала — наиболее эффективное применение знаний и умений людей для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества в целом. *Человеческий потенциал — это главное конкурентное преимущество страны на пути ее инновационного развития.*

Было провозглашено, что Россия должна стать самой привлекательной для жизни страной. Переход на инновационный путь развития связан в первую очередь с масштабными инвестициями в человеческий капитал. *Развитие человека — это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Это и сегодня, и в долгосрочной перспективе — абсолютный национальный приоритет.* Будущее России зависит от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов, от их мотивации к инновационному поведению.

17 ноября 2008 г. Правительство Российской Федерации утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В Концепции большое внимание уделяется образованию. Отмечено, что необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, яв-

ляющей основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

В Концепции определена стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение ряда приоритетных задач. В частности, в соответствии с задачами инновационного развития необходимо обеспечить инновационный характер базового образования за счет обновления структуры сети образовательных учреждений, сформировать федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, увеличить объем средств, направляемых на финансирование научных исследований в вузах, создать систему прикладного бакалавриата, обновить механизмы финансирования образовательных учреждений.

Государство сформулировало свои требования по формированию механизмов оценки качества образования. Должны быть созданы объективная система оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся как основы перехода к следующему уровню образования, механизмы участия общественных институтов в осуществлении контроля и проведении оценки качества образования.

В ближайшее десятилетие в России планируется сформировать около 20 научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов. В структуре доходов российских университетов доля средств, получаемых за счет выполнения научно-исследовательских разработок и научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, должна составлять не менее 25 %. При ведущих научно-образовательных центрах появится не менее 10–12 современных студенческих городков и центров сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

Будут созданы условия для обеспечения участия в непрерывном образовании не менее 50 % граждан трудоспособного возраста ежегодно. Вступит в действие единый механизм государственной (итоговой) аттестации выпускников на всех уровнях системы образования, обеспечивающего прохождение выпускниками итоговой аттестации во внешне независимых аттестационных центрах. Приступят к работе не менее 500 центров сертификации и присвоения профессиональных квалификаций.

Повышение конкурентоспособности российского образования станет критерием его высокого качества, а также обеспечит позиционирование России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

Итак, образовательная политика — это деятельность субъектов образования, общественных институтов и властных структур по определению общенациональной системы социальных приоритетов в образовании и целенаправленной деятельности по их претворению в жизнь. И если активная политическая позиция властных структур нашего государства на протяжении последних 20 лет вполне очевидна и внятно заявлена, то аналогичная позиция самих субъектов образования или общественных институтов просто отсутствует.

В вышеприведенном определении, к сожалению, продолжает сохраняться склейка двух принципиально разных и самостоятельных понятий: политика самого образования как вполне автономной общественной системы и политика социальных субъектов (институтов власти, производства, других общественных практик) в образовании. Два этих понятия до сих пор отождествляются и, как правило, в сторону государственной политики в образовании. А фактически образовательная политика просто перекладывается на плечи государственной власти.

Внутреннее существо любой политики связано с реализацией (по крайней мере с желанием реализации) фундаментальных интересов вполне определенного социального субъекта. Так вот, до сих пор получают, что у самого образования (субъектов образования, образовательной общественности, потребителей образования) нет своих интересов, а значит — нет, и не может быть

своей политики. У кого угодно есть интересы в образовании — от домашних хозяек до Президента страны, только у образования их нет. Именно поэтому, на наш взгляд, фундаментальные и принципиальные политические решения государства в сфере отечественного образования реализуются с великим трудом либо вообще не саботируются.

В нашем понимании «образовательная политика» в отличие от «политики в образовании» — это политика самого образования как особой формы общественной практики, способной осуществить позиционное самоопределение среди других общественных практик в соответствии с собственными потребностями и в тоже время с новыми задачами, с общей логикой общественного развития.

2.3.4. Понятие образовательной среды

Центральным компонентом сферы образования по существу его выступает образовательная среда; именно она центрирует в себе и цели, и содержание, и организацию образования в конкретной социокультурной ситуации, определяет вектор и состав становящихся в образовании способностей и качеств человека, развивающий потенциал образования.

Смысл понятия «образовательная среда» в первом приближении выражен в этимологии термина «среда»: «среда» есть *середина=сердцевина, средство=посредничество*. Иначе говоря, данный термин указывает и на некое сущностное содержание реальности, на наличие органических связей в нем и на его носителей. Чтобы определиться в своем представлении более точно, необходимо ответить на целый ряд вопросов: *срединой чего является среда, связью между чем и кем, средством чего и для чего она выступает?* Так же необходимо ответить на вопрос: *чем задаются границы образовательной среды?*

Для ответа на все эти вопросы необходима категория, содержательно раскрывающая понятие образовательной среды, интегрирующее в некоторое единство саму структуру образовательной сферы как практики. Такой категорией может быть только

содержание образования. В самом деле, всякое содержание (а это всегда со-держание) определяется, с одной стороны, вполне конкретной предметностью (тем, *что* держат), а с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность (тем, *кто* держит) и совместно действующих относительно нее (тем, *как* держат).

Для того чтобы выявить главные детерминанты категории «содержание образование» необходимо рассмотреть базовое соотношение «человек — мир», где человек как природно-общественное существо предстает в совокупности своих сущностных сил, родовых способностей, а мир как единство природы и общества выступает как универсум культурных предметных форм.

В таком представлении образование выступает *единым и одновременным процессом становления человека как культуросообразного существа и процесса творения им новых предметных форм культуры*. Эти два полюса — предметность культуры (в широком смысле) и внутренний мир, сущностные силы человека — в их взаимном полагании в образовательном процессе как раз и задают *границы* содержания образовательной среды и ее состав. Схематически это соотношение можно изобразить следующим образом (см. схему 3).



Схема 3. Модель содержания образования

Следовательно, чем большее число содержательных фрагментов культурной деятельности (наука и искусство, религия и политика, театр и кино, экологическая экспедиция и производительный труд) будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой по составу будет образовательная среда.

Если теперь вернуться к схеме образовательной сферы (с. 92), то *точкой пересечения всех ее предметных проекций как раз и оказывается содержание образования*. В составе образовательной среды содержание образования выступает как конфигурация предметностей осваиваемой культуры, как ее *образовательный ресурс*. В составе образовательного процесса содержание образования задает *тип образования* или *предмет совместной деятельности* субъектов образования относительно целей развития, где данное содержание является средством их достижения. В составе образовательного института содержание образования выступает как вполне *определенная культурная модель* образовательного института, как нормативно закрепленная структура совместной деятельности субъектов образования.

Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное. Среда начинается там, где происходит *встреча (сретенье)* образующего и образующегося. На этой встрече субъекты образования начинают совместно проектировать и строить образовательную среду как предмет и ресурс своей образовательной деятельности. На такой встрече между отдельными образовательными институтами, программами, деятельностью начинают выстраиваться органические связи и отношения, задающие целостность и определенность образовательной среде.

Развивающе-образовательный потенциал образовательной среды характеризуется двумя показателями: *насыщенностью* (ресурсный потенциал) и *структурированностью* (способом организации). Для правильной оценки насыщенности среды всегда важным является конкретное соотношение предметностей культуры (как совокупности образовательных ресурсов) в данном месте и характером выдвигаемых целей и задач развития и образования человека. Может оказаться так, что при богатом содер-

жании культуры решаемые образованием задачи достаточно тривиальны (не редкость для крупных культурных центров — среда потенциально богата, но не насыщена, так как не сформирован ее ресурсный, образовательный потенциал). Также возможна и прямо противоположная ситуация. Задачи образования и развития могут быть столь высоки, что наличного содержания культуры недостаточно и необходимо наращивать существующие и втягивать новые предметности культуры, на которых может быть развернута развивающая образовательная деятельность. Например, в малом городе, наличная социально культурная среда может быть объективно бедна, но возможно ее резкое насыщение образовательными ресурсами (за счет предметностей истории края, привлечения социальных партнеров в образование, связей малого города с культурными центрами и т. п.).

Главное здесь в том, что само возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования — и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. И связь здесь прямая: *чем больше субъектов образования, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда.*

2.3.5. Образовательные институты и институты образования

Организационная проекция сферы образования представлена образовательными институтами. Как было отмечено выше, образовательные институты — это организованная система деятельности субъектов образования. Образовательные институты нормативно закрепляют и организуют содержание образовательной среды, которое выступает теперь как программа образовательной деятельности. В составе образовательного института содержание образования выступает как вполне *определенная его культурная модель*, как организационно и нормативно закрепленная структура совместной деятельности субъектов образования.

В обыденном сознании понятие «образование», как правило, неразрывно связано с представлением об определенном образовательном институте: детском саду, начальной школе, средней школе, ПТУ, техникуме, институте, университете, институте повышения квалификации, а в настоящее время — лицее, гимназии, колледже, профильном университете, институте профессионального развития, постдипломного образования и т. п. Получение того или иного образования ассоциируется у выпускников и их родителей с выбором определенного образовательного института.

Особенностью современного этапа развития российского образования является то, что в нем наряду с образовательными институтами интенсивно наращиваются *институты образования* — психологическая служба, методические, экспертные, консалтинговые центры и т. п. Эти службы и центры обслуживают образовательные учреждения, являются важными, но вспомогательными институтами. Их появление в сфере образования свидетельствует о возрастающем значении образования в современном обществе и одновременно о сложности и трудоемкости образовательной деятельности. Примечательная особенность институтов образования состоит в том, что составляющие их службы и центры ставят во главу угла интересы образующегося. Они и создаются для достижения главной цели образования — повышения его качества во всех образовательных институтах: в детских садах, общеобразовательных школах, колледжах, вузах, институтах повышения квалификации и максимального развивающего эффекта образовательных программ институтов.

В современных условиях появляются новые образовательные институты. Например, в системе дошкольного образования возникли и оформляются такие организационные формы образовательного института детства: детский сад полного дня, группы кратковременного пребывания в детском саду, дошкольные группы на базе разных культурно-образовательных центров, дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ.

Не менее интенсивно наращиваются новые организационные формы общеобразовательной школы: лицеи, гимназии, школы-комплексы, образовательные центры и т. п. ССУЗы в настоящее время представлены училищами, техникумами, колледжами, профессиональными лицеями и т. п. ВУЗы приросли муниципальными вузами, профильными университетами, федеральными университетами, национальными исследовательскими университетами и т. п. Система послевузовского образования расширилась за счет появления институтов профессионального развития, корпоративных центров (университетов) повышения квалификации и переподготовки кадров, ресурсных центров и т. п.

Процесс появления новых образовательных форм в системе образовательных институтов — вполне закономерное явление, и процесс этот будет продолжаться. Вместе с тем, необходимо сделать одно принципиальное утверждение: новые организационные формы внутри определенного образовательного института должны отвечать общим целям и задачам развития человека на определенном этапе онтогенеза. Иначе говоря, образовательные институты в многообразии их организационных форм должны реализовать образовательные программы, адекватные определенной ступени образования.

В рамках антропологического подхода в образовании целесообразно ввести понятие «культурная модель образовательного института» или понятие «модель культурного развития на ступени образования». Эти понятия должны представлять основные цели, содержание, методы, организационные формы образования, соответствующие задачам культурного развития человека на определенном этапе онтогенеза. Представление о культурном развитии (нормативном развитии человека в данной культуре) необходимо для того, чтобы избежать вариантов «некультурного» развития индивида в рамках того или иного образовательного института — как «забегания» вперед, форсирования детского развития, так и его отставания, инфантилизации. Психологической основой выработки таких представлений мы полагаем понятия «возрастно-нормативная модель развития»

и «возрастно-сообразная модель образовательного процесса и педагогической деятельности». Их обоснование и описание будет осуществлено в следующем разделе.

2.3.6. Процессы образования и образовательные процессы

Раскрытие содержания понятия «образовательный процесс» возможно при анализе его соотношения с понятием «процесс образования». Различение этих понятий в разных вариантах их наименования имеет давнюю традицию в педагогике. В истории отечественной педагогической мысли К. Д. Ушинский считал необходимым различать воспитание в широком (как естественный процесс усвоения опыта) и узком (как целенаправленный процесс передачи опыта) смыслах. В зарубежной педагогике Д. Дьюи разводил стихийное и формальное образование.

Процесс образования — это то, что происходит, случается с человеком; это — то пространство, где складывается спонтанный субъектный опыт — даже если никто никого не образует. «Все мы, — пишет С. И. Гессен, — участники этой всех нас бессознательно охватывающей деятельности образования. Всем нам поэтому хорошо знаком процесс образования, так же, как мы все хорошо знаем ту жизнь, в которую мы погружены по своей воле или по прихоти обстоятельств. Большей частью, однако, знание нами образования бессознательно, ежечасно образывая других и себя, мы не даем себе отчета в нашей собственной деятельности, так же как и в окружающей нас жизни»¹.

Процесс образования имеет временную детерминацию — это естественный процесс становления у человека определенных качеств и способностей. Мы говорим «жизнь учит, жизнь воспитывает, среда формирует» и т. п. *Способы поведения, содержание культуры, формы мышления и сознания, нормы общения осваиваются ребенком спонтанно, естественно в процессе совместной жизни, общения и взаимодействия с взрослыми, через язык*

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 22

и речь, посредством предметного контекста жизнедеятельности и т. п. Естественные формы жизнедеятельности человека не всегда осознаются, но они могут выступить предметом рефлексии, специально (искусственно) построенной развивающей педагогической деятельности — стать содержанием теперь уже образовательных процессов.

Образовательный процесс — это осознанно, рационально построенная (искусственная) практика образования, исходящая из общих задач социализации молодых людей в данной культуре. Иными словами, целевая модификация процесса образования педагогическими средствами порождает специализированные формы образовательных процессов. И хотя это также процесс, образование здесь осуществляется особым образом. Образовательный процесс не происходит сам по себе, а должен быть специально построен, целенаправленно ориентирован и организован. Поэтому он имеет искусственный характер, определяется целевой детерминацией, а значит, предполагает вполне определенные способы достижения этих целей.

Образовательные процессы как специально организованные процессы осуществляются в том случае, если образцы культуры не представлены в формах реальной жизни индивида и поэтому не могут быть освоены в естественной форме. В образовательных процессах индивид овладевает высшими, собственно человеческими способностями и психологическими функциями — интеллектом, желаниями, волей, эмоциями и чувствами — как собственными, превращает себя в культурного, исторического субъекта.

Актуальность различения и сопоставления двух видов (стихийного и целенаправленного) образования определяет своеобразием социокультурной ситуации в современном образовании: в жизни современного общества границы и содержание образовательных процессов весьма динамичны и изменчивы. Информатизация всех сфер общественной жизни приводит к тому, что закрепленное ранее за образовательными институтами (школами, вузами) содержание осваивается индивидом вне его рамок — в повседневном общении, посред-

ством информационных коммуникаций. Для профессиональной деятельности в образовании это обстоятельство имеет важнейшее значение.

Известный философ и социолог А. Моль подчеркивает действенный характер средств массовой коммуникации в естественном процессе усвоения культуры: «Человек усваивает культуру из социального окружения, которое отчасти воспитывает ее в нем, отчасти же его ею пропитывает. Последнее — дело средств массовой коммуникации, этих новых факторов духовного мира, обеспечивающих в наше время необходимый контакт между индивидумом и общественной средой. Сведениями, которые попадают в поле зрения современного человека и которые он берет себе на вооружение, он чаще овладевает, пассивно погружаясь в поток сообщений, чем в процесс рационального образования, которое, бесспорно, более методично и лучше организовано, но осуществляется лишь в течение ограниченного периода жизни. Школа жизни дает больше, чем школа академическая, и большую часть своих полезных знаний мы рассчитываем извлечь именно из нее»¹.

В педагогике давно известно, что наиболее эффективным является не прямое, недирективное, опосредованное воздействие, которое не ощущается ребенком как воспитывающее, а воспринимается как самостоятельное пополнение своего жизненного опыта. В этом заключается основное преимущество средств массовой коммуникации, сети Интернет, неформальных группировок сверстников и других составляющих окружения перед школой, если последняя предпочитает только прямые, директивные воспитательные воздействия. Поэтому важно и в образовательных процессах сохранять естественность освоения культурного содержания, присущую процессу образования, стремиться к тому, чтобы наиболее важные и значимые ситуации максимально полно проживались ребенком, чтобы знания о возможных вариантах поведения и их последствиях открывались им самостоятельно, а не сообщались ему педагогом в ходе воспитательной беседы или внушения.

¹ Моль А. Социодинамика культуры. — М., 2005.

Образовательные процессы и процессы образования решают общие задачи приобщения подрастающих поколений к достижениям человеческой культуры, включения их в современную жизнь общества, развития у них собственно человеческих способностей. Однако в процессах образования в стихийной форме осуществляется относительно полное становление человека. В естественных процессах жизни у человека часто помимо его воли, сознания формируются необходимые для жизни физические, душевные и духовные способности.

«Процесс образования» — понятийное обозначение тех сторон жизнедеятельности человека, форм его жизни, в которых осуществляется его индивидуальное бытие. Человек не рождается с готовым набором способностей, позволяющих ему быть человеком — он должен обрести их в процессе жизнедеятельности. Человек образуется в своем человеческом качестве в течение всей индивидуальной жизни.

Ключевой вопрос — вопрос содержания культуры, осваиваемого в естественном процессе образования человека и в специально построенном образовательном процессе. Ответ на этот вопрос определяет выделение внутри единого процесса образования и образовательного процесса отдельных *типов* процессов. *В настоящее время в педагогике принято выделять два образовательных процесса — обучение и воспитание.* При этом, как было показано в разделе 1, основные усилия ученых педагогов и психологов были направлены на исследование и обоснование процесса обучения в его достаточно ограниченном понимании — обучения школьников учебным предметам или дидактическим версиям научных дисциплин. В образовательном процессе обучения осваиваются достижения научной мысли и развиваются познавательные способности школьников.

Развитие только одной — хотя и важной — способности человека не отвечает запросам современного общества к образованию. В последние годы активно обсуждается вопрос о необходимости возвращения школе функций воспитания. Действительно, образование не может передать задачу приобщения школьников к ценностям культуры и человеческих отношений

стихийному процессу социализации. Выше мы писали об актуальности проблем безопасного образования, здоровьесберегающего образования. Сохранение здоровья в школе, воспитание нравственной устойчивости школьников к деструктивным воздействиям социума в современных условиях приобретают особое значение. *В современном обществе образование должно принимать на себя функции развития многообразных способностей и качеств человека.*

Выделение типов процессов образования и вслед за этим типов образовательных процессов возможно на основе анализа способа или ситуации человеческого бытия. Различные стороны человеческого бытия задают *цели и содержание* качественно определенных процессов образования. На основе анализа способа или ситуации человеческого бытия в рамках антропологического подхода к образованию в качестве основных нами выделяются *четыре формы процесса образования — взросление, инкультурация, научение, социализация*, каждая из которых существует как вполне определенная и относительно независимая от других форма человеческой жизнедеятельности. Каждой форме процесса образования соответствует определенный тип образовательного процесса. Образовательные процессы — это содержание и конкретные способы деятельности субъектов образования, педагогов и учащихся, взрослых и детей. На схеме 4 представлена структура процессов образования и соотносимых с ними образовательных процессов. Дадим общее описание основных составляющих данной структуры.

Взросление представляет собой процесс становления адекватного и хорошо адаптированного человека ко всему многообразию жизненных коллизий. В ходе взросления происходят изменения в физическом облике человека, в его внутреннем мире, в социальных взаимодействиях. Процесс взросления вбирает в себя становление многообразных телесно-органических, нейрофизиологических, психофизиологических и собственно психологических структур и функций человека. Взросление включает в себя процессы оформления полового диморфизма как процессы роста и превращения девочки в женщину и мальчика в мужчину.

Процессы образования	Совокупность деятельностей педагога	Условия и цели (задачи)	Совокупность деятельностей обучающихся
----------------------	-------------------------------------	-------------------------	--

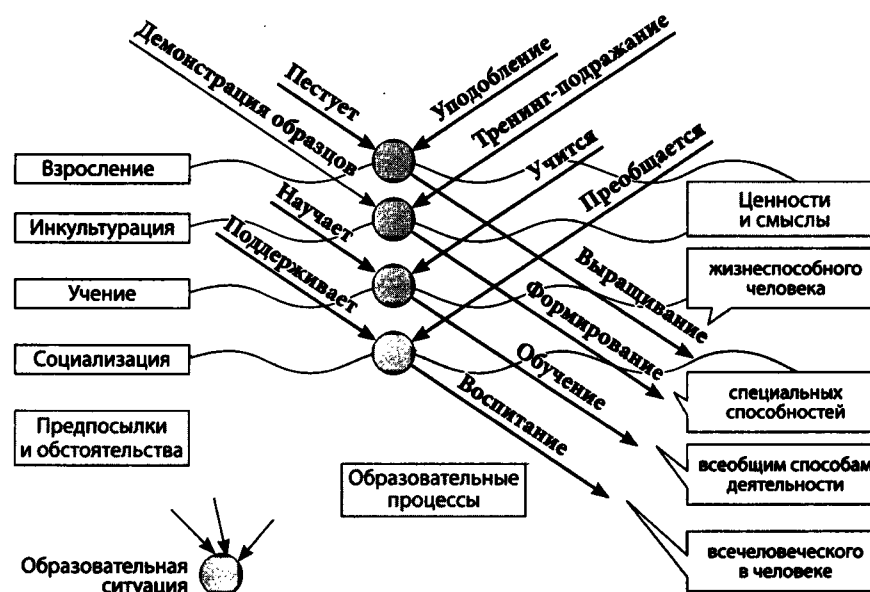


Схема 4. Образовательные процессы и педагогическая деятельность

В различные периоды жизни происходит становление определенных сторон и качеств жизни человека. «Оживление и одушевление» — главный психологический смысл событий, происходящих с ребенком на протяжении дошкольного детства. За первые шесть-семь лет жизни дитя становится хозяином собственного тела и способностей своей души. В подростковом возрасте осваиваются полоролевые отношения, приобретаются формы поведения «настоящей женщины» и «настоящего мужчины». В юности и молодости приходит пора настоящего взросления, оформления физической, психологической и социальной зрелости.

Инкультурация — это процесс освоения культурных форм жизни или совершенных форм культуры и формирования специ-

альных способностей. Перед каждым человеком стоит задача освоить достижения той культуры, в которой он живет. Образно выражаясь, инкультурация дает возможность человеку быть «своим среди своих», не быть «белой вороной» в своем окружении, не чувствовать себя инопланетянином.

Процесс инкультурации фиксирует достаточно очевидный факт — чтобы быть культурным человеком, необходимо по-человечески обращаться с предметами жизнедеятельности человека, освоить общечеловеческие способности (язык, речь, письмо, информационные технологии и т. п.), понять смысл совершаемых действий и усвоить способы деятельностно-преобразующего взаимодействия с миром, овладеть средствами и нормами культуросообразного общения и поведения. Инкультурация превращает индивида в умелого субъекта, способного к осуществлению многообразных форм деятельности и поведения в родной ему культуре.

Научение — это процесс усвоения той стороны социокультурного опыта, которая связана с выработкой у каждого индивида умения приобретать необходимые знания, новый опыт, обобщенные способы действий. Процесс научения отличается от процесса инкультурации своей направленностью на внутренние, идеальные средства и способы преобразующего отношения к окружающему миру. И если инкультурация направлена на освоение уже достигнутого опыта, научение ориентировано на выращивание нового опыта посредством развития у себя способностей к идеальной деятельности, фиксации средств и способов мыслительной, познавательной деятельности. Результатом процесса научения как естественного процесса обретения опыта выступает владение общими способами познавательной деятельности. В процессе научения приобретаются желание и умение учиться, потребность в самосовершенствовании, в самообразовании.

Социализация — это опыт вхождения человека в социальную среду и систему социальных связей и отношений, но также и активное воспроизводство им этой системы в своей жизнедеятельности. «Основываясь на субъект-субъектном подходе, — пишет А. В. Мудрик, — социализацию можно трактовать как развитие

и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах»¹. Как правило, в психолого-педагогических работах социализация понимается предельно широко — как приобщение человека к миру человеческой культуры. В нашем понимании, социализация — это процесс и результат усвоения и воспроизводства социального опыта как опыта совместной жизнедеятельности людей, опыта общения и взаимодействия между людьми. Именно на этом основании проблема социализации включается в предметную область социальной психологии.

В социальной психологии разводят понятия социализации и социального развития. За социализацией закрепляют те стороны жизни человека, которые отвечают социальным ожиданиям общества, выражают соответствие человека социальным требованиям, предъявляемым к личности на определенном возрастном этапе, т. е. описывают как процесс *социальной адаптации*. Социальное развитие включает в себя способность к адекватному восприятию новых социальных требований, избирательное отношение к социальным воздействиям, сформированность личностных предпосылок для выполнения задач следующего этапа социализации, процесс активного и индивидуального участия в освоении и творении социальных форм жизни.

Итак, *взросление, инкультурация, научение, социализация как процессы образования существуют как вполне определенные, самодостаточные и относительно независимые друг от друга формы человеческой жизнедеятельности*. В индивидуальной жизни человека они также выделяются как самостоятельные процессы образования — образования различных сторон субъективной реальности.

Этим формам жизнедеятельности человека соответствуют четыре специально организованных типа образовательных процессов — *выращивание, формирование, обучение, воспитание*.

¹ Мудрик А. В. Социальная педагогика. — М., 2000. С. 9

Выращивание — это образовательный процесс, обеспечивающий становление жизнеспособного и жизнестойкого человека. Выращивание (или взращивание) как образовательный процесс — это решение задач взросления человека педагогическими средствами. Выращивание включает в себя деятельность взрослых по уходу, заботе, взращиванию физически и психологически здоровых детей, подростков, юношей и девушек. Основная роль в процессе выращивания жизнеспособного человека принадлежит родителям, воспитателям детских садов. Все собственно человеческое растущий человек получает от других людей. Когда речь идет о дошкольнике, то этими другими людьми являются в первую очередь родители и ближайшие взрослые. Позиция взрослого в процессе выращивания — это позиция взращивания из ребенка доброго семьянина, способного и склонного продолжить, возродить традиции рода.

Формирование — это процесс образования индивидуальных способностей человека, овладение существующими формами мышления, сознания и самосознания. Формирование как образовательный процесс — это специально построенный процесс инкультурации, погружения в культурные формы. Корневая основа термина «формирование» — «форма»; это процесс отработки у субъекта совершенных форм познания, совершенных способов действия, видов деятельности по освоению им различных областей культуры.

Формирование как образовательный процесс ориентировано на культуры приобщения, передачу-освоение образцов, эталонов и норм человеческой деятельности, типов отношений, форм сознания, мировосприятия, способов и техник мышления. В образовании процесс формирования «встраивается» в другие образовательные процессы, «доводит» до эталона культурно определенные формы выращивания, обучения, воспитания.

Обучение — это процесс передачи-освоения учащимся всеобщих способов деятельности, освоения теоретических понятий и идеальных способов действия, знаний и умений. «Школа

должна учить мыслить» — это название статьи выдающегося отечественного философа Э. В. Ильенкова как нельзя лучше характеризует саму суть процесса обучения. Обучение как образовательный процесс имеет свои специфические особенности на ступенях образования — от дошкольной до вузовской. В процессе обучения происходит (должно происходить) *становление субъекта собственной учебной деятельности*, что является залогом самостоятельного обретения жизненной и профессиональной позиции.

Воспитание — это процесс передачи-усвоения культуры общения, ценностей и норм взаимоотношений в человеческом обществе. Самостоятельность образовательного процесса воспитания заложена в самом понятии «воспитание». В понятии «воспитание» можно «вычитать» два исходных значения или смысла. Во-первых, «вос-питание» в своей корневой основе имеет смысл «питания» или «напитания» воспитанников ценностями, смыслами, назначением и нормами совместной человеческой жизни. В образовательном процессе воспитания происходит освоение духовно-нравственных ценностей человеческой жизни, духовное становление человека, становление его личности и индивидуальности.

Во-вторых, «вос-питание» имеет смысл восполнения отдельного человека до всеобщности человеческого рода, создания условий по превращению человека в цельного, настоящего человека, восстановление всечеловеческого в человеке. Воспитание всегда ориентировано на целое, на сообщество, на построение связей и отношений между детьми и взрослыми, учащимися и педагогами, между воспитанниками.

Основной смысл воспитания — становление в каждом воспитаннике отношения к другому человеку как к самоценности, как к цели и никогда как к средству (И. Кант). Становление такого отношения возможно лишь в практике многообразной совместной деятельности взрослых и детей, *в многообразных формах их со-бытийной общности*, в которых происходит встреча ребенка со взрослым в его разных педагогических позициях и с разновозрастными сверстниками.

Образовательные процессы — в отличие от процессов образования — в своих исторических формах не самостоятельны, не практикуются в «чистом» виде. Они имеют культурную заданность, а в рамках определенной образовательной программы, определенного образовательного института оказываются (должны оказаться) взаимосвязанными и взаимопроницаемыми. Мы специально уточняем: «должны оказаться», так как в реальной образовательной практике одни образовательные процессы занимают доминирующее, а другие подчиненное положение. Такими «ведущими» образовательными процессами выступают, как правило, процессы обучения, изредка — воспитания; процессы выращивания и формирования строятся до сих пор как «сопутствующие» и, по сути, как стихийные процессы образования.

Глава 3.

Образование как механизм культурно- исторического наследования

3.1. Культурно-историческое наследие человечества — «задание» для образования

3.1.1. Мир человека и предметности культуры

Один из трех отмеченных выше смыслов понятия образования раскрывает культурно-историческую миссию образования: как *универсальный способ трансляции исторического опыта*, дар одного поколения другому; общий механизм социального и культурного наследования, интеграции общности людей и способа их жизни посредством передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени. Подобное понимание сущности образования требует специального анализа оснований и принципов определения предметного содержания культурного и социального опыта, которое призвано стать на следующем шаге собственно содержанием образования.

Культуротранслирующая и культуросозидающая миссия образования исследуется в работах философов образования и теоретиков педагогики. Выше уже отмечался огромный вклад, который внесли К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогорский и другие отечественные ученые-педагоги в разработку вопросов целей и содержания образования и воспитания. Неоценимый вклад в исследование связи образования, общества и культуры внес русский философ и теоретик педагогики С. И. Гессен. Его мысли не потеряли своей актуальности и по сей день.

С. И. Гессен указывал, что цели образования тесно связаны с целями развития общества; *понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни*. Целью существования общества и человека он полагал созидание и освоение ценностей культуры. Культурные ценности как цели жизни

общества и человека по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми, их можно назвать «целями-заданиями», т. е. задачами высшего порядка, открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития.

Культурными ценностями становятся те цели жизни человека, которые *воспроизводятся в истории*, являются *вечными*. История есть непреходящее прошлое, т. е. прошлое, которое передается от поколения к поколению как неотъемлемое достояние, как традиция или предание. Прошлое не исчезает бесследно, но сохраняется, передается именно потому, что оно служит этапом на пути к вечной и неисчерпаемой цели. Сохраняется именно то прошлое, которое имеет отношение к культурным ценностям. Всякая история есть поэтому история культуры, а ценности культуры есть культурно-исторические ценности.

Цели жизни современного культурного общества суть цели образования. Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых устремлений к своему историческому замыслу, то и по отношению к отдельному человеку образование есть неисчерпаемое задание. *Образование по существу своему не может быть никогда завершено.*

Если цели образования совпадают с ценностями культуры, то, очевидно, видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. В составе современной культуры С. И. Гессен различает три слоя таких ценностей: *образованность, гражданственность и цивилизацию*. Цивилизация — внешний слой культуры, включающий *хозяйство и технику*. Образованность — внутреннее или духовное содержание культурной жизни, включающее в себя *науку, искусство, нравственность и религию*. Гражданственность составляет промежуточный слой культуры; оно включает *право*, регулирующее внешние отношения людей между собой, и *государственность*, обеспечивающую обязательность правовых норм и организующую совокупную деятельность данного общества.

В соответствии с видами предметного содержания культуры можно говорить об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, религиозном. Задача образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства и через это приобщение превращение природного человека в культурно-историческое существо.

В образовании, отмечает С. И. Гессен, невозможно зафиксировать неизменное содержание. *Задача подлинного образования — приобщить к «творческому потоку» культурно-исторической жизни человечества.* Обобщая результаты проведенного им философского анализа проблем образования, С. И. Гессен пишет: «Поэтому наше нравственное и правовое образование имело целью не навязать определенные нравственные и правовые убеждения, но наставить на путь, которым таковые только и могут быть выработаны. Поэтому наше научное образование имело своей целью не передать учащимся определенную систему знания, но приобщить их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы. И точно также художественное образование должно не прививать образовываемым нашего художественного вкуса и определенного художественного стиля, но вовлечь их в поток художественного творчества, причастность к которому только и может повести к созданию нового искусства, подлинного искусства будущего. Поэтому наше образование и не имеет своей задачей воспроизведения в новом поколении предыдущего во всей ограниченности уготованной ему судьбы. Если у нас нет права создавать других людей по нашему образу и подобию, то у нас есть право уничтожить себя в идущем нам на смену поколении. Да, мы слишком хорошо знаем наши грехи и бедствия нашей культуры и потому имеем право целью образования поставить ее уничтожение. Новое поколение не должно повторить нас, оно, напротив, должно обновить мир зрелищем новых культурных достижений. Но именно для этого оно должно продолжить нас в том вечном, что составляло подлинную сущность и нашей собственной жизни, что было усвоено нами от наших предков и утверждалось нами в самый тот мо-

мент, когда мы думали их окончательно похоронить... Преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования»¹. В этом по стилю возвышенном тексте выражена глубокая философско-педагогическая мысль об антропологической миссии образования.

3.1.2. Социокультурный опыт в структуре содержания образования

Центральным для понимания образования как механизма социального и культурного наследования является вопрос о том, какой культурный опыт передается подрастающим поколениям, или вопрос о *содержании образования*. Содержание образования — это энергетический центр всего универсума образования, его строя, его типов и видов. История образования и педагогики показывает, что предпринимаемые в обществе реформы образования всегда и в первую очередь затрагивали содержание образования. И именно различия в подходах к выделению и отбору содержания образования определяли характер и накал борьбы различных социальных групп и научных коллективов при формировании образования.

Особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу. Главные факторы, влияющие на развитие образования сегодня, — это поворот к личности обучаемых (развитие личности — смысл и цель современного образования) и переход к рыночной экономике. Вместе с тем для России как части мирового сообщества — это еще и новые требования формирующегося информационного общества к системе образования.

В настоящее время проблема содержания образования активно обсуждается в связи с разработкой государственных

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995. С. 379–380

стандартов общего образования. Понятие «государственный образовательный стандарт» было введено в 1992 г. в Законе «Об образовании» для фиксации гарантируемого государством минимального в данных конкретно-исторических условиях развития общества содержания образования. Последовавшая вслед за этим разработка государственных образовательных стандартов общего образования не завершена до сих пор. В 1994–1995 гг. учеными Российской академии образования был разработан первый проект стандарта общего образования, но он не был реализован. В 2002–2003 гг. Временным научным коллективом «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ, возглавляемым Э. Д. Днепровым и В. Д. Шадриковым, был разработан новый образовательный стандарт общего образования. Однако в силу причин общественно-политического характера этот стандарт также не был введен в действие. В соответствии с решением Правительства Российской Федерации в 2005 году начата разработка стандарта общего образования второго поколения, и эта работа продолжается по настоящее время.

Сам факт наличия нескольких проектов образовательных стандартов говорит о многом. И в первую очередь о том, что в обществе нет согласия по принципиальным вопросам разработки стандартов общего среднего образования. Споры затрагивают различные аспекты стандартов: от самой идеи и необходимости этого педагогического инструмента до его теоретико-концептуальных и методологических оснований, правового статуса и технологии реализации.

Один из идеологов введения государственных образовательных стандартов в нашей стране, Э. Д. Днепров отмечает, что полемика вокруг стандартов идет не только в России, но и за рубежом. Эта полемика отражает различное понимание образовательных стандартов, их назначения, принципов построения, содержания. Обсуждаются вопросы *нормативного статуса стандарта* в образовательной политике («унификация», «норма» или «свобода выбора»), его «государственный» или «общенациональный» характер, готовность или неготовность общества к его восприятию, *типа самого стандарта* — регламентация содержания

образования (стандарты «на входе»), образовательного процесса («процессуальные» стандарты) или качества образовательных результатов (стандарты «на выходе»)¹.

В современной отечественной педагогике признанными авторитетами в разработке проблем содержания образования являются М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. К. Журавлев и другие. В. С. Леднев определяет содержание образования как особый *срез образования* — «это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. ...Содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность»².

Более общее определение этого понятия основано на выделении принципа единства содержательной и процессуальной сторон образования: каждая единица содержания рассматривается и конструируется с точки зрения способов ее передачи-усвоения. Поэтому содержание образования охватывает не только содержание учебного материала, но и характер учебной деятельности, методы и формы обучения: качества личности, содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается.

И. Я. Лернер выделяет три уровня формирования содержания образования. 1. *Уровень общего теоретического представления* — содержание фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и общественных функциях передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации. 2. *Уровень учебного предмета* — здесь развернуто представление об определенных частях содержания, несущих специфические функции в общем образовании. Спецификой этих функций определяются особые для каждого учебного предмета, но соотносимые с общим теоретическим представлением

¹ Днепров Э. Д. Образование и политика: В 2 т. Т. 2. — М., 2006. С. 289

² Леднев В. С. Содержание образования. — М., 1989. С. 54

состав и структура содержания. 3. *Уровень учебного материала*, включающий конкретные, подлежащие усвоению учащимися, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач, учебных пособиях и т. п. элементы состава содержания (знания, умения, навыки и т. д.), входящие в курс обучения определенному учебному предмету¹.

В. С. Леднев выделяет пять уровней организации содержания образования. *Первый уровень* — содержание образования в целом. *Второй уровень* — содержание образования соответственно ступеням обучения: базовое общее образование, профтехобразование, среднее специальное образование, высшее образование, научное образование. *Третий уровень* организации содержания составляют циклы учебных курсов. Циклы предметов пересекаются и поэтому не характеризуют содержание образования в целом. *Четвертый уровень* организации содержания образования — учебные курсы математики, физики, химии, языка и т. д. В своей совокупности они охватывают всю обязательную теоретическую подготовку в учебном заведении. *Пятый уровень* — отдельные учебные дисциплины внутри курсов. Так, школьный учебный курс «Биология» подразделяется на ботанику, зоологию, анатомию и физиологию человека, общую биологию; курс химии — на неорганическую и органическую химию. Компоненты пятого иерархического уровня организации — дисциплины — также имеют сложную структуру, подразделяясь, как правило, на разделы, темы, уроки, т. е. еще на три уровня организации содержания теоретического обучения².

В определении состава содержания образования наиболее интересен культурологический подход, разработанный в отечественной педагогике М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером, В. В. Краевским и их сотрудниками.

Согласно авторам, содержание образования берется из социального опыта, понимаемого как «совокупность деятельностей,

¹ Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1983. С. 45

² Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1991

накопленных человечеством на протяжении исторического развития и подлежащих передаче в том или ином объеме, подчас частично, всему молодому поколению»¹. В совокупной деятельности они выделяют четыре инвариантных компонента: 1) знания о мире, т. е. о человеке, обществе, природе, технике; 2) опыт осуществления способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности, преобразующей материальную и духовную действительность; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности, ее объектам. Содержание образования включает в себя разные фрагменты социокультурного опыта. Однако любой из них должен содержать все четыре перечисленных выше компонента. Авторы концепции справедливо отмечают, что и по сей день содержание традиционного образования сводится к знаниям и умениям и не включает два других компонента социокультурного опыта.

В настоящее время в отечественной педагогике существуют различные трактовки понятия «содержание образования». Наиболее полную систематизацию концепций содержания образования представил А. В. Хуторской. По его мнению, в основе существующих сегодня концепций лежат три дидактических подхода:

- *дидактический формализм* (Гераклит, Цицерон, Дж. Локк, И. Песталоцци, И. Кант, И. Гербарт), который опирается на философию рационализма, утверждающую, что источником знаний является разум, поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека;

- *дидактический материализм* (Я. А. Коменский, Г. Спенсер), который определяет основной целью школы передачу учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки;

- *дидактический прагматизм* (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер), рассматривающий содержание образования в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учащихся коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, индивидуальной самостоятельной деятельности.

¹ Прогностическая концепция целей и содержания образования /Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М., 1994. С. 20

Данные дидактические подходы, по мнению А. В. Хуторского, задают следующие основные концепции содержания образования.

1. *Содержание образования* — педагогически адаптированные основы наук. Данная концепция, определяемая как технократическая, ориентирует на приобщение школьников к науке и производству. Ведущими принципами отбора и построения содержания образования выступают общие методы и принципы построения знания, свойственные естественным и точным наукам.

2. *Содержание образования* — система знаний, умений и навыков (ЗУНов), которые должны быть усвоены учащимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру. Знания, умения и навыки, относящиеся к основам наук и соответствующим учебным предметам, необходимы для передачи учащимся, чтобы те умели жить и действовать в социуме (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. А. Онищук).

3. *Содержание образования* — педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. Содержание образования состоит из четырех основных компонентов: опыта познавательной деятельности, зафиксированного в форме ее результатов — знаний (когнитивный компонент); опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умения действовать по образцу (операциональный компонент); опыта творческой деятельности — в форме умения принимать эффективные решения и проблемных ситуаций (креативный компонент); опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (мотивационно-ориентировочный компонент) (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский).

4. *Содержание образования* — содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности. Набор общеобразовательных курсов обуславливается структурой изучаемой области действительности (живая и неживая природа, человек, общество, техника и технологии и др.) и структурой деятельности, отражаемой в инвариантных сторонах культуры личности — познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В. С. Леднев).

5. *Содержание образования* — образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение. Содержание образования делится на внешнее — среду и внутреннее — создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой. Внешнее и внутреннее содержания образования не совпадают. Диагностике и оценке подлежит не полнота усвоения учеником внешнего содержания образования, а приращение его внутреннего содержания за определенный учебный период (А. В. Хуторской)¹.

Следует именно здесь специально подчеркнуть, что в большинстве приводимых автором подходов, по крайней мере — первых трех, к формированию содержания образования *речь идет по существу о содержании обучения — лишь одного из образовательных процессов*². Именно поэтому иерархические уровни построения содержания образования, в конечном счете, основывались на уже существующих ступенях обучения, относительно которых и разрабатывались учебные курсы, учебные циклы, учебные дисциплины и т. п.

В общественном и педагогическом сознании содержание образования практически всегда отождествлялось с *содержанием учебных предметов* и лежащих в их основе *учебных программ*. Борьба за реформу образования сводилась к обновлению содержания учебных программ и учебных предметов. Содержание учебных предметов составляла суть образовательной системы. «Стержнем учебного предмета, — пишет В. В. Давыдов, — служит его *программа*, т. е. систематическое и иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению. Программа, фиксирующая *содержание* учебного предмета, определяет методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения и другие моменты учебного процесса. И, что наиболее существенно, указывая состав усваиваемых знаний и способ их

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика. — СПб, 2001. С. 169–171.

² О действительном содержании таких понятий, как «образовательная среда», «образовательные институты», «образовательные процессы» и их соотношении см. главу 2.3 настоящего издания.

координации, программа *проектирует* тот тип мышления, который формируется у школьников при усвоении ими предлагаемого учебного материала. Поэтому вопросы построения программы, выделения содержания того или иного учебного предмета (математики, физики, биологии, истории и т. д.) — не узко методические вопросы, а коренные и комплексные проблемы всей системы образования и воспитания подрастающих поколений» [Выделено мною. — В. С.].¹

Итак, в профессиональном сознании наших педагогов (и практикующих, и теоретизирующих, и управляющих) до сих пор существует не безобидная склейка двух фундаментальных, но разных категорий «содержание образования» и «содержание обучения». Категориальное неразличение двух принципиально разных содержаний приводит к тому, что педагогические вузы в лучшем случае готовят умельцев преподавания предмета и практически не умеют вырастить педагога — *подлинного водителя детей в пространстве культуры и истории.*

Именно отсюда масса путаницы и двусмысленностей. Вроде бы ставится задача определить *стандарты образования*, а все дело сводится к стандартам обучения (объем и характер знаний в рамках учебных предметов). Единый государственный экзамен вроде бы призван оценивать *качество образования*, и опять все дело сводится к качеству обученности (знание предмета и умение пользоваться этими знаниями). Список подобных не безобидных несуразностей может продолжить каждый.

Два названных типа содержания не исключают, а взаимопологают друг друга, они сопряжены, но не конгруэнтны друг другу (при наложении не совпадают). По сути, это разные уровни рассмотрения единой системы образовательной реальности. Чтобы увидеть их подлинное соотношение и взаиморасположение относительно друг друга, нужно выйти в другое концептуальное пространство и посмотреть на них со стороны.

Таким другим пространством и точкой отсчета может стать принципиально новая категория педагогической теории, а имен-

но — *антропология образования* (под антропологией мы всегда имеем в виду, прежде всего, общее человекознание, а не сомнительную гипотезу о происхождении человека из обезьян).

Психологический анализ проблемы содержания образования предполагает выявление антропологических предпосылок его конструирования и оценки результатов его реализации. Иначе говоря, психологический взгляд на проблему содержания образования фокусируется на его *человеческом измерении*: на психологических основах определения состава осваиваемой культуры, на возрастно-нормативных координатах построения содержания образования, на психолого-педагогических формах освоения образовательных программ, на изменениях в сознании, деятельности, личности, образующихся как результаты освоения ими содержания образования. В этой связи необходимо рассмотреть основные подходы к определению содержания образования, уже выделившиеся в истории образования, с целью выявления их психологической природы и антропологического значения.

3.2. Типология научно-технологических подходов в образовании

3.2.1. Когнитивно-ремесленный подход к содержанию образования

Всякий концептуальный подход в образовании призван решить на основе научной теории (концепции, доктрины) именно средствами образования некоторую горячую социальную проблему, а само это решение должно воплотиться в том или ином общественно-приемлемом образовательном результате. Сегодня вполне определенно можно фиксировать как исторически сложившиеся подходы к определению содержания образования, так и еще только складывающиеся.

Исторически первым из таких подходов, который к настоящему времени в наибольшей степени операционализирован и технологически обеспечен, является *когнитивно-ремесленный*

¹ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. С. 4

подход, образовательным результатом которого оказываются знаменитые ЗУНы — знания, умения, навыки. Этот подход и сегодня продолжает оставаться наиболее распространенным в отечественном образовании. Однако для нашего анализа важны обстоятельства его появления на исторической сцене.

Его точкой отсчета является «Великая дидактика» Я. А. Коменского с его гениальным педагогическим открытием — *классно-урочной системой* организации тогда еще только начального обучения¹. Именно данная форма организации систематического обучения являлась на первом этапе предельно адекватной его содержанию — освоению комплекса *культурных навыков*: чтения, письма, счета. Освоение наук, главным образом — богословия и философии, осуществлялось узким кругом избранных, как и прежде, в монастырях и университетах.

В своей культурно-философской составляющей когнитивно-ремесленный подход решал великую гуманистическую задачу — обеспечение *массового образования*, доступного для всех сословий. Но в своей социально-технологической составляющей он решал другую задачу — быстрая и в больших масштабах *подготовка рабочей силы* для мануфактурного производства тогдашней Европы.

Эффективность и простота методических средств обучения, предельная ясность его содержания позволили этому подходу достаточно быстро занять господствующее положение в общеобразовательной (начальной) школе. Постепенно совершенствуясь вместе с эволюцией индустриальной цивилизации, он сохранился без принципиальных изменений до наших дней. Как это ни покажется парадоксальным, сегодня наше не только среднее, но, по некоторым параметрам, и высшее образование до сих пор построено по образу и подобию начальной школы.

Традиционное построение учебных программ сводило фактически весь круг возможных знаний к эмпирическим знаниям, которые, в свою очередь, предполагали и вполне определенный тип усвоения их, присущий *ремесленному* типу обучения, сло-

¹ Напомним, что «Великая дидактика» была написана Я. А. Коменским в 1633–1638 гг.

жившемуся несколько веков назад. Главная черта последнего — усвоение *практических* навыков и действий общекультурного или производственного характера.

С эпохи Просвещения начинается интенсивная утилизация естественнонаучных знаний в материальном производстве. Соответственно, именно эти знания все более втягивались в содержание обучения. Так, помимо культурных навыков в качестве образовательного результата стали рассматриваться *научные знания* и умения ими пользоваться при решении учебных задач. Именно здесь возникла первая развилка в системе образования — *академическое* (освоение по преимуществу научных знаний) и *профессиональное* (освоение специальных навыков и умений), которые с течением времени все более расходились, становились иноприродными друг другу. Одни выпускники школ шли в институты и техникумы, другие — на фабрики и заводы.

Сбои в этом подходе начали обнаруживать себя, по крайней мере в нашей стране, в связи с переходом школы сначала на всеобщее неполное среднее образование (основное образование — 7–8 классов), а затем на всеобщее среднее образование (полное образование — 10–11 классов). До поры до времени противоречие между складывающимся средним образованием и привносимым в него ремесленным типом обучения остро не проявлялось и теоретически не осознавалось. Хотя это противоречие частично обнаруживалось в известных дискуссиях по проблемам так называемого «формального» и «реального» образования. Однако когда все более и более выявлялись подлинные задачи средней школы, когда среднее образование становилось подлинно всеобщим; это противоречие стало очевидным.

Предметно-дисциплинарная организация содержания образования и ремесленный тип обучения как атрибуты когнитивно-ремесленного подхода постоянно обнаруживали свою несостоятельность при выходе выпускника школы в самостоятельную социальную жизнь, в пространство высшего образования, в практическую деятельность, которые определены были построены не по предметно-дисциплинарному принципу. Иными словами, возник неявный социальный заказ на особый — новый обра-

зовательный результат, который должен был отвечать запросам современной практики. Неслучайно в 60–70-е годы XX века стали появляться такие «кентаврические» формы организации образования, как школа совместно с учебно-производственным комплексом (УПК), профессионально-технические училища со средним образованием, обучение в вузе с параллельной работой на профильных заводах и т. п.

По своей психолого-педагогической сути когнитивно-ремесленный подход основной образовательной задачей полагает формирование у школьников прочных научно-предметных знаний. В результате обучения мы имеем (в лучшем случае) знатоков, эрудитов в конкретной области знания, но не субъектов собственной учебной деятельности. Основной технологией обучения, соответствующей данному подходу в традиционном образовании, является вербально-демонстрационное объяснение, основывающееся на трансляции, запоминании и воспроизведении текстов коммуникации.

Нужно заметить, что когнитивно-ремесленный подход в своей знаньево-составляющей имел и имеет свои несомненные достижения в плане академического, фундаментального научного образования. И в этом смысле наши выпускники всегда были «впереди планеты всей», но не все и не всегда выпускники были «впереди». Но самое главное, при вхождении выпускника в профессиональную деятельность или при поступлении в вуз школьные знания в большинстве случаев сразу же обесценивались как несостоятельные.

Теоретикам образования эта несостоятельность стала очевидной как раз при переходе к всеобщему полному среднему образованию. Возникла *практическая проблема* — как школьная умелость (умение решать школьные задачки) может быть *преобразована* в умение применять полученные знания на практике. Понятно, что речь здесь шла не о профессиональном, а прежде всего об общем образовании. И главное, — в каком *пространстве* такое преобразование в принципе возможно?

Вначале был сформулирован философский ответ, затем психологический и до сего дня с трудом формулируется пе-

дагогический ответ. Философский ответ был сформулирован группой отечественных философов и методологов марксистско-гегелевской ориентации. Здесь важны в первую очередь работы Э. В. Ильенкова, Г. С. Батищева, Ф. Т. Михайлова, Г. П. Щедровицкого, заложившие основы деятельностного подхода в философии и психологии.

3.2.2. Деятельностный подход к содержанию образования

В работах выдающихся отечественных философов и методологов было определено, что подлинным, реальным пространством преобразования академического знания в умное действие (в умение) является *мышление*. Уместно вспомнить в этой связи знаменитую статью Э. В. Ильенкова — «Школа должна учить мыслить!» Но как же научить мыслить школьников? Ответ на этот вопрос был сформулирован в работах психологов.

В психологии в трудах А. Н. Леонтьева и его учеников стал оформляться так называемый деятельностный подход, позволивший трактовать учебную работу школьников как учебную деятельность. Благодаря Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову деятельностный подход вышел за рамки теоретико-психологических исследований и был реализован в образовательной практике. В начале 60-х годов XX века ими была разработана концепция *учебной деятельности*, а затем выстроена экспериментальная практика *развивающего обучения*.

В. В. Давыдов провел обстоятельный логико-психологический анализ принципов построения учебных предметов, составивших основу традиционной практики образования. Выдающийся теоретик психологии и создатель одной из общемировых практик развивающего обучения, В. В. Давыдов одним из первых увидел познавательную ограниченность и антропологическую несостоятельность знаньево-ремесленного подхода в образовании. Он показал, что гносеологическую, теоретико-познавательную основу традиционной практики образования составляет *эмпирическая теория мышления*. В первой части «Основ психологической антропологии» — «Психологии человека» — нами был

осуществлен анализ природы, особенностей и возможностей эмпирического мышления. Было показано, что эмпирическая теория мышления абсолютизирует значение внешне выраженных, наглядных свойств предметов и явлений при их познании, полагает в качестве источника познания чувственные данные. Решающее значение в усвоении учебных знаний придается таким операциям мышления, как сравнение, формальное абстрагирование, опознание, классификация. Важная роль отводится умениям школьников оперировать вербальными значениями, строить их родо-видовые отношения.

Построенная на основе эмпирической теории мышления и познания, традиционная практика обучения ведет к формированию у школьников рассудочно-эмпирического мышления, продуцирующего знания только одного типа — *знание о предмете*. Возможности эмпирического мышления ограничены узким кругом житейских по своей сути, ремесленнических знаний. Эмпирическое мышление не позволяет проникнуть в суть предметов и явлений, понятийно отобразить их, построить *знание самого предмета*; оно ориентировано на действие по шаблону и образцу, лишено творческих потенций. На основе эмпирического мышления невозможно осваивать сложные и развивающиеся системы предметного и социального мира, создавать новые формы культуры. Тем самым традиционная практика образования, культивирующая эмпирическое мышление, не выявляет и не развивает потребностей и способностей действовать самостоятельно, творчески, не развивает способностей к самообразованию и саморазвитию.

Решение коренных задач современного ему школьного образования В. В. Давыдов связывал с изменением типа мышления, проектируемого целями, содержанием и методами обучения: «Всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления»¹. С этой целью и была разработана концепция учебной деятель-

ности и выстроена практика развивающего обучения. Именно в этой практике последовательно и полно был реализован деятельностный подход к определению содержания образования.

Сутью деятельностного подхода в образовании объявлялось не только усвоение в школе разнопредметных знаний и умений применять их при решении учебных задач, а формирование и освоение *всеобщих способов* мышления и деятельности. И более того, при таком подходе развивалось главное умение — *умение учиться* — т. е. самостоятельно добывать необходимые знания и строить новые способы решения новых же познавательных практических задач.

40 лет длился психолого-педагогический эксперимент Эльконина-Давыдова, и только в конце 90-х годов достаточно зримо оформилась практика развивающего обучения (сегодня — около 15 % школ России). Не будем вдаваться в дальнейшую конкретизацию данного подхода — его описание осуществлено нами во 2 главе настоящего учебного пособия. При всей трудности его реализации, так как он требует коренной перестройки содержания высшего педагогического образования и всеобщего переучивания педагогического корпуса в системе ИПК, этот подход утвердил себя не только в нашей стране, но и за рубежом — в Европе, Японии, Китае, Северной Америке.

И все же система развивающего обучения Эльконина-Давыдова ориентирована на формирование важнейшего, но все же отдельного вида способностей человека — *научно-теоретического мышления* и соответствующего типа сознания, полагающего понятие в качестве своеобразной «вершины» в развитии умственной сферы. Определение мышления в качестве цели образования отражает *сциентистские установки* в науке и в образовании. Сциентистская установка восходит к рационализму XVII в. и рассматривает содержание образования как изучение основ наук. В. В. Краевский пишет, что сциентизм не только «абсолютизировал роль науки в системе культуры человеческого общества», но и считал «наивысшей ценностью ... стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве образ-

¹ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. С. 305

ца научного знания вообще»¹. Деятельностный подход, по сути, имеет одну главную ценность: образовывать всех в качестве умных и мыслящих или — более узко — сформировать интеллектуальную элиту, в предположении, что умный и сам сможет устроить свою жизнь.

3.2.3. Мыследеятельностный подход к содержанию образования

Если представить себе иерархию трех плоскостей, где на первой — верхней осуществляется *чистое мышление*, мышление в понятиях, а на третьей — нижней совершается *практическое, результативное действие*, то возникает вопрос: *как возможен непротиворечивый переход от теоретического плана в план практики?* В школе Г. П. Щедровицкого было изобретено «кентаврическое» понятие — *мыследеятельность*, которая как раз и располагалась во второй — средней плоскости. Это плоскость *средств, способов, техник работы* — одновременно мыслительной и практической. Эта плоскость и была пространством *умных действий*, так как они одним своим вектором принадлежали мышлению, а другим были погружены в материю практического преобразования. Речь, таким образом, шла о формировании *общих способностей мышления и деятельности, которые и полагались в качестве главного образовательного результата в школьном обучении*.

Таким образом, в методологии мыследеятельностного подхода, как и в предшествующем знании, *подлежащее о-своению также выступает как деятельностно организованное*. Важнейшей характеристикой данного подхода становится уже не только факт культивирования рефлексивного мышления при решении познавательных-практических задач, в ходе которого осуществляется переход от теоретического знания к практическому действию, а главное — выработка его особой направленности сразу *на деятельность субъекта в целом*. В системомыследеятельностном подходе были разработаны представления о двух типах направленно-

сти рефлексивного сознания. «Кто бы и когда бы ни действовал, — отмечал Г. П. Щедровицкий, — он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности — он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности — он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства, и даже свои цели и задачи»¹.

В деятельности у субъекта может доминировать направленность первого типа; при этом он как бы *привязан к «объектной причинности»* и не нацелен на анализ собственной деятельности. Направленность рефлексивного сознания второго типа проявляется в том, что *субъект оказывается способным отличить себя от своей деятельности и ее результатов*, противопоставить ее себе в качестве особого предмета мысли; только в этом случае его деятельность может стать теперь уже предметом практического преобразования и развития.

Деятельностно организованное сознание, таким образом, обеспечивает преодоление проблемных ситуаций, возникающих в деятельности, и *ее развитие посредством рефлексивного выхода, процедур проблематизации и перенормирования*. По сути, *развитие деятельности понимается здесь как развитие ее средств — при сохранении прежней цели*.

Г. П. Щедровицкий и его последователи берут в качестве исходной основы, предельной онтологии содержания образования только мыследеятельностную реальность как универсум идеальных схем и средств деятельности. Именно в этом мы видим ограниченность данного подхода в образовании.

3.2.4. Компетентностный подход к содержанию образования

В современном отечественном образовании все большую популярность завоевывает компетентностный подход. В развитых странах Запада образование в последние годы модернизируется под знаменем идей именно этого подхода. Причина его популяр-

¹ Краевский В. В. Содержание образования. Вперед к прошлому. — М., 2000. С. 8

¹ Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1997. С. 410

ности связана с тем обстоятельством, что общество в очередной раз встало перед фактом *разрыва между образованием и социальной практикой*, а понятие компетентности оказалось адекватным средством предварительного осмысления этого явления.

Надо заметить, что реформы образования на Западе, связанные с данным подходом, изначально были инициированы не институтами образования, а отражали влияние и требования работодателей. С одной стороны, работодатели требовали выпускников, готовых сразу же включиться в трудовую деятельность, а с другой — ожидали, что молодые люди смогут гибко переучиваться, осваивать новые знания и технологии.

В профессиональном образовании проблематика компетентностного подхода уже давно стоит на повестке дня. И здесь оно стоит вполне законно, так как именно профессиональное образование — начальное, среднее, высшее — призвано обеспечивать *профессиональную компетентность*. Однако в последнее время данная проблематика во всей своей полноте переместилась в сферу общего образования.

Обнаружилось, что преодоление разрыва между образованием и социальной практикой невозможно только за счет расширения списка предметных дисциплин. Считается, что необходимо переместить из социально-производственной сферы в образование такой маргинальный аспект, как «встраивание» учебных приобретений индивидуума в разнообразные социально-практические контексты. Если раньше эта задача решалась во многом стихийно, за рамками образовательного процесса — путем самостоятельного накопления жизненного опыта, можно сказать, методом проб и ошибок, то теперь западное общество перестал удовлетворять образовательный «полуфабрикат», который не способен быстро и адекватно вписаться в систему социальных и производственных связей.

С точки зрения компетентностного подхода, *содержание образования — система образовательных компетентностей*, представляющих собой комплексную деятельностьную структуру, которая интегрирует взаимосвязанные ценностные ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значи-

мых и социально актуальных задач в определенных сферах культуры и видах деятельности. Таким образом, в образовательную компетентность включены как когнитивные и операционально-технологические компоненты, так и мотивационные, этические и социальные составляющие.

При этом *образовательная компетенция* — *заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке*, выраженное в конкретной совокупности взаимосвязанных ориентаций, знаний, умений, навыков, реального опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. *Компетентность* — *владение, обладание учеником соответствующей компетентностью*, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В соответствии с традиционным разделением содержания образования на общее — для всех предметов, межпредметное — для цикла предметов и предметное — для каждого учебного предмета принято выделять следующие образовательные компетенции: *ключевые* (относятся к общему содержанию образования в целом), *межпредметные* (относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей), *предметные* (формируются в рамках конкретных учебных предметов). Существуют и другие типологии образовательных компетенций и компетентностей.

Компетентностный подход не ограничивается только рамками содержания образования, его трактуют как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения, демонстрирующие генетическую близость данного подхода с культурологической концепцией содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского:

- *главное предназначение образования заключается в развитии способности учащихся самостоятельно решать проблемы в различных видах деятельности на основе использования личностно принятого и освоенного социального опыта;*

- содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, трудовых (практико-преобразовательных), коммуникативных, эстетических и физических и иных проблем;
- организация образовательного процесса должна способствовать формированию у учащихся опыта самостоятельного решения проблем в различных видах деятельности;
- оценка образовательных достижений основывается на анализе применения учащимися образовательных (ключевых, межпредметных, предметных) компетентностей.

Позитивный потенциал актуального в настоящее время компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает значения знаний, но делает акцент на умениях приобретать, перерабатывать и использовать полученные знания, в том числе и самостоятельно, в практической жизни. *В этом случае существенным становится не то, что нового узнал ученик в школе, а чему он научился.*

И все же сегодня компетентностный подход — не столько конкретное решение социально-образовательных проблем, сколько удачная форма их постановки. Перечислим некоторые из них¹:

- усложнение систем общественного производства повлекло за собой ужесточение требований к индивидуальному действию, его разумности, гибкости, креативности, культурной оформленности, коммуникативной оснащенности;
- изменение характера труда (даже в промышленном производстве) привело к повышению роли работы со сложными знаковыми системами, необходимости освоения таких действий, как интерпретация данных, применение средств в нестандартных ситуациях и др.

Таким образом, в образовании резко обозначился сдвиг целевого акцента от учебных знаний и умений к компетентности как некоторой актуальной и уже оформленной способности эффективно действовать в разнообразных социальных и практических

¹ Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе. — М., 2007

ситуациях. В этом и состоит основной пафос компетентностного подхода в образовании. Причем этот сдвиг затронул не только выпускные класс, но пронизал сверху вниз всю образовательную систему, включая и дошкольные звенья.

Нет смысла сейчас вдаваться в тщательный разбор конкретных компетенций (про это много пишут), обсуждать диагностические и мониторинговые системы их оценки (они уже работают) — например, проект «Определение и отбор ключевых компетенций» или международная программа мониторинга школьных достижений (PISA). Надо отметить, что и сами программы мониторинга школьных достижений, и средства его реализации заслуживают самой высокой оценки.

Давая оценку компетентностного подхода в образовании, выразим свое скептическое отношение к этому социокультурному проекту современного европейского образования. *Компетентностный подход представляет собой своеобразный симбиоз первых двух подходов — знаниевого и деятельностного.* Разница лишь в целевых ориентирах каждого из подходов в образовании. Компетентностный подход в образовании настаивает, что недостаточно только освоения *компендиума сведений* из разных наук, также недостаточно ориентироваться только на формирование *общих способностей* мышления и деятельности — важны их уместность, адекватность, востребованность в наличной социально-производственной практике современной цивилизации.

Подобный симбиоз обусловлен тем, что в профессиональном педагогическом сознании, как мы уже отмечали, до сих пор сохраняется все спутывающая склейка двух фундаментальных, но разных категорий: «содержание образования» и «содержание обучения». И чтобы преодолеть смешение этих понятий необходимо наметить *четвертый подход*, который разрабатывается в рамках психологической антропологии. Этот подход можно обозначить как *гуманитарно-антропологический*, суть которого в том, что своим целевыми ориентирами и ценностными основаниями он полагает практику культивирования *«собственно человеческого в человеке»*. Здесь же — идеология и ценностные основания раз-

вивающего инновационного образования. Самым существенным в данном подходе является *не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности* в жизни и деятельности и его личностной позиции во взаимоотношениях с другими.

3.3. Антропологический подход в определении содержания образования

3.3.1. В поисках оснований выбора содержания образования

Выдающийся американский футуролог А. Тоффлер в своем известном произведении «Футурошок» пишет: «Факты показывают, что один из важнейших элементов наших социальных систем — образование — функционирует опасным образом. То, что изучается в нашей образовательной системе сегодня, даже в лучших школах и колледжах, является безнадежным анахронизмом. ...Любой, кто считает, что современные программы разумны, пусть объяснит эту разумность 14-летнему подростку. Ответы взрослых всегда уклончивы. Причина проста — современное образование является бездумным пережитком прошлого. Почему, например, обучение должно быть сформировано вокруг фиксированного круга предметов — английский, математика, экономика? Почему не вокруг периодов человеческой жизни — рождение, взросление, женитьба, зрелость, старение; или не вокруг социальных проблем, или не вокруг значительных технологий прошлого и будущего, или других бесчисленных альтернатив? Разделение современных программ на герметично замкнутые отделы не основано на какой-либо продуманной концепции нужд современного человека»¹.

А. Тоффлер зафиксировал фундаментальную проблему психолого-педагогической науки и философии образования — *оснований выбора или конструирования того или иного содержания*

образования. В контексте нашего подхода это вопрос о том, *как возможна образовательная практика, исходным основанием и конечным результатом которой выступает человек?*

Во втором томе «Основ психологической антропологии» — «Психологии развития человека» — была описана методологическая установка *культурализма*, ориентирующая на выявление механизмов преобразования культуры в мир личности. Универсальным механизмом преобразования предметных форм культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности новых форм культуры было признано образование. Культуральная точка зрения на сущность человека и его развитие в образовании утверждает, что природа и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни его мира; они всегда имеют *ценностную валентность* и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные *канонические формы культуры*, для приобщения к которым всегда необходим *посредник*, в качестве которого может выступить знак, слово, символ, миф, Другой.

Человек имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он обретает собственно человеческое измерение и свой подлинный облик *как личность*. Личностное бытие человека представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной человеческой культуры; переживание нравственных норм общежития как внутреннего «категорического императива»; усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных.

Вместе с тем одним из трудных вопросов методологии культурализма остается проблема *оснований* для ориентации человека в многообразии и иерархии культурных ценностей. В пределах самой культуры нет критериев выбора, критериев различения ценного и бесполезного, нужного и ненужного, хорошего и плохого — сколько людей, столько и мнений. Еще сложнее обстоит дело при сопоставлении ценностей различных культур:

¹ Тоффлер А. Футурошок. — М., 1994. С.

трудно (почти невозможно) договориться, какие из ценностей могут быть «общечеловеческими», чтобы стать главными критериями ценностных ориентаций в пространстве человеческой культуры.

В свою очередь, существенным ограничением рассмотренных выше научно-технологических подходов выступает *выведение целей (а значит, и содержания) образования из требований социума* (социальный заказ); в первую очередь — из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании. Социальный заказ ориентирован на выявление и превращение только *отдельных, фрагментарных человеческих потенций* в *сугубо полезные ресурсы для их утилизации в том или ином социальном производстве*. Несомненно, что как раз такие «человеческие ресурсы» вполне полезны для социума, но не для становления «собственно человеческого в человеке».

Утилитарно-вещный подход к человеку, к его способностям, столь очевидный и уместный в идеологии *полезности*, становится абсолютно неприемлемым в культуре *достоинства* человека. Заказ государства на образование личности не может быть абсолютным и тем более не должен противоречить целям и задачам развития человека, становления его родовых способностей. В определении целей и содержания образования антропологическая составляющая должна стать стержневой, а разработка состава и структуры содержания общего и профессионального образования должна стать результатом интеграции усилий и интересов личности, семьи, общества и государства.

Ранее (глава 2.3) — в качестве источника выявления содержания образования — рассматривалось соотношение «человек — мир». Человек как природно-общественное существо предстает в совокупности своих сущностных сил, родовых способностей, а мир как единство природы и общества выступает как универсум предметных форм культуры. *Эти два полюса — предметности культуры (в широком смысле) и внутренний мир, сущностные силы человека — в образовании связаны, сопряжены содержанием образования*. Содержание образования определяется, с одной стороны, предметностью осваиваемой культуры, задающей *тип*

образования, с другой — предметностью целей и задач развития человека, задающих *уровень* образования.

Вектор образования в современном обществе задан целями актуализации и развития человеческого потенциала во всей полноте его проявлений. Выше было показано, что современный человек живет и действует в ситуации динамично изменяющегося мира, интенсивного наращивания новых знаний и технологий, интенсификации всех сфер жизни, выбора из многообразия ценностных ориентаций и мировоззренческих позиций, противостояния агрессивным и деструктивным воздействиям массмедиа и социума.

В образовании должны быть сформированы такие субъектные способности и качества личности, которые позволяют человеку быть адекватным требованиям современной социокультурной ситуации и в тоже время — способным реализовать свое человеческое предназначение. «В направлении содержания образования на смену современному критерию «обученности и знательной информированности по предметам» придет *критерий обучаемости новому как таковому* (выделено мною. — В. С.). Иными словами, в недалеком будущем реальным содержанием станет выращивание способностей, позволяющих человеку значительно увеличить скорость освоения нового, без личных трагедий менять специализации и при необходимости перепрофессионализироваться¹.

Можно сформулировать наиболее общие требования к содержанию образования, адекватного современной социокультурной ситуации в обществе и потребностям развивающейся личности. Практика образования призвана обеспечить:

1) общее образование, позволяющее личности выстраивать жизненную перспективу в соответствии со своими возможностями и желаниями;

2) овладение учащимися современным уровнем предметных знаний и теоретическим мышлением в предметной действительности;

¹ Содержание профессионального образования в условиях информационной среды / Под науч. ред. И. С. Павлова. — М., 2004. С. 95

3) развитие деятельностных способностей школьников, освоение учащимися обобщенных способов действий, лежащих в основе высоких форм деятельности современного человека — исследования, проектирования, конструирования, организации и управления;

4) возможности перехода учащихся к индивидуальным образовательным программам и программам самообразования.

На каком содержании возможно достижение этих целей? В наши задачи не входит анализ всей проблематики содержания образования — она решается комплексом философских и психолого-педагогических дисциплин. *Важно показать способ подхода к определению антропологически ориентированного содержания образования.* И здесь, на наш взгляд, целесообразно вернуться к рассмотренным ранее научно-технологическим подходам — когнитивно-ремесленному (знаниевому), деятельностному, мыследеятельностному, компетентностному — для выявления их теперь уже конструктивного смысла при определении содержания образования современного человека.

Никто и когда не отрицал значение знаний и практических умений в жизни человека и в культуре и необходимости их освоения в образовании. Достижение учащимися высоких уровней в освоении предметных знаний и формирование теоретического мышления в предметных областях были и остаются одними из приоритетных задач современного отечественного образования. Суть претензий к знаниевому подходу большинства исследователей связана с неправомерностью абсолютизации роли предметных, рационально-научных знаний в образовательных процессах, утверждения знаний как основной цели и результата образования, упрощенного понимания сути знаний — сведению их, по сути, к информации.

Именно на критике предметных знаний как основного образовательного результата и оформился компетентностный подход. Согласно этому подходу, любая конкретная компетенция как результат образования представляет собой интегральное субъективное образование, одновременно включающее в себя когнитивный, профессионально-деятельностный, мотиваци-

онный, этический, социальный компоненты. *Компетентный человек проявляет осведомленность в конкретном вопросе и успешность действия в определенной ситуации.* В этом высокая прагматическая значимость и социальная востребованность компетентностного подхода в современном образовании. Вместе с тем очевидно, что утилитаризм и прагматизм не могут быть абсолютными критериями универсального образования человека, образования на всю жизнь.

3.3.2. Саморазвитие — цель и ценность современного образования

Становление личностного способа жизни как высшего способа общественного бытия человека было и остается одновременно критерием качественного инновационного образования и смыслообразующей ценностью при его проектировании. Отношения отдельной растущей личности и общества не являются простыми. Однако ни одна из теорий личности не спорит и с тем фактом, что детство посвящено усвоению культурного опыта поколений, передача которого осуществляется в разных обществах по-разному, но всегда при участии более взрослого, зрелого Другого.

Вне зависимости от культурных традиций, в любом сообществе *экзистенциальная задача* становления личности состоит в необходимости обрести собственную *самоценность*, обосновать ее внутренне (в отношении к себе самому) и *утвердить* вовне (в поступках и в общении с другими людьми). Для этого в равной мере необходимы как помощь со стороны других, так и отграничение от них; включенность в сообщество, однако без симбиотического в нем растворения. Несмотря на всю силу зависимости от других, становление личности предполагает развитие собственной автономности, дабы индивидуальность в ее ценности смогла стать действительно продуктивной.

В построении психологической теории становления человека в образовании принципиальное значение имеет *категориальная пара «естественное–искусственное»*. Категория «естественное–

искусственное» используется применительно к сложным органическим системам и процессам (биологические процессы, антропогенез, социальные и общественные системы и т. п.). Такие системы и процессы должны рассматриваться одновременно с естественной точки зрения (как природные, органические, спонтанные) и с искусственной (как специально сконструированные, созданные человеком).

В естественно протекающем процессе развития выделяют фазы рождения, расцвета, увядания. Предыдущие состояния процессов оказываются предпосылкой последующих состояний. Это происходит в результате действия естественных причин, которые являются механизмом, действующей силой развития. *Развитие в его естественной составляющей осуществляется как созревание и рост — по сущности природы.*

Понятие «естественное» имеет различные смыслы; оно понимается как природные, натуральные процессы роста и изменения организма человека во времени. Искусственная составляющая в этих процессах сведена к минимуму. Но естественное — это и процессы психологического развития, которые стихийно развертываются на уже ставшем, наличном социокультурном содержании. Человек естественным образом осваивает формы участия в семейной и общественной жизни, формы обыденного мышления, сложившиеся предметности истории и культуры.

Представление о развитии как искусственном процессе есть понимание развития по форме специально и целенаправленно конструируемой, формирующей деятельности. Изменения в развитии в данном случае рассматриваются как *результат детерминации упорядоченной совокупности способов и средств целевой деятельности — по сущности социума.* Категория «естественное» подчеркивает внутренний источник и механизм развития. В искусственно построенном процессе этот источник имеет внешнюю природу: *развитие предстает как деятельность развивания, как управляемый процесс.* Различного рода деятельность теории обучения и воспитания подчеркивают именно искусственную составляющую развития человека.

На конкретно-жизненном уровне искусственным для человека выступает все то, что может быть переведено им в средство или материал для достижения собственной цели. Другими словами, искусственным по отношению к человеку выступает явление, от которого он может отстраниться и занять рефлексивную позицию, переведя тем самым явление в материал (который может исследоваться, препарироваться, уничтожаться и т. д.).

Естественными для человека являются феномены, от которых он не способен отстраниться в любой данный момент и на любой промежуток времени. Попытки преодолеть естественные процессы, как правило, безрезультатны. Ярким примером чисто естественных процессов могут служить переживания боли, страха, голода, жажды, сна и т. д., но также сильные эмоции и чувства: любовь, ненависть и пр.

В истории психологии выделились два подхода, две методологические установки, делающие акцент при анализе психического развития человека либо на его естественных (натурализм), либо — на искусственных (социоморфизм) детерминантах. В теориях двух факторов природные и социальные детерминанты развития механически соединялись, а предпочтение одному из них отдавалось в зависимости от взглядов исследователя. Как отмечает Л. Ф. Обухова, все современные зарубежные теории детского развития «отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития»¹.

Введение категории «естественное — искусственное» позволяет рассматривать онтогенез человека (антропогенез) как процесс естественный и искусственный в одно и то же время. Указание на естественность процесса подчеркивает его спонтанность, эволюционность. *Не все способности и качества человека формируются и развиваются в специально организованных образовательных процессах; ряд органов телесной, душевной и духовной жизни складывается естественным путем.*

¹ Обухова Л. Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития //Вопр. психологии. 1996. № 5. С. 46–47

В психологии образования человека как учении о становлении субъективности в универсуме образования вводится и третье представление о «развитии вообще». О развитии как о кардинальном структурном преобразовании своей собственной самости, как о сдвиге, скачке в общем ходе развития, который не сводится ни к процессуальным (естественным), ни к деятельностным (искусственным) характеристикам изменений. В этом случае *речь идет о развитии по сущности человека — о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни*. Понимание развития по сущности человека есть представление его как одновременно естественно-искусственного или искусственно-естественного процесса, в котором природные предпосылки и социальные условия преобразуются человеком в средства саморазвития.

И с этой точки зрения *подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития*, центральным из которых (и в этом смысле — сущностным) является *саморазвитие*. Антропологическая перспектива отечественного образования связана с разработкой теории и практики становления в образовательных процессах способности к саморазвитию и самообразованию. *Саморазвитие — это цель и ценность антропологически ориентированного, подлинно развивающего образования*.

3.3.3. Антропологический потенциал деятельностного содержания

В рамках антропологического подхода *содержание образования человека рассматривается в перспективе становления его как универсального существа, способного к универсальному саморазвитию*, а не как сиюминутно адекватного внешним обстоятельствам социального индивида.

Выращивание, образование такой сущностной способности человека возможно лишь при определенных условиях, которые *натурально не существуют*; их всегда необходимо создавать специально. Именно в связи с этим обстоятельством в современ-

ном образовании складывается парадигма проектирования как ключевой и фундаментальной *антрополого-педагогической деятельности*. В контексте социально-педагогического и психолого-педагогического проектирования, реализуемого в антропологическом подходе, центральными и системообразующими являются две предельные категории: *субъективная реальность и со-бытийная общность*¹.

Субъективность определяется нами как родовая специфика человека, принципиально отличающая собственно человеческий способ жизни от всякого другого. Философский анализ данной категории установил кардинальный факт человеческой субъективности: для нее не существует *однопорядковых, равнозначных явлений*, с которыми она находилась бы в причинно-следственных отношениях. *Онтологическое своеобразие феномена субъективности состоит в самопричинении и самообусловленности, в ее отношении ко всему внешнему.*

С психолого-педагогической точки зрения субъективная реальность есть интегративная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своей онтогенетической развертке открывается как становящаяся иерархия способов самоопределения человека в мире и в самом себе. Однако самоопределение человека в мире невозможно вне сообщества людей. Человек нигде и никогда не существует до и вне его связей с другими. Живая общность, сплетение и взаимосвязь разных жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу самым этим фактом задают фундаментальное *онтологическое основание* принципиальной возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека.

Эту уникальную, внутренне противоречивую живую общность людей мы обозначаем как *со-бытие*. Со-бытие и есть объект развития, то, что развивается, и результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответствен-

¹ Развернутый анализ двух этих категорий осуществлен в наших первых книгах «Основ психологической антропологии» — «Психология человека». М., 1995; «Психология развития человека». М., 2000.

но, сам ход развития в онтогенезе, в таком случае, состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности (единства, со-бытия) другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

Исходным моментом на пути создания антропологической теории образования и антропо-практики как ее концентрированного выражения выступает анализ вопроса о формах социальных объединений в образовании, принципах их организации, динамике их развития. Смысл этого вопроса состоит в признании онтологического, сущностного статуса связей и отношений между людьми, без которых невозможно никакое общество и, соответственно, само субъектное бытие человека. Антропологически ориентированное образование — это исторически новый тип образования, целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческих общностей, обеспечивающих каждому образующему возможность быть подлинным субъектом своей образовательной деятельности, а впоследствии — субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития. Целостная теория включает в себя онтологию развития субъективной реальности в онтогенезе, принципы периодизации развития, механизмы становления способностей человека в образовательных процессах и на разных ступенях образования.

Таким образом, субъективность и со-бытийная общность как наиболее абстрактные (с онтологической точки зрения) и в то же время наиболее конкретные (с практической позиции) обозначения способа существования и общего принципа организации человеческой реальности как раз и являются в рамках данной работы не только концентрированным выражением антропологического подхода как такового, но и содержанием практики социально-педагогического проектирования.

При всей аксиологической и общеполитической значимости, антропологический принцип не может стать эффективным средством социо-культурного, в том числе социально-педагогического проектирования, если он не находит своей

конкретизации по отношению к реальной человеческой жизни в рамках деятельностного подхода.

Именно сопряжение категорий со-бытийной общности и субъективной реальности, с одной стороны, и категории деятельности, с другой, позволяет переходить из «идеального» пространства полагания ценностей и смыслов в сферу практических антропологических проблем и разработок. В европейской традиции деятельность рассматривается как одна из высших форм и способов бытия человека.

Деятельность есть всеобщий способ отношения сообщества людей к условиям своей жизни (вне своей конкретной результативности), всеобщая форма практики во всей ее культурно-исторической развертке; здесь деятельность — практикование самого бытия человека, деятельное преобразование человеческой реальности, превращение ее в действительность. При этом необходимо учитывать два важнейших условия, при которых деятельность подлинно реальна, а не умозрительна только.

Первое: деятельность всегда субъектна. Во всякой деятельности есть свой хозяин (собственник), автор (творец) и распорядитель (организатор). Не бывает деятельности бесхозной и бессубъектной; в противном случае это просто объективированный, обезличенный процесс типа «светает», «смеркается» и т. п.

Второе: деятельность всегда предметна (объектна); это ее свойство указывает на то, что она всегда разворачивается в некотором уже пред-существующем пространстве, поименовать которое можно по-разному. Не бывает беспредметной и бесцельной деятельности, как может быть беспредметным простое рефлекторное движение.

Субъектность с точки зрения психологической антропологии — это предельная форма явленности человеческой реальности другим. Она всегда связана со способностью человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему становиться и быть действительным субъектом собственной жизни.

Сущностными свойствами этого процесса являются способности человека управлять своими действиями, реально-

практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Внутреннее родство понятий «субъект» и «способности» состоит в их общей отнесенности к деятельности человека, к способам ее осуществления. Именно способности квалифицируют человека как субъекта деятельности. Всякая способность является способностью к чему-либо, к какой-либо деятельности. Под способностями обычно понимают свойства или качества человека, делающие его «пригодным» к успешному выполнению определенной деятельности. Однако *при объяснении природы способностей* необходимо рассматривать их в связи с «родовыми», сущностными силами человека, которые не сводятся ни к натуральным свойствам его телесности, ни к обретенным навыкам его деятельного и социального функционирования.

3.3.4. Деятельностное содержание общего образования

Антропологически ориентированному подходу к содержанию образования адекватны возможности деятельностного и мыследеятельностного подходов в их синтезе. Выше указывалось, что деятельностный и мыследеятельностный подходы акцентировали различные аспекты в содержании образования. Деятельностный подход настаивал на необходимости формирования у школьников высших форм мыслительной деятельности — теоретического, диалектического, творческого мышления.

Мыследеятельностный подход утверждал важность освоения школьниками средств, способов, техник работы — мыслительной и практической. В мыследеятельностном подходе речь идет о формировании общих способностей мышления и деятельности, которые и полагаются в качестве главного образовательного результата. Непротиворечивый синтез деятельностного и мыследеятельностного подходов, на наш взгляд, возможен на путях конструирования деятельностного содержания образования.

Понятие «деятельностное содержание образования» активно разрабатывается в работах современных последователей мыс-

ледеятельностного подхода (Ю. В. Громыко и др.). Основу для введения в образовательную практику деятельностного содержания образования, по мысли Ю. В. Громыко, обеспечивают *два основных типа учебной деятельности — это исследовательская и проектная деятельность учащихся.*

Исследование и проектирование определяются как типы мыследеятельности. «Под типом мыследеятельности мы понимаем совершенно определенную связь процессов мышления, коммуникации, деятельности, рефлексии и понимания, которая проявляется при осуществлении соответствующего типа практики — исследования, программирования, управления и т. д. Мыследеятельность есть единство указанных процессов. Тип единства, тип связи указанных процессов и определяет тот или другой тип мыследеятельности»¹. Наряду с исследованием и проектированием, выделяются также другие типы мыследеятельности — организация, руководство, управление, конструирование, программирование и т. д.

Мы полагаем, что особым типом мыследеятельности является также и учебная деятельность школьников в том ее понимании, которое разрабатывалось в научной школе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Учебная деятельность школьников определяется В. В. Давыдовым как квазиисследование, как воспроизведение в учебных формах логики научного исследования.

Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности В. В. Давыдова составляет *понятие — как обобщенный способ действий в определенной предметной области.* Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности выступили для учащегося предметом освоения. Способ деятельности, являющий механизм и основу понятия, может быть освоен в специально построенной учебной деятельности.

¹ Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования — стратегическое направление развития образования / Под науч. ред. Е. В. Хижняковой. М., 2008. С. 45–46

Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению предметных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности, осваивая тем самым деятельностное содержание образования.

Нормативная структура человеческой деятельности может войти в состав содержания образования только при условии, *когда она становится предметом рефлексии в учебной ситуации*. В рефлексии собственных размышлений и собственных практических преобразований некоторой предметности выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса познавательных-практических задач. Когда ребенок действительно включен в учебную работу и осознает, как он эту деятельность выполняет и *какие средства* использует для ее построения и организации, то *тем самым он осваивает смысловые, целевые и структурные составляющие учебной деятельности, что и составляет ее деятельностное содержание*. Именно в системах рефлексивного мышления *деятельностные процессы превращаются в содержание образования*, при освоении которого становится и развивается индивидуальная субъектность учащегося.

Исследование и проектирование как формы учебной деятельности вводятся в содержание образования с целью формирования у школьников субъектных, деятельных способностей, востребованных современным обществом.

В настоящее время одной из центральных задач образования молодого поколения становится подготовка людей, готовых к проектированию и осуществлению своих проектов в широком диапазоне деятельности: от организации малого бизнеса до проектирования перехода экономики на новые принципы, от налаживания современных технологий до формирования прорывных наукоемких проектов. Для решения этих задач помимо предметного знания необходимы знания о деятельности, в том числе о том, как может быть организована проектная деятельность, закладывающая основания для новых, ранее не существовавших объектов.

Есть целый ряд компетенций и способностей, которые могут быть сформированы только при помощи проектной деятельности. К ним относятся способности самоопределения, анализа си-

туации, постановки цели, разработки схематического представления проекта, практической деятельности по его реализации. Введение проектной деятельности в образование позволяет учащимся получить опыт участия в проектах, способов постановки проектных задач, их корректировки и многого другого. *Обучение проектированию является обучением одной из форм работы с будущим.* Участие в проектах ведет к преобразованию установок человека, его интересов и возможностей — у учащегося, успешно прошедшего обучение проектированию, складывается особое «проектное сознание» (Ю. В. Громыко).

Включение учащихся на разных возрастных ступенях в исследовательскую деятельность позволяет воспроизводить и культивировать уже в школе разные формы высокого интеллектуального труда. Обсуждение с учащимися границ их знания и незнания, а также границ современного знания и незнания, введение учащихся в мир парадоксов выводит их на передний план порождения человеческого знания. В исследовательской деятельности осуществляется обучение школьников операциям и процедурам исследования, формируются способности, позволяющие работать с живым знанием, а не с отчужденной информацией.

В деятельностном содержании образования качественно меняются роль и значение *предметных знаний*. Освоение учебных предметов (родного и иностранного языков, информатики, математики, физики, истории, литературы и т. д.) ставит своей целью воспроизводство основных научных достижений человеческого общества, формирует определенную картину мира, *общее мировоззрение*. Заложенные в предметном образовании *операторные системы* — система построения выводов, порядка анализа событий, вычислительные методы — *задают твердую основу для развития теоретического мышления и делают возможным инженерное знание.*

Динамика изменений современного мира предполагает усвоение учащимися не столько определенного количества материала по той или иной дисциплине, сколько *овладение базовой ориентационной схемой той или иной предметной области*. Ориентационные схемы необходимо разрабатывать: 1) в рамках каж-

дого отдельного предмета, 2) в рамках тех или иных «родовых» совокупностей предметов, 3) в рамках целых областей знания и, наконец, 4) в рамках общего свода знаний, накопленных человечеством за время своего существования. Ориентационные схемы в первую очередь призваны сформировать у человека общее видение предметной области, ее ключевых методологических проблем и перечня подходов и традиций, которые по-разному интерпретируют эти проблемы. Таким образом, на сегодняшний день основным направлением работы с предметными знаниями должен стать принцип формирования ориентационных схем в той или иной предметной области и определение качественного минимума содержательных контекстов, позволяющих данную схему сформировать.

В свете представленной логики становится очевидным, что главной способностью при работе с предметными знаниями оказывается *способность к освоению нового «под возникшую проблему или задачу»*. Безусловно, разработка этих уровней ориентационных схем представляет собой весьма непростую методологическую и педагогическую задачу. Однако именно этот подход к трансформации современного предметного знания представляется наиболее актуальным и имеющим практически неограниченные по времени перспективы.

Последовательная реализация антропологического подхода при разработке деятельностного содержания образования предполагает решение вопроса о соотношении проектной и исследовательской деятельности с предметным обучением. Включение проектного содержания в существующее содержание образования может строиться либо как пронизывание его проектной деятельностью — как методического принципа построения занятий с предметным содержанием, либо как полагание предметной деятельности в качестве исходной и включение предметных знаний в качестве обеспечивающих проектную деятельность.

В первом случае основой мировоззрения является *система знаний об устройстве предметного мира*, и проектирование — одно из средств развития и совершенствования данной

предметной действительности. При этом разные предметные действительности выступают либо как автономные, либо как обслуживающие (как математика в физике или химия в биологии). Во втором случае основой мировоззрения является *мир как пространство человеческой деятельности*. Соответственно, разные предметные действительности, выстроенные в ходе истории мышления, начинают рассматриваться как области человеческой деятельности, которые могут конфигурироваться при решении сложных практических задач.

На наш взгляд, второй случай выступает как альтернатива современному предметному образованию и имеет неоспоримые преимущества перед первым. Фундаментальные знания о мире, о современном обществе, о мире профессий в концентрированном выражении могут быть переданы учащимся по преимуществу при включении их в процессы исследования и проектирования. Именно эти процессы являются переорганизующими инертный слой относительно устоявшихся предметных знаний, и в этом смысле они могут рассматриваться как особое содержание образования, резко расширяющее контур инновационных образовательных технологий.

Глава 4.

Образование — всеобщая форма развития человека

4.1. Онтология развития человека в пространстве образования

4.1.1. Онтология человеческой реальности

Антропологический подход в образовании, идеология развивающего образования требуют выявления и описания категорий, удерживающих сущность и полноту человеческой реальности, закономерности ее развития в онтогенезе, условий становления в образовательных процессах. В первую очередь необходимо подчеркнуть специфику антропологического подхода к психологии человека. Образование выступает всеобщей формой становления человека в пространстве культуры и времени истории, способом обретения человеком тех способностей, которые позволяют ему быть человеком, а часто и отстаивать свою человечность. Ответ на вопрос о «собственно человеческом в человеке», а следовательно — о цели образования человека, содержится в психологической антропологии, в ее составной части *психологии человека*.

Классическая психология своим предметом имеет *психику* человека и мало что говорит о самом человеке. Психологическую антропологию интересует прежде всего *сам человек, его психология*, а не его психика как таковая. Зафиксируем принципиальное различие «*психологии человека*» — как *психологического* учения о становлении и развитии человека в интервале его индивидуальной жизни и «*психологии психики*» — как специальной науки о психических явлениях в живой природе, в том числе и у человека.

В целом ряде современных научных исследований достаточно убедительно было показано, что изначально, в самом своем существе, «психическое» есть всего лишь один из общих есте-

ственных процессов в живой природе. И с этой точки зрения психика человека и психика животного в определенной степени могут рассматриваться в одном смысловом ряду.

С классической, научно-рациональной точки зрения, *психика — это инструмент, механизм, во-первых, отражения объективной, противостоящей человеку и независимой от него действительности, а во-вторых — это механизм адаптации индивида к этому же объективному миру.* Классическая, естественнонаучная психология — это не учение о душе и душевных явлениях; это учение о психике как свойстве высокоорганизованной материи, в частности, мозга. Все другие характеристики человека, считающиеся психическими — личностные, духовные, нравственные и др. — невыводимы из отражательных и адаптивных функций психики; относительно последних эти характеристики имеют не естественный, а сверхъестественный статус. *Психика не имеет личности и сама себя не развивает.*

Но даже если встать на точку зрения классической психологии, что психика — это одно из свойств природы человека, то по самой логике рассуждения, чтобы понять это свойство, необходимо иметь хотя бы минимальное представление о сущности того, свойством чего психика является. И здесь выбор жесткий: либо психика — свойство высокоорганизованной материи, либо — свойство человека. Во втором случае психология должна строиться как *психологическая антропология*, способная выстроить *свое представление о сущности человека*, чтобы мочь что-то сказать о его свойствах, в том числе и о его психических свойствах.

Главный вопрос психологической антропологии: *как, в свете именно психологической теории, возможен человек по сущности своей*, которая не есть совокупность его отдельных проекций, сколь бы значимы и богаты они ни были? И в чем эта искомая психологическая сущность? Речь, таким образом, должна идти *о сугубой предметности психологии человека*, которая не сводится ни к содержанию психического (множеству его функций и свойств), ни к формам его организации (многообразию процессов и структур).

Нами уже проводилось развернутое обоснование такого специального предмета психологии человека, как *человеческая субъективность*. Именно субъективная реальность («внутренний мир», «индивидуальность», «самость» и др.) является ключом в поиске оснований и условий становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни. Категория субъективности — это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке, обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только наличной цивилизации и сознания, но и универсального мира культуры во все ее измерениях¹.

Итак, *субъективность есть первая предельная категория антропологической парадигмы*, позволяющей позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность именно психологии человека. Следующий шаг — это *выявление и категориальное оформление специфики бытия человека*. Прежде всего, необходимо аксиоматически утвердить, что человек — это существо *сознательное*, способное отдавать себе отчет о самом себе (т. е. рефлексивное), и *деятельное* (способное к осознанному преобразованию). С. Л. Рубинштейн одним из первых указал, что именно *сознание и деятельность есть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность*. С появлением человека в мире сама Вселенная обретает осознанный и действительный характер.

Несомненно, что эти две фундаментальные «опоры» бытия человека в мире, столь убедительно утвержденные в свое время С. Л. Рубинштейном, резко проблематизировали отражательно-познавательный образ психики в традиционной психологии. Сознание переставало быть лишь совокупностью знаний человека о мире (наиболее фундаментальная критика подобной по-

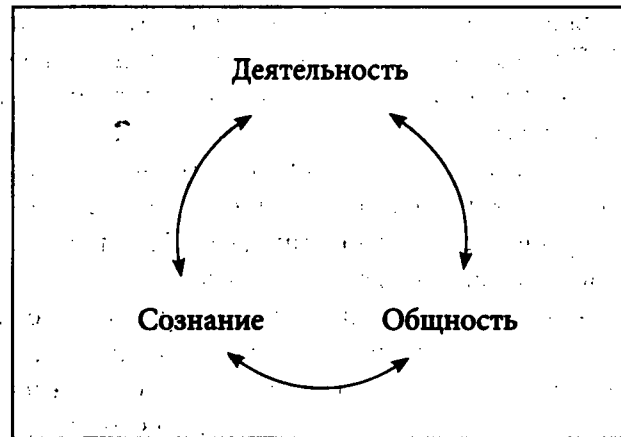
¹ Содержательное раскрытие природы субъективной реальности см. в первых двух книгах «Основ психологической антропологии» — «Психология человека». М., 1995, и «Психология развития человека». М., 2000.

зиции содержится в работах В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского); соответственно, и деятельность как научно-психологическая (объяснительная) категория переставала отождествляться с разными формами активности человека. Онтологический статус сознания и деятельности человека не позволял исследователю успокаиваться на бесчисленном множестве рассудочно-феноменологических банальностей, выдаваемых за объективные их характеристики.

Однако, как известно, наличие двух опор любую вещь делает принципиально неустойчивой. На этом моменте следует остановиться особо. Среди множества характеристик человеческой жизни недостаточно, на наш взгляд, учитывается одно фундаментальное обстоятельство (вернее, оно учитывалось, но из него не делали основополагающего вывода) — это то, что живет человек прежде всего в системе реально-практических, живых, а не абстрактно-социальных связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека *до и вне* его конкретных связей с другими — он всегда существует и становится *в общности и через сообщество*.

Еще К. Марксом было показано, что родовой, всеобщий характер человека и его деятельности имеет своим реальным источником и эквивалентом *общественность* человеческого отношения к миру. «*Общественность* — это не обобщение *сходного* в индивидуальных человеческих отношениях к действительности, а исходное реальное основание, которое выражает человеческую природу как таковую». И далее — «общественность не менее реальна, чем индивиды, хотя сама по себе она не действует, не производит, но представляет собою *способ деятельности*, аккумулированный конкретными субъектами и реализуемый ими»¹. Именно «общественность», а с нашей позиции — *со-бытийная общность людей* есть онтологическое основание человечности человека, а не простое многообразие форм коллективности или совместной деятельности как частных обликов этой общности.

¹ См. Иванов В. П. Человеческая деятельность — Познание — Искусство. Киев, 1977. С. 68–69.



**Схема 5. Схема онтологических оснований
человеческой жизни**

Итак, *общность, сознание и деятельность* являются предельными категориями, невыводимыми ни из каких других; они являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия.

Важно специально подчеркнуть, что все три основания взаимно полагают друг друга, *здесь — все во всем*; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою сугубую специфику. Поэтому неправомерно, например, выводить специфическую природу человека из *труда*, как это делали марксисты, так как труд вне социальных форм жизни человека и объемлющих его форм сознания немыслим. Даже в своей сугубо индивидуальной форме социальность и осознанность деятельности обнаруживаются в способах действия, мышления, отношений, которые не являются изобретением отдельного индивида, а оказываются уже освоенными способностями других людей; теми способностями, которые отложились и фиксировались в предметах культуры, в орудиях и механизмах, в языке обыденной и необыденной жизни.

4.1.2. Антропологическая теория развития

В основу построения *теории общего хода развития человека* — как субъекта собственной жизни — были положены две предельные категории: *субъективная реальность и событийная общность*, одновременно схватывающие разные стороны этого развития. С генетической точки зрения, чтобы понять, что это такое, необходимо объяснить и показать ход его становления, ответить на главные вопросы: «*Из чего и как это нечто становится?*» Поиск ответов именно на эти вопросы определяют постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: «Что развивается? Что является *объектом развития?*».

Непосредственно с этим центральным вопросом связаны и другие более конкретные: «*Из чего развивается (предпосылки и условия)? Что преобразуется в развитии (структура объекта)? Как осуществляется развитие (исходные противоречия, механизмы и движущие силы)? Куда и во что нечто развивается (направление, формы и результаты развития)?*» Все перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующем их содержательном раскрытии позволяют достаточно полно воспроизвести ход развития того или иного интересующего нас объекта, а значит познать (понять) его природу.

Первый шаг в поиске достаточно содержательных и адекватных ответов на эти вопросы — определение *исходной ситуации*, пространства развития, того *источника*, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается, и проследить, как осуществляется это развитие. Действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности есть со-бытие. *Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности*. Соответственно, сам ход развития в таком случае состоит в возникновении, преобразовании и смене одних

форм совместности (единства, со-бытия) другими формами, более сложными и более высокого уровня развития.

Изначально процесс становления субъективности осуществляется в общественно-заданных видах образовательных процессов, или в общественно заданном *способе образования человека* (обретения им образа человеческого), становления его культурно-историческим субъектом; причем само развитие и не тождественно ни взращиванию, ни формированию, ни обучению, ни воспитанию, и не параллельно им. Тот или иной тип образования оказывается *формой*, в которой осуществляется и *результатируется* процесс развития, он же задает и общее *направление* самому этому процессу.

В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности — образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного (предельно индивидуализированного) существа, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность с ребенком.

Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии с другими как взрослый.

В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать, предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей. Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Во встрече пластичной органичности и действенной программы в со-бытии одного человека с другими и происходит *обретение индивидуальных способностей* (как содержаний индивидуальной психики) и сменяющихся форм общности, обретение все боль-

шей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной определенности и укорененности в человеческом сообществе.

Структура любого человеческого объединения может быть описана через понятия *связи и отношения*. Понятие «отношение» возникает как результат соотнесения двух субъектов по выбранному (или заданному) единому для них основанию. В свою очередь «связь» — это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть *причина* изменений других; связь — это взаимозависимость явлений, неразличимых в пределах самой связи. В развивающихся социальных объединениях происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга. Наличие и сам характер связей двух и более людей, динамика преобразования этих связей в систему предметных отношений образует подлинную *ситуацию развития*, искомое единство исходных предпосылок развития.

Движущую силу процесса развития субъективной реальности составляют процессы обособления — отождествления. *Обособление* фиксирует процесс отделения ребенка от взрослого, при котором происходит преобразование связей в отношения, становление и развитие органов субъективности, внутреннего мира ребенка. В процессе *отождествления* происходит порождение новых связей, обеспечивающих новую форму единства ребенка и взрослого и тем самым приобщение его к общечеловеческим формам культуры. *Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия*, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности, есть общий механизм этого развития. Выработка новых средств в одном процессе становится предпосылкой разворачивания другого, и наоборот; важно, что пока свершается развитие, исходное противоречие не может разрешиться конечным образом.

Конкретными механизмами развития являются процессы подражания и рефлексии. *Подражание* обеспечивает связь, единство участников со-бытия в общем для ребенка и взрослого содержании. Посредством подражания ребенок осваивает культурные

образцы и нормы поведения и деятельности. Посредством рефлексии ребенок превращает общее содержание в индивидуальную способность. *Сопряженная работа двух механизмов приводит к тому, что результаты подражания как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к со-бытию) — рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни.*

4.1.3. Соотношение категорий «развитие» и «образование»

Положение о том, что образование является всеобщей формой развития человека, для отечественной психологии и педагогики стало фактически аксиоматичным. Это положение выступало отправным моментом для всех исследований проблемы развивающего обучения, а впоследствии — развивающего образования. Вместе с тем, данное положение в традиционной (отечественной) педагогической психологии редуцировалось до формулы «усвоение общественно-исторического опыта как всеобщий механизм психического развития»: образование сводилось к усвоению культурного опыта, а развитие человека — к психическому развитию. Предельная редукция — усвоение и есть развитие.

Социокультурный опыт понимался теоретиками педагогики и педагогической психологии как совокупность эталонов и норм общественно-исторического опыта, оформленных в образовании как система готовых знаний и умений. Культурно-исторический подход в его традиционном варианте — это теория *воспроизводства* в образовательных процессах исторически зафиксированного опыта человечества. Ведущая роль во взаимодействии ребенка и взрослого отводится взрослому: взрослый управляет, руководит производящей (игровой, учебной и т. п.) деятельностью ребенка, а ребенок принимает задачи, следует указаниям, исполняет его предписания. Так понимаемое и организуемое обучение (образование), взаимодействие ребенка и взрослого не объясняет механизмов возникновения нового опыта, становления творческих возможностей ребенка, практически не оставляет места для саморазвития, самоопределения личности, проявления ее автономии и самодетеминированной активности.

Напомним, что еще в 80-х годах XX столетия выдающийся отечественный психолог В. В. Давыдов ключевую проблему тогда еще развивающего обучения видел в разрешении вопроса, *что* конкретно развивают данные виды обучения и *соответствует* ли фактическое развитие возрастным возможностям ребенка? По мнению В. В. Давыдова, дальнейший анализ проблемы развивающего обучения предполагает конкретно содержательный ответ на следующие вопросы: 1) каковы главные психологические новообразования, которые возникают и формируются в данном возрасте, 2) какова ведущая деятельность данного возрастного периода, определяющая возникновение соответствующих новообразований, 3) каковы содержание и способы осуществления этой деятельности, 4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности, 5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований, 6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности¹. На наш взгляд, «конкретно содержательный ответ» на поставленные вопросы возможен только лишь в рамках антропологического подхода в образовании.

Диалектика соотношения двух фундаментальных категорий, в данном случае: образование — форма, развитие — содержание, продолжает оставаться далеко не проясненным. В общем случае, форма полагает и определяет (полагает пределы) содержание; в свою очередь, содержание буквально нащупывает, ищет своей адекватной формы. В исторически недавнее время, а в некоторых случаях и по сей день, соотношение этих двух категорий прочитывалось двояко. В одних культурных обстоятельствах, когда *развитие* понималось как естественный, спонтанный процесс, разворачивавшийся во времени по собственным законам, образование лишь частично использовало потенциал данного процесса для решения своих социокультурных задач.

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996 С. 389

В других социально-культурных обстоятельствах (здесь наиболее характерен опыт социалистического строительства в СССР), когда довлел пафос проектирования, строительства нового общества, нового образа жизни, нового человека, *развитие* стало пониматься как *продукт, заранее полагаемый результат усвоения* специально отформатированного общественно-исторического опыта. *Специально отформатированный общественно-исторический опыт и был содержанием образования.* Надо сказать, что «оба уклона — хуже»: и пафос спонтанного развития, и пафос фабрикации индивида с заданными качествами.

Только с момента постановки вопроса о различении собственного содержания образования и собственного содержания развития оказалось возможным продуктивно обсудить проблему соотношения этих категорий¹.

Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование как более или менее успешный процесс *окультуривания* натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют разные содержания. В свою очередь, интерпретация категории развития как *всеобщего принципа* существования действительного мира и человека, как *реального процесса* изменений и преобразований в них, как *абсолютной ценности* европейской культуры (развитие как саморазвитие) с той же очевидностью полагает разное и специфическое содержание данной категории.

Перспективным разрешением реального, живого противоречия формы и содержания — образования и развития возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории (И. Кант), как *развивающее образование*. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития — *по сущности природы, по сущности социума, по сущности человека*, и поставить им в органичное соответствие такое представление, как *полное образование — основное и восполняющее* (дополнительное, укладное, специальное).

¹ Более подробно об этом см. вторую книгу «Основ психологической антропологии» — «Психология развития человека». М., 2000.

В проектировании и реализации развивающего образования сопряжение двух принципиально разных содержаний — содержание образования и содержание развития возможно при ответе на два фундаментальных вопроса:

1) что *развивается* в образовании? (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей);

2) что *образуется* в развитии? (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования).

Психологически обоснованный ответ на эти вопросы возможен: во-первых, при точном определении *объекта развития*, при указании *субъекта образования*, при описании *логики, динамики, норм и периодизации развития*, а более конкретно — при конструировании представления о *возрастно-нормативных моделях развития* на разных образовательных ступенях, о *нормативных моделях образовательного процесса и профессиональной педагогической деятельности* на этих ступенях.

4.2. Сопряженность ступеней развития и ступеней образования

4.2.1. Саморазвитие — принцип периодизации развития человека

Желание обобщить современные знания о стадийности психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности мог бы выполнять ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Менделеева в химии: роль *предсказателя пустот*. Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном про-

странстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов.

Наиболее основательно и последовательно попытки создания таких всеобъемлющих *«карт психического развития»* за последние полвека предпринимались дважды. Западная психология лучше всего знакома с концепцией Э. Эриксона, русская (советского периода) — с концепцией Д. Б. Эльконина, которая в концентрированном виде выражает исходные идеи Л. С. Выготского. Вопросы возрастной периодизации развития разных сторон психического подробно рассматривались также в работах учеников и последователей Л. С. Выготского (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, М. И. Лисина, А. В. Петровский и другие).

Центральным в периодизации Э. Эриксона является понятие *идентичности* (субъективное чувство непрерывной самости), в периодизации Д. Б. Эльконина — *ведущей деятельности* (деятельности, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования). Не будем сейчас углубляться в вопрос о том, почему западная парадигма развития акцентирует преимущественно внутренние источники и движущие силы развития, а русская — внешние; несомненно, здесь сказались главные ценностно-смысловые детерминанты двух типов цивилизации. Отметим лишь следующее неслучайное обстоятельство.

Более чем тысячелетняя полемика об отношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников психического развития напоминает обсуждение роли правой и левой ноги в ходьбе (заметим, что аналогичный смысл имеет и полемика о роли «биологического» и «социального» в природе психического). Никто не утверждает, что для ходьбы нужна только правая или только левая нога, однако всякая теория психического развития «хромает», если делает слишком сильный акцент на одном из факторов развития. И этим недугом страдают как теория Э. Эриксона, которая не дает достаточных оснований для проектирования развивающих образовательных пространств, обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного

противоречия, так и теория Д. Б. Эльконина, в которой слишком велик зазор между проектируемой ведущей деятельностью и «планируемыми» психическими новообразованиями, с одной стороны, и фактическим уровнем общего психического развития в том или ином возрастном интервале, с другой.

Несбалансированность и неполнота двух ведущих теорий психического развития, строящих свои периодизации на вполне определенном, но все-таки ограниченном наборе базовых понятий, повлекла за собой попытки создания принципиально эклектичных теорий, которые представляли собой своеобразную мозаику из частных теорий развития отдельных психических реалий (Г. Дюпон, К. Китченер, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Р. Селман и другие). Наиболее известные попытки Дж. Ловингера и Р. Хавигерста построить мозаичную картину периодов развития путем механического соединения отдельных, уже изученных сторон онтогенеза психического представляются методологически обреченными, ибо сколь угодно полная сумма позитивных знаний о развитии не обладает объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходном *объекте (единице) развития и принципе его периодизации (что развивается? и как развивается?)*

Иначе говоря, в основу теории *общего* психического развития и соответствующей ей периодизации должна быть положена *предельная категория*, одновременно схватывающая две стороны развития — его *объект и источник* (а также движущие силы, исходные противоречия, механизмы, направление, формы и результаты развития). Таким предельно общим понятием, позволяющим развернуть теорию развития субъективной реальности и его периодизации в онтогенезе, в психологической антропологии является, как указывалось выше, понятие *со-бытийной общности*, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, то есть быть *само-бытным*.

С точки зрения такого понимания источников психического развития, его нормативная периодизация должна представлять собой разноуровневую матрицу — своеобразную *карту человеческих общностей*, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических функций, необходимых для пребывания внутри этих общностей, их преобразования и построения новых¹. Рассмотрим те имплицитные представления о нормальном развитии, которые лежат в основе разработанной схемы периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе.

Первое представление наиболее жестко было сформулировано Э. Эриксоном: схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; *периодизация — это эпигенетический ансамбль*, в котором одновременно со-присутствуют все возраста. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно. Так, складывающееся в детстве базисное доверие, открытость миру, самостоятельность, инициативность и все прочие основные направления развития заново подтверждается при освоении человеком каждой следующей новой общности и новой деятельности.

Следующее усложнение схемы периодизации обусловлено тем, что *последовательность возрастов и порядок их смены не есть непреложный закон развития каждого человека*. Во-первых, в любой точке развития существует возможность выхода на плато обыденного функционирования и даже возрастного регресса (недаром мы говорим о вечных юношах и седовласых младенцах). Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности не только для остановки и регресса развития, но и для трансцендирования собственного возраста (мы говорим об отроках, му-

¹ Теоретическое обоснование принципа периодизации развития субъектности в пределах полного жизненного цикла и категориального статуса понятия «возраст» в психологии и педагогике было осуществлено одним из авторов «Основ психологической антропологии» (см. В. И. Слободчиков — 1986, 1991) и систематически изложено в кн. «Психология развития человека». М., 2000.

дых, как старцы, или взрослой ответственности иных юношей). И, наконец, необходимо строго оговорить, в каком смысле данную схему периодизации развития можно полагать в качестве *нормативной схемы*.

Понятие «норма» употребляется здесь не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижений для данного возраста. Поэтому чем выше мы восходим по лестнице возрастов, тем реже мы имеем возможность непосредственной встречи в реальной жизни заданных возрастных характеристик.

Так, примером нормы позднего возраста могут служить лишь редчайшие, уникальные биографии: жития святых, подвижников веры; но и в реально-обыденной жизни такими очевидными примерами могут считаться, например, жизнь Альберта Швейцера, Януша Корчака, вмч. Елисаветы, доктора Гааза — людей, сменивших заслуженную славу выдающихся деятелей, мощно укорененных в определенном социокультурном и социопрофессиональном сообществе, *на безвестное служение ценностям экзистенциальным*, не принадлежащим никакому отдельному человеческому сообществу, существующему в конкретном времени истории и пространстве культуры. Именно про таких людей говорят: *человек — на все времена!*

Во-вторых, рассматриваемая нормативная периодизация описывает только тот вектор развития, который направлен на *саморазвитие* человека, то есть на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие понимается как сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности собственную самость (русский эквивалент субъектности). Саморазвитие и есть принцип периодизации развития субъективной реальности адекватный базовым ценностям европейской культуры.

Понятно, что даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости — не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор станов-

ления личностного способа бытия. Поэтому нормативной рассматриваемая схема периодизации является лишь для тех, кто полагает нормой саму *ценность саморазвития*.

4.2.2. Ступени развития — культуругенез человеческих общностей

Каковы же основные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как их субъекта — участника и творца?

Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризующую, прежде всего, содержанием этой деятельности, ее предметом. Способ «совместного держания» (содержание) этого предмета, то есть характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров и определяет форму совместности, характерную для данной общности.

В построении любой человеческой общности участвуют, по крайней мере, двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в новой жизненной позиции. В схеме периодизации обозначены базисные общности или ступени развития человека как субъекта собственного развития. Кратко охарактеризуем их содержание, форму и тип партнерства.

На *первой* ступени (от рождения до года) ребенок вместе с *родным* взрослым (биологической матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить общение, сначала не опосредствованное культурными орудиями, предметами, знаками. Эта уникальная, в силу своей непосредственности, общность, выстраиваемая в живой телесности партнеров общения, названа ступенью *оживления* не только в честь знаменитого «комплекса оживления» — главного эмоционального центра этой ступени.

Эпохальным культурным событием этой ступени развития субъектности является то, что *ребенок осваивает собственную*

телесную, психосоматическую индивидуальность, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. Кардинальное приобретение данной ступени — это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.

На *второй* ступени (от 1,5 лет до 6,5 лет) ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредствованные формы общения и в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером, и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два эпохальных события стоят в начале новой ступени развития — *прямохождение и речь* как способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Эта ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями названа ступенью *одушевления* для того, чтобы подчеркнуть, что именно здесь ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость, осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

На *третьей* ступени (от 7,5 лет до 17 лет) партнером растущего человека становится *общественный* взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник, позднее — эксперт, консультант, профессор — как подлинный профессионал в своем деле. Вместе с персонифицированным общественным взрослым отроки, подростки и юноши осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия — в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек *впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии*, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Имя этой ступени — *персонализация*.

На *четвертой* ступени (от 18 лет до 40 лет) партнером молодого человека становится (в пределе) *человечество*, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеа-

лов. «Общественными» эти идеалы и ценности являются лишь по материалу, из которого они созданы, как стихи создаются из языкового «сырья», но не сводятся к нему. *Индивидуализация общественного инвентаря ценностей по мерке личностной позиции человека* составляют суть данной ступени развития субъекта общественных (не узко социальных) отношений. Эта ступень поэтому и названа ступенью индивидуализации.

В названии и основных характеристиках последней, *пятой* ступени (от 45 лет до старости) наблюдается удивительное согласие между всеми психологами, допускающими существование высших уровней духовного развития, не имея «статистически надежных» свидетельств их существования. *Универсализация*, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно *вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое»*. Со-участником в построении и собеседником в осмыслении *универсального Со-бытия* — той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, — является *Богочеловечество*. Формулой субъективного проживания своей причастности к универсальному Со-бытию являются слова апостола Павла: «И уже не я живу, но живет во мне Христос!» (Гал. 2, 20).

4.2.3. Ступени образования — культурная форма онтогенеза

В общественном и профессиональном педагогическом сознании сложилось устойчивое представление о полном *соответствии* и даже *тождестве* двух реалий: возрастных этапов или *ступеней развития и ступеней образования*. Действительно, с одной стороны — ребенок, отрок, подросток, юноша, молодой человек и параллельно — дошкольное, начальное, основное, общее (полное) среднее, профессиональное образование. Отечественные периодизации развития почти всегда полностью совпадали с существующими ступенями образования (педагогической периодизацией).

Казалось бы, а как же иначе? Ведь за таким представлением стоят многовековая история образования и почти вековая история психолого-педагогических исследований, которые вроде бы подтверждали неслучайность такого соответствия. Но так ли это на самом деле? Анализ современной социокультурной ситуации в образовании, фундаментальные разработки в психологии и педагогике показывают, что на самом деле такого однозначного соответствия нет.

Обосновывая в начале 70-х годов XX века свою периодизацию психического развития в детском возрасте, Д. Б. Эльконин писал: «В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Установленное на педагогическом основании членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.) Назревает своеобразный кризис существующей периодизации»¹. Добавим также, что в педагогических периодизациях сложно организованные возрастные нормативы развития подменялись суммарными (статистическими) нормами отдельных линий развития возрастной когорты детей.

Практическим следствием безосновательных педагогических периодизаций является то, что действительность развития в об-

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. С. 61

разовательном процессе перекрывается и заслоняется картиной обучения, технологически обеспечивающего лишь отдельные линии развития (преимущественно интеллектуальные). Процесс обучения оказывается центральным объектом педагогического внимания как хорошо управляемый процесс. Образовательный процесс в этом случае имеет тенденцию выстраиваться в соответствии с формальной разверткой содержания учебной дисциплины, а не в соответствии с целями и задачами развития обучающегося. Действительность развития в такой учебной модели в своей самостоятельности проявляется и учитывается только в качестве «*сопротивления материала*» — педагогическую деятельность необходимо было строить с учетом индивидуальных, возрастных, социокультурных и др. особенностей детей.

Содержательное соотнесение ступени развития и ступени образования возможно лишь в рамках непротиворечивой теории развития человека в образовании. В соответствии с ключевым положением психологической антропологии о том, что развитие человека осуществляется во всеобщей культурно-исторической форме — в образовании, качественно определенной ступени развития должна соответствовать специфически определенная ступень образования. Полнота реализации потенциала развития ребенка на определенном этапе определяется соответствием образовательной ступени психологическому содержанию этого этапа развития.

В категориальном пространстве психологии образования человека, в понятийной паре «ступень развития — ступень образования» ведущая роль отводится ступени образования. *Ступень образования* — это пространство развития базовых способностей растущего человека конкретного возраста. В свою очередь, тип образования, образовательные события, конкретный смысл решаемых образовательных задач — все это определяется общим смыслом и задачами развития на данной конкретной ступени образования.

В Государственной концепции модернизации образования зафиксировано принципиальное различие:

- *уровня образования* (начальная, основная, старшая, высшая школы) со своими формами институализации;

- *ступени образования* (отроческая, подростковая, юношеская, взрослая) со своими специфическими задачами развития человека в пространстве образования;

- *вида образования* (общеобразовательное, гимназическое, лицейское, кадетское, профессиональное и др.) в рамках определенного типа — общего среднего образования.

Продуктивное обеспечение сопряжения ступеней развития и ступеней образования возможно при разработке возрастных норм и критериев нормального развития. К большому сожалению, традиционная возрастная и педагогическая психология так и не смогли внятно ответить на этот ключевой запрос педагогической практики. Речь должна идти о построении специальных, точно ориентированных на соответствующую ступень образования *возрастно-нормативных моделей развития*. Имея подобные модели для разных возрастов, для разных контингентов детей, педагог с большей уверенностью и с большей ответственностью мог бы строить точно выверенную педагогическую деятельность, приуроченную к определенной ступени образования.

4.3. Проблема преемственности в образовании и развитии

4.3.1. Непрерывность образования и дискретность развития

Проблема преемственности в психолого-педагогической науке традиционно обсуждается в контексте *оптимальности* перехода для каждого ребенка с одной ступени образования на другую и *нормальности*, а главное — *полноценности* развития ребенка как на переходе, так и в границах конкретной ступени. С этой же проблемой обычно тесно увязывается также и вопрос о непрерывности как образования, так и развития человека в течение всей его жизни.

Подлинный смысл проблемного поля «преемственности и непрерывности» связан со сложнейшей задачей одновремен-

ного сопряжения и десинхронизации двух реальностей: с одной стороны, непрерывности образования, с другой — принципиальной дискретности развития. Это предполагает, в свою очередь, одновременное удержание педагогом в своей профессиональной позиции требований, целей и норм сразу из двух пространств — и образования, и развития. Очевидно, что главными категориями здесь оказываются нормы педагогической деятельности и ценности и смыслы образования подрастающих поколений, которые имеют точку пересечения, но в принципе не совпадают друг с другом. Ключевым же вопросом является вопрос об основаниях, формах и средствах их координации — сопряжения и десинхронизации ступеней образования и возрастных периодов развития.

Главным носителем всех этих оснований, форм и средств координации является профессионально грамотный педагог, так как подлинный смысл его педагогической позиции — антропотехнический. Он не только ведет своего воспитанника, но и возвращает его; не только грамотно осуществляет свою педагогическую деятельность, но и создает условия со-бытийной встречи с ребенком — как пространства становления и развития его способности быть личностью.

Педагог в качестве деятеля («техника») должен сказать: «На этой ступени образования я сделал все, что возможно, и не более того для данного периода развития и для данного ребенка». Он же — в качестве образователя («антрополога») — должен сказать: «Все возможные свершения и достижения данного периода развития я передаю в другие руки, на новый уровень образования для новых приращений, но, по возможности, без потери уже достигнутого».

Именно здесь появляется первая проблемная точка, связанная с тем, что оба эти высказывания должны принадлежать одному лицу (даже юридически), педагогу — и как носителю содержания образования, и как распорядителю адекватной этому содержанию собственной деятельности. А различные смыслы этих высказываний совмещены в единой, двуипостасной педагогической позиции: одновременно личностной (при всякой встрече с личностью дру-

того) и *предметно-профессиональной* (при организации того или иного образовательного процесса). Именно педагог по своей позиции одновременно должен удерживать и ценностно-смысловой, и нормативно-деятельностный пласты содержания развития человека на разных ступенях образования.

Соответственно, сопряженность «непрерывности и преемственности» может быть прочитана как *этапность* и как *эстафетность*. Схематично это можно изобразить так:

Непрерывность и преемственность в образовании

<p><i>Этапность образования:</i></p> <p>ступени образования</p> <p>содержание образования</p> <p>образовательные программы</p> <p>(типы образовательных процессов)</p>	<p><i>Эстафетность развития:</i></p> <p>периоды развития</p> <p>возрастные нормы развития</p> <p>возрастно-нормативные модели</p> <p>(типы ситуаций развития)</p>
--	---

Педагогическая позиция
(содержание, нормы и средства профессиональной деятельности)

Иными словами, своеобразная «неслиянность — нераздельность» непрерывности и дискретности требует инструментальной *координации* двух принципиально разных содержаний: *содержания образования и содержания развития*. Однако подобная, ожидаемая координация очевидным образом противоречит сложившейся практике педагогического образования и педагогической деятельности. До последнего времени содержанием последних оказывалась только левая сторона данной схемы, которая по существу определяла многочисленные психологические интерпретации всех строк правой стороны, не имеющей, с этой точки зрения, самостоятельного, а тем более нормирующего характера.

Для решения задач проектирования развивающего, личностно-ориентированного образования психология и педагогика развития должна ответить на кардинальный вопрос: «А что

же должно быть положено в основание развивающего образования и профессиональной педагогической деятельности?» Для проектирования непрерывного развивающего образования, разработки психолого-педагогических программ перехода ребенка с одной ступени образования на другую таким основанием выступает в первую очередь теоретическая проработка понятий «кризис развития» и «образовательный кризис». Далее необходимо выстроить теоретическое представление о *возрастно-нормативной модели развития* как основании профессиональной педагогической деятельности на соответствующей ступени образования.

4.3.2. Типология кризисов в развитии и образовании

Термин «кризис» многозначен. Первичное значение греческого слова «crisis» достаточно расплывчато — это и решение (например, судебное), и поворотный пункт в некотором процессе, и исход некоего дела. Однако в качестве вполне определенного термина это слово укоренилось в психологии, педагогике, медицине, политике, экономике, культуре в своем основном значении, как *резкий, крутой перелом; тяжелое переходное состояние*. Можно сказать поэтому, что всякий кризис — это *кризис перехода* из одного состояния в другое, из одной ситуации в принципиально другую, жизненно необходимую.

В нестрогом смысле, кризисные ситуации и состояния, встречающиеся в педагогической, психологической, лечебной практике, можно поименовать как *антропологические кризисы*, так как в первую очередь они почти полностью приурочены к конкретному человеку. При внешнем описании таких кризисов обычно фиксируют несколько этапов их прохождения.

На первом этапе человек может не видеть, как изменилась его жизнь, хотя при этом он может чувствовать себя разочарованным, несчастным, испытывать чувство пустоты, самоотчуждения или ощущать нависшую над ним угрозу. На втором этапе человек обращает внимание на эти сложные чувства, приближается к ним, не отказывается думать о них, пытается понять

их природу и источник. Третий этап — это выяснение связи испытываемых чувств с жизненной ситуацией; человек ищет причины недовольства собой, той жизнью, которую ведет. Наконец, последний этап — этап принятия решения: что оставить, а с чем расстаться в жизни навсегда

В рамках данной концепции среди множества антропологических кризисов необходимо различать *нормативные кризисы — возрастные и образовательные и не нормативные — экзистенциально-личностные*. Конечно, предметом специального рассмотрения для нас в данном случае являются, прежде всего, нормативные кризисы. Однако необходимо дать хотя бы краткую характеристику и личностным кризисам, так как они достаточно часто встречаются в образовательном пространстве.

Все *личностно-экзистенциальные кризисы*, так или иначе, имеют схожую симптоматику душевных состояний. Это — тягостное чувство дезинтеграции внутреннего мира, собственной деятельности, отношений со значимыми другими, переживание потери смысла жизни. По сути, именно в этих трех пространствах — внутренний мир, собственная деятельность, отношения с другими — протекают личностные кризисы.

При этом неверно отождествлять *содержание и течение экзистенциального кризиса* с определенными экстраординарными событиями личной жизни — смерть близких, болезнь, распад семьи, крах карьеры и др. Сами эти события — не кризис, они — пусковой механизм. Суть кризиса и его исход — это *способы переживания* этих событий¹.

Об этом красноречиво свидетельствуют примеры психологической практики из области здоровья (болезни). В богатой психоаналитической практике был выявлен феномен *кризиса здоровья* — инфантильный «уход в болезнь», уход от ответственности, стойкости в трудных обстоятельствах. Сегодня медики фиксируют относительно новый, но быстро распространяющийся *кризис болезни* — своеобразный, но также инфантильный «уход в здоровье», неприятие болезни, отрицание самого ее

¹ Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М., 1984; его же: Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). — М., 2005

факта. Больной настаивает, что нужно просто поменять врача, найти пусть дорогое, но сильное или экзотическое лекарство — и опять будешь здоров.

Личностные кризисы практически не классифицируются, каждый раз они уникальны по своей симптоматике, как уникальна всякая личность. Если говорить о психологической практике сопровождения таких кризисов — это, прежде всего, психотерапевтическая практика, которая сегодня в нашей стране имеет широкое распространение. Углубление в содержание этой практики — за пределами нашей темы. Но указать на такой тип кризисов необходимо, так как они часто совмещаются, переплетаются, а по некоторым симптомам даже совпадают с нормативными кризисами.

Нормативные кризисы, возрастные и образовательные, проявляются в пространстве образования, включая сюда и семейное воспитание, и школьное обучение, и профессиональное образование. Соответственно, и практика психолого-педагогического сопровождения таких кризисов базируется на средствах практической психологии и образовательной деятельности. В ряду возрастных и образовательных кризисов как кризисов нормативных первые из них имеют серьезную традицию исследований, а вторые — лишь только начинают фиксироваться и описываться.

4.3.3. Возрастные кризисы общего психического развития

Переходы с одной ступени развития на другую не осуществляются плавно, между ними существуют временные зазоры. В этих разрывах на восходящей лестнице возрастов как раз и располагаются *возрастные кризисы*. В свое время Л. С. Выготский отмечал, что если бы кризисные периоды развития не были выявлены эмпирически, их необходимо было бы полагать теоретически. Без фиксации таких переломных, кризисных интервалов на кривой развития невозможно понять его динамику, а главное — практически выстроить профессионально грамотное педагогическое действие.

Возрастная периодизация представляет собой закономерную смену стадий, периодов, ступеней развития. Собственно, эти интервалы жизненного пути, как правило, и именуются возрастaми. В свою очередь, *тот интервал, который отделяет одну стадию (или период) от другой, и обозначается как переходный, переломный, кризисный*. Выделяются они как наиболее типичные для данного этапа развития и обосновываются как закономерно возникающие в ходе поступательного нормального развития. В рамках интегральной периодизации общего психического развития выделяются два типа возрастных кризисов: *кризисы рождения* — переход на новую ступень развития, в новую форму жизни (в новую общность), и *кризисы развития* — освоение (субъективация) уже сложившейся общности.

Вхождение в новую общность подобно новому рождению (человек рождается не единожды!) и сопровождается сдвигом, качественным преобразованием системы отношений человека с миром (с другими, с самим собой), в рамках которой протекал предыдущий этап его развития. Поэтому период вхождения в новую общность и назван «*кризисом рождения*».

Кризисы рождения обусловлены внутренней логикой развития самого субъекта человеческих отношений, принципиальной сменой режима индивидуальной жизни. Напомним, что человеческая общность, внутри которой живет индивид, рассматривается как место вынашивания определенной индивидуальной способности. Вызревание новой способности делает человека потенциально способным (тавтология здесь неслучайна) к вхождению в новую общность, так же, как созревание плода в утробе матери длится в норме до момента потенциальной возможности отдельного биологического существования новорожденного.

Разрыв, противоречие между наличной, сложившейся формой совместного бытия и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса (*«так, по-старому, жить нельзя»*), когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно). *Кризис рождения, таким образом, — это всегда кризис самости в ее конкретной, дея-*

тельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм со-бытийности. Позитивное разрешение подобного кризиса всегда связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизни и деятельности субъектов события (а при их отсутствии встает задача их целевого проектирования и культивирования).

В реальной жизненной ситуации развития все формы человеческих общностей присутствуют одновременно, но в повседневности событий одновременность их присутствия переживается далеко не всеми, а лишь теми, кто достиг последней ступени развития и практикует высшую форму человеческой общности — универсальное со-бытие.

Присутствие высшего, предельно развитого в исходном, нерасчлененном и объясняет тот странный факт, что внутри более простой формы общности могут вызревать способности к освоению и созиданию другой, более сложной общности. Естественно, что там, где речь идет о собственно человеческих способностях, слово «вызревание» употребляется лишь для подчеркивания постепенности процесса, а не как указание на имманентные, а уж тем более генетически заданные источники развития.

Далее будет показано, какого рода инициативные преднамеренные действия партнеров общения и совместной деятельности приводят к *кризисам развития* внутри самой со-бытийной общности и началу индивидуализации каждого участника внутри этой общности. В построении новой общности выделяются две фазы. На первой человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит принять в общность другого во всей его индивидуальности, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап принятия партнерами друг друга и новых обстоятельств их встречи назван *стадией принятия*.

К концу стадии принятия индивид осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе стро-

ить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнера вступить в этот новый тип общности. Так, например, когда ребенок становится достаточно инициативным в поддержании и построении общности, когда его самостоятельность по построению совместного действия становится вполне очевидной, ответные действия взрослого оказываются все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. Взрослый начинает работать «на разрыв» этого, уже сложившегося типа совместности, ставя задачи «на вырост», из будущего, которое актуально присутствует в каждой общности, но еще не явлено ребенку.

В существующую общность взрослый «вбрасывает» ожидания и содержания более развитой ступени совместности. Доверчиво принимая эти ожидания и реализуя их в совместной деятельности со взрослым, ребенок во всей полноте открывает для себя принципиально *новую предметность*, которая пока еще и неподвластна его самостоятельной, отдельной деятельности¹. *Кризис развития со-бытийной общности, таким образом, обнаруживается как разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания («хочу быть как ты, и — не могу стать как ты!»).*

Если на стадии принятия усилия ребенка и взрослого были согласованно направлены на общее дело — на созидание новой общности, то в момент кризиса образуется зазор, разрыв и разнонаправленность инициатив партнеров. Усилия взрослого направлены на смещение действенной основы общности на полюс ребенка, на выявление и фиксацию перед ним того «приращения» совместной жизни, которое может внести в нее только он сам, *овладевающий собственной самостью*. Иными словами, в кризисах развития взрослый ориентирует ребенка на *поиск новых способов самоопределения*; на освоение нового слоя своей самости (как новой для него предметности) и, соответственно, нового «оспособления», приводящего в соответствие его «хотения и умение».

¹ Именно в этом главное содержание и главный смысл такой — до сих пор слабо проработанной — теоретической конструкции Л. С. Выготского, как «*зона ближайшего развития*».

И хотя усилия ребенка все так же направлены на продолжение совместного status quo, однако незаметно для себя, и в этом смысле — свободно, он восстанавливает и осуществляет прежнюю систему отношений на новой предметности, им самим для себя открытой. Именно с восстановления совместности на новой, ребенком принятой предметности начинается посткризисная стадия развития общности — *стадия освоения субъектом собственной отдельности и единичной самости внутри данной общности. Само-бытное* проживание данной стадии, исчерпание ее даров и обращение их в новые свои потенции есть предпосылка и основа перехода на более высокий уровень развития собственной субъектности, но теперь уже в другом пространстве, в новой форме со-бытийной общности.

В интегральной периодизации общего психического развития кризисы рождения каждый раз открывают новую ступень развития — оживления, одушевления, персонализации, индивидуализации, универсализации. *Образовательное значение имеют кризисы рождения, открывающие ступени персонализации и индивидуализации, соотносимые с поступлением ребенка в школу и началом профессионального образования.* На ступень персонализации приходятся отроческая, подростковая, юношеская ступени образования.

4.3.4. Образовательные кризисы — нормативные кризисы адаптации

Нормативные возрастные кризисы совпадают с образовательными кризисами на границах двух ступеней (или форм) образования. Наблюдаемые образовательные и острые возрастные кризисы, из-за которых, собственно, и возникла горячая проблема «кризисов перехода» из одной образовательной среды в другую ставят перед психологией образования принципиальные вопросы. Не являются ли эти кризисы *рукотворными*, следствием *дидактогений*? Не порождены ли они чаще всего нашей *психологической безграмотностью и педагогической неумелостью*? В поиске ответов на эти вопросы необходимо рассмотреть и описать

собственно образовательные кризисы, а также — представить убедительную аргументацию, что они так же должны считаться нормативными¹.

Образовательные кризисы — это кризисы адаптации к новым условиям образовательной среды. Понятие адаптации (приспособления) организма в целом к условиям среды зародилось в биологических науках, где она рассматривалась как любое структурное или поведенческое изменение, обладающее ценностью для выживания. Достаточно быстро данное понятие было освоено социальными науками, психологией, педагогикой и понималось там как изменение социальных или культурологических диспозиций индивида в целях приспособления к изменяющейся социально-психологической среде. В тоже время было установлено, что принципиальная неготовность к новым условиям жизнедеятельности, неопределенность и непредсказуемость среды, отсутствие адекватных средств вхождения в существующие обстоятельства или преобразования этих обстоятельств порождает *кризисы в адаптации*, когда по-старому невозможно, а по-новому — неизвестно, как.

В таком общем виде феномен адаптации и кризисы в ней носят всеобщий характер и обнаруживают себя на всех уровнях организации человеческой жизни. В пространстве образования проблемы адаптации возникают в ситуации перехода из одной образовательной среды в другую — в частности, при переходе от дошкольной к школьной ступени образования, при входе в систему профессионального образования. В том, что образовательная среда, с которой мы встречаемся или сталкиваемся, подвижна, сложна, изменчива — вряд ли можно усомниться. Ситуация усложняется, когда человек вынужден осуществлять тотальный переход в принципиально другую образовательную среду (начало школьного обучения, поступление в вуз), об устройстве которой он имеет, как правило, смутное представление. Именно поэтому адаптационные кризисы в образовании носят как бы естественный и вроде бы неизбежный характер. Так ли это по природе образования вообще и

¹ Перспективная разработка данной проблемы осуществляется в исследованиях Мирзаяновой Л. Ф.

личностно-ориентированного образования, в частности, — необходимо специально выяснять. Такая работа проведена в 3-ем разделе данного пособия — «Ступени образования как модели культурного (возрастно-нормативного) развития человека».

Кризис перехода в развитии и образовании, по сути, нормален и имеет глубочайший антропологический смысл именно в логике прогрессирующего развития субъектности в собственной деятельности, личности во взаимоотношениях с другими, уникальной индивидуальности перед лицом абсолютного Бытия. К великому сожалению, в массе своей эти кризисы до сих пор носят стихийный и деструктивный характер. Выход возможен только один: если мы приступим к разработке профессионально грамотных моделей и программ психолого-педагогического сопровождения кризисов перехода. В основу такого сопровождения должны быть положены:

- *возрастно-нормативные модели развития на разных ступенях образования;*
- *модели возрастно-ориентированной педагогической деятельности;*
- *возрастно-сообразные образовательные программы.*

Но главное, что должно быть в таких моделях и программах, — это обоснованные нормы развития, нормы образования (так называемые «планируемые результаты»), а также современные, продуктивные технологии обеспечения и реализации этих норм.

4.4. Возрастно-нормативные модели развития

4.4.1. Понятие нормы в образовании и развитии

Понятия «*норма развития*» и «*возрастно-нормативная модель развития*» еще не обрели понятийного статуса в психолого-педагогической науке. Мы полагаем, что содержательное наполнение данных понятий возможно лишь в рамках антропологического подхода в образовании. Уточним: представление

о нормативности процессов развития — это представление о *нормальности развития*, а не о «всеобщей воинской повинности» в отношении всех людей.

Можно привести обобщенную *типологию представлений* о нормах развития. Так, принято говорить о *статистических*, *массовых нормах* (все люди в некотором отношении похожи друг на друга); изредка обсуждают *социо-культурные нормы* (только в определенных общностях люди похожи друг на друга и не похожи на представителей других общностей); и практически совсем не рассматривают наиболее важные — *индивидуально-личностные нормы* конкретного человека (в некотором отношении никто ни на кого не похож).

В своей профессиональной деятельности воспитатель, учитель, управленец обязаны не только учитывать и обеспечивать все три типа норм развития, но и точно знать их подлинное содержание. Однако если в медицине, социальной жизни, в психологии существуют некоторые инструментальные представления о нормах, о критериях патологических отклонений, то в педагогике и образовании в целом такие представления просто отсутствуют.

Считалось, а во многом и до сих пор считается, что для педагогической деятельности достаточно внешних нормативных *предписаний*: закона об образовании, санитарно-гигиенических требований, психологических рекомендаций. Педагогика редко и невнятно заявляла о своих, сугубо педагогических представлениях о тех условиях, которые необходимы и обязательны для осуществления нормального образования. Если такие требования специально проанализировать, то в большинстве случаев их всегда можно свести либо к медицинским, либо к социальным, либо к психологическим, но не к собственно педагогическим. Можно надеяться, что разработка, а главное — утверждение на государственном уровне *стандартов образования* позволит впервые ответственно закрепить в практике нормы образовательной деятельности.

Обозначим те исходные представления, на основе которых можно приступить к построению требований (норм) к профессиональной собственно педагогической деятельности. Первое,

фундаментальное требование относительно развития в образовании: если образование является для общества нормальной, обязательной и социально неопасной практикой, то педагог обязан *знать и владеть нормами своей профессиональной деятельности, т. е. быть профессионалом*. И второе, вытекающее из этого, требование: профессионал обязан *знать условия благоприятные, охраняющие, и неблагоприятные, разрушительные для развития всех участников образования*.

Именно на этих двух моментах — требованиях к профессионализму и требованиях к условиям профессиональной деятельности по норме — необходимо специально остановиться. Суть *развивающего образования* с профессиональной точки зрения, а соответственно, психологии и педагогики развития, можно определить предельно просто — это возможность сказать себе и другим: *в рамках своего профессионализма я сделал все, чтобы сохранить и обеспечить процессы развития, остальное — выше моих сил*. Причем сказанное касается сразу двух указанных выше моментов: и *норм* профессиональной образовательной деятельности, и *условий* образовательной среды, в которой эта деятельность разворачивается.

Педагогическое понятие «норма развития» — это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. Именно *возможностей* возраста, а не *его достижений*, так как новообразования развития (субъектные способности) всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Или более жестко и точно: *норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях*. И задача возрастного психолога и педагога — эти соответствующие условия определить и обеспечить.

Основой для построения *нормального образовательного пространства*, в котором возможно становление субъекта собственной жизнедеятельности, должна стать интегральная *периодиза-*

ция *общего психического развития в онтогенезе*, основное содержание которой было изложено выше. В периодизации представлены ступени и периоды развития субъектности человека в интервале его индивидуальной жизни, а также кризисы переходов (эстафеты) между ними. Именно на основе такой схемы периодизации возможно вполне определенно решать задачи непрерывности между разными ступенями образования (и самообразования) в течение всей жизни.

В психологической антропологии понятие «норма развития» является *культуро- и личностно* обусловленным, следовательно, является понятием *аксиологическим* (ценностным), где уже *само развитие полагается как норма*, а не собственно научным. Поэтому схема периодизации, как уже отмечалось, описывает только тот вектор развития, который направлен на *саморазвитие* человека, т. е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии.

4.4.2 Понятие возрастно-нормативной модели развития

В философии и методологии *модель* определяется как искусственный объект (вещественный агрегат или знаковая система), находящийся в содержательном соответствии с исследуемым объектом, способным его замещать на определенных этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информацию, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте. Модель всегда является некоторым конкретным построением, в той или иной степени наглядным, конечным и доступным для обозрения и практического действия.

В отличие от других средств теоретической деятельности, модель — это форма научной абстракции, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Модель — это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера.

Понятие «*возрастно-нормативная модель развития*» — *собственно педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития*. Возрастно-нормативные модели развития должны позволить нам выстроить *возрастно-ориентированную педагогическую деятельность*, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать. Речь, таким образом, должна идти о проектировании развивающего (и реабилитирующего) *образовательного пространства* как структурной определенности образовательных процессов, образовательных институтов и образовательных сред. Для современной педагогики данное представление является и принципиальным, и инновационным.

Построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает *максимальные возможности* развития детей на определенной ступени образования. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики ориентируются на *максимальные достижения*, строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение».

Другая сторона данной проблемы — невозможность оценить развивающий потенциал инновационных образовательных практик, а также новых образовательных и учебных программ, так как отсутствуют критерии их оценки. Для того чтобы эти критерии оценки появились, необходимо определиться с нормативными моделями развития, только тогда возникнет возможность выстраивать обоснованную систему педагогической деятельности и адекватную ей критериальную базу. В этом же ряду находится проблема *диагностики развития*, связанной с практикой отбора детей в специализированные образовательные учреждения, с контролем за ходом и результатами развития детей на разных образовательных ступенях, с выявлением последствий различных видов групповой дифференциации детей в школах.

Знание возрастных нормативов развития необходимо и для управленцев в образовании, для ориентации направлений разви-

тия современного педагогического профессионализма, развития образовательных учреждений и соответствующих региональных систем образования. В настоящее время такие ориентиры создаются методическими службами на самых разных основаниях, но только не на целостных возрастных моделях развития субъектности ребенка в образовании.

Имеющиеся прецеденты разработки *обобщенных представлений о развитии*, как правило, отражают логику развития субъективной реальности либо по сущности природы (как созревание), либо по сущности социума (как формирование — формование). Логика развития по сущности человека, логика саморазвития как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни и деятельности в таких обобщениях практически отсутствует (в крайнем случае, лишь в виде редукции до ориентировочной основы действий).

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста, того или иного содержания образования, грамотных педагогических действий, необходимо видеть данную ступень образования и данный период развития в рамках целостной психологической и педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста (откуда ребенок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребенку предстоит войти).

Как правило, в обобщенных возрастных картинах уровня развития фиксируется группа новообразования — как результат психического развития, однако нет единодушия в составе и объеме конкретных видов новообразований, характерных для данного возрастного периода. Не менее острым остается вопрос о формах развития, о своеобразном «возрастном портрете» как общем результате этапа развития. Обычно «целостный образ возраста» сводится либо к социобиологическим формам — этапам жизни (детство, юность, зрелость и т. д.), либо к производным от образовательной ступени (дошкольник, младший школьник, старшеклассник и др.), либо и к тому, и другому.

Возрастно-нормативная модель развития носит, прежде всего, *регулятивный характер*, она должна отвечать на вопрос — *как и зачем* строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования. В точном соответствии с понятием модели, возрастно-нормативная модель развития должна представлять собой отображение в общей и наглядно выраженной форме сущность определенной действительности, в данном случае — *возрастного развития*.

4.4.3. Структура возрастно-нормативной модели развития

В самом общем виде данная структура включает в себя три базовых компонента:

- *главные линии развития;*
- *ситуации развития;*
- *новообразования развития.*

Главные линии развития. В соответствии с антропологическим принципом, процессы развития есть не простое самораскрытие объекта развития, актуализация уже заложенных в нем потенций, а качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих способов функционирования. Практически все выявленные научной психологией свойства, процессы, структуры находятся в разной скорости и разного масштаба потоке изменений. При этом в течение одного и того же периода развития некоторые системы и структуры только становятся, другие — совершенствуются, третьи регрессируют. Именно поэтому так трудно, но важно выделить *инвариант* развития, т. е. те линии, которые являют и удерживают сущность становления и развития субъективной реальности в онтогенезе.

При выделении *главных линий развития человека* в первую очередь необходимо различить *образующие и составляющие* линии развития. Образующие линии являются *сквозными* для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока существует развитие. *Образующие линии* — это все то, что продолжает становиться и

развиваться, не имеет окончательного завершения, находится в абсолютном движении становления; меняется лишь доминанция линий в ходе развития. *Составляющие линии* — это все то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза. Про них можно сказать, что они имеют свою историю происхождения, но не имеют своей истории развития. Образующие всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некоторый уровень жизнедеятельности многообразные способности как составляющие — как результаты развития на определенном этапе.

В описании линий и результатов развития как состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития человека в образовании необходимо исходить из понимания предельной онтологии человека. Как уже говорилось выше, *общность, сознание, деятельность* в своем единстве составляют онтологические основания человеческого способа бытия в мире. Эти основания взаимопологают друг друга, они не сводимы и невыводимы одно из другого. Все три стороны целостной человеческой реальности являются одновременно и следствиями, и предпосылками друг друга. Однако *исходным основанием само-бытия человека* в нашей русско-европейской культуре является его *деятельное бытие*, где человек как субъект есть воплощенная деятельность. Достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъ=ект — есть одновременно источник и само действие (*самодействие*).

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности: *субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодетельность)*. Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют *главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании*. Данные главные линии являются образующими линиями развития.

Ситуации развития выступает в функции «несущей конструкции» в возрастно-нормативной модели развития. Ситуация развития — это определение *исходной ситуации*, пространства развития, того *источника*, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается, и проследить, как осуществляется это развитие. В качестве общей формы ситуации развития выступает *детско-взрослая со-бытийная общность*.

Со-бытийная общность имеет два основания: ценностно-смысловое и целевое (деятельностное). Структуру со-бытийной общности задает система связей и отношений ее участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: отождествления (слияния) и обособления (автономизации), задающие основное противоречие, разрешение которого определяет развитие со-бытийной общности. Существенным для понимания ситуации развития является утверждение В. В. Давыдова о том, что социальная ситуация развития как отношение ребенка к социальной действительности, реализуемое посредством ведущей для данного возраста деятельностью, которая в настоящее время трактуется как совместно-распределенная деятельность со-участников со-бытийной общности.

Для понимания природы и структуры «ситуация» принципиально важно, что задается она именно со-участниками, которые оказываются полюсами ее напряжения, задающими ее целостность. Ситуация развития — это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками со-бытийной общности, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает и внутреннюю динамику возраста.

Такая трактовка ситуации развития позволяет сделать предположение о том, что именно детско-взрослая со-бытийная общность, в которой в различных формах реализуется ведущая деятельность, является источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность, являясь предельным *объектом развития*, оказывается одновременно

подлинным *субъектом ведущей деятельности*, а сама ведущая деятельность как совокупная, совместная деятельность взрослых и детей конституирует вполне определенный вид образовательного процесса.

В соответствие с этим представлением, возрастно-нормативные модели развития задаются через последовательную совокупность *ситуаций развития*, точно приуроченных к определенной ступени образования. И это понятно: для разных детей в определенном возрасте эти ситуации различны, но волей социальных обстоятельств все они оказываются в одном классе, на одной ступени образования. В свою очередь, каждая ситуация развития задана (или определена) *системой связей и отношений в со-бытийной общности* детей и взрослых; *каждый раз — особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе.*

Возрастно-нормативная модель описывает ребенка на определенном возрастном этапе и дает характеристику его развития в виде последовательного развертывания ситуаций развития. Содержание ситуации развития — это определенный потенциал развития и саморазвития ребенка, обеспечивающий завершение предшествующих возможностей развития и создание предпосылок и условий освоения в будущем новых видов деятельности.

Новообразования развития — это реализация возможностей предыдущего этапа развития, как зона актуального развития (того, что образуется) и ближайшего развития (как предпосылки следующего шага развития). Существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.

Можно выстроить некоторую последовательность форм становления человека для разных оснований его бытия в пределах его индивидуальной жизни и расположить ее на возрастной шкале развития. Эти формы становления будут означать *составляющие линии развития или новообразования развития.*

Для деятельности: субъект действий — субъект *собственных* действий — субъект деятельности — субъект *собствен-*

ной деятельности — субъект не-деяния; (эту цепочку психологически можно прочесть так: «тебе-действие, я-действие, я-действующий, я-способный действовать, я-могущий не действовать, но быть»).

Для сознания: бытие сознания (непосредственное самобытие) — сознание бытия (Я есмь) — сознание самости (самосознание) — сознание сознания (рефлексия) — трансцендирующее сознание (универсальное со-бытие).

Для общности: оживление (телесность) — одушевление (самость) — персонализация (явленность другим) — индивидуализация (уникальность) — универсализация (всечеловечность).

Схематически возрастнo-нормативную модель развития можно представить в следующем виде (таблица 2). Центральное место в модели занимает описание ситуаций развития, типичных для данного возраста. Содержание возрастнo-нормативной модели составляет описание возрастных новообразований (составляющих линий развития), приуроченных к ситуациям развития. В правой части модели представлены интегральные новообразования главных линий развития на данном возрастном этапе.

Таблица 2.

Возрастно-нормативная модель развития

Главные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
Субъектность в деятельности				
Субъектность в общности				
Субъектность в сознании				

Возрастно-нормативные модели развития составляют основу построения возрастнo-ориентированной педагогической деятельности и возрастнo-сообразных образовательных процессов.

Глава 5.

Антропология педагогической профессии

5.1. Психология профессионализма современного педагога

5.1.1. Понятие педагогического профессионализма

Кардинальные изменения в обществе и в образовании сопряжены с изменением представлений о современном педагогическом профессионализме. Уходит в прошлое основная функция педагога — быть источником новой информации и предметных знаний. В условиях информационного общества новая роль учителя заключается не только в том, чтобы он обучал, но и в том, чтобы помогал ученикам в поиске и освоении знаний, культурных ценностей и информационных ресурсов, руководил их учебной деятельностью, организовывал обсуждение и оценивание достигнутых успехов, создавал социально-психологическую атмосферу и коммуникативную среду, способствующие осознанному выбору каждым учащимся своего дальнейшего жизненного и профессионального пути.

Современные педагоги сталкиваются с необходимостью учить не только знаниям, но и способам их добывания, формировать учебную деятельность школьников, строить и организовывать образовательный процесс как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории и культуре, развивать у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, воспитывать потребность в самообразовании и саморазвитии. Современный педагог становится (должен становиться) подлинным *профессионалом*, по сути — *антропотехником*, способным решать задачи общего развития детей своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждой ступени образования.

В исследованиях психологии профессионализма последнего времени проводится различие профессий *предметно-ориентированных* и *социально-ориентированных*. Предметные профессии характеризуются направленностью субъекта на непосредственное преобразование предмета деятельности и достижение требуемого результата. В качестве предмета профессиональной деятельности могут выступать объекты живой и неживой природы, знаковые системы, художественный образ и т. п. Социально-ориентированные профессии, помимо конкретного предмета деятельности, включают в себя и социальный контекст его преобразования и функционирования, особую социальную предметность (такие профессии нередко обозначают как «двупредметные»). Профессия педагога относится к социально-ориентированным профессиям и характеризуется рядом качественно специфических отличий. Укажем на основные из них.

В педагогической профессии специфично соотношение понятий «*профессия (специальность)*» и «*квалификация*». Как известно, любой вид деятельности может выполняться с различной степенью мастерства, что отражается на количестве и качестве продукта труда. Профессией можно овладеть на разном уровне мастерства; уровень подготовленности человека к выполнению того или иного вида трудовой деятельности называют *квалификацией*. В профессиографии выделяют четыре уровня профессиональной подготовки или квалификации: 1-й уровень — специалист рабочей квалификации (рабочий); 2-й уровень — специалист среднего звена (техник); 3-й уровень — специалист высшего звена (инженер); 4-й уровень — специалист научной квалификации (ученый). Каждый уровень квалификации предъявляет свои требования к субъекту труда, формулируемые в квалификационных требованиях.

Существуют свои требования и относительно педагогической деятельности, на основании которых при аттестации присваивается та или иная категория (вторая, первая, высшая). Однако большинство этих требований оказываются внешними относительно подлинного существа педагогической деятельности

и сводятся, как правило, к некоторому перечню определенных знаний, умений и навыков педагога, что не раскрывает ни характера его мастерства, ни масштаб его деятельности.

Продуктивный подход к разработке эталонных алгоритмов уровней профессиональной деятельности предложил В. С. Леднев¹. Их описание не входит в наши задачи, мы отсылаем читателя к самостоятельному изучению данного оригинального подхода; укажем лишь последствия использования выделенных алгоритмов для характеристики педагогической профессии.

Применение разработанных В. С. Ледневым алгоритмов к педагогической деятельности дает основания утверждать, что *ее эффективное осуществление возможно только на третьем, высшем профессиональном («инженерном») уровне. Иначе говоря, в педагогической деятельности отсутствуют уровни рабочей и технической квалификации.* Автор указывает на возможность отсутствия у некоторых профессий начальных уровней квалификации: «Для выполнения целого ряда особо сложных видов деятельности необходимо усвоить настолько значительный запас разнообразных знаний и умений и при этом достигнуть такого уровня интеллектуального развития, что оперирование массивом знаний и комплексом умений представляет собой по своей сути творческий процесс (врач, юрист, педагог)»². На специфику профессии педагога в плане ее особой сложности, на ее творческий характер указывают многие исследователи труда учителя.

В понимании специфики педагогического профессионализма важное значение имеет различение профессий *по типу позиций*, принадлежащих любому профессиональному пространству. В исследованиях отечественных ученых в области развития профессионализма выделяются три качественно разные позиции — *специалиста, профессионала и эксперта*. Качественное различие данных позиций тесно связано с характеристиками профессионального пространства как такового.

¹ Леднев В. С. Содержание образования. — М., 1989.

² Леднев В. С. Указ. соч. С. 327

Для *специалиста* достаточно владения знаниями, умениями, навыками и способностями к преобразованию предмета конкретной деятельности. *Профессионал*, кроме владения знаниями по предмету деятельности и способностями, всегда принадлежит профессиональному сообществу, а следовательно, удерживает в сознании всю сферу профессиональной деятельности, умеет соотносить свою деятельность с деятельностью других профессионалов данной сферы, умеет выстраивать содержательные коммуникации с ними. Способности профессионала, в отличие от способностей специалиста, включают в себя *рефлексию и позиционность*. Наличие этих способностей позволяет профессионалу строить и реализовывать *собственную деятельность* в исходных условиях, заниматься ее проектированием и изменением.

Переход человека с позиции специалиста на позиции профессионала, включение в профессиональное сообщество, удержание последнего в сознании, построение коммуникации и кооперации с другими профессионалами изначально предполагает видение *границ* предмета собственной деятельности, его *специфики* и отличия от других предметов. Кроме того, профессионал характеризуется, в отличие от специалиста, наличием *собственной, самостоятельно выстроенной* (с опорой на существующие в культуре способы деятельности) предметностью деятельности.

Эксперту уже недостаточно владения профессиональными знаниями и включенности в профессиональное сообщество, ему необходимо видение *всего многообразия позиций*, принадлежащих профессиональному сообществу. В отличие от профессионала, эксперт должен не только владеть профессиональными компетенциями, но и уметь объективировать их, выделять границы предметности различных профессионалов, конструировать эталоны деятельности систем. Такие способности являются следствием сформированного в структуре сознания эксперта принципа многопозиционности.

В профессиональной деятельности педагога различение позиций *специалиста и профессионала* проявляется особенно наглядно. В педагогической профессии специальность выделяется, как правило, не на основе дифференциации рода деятельности,

а в зависимости от специфики транслируемого социокультурного опыта, и в первую очередь предметности научно-рационального знания. Поэтому можно быть специалистом в преподаваемом предмете (владеть предметной областью математики, истории и т. п.), но не быть профессионалом в своем деле. Можно быть по должности учителем физики, но не быть педагогом в собственном смысле этого слова, что характерно, например, для преподавателей вуза, работающих в школе.

В отличие от специалиста в узкопредметной области, педагог-профессионал — это высокообразованная личность, умеющая работать с процессами образования и развития, владеющая профессиональной деятельностью и средствами ее развития. Профессионал перестает быть только транслятором предметных знаний и становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности подростков и юношей, их внешкольной жизни. Педагог-профессионал способен делать видимыми способы мышления, которые стоят за различными системами знаний, создавать принципиально новое содержание образования, самоопределяться в профессионально значимых ситуациях, строить программы самообразования, вести поиск и отработку новых образовательных технологий. Профессионал — это целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. Профессионал удерживает культурно-исторический контекст профессионального труда. *В подлинном профессионале органично соединяются личность и мастер.*

Рефлексия и позиционность как важнейшие способности профессионала обеспечивают ему реализацию ценностного и ответственного отношения к своей деятельности не только как осознание и трансформацию оснований собственных действий, но как осознание и изменение самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с другим. С этих позиций мы можем утверждать, что профессионал характеризуется способностью к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования.

Ценностно-смысловое самоопределение не просто трансформирует отношение человека к действительности — наделяя действительность смыслами и ценностями деятельности, человек превращает ее в содержание своей субъективности, по сути «втягивая» в себя объективную реальность, субъективируя ее. При этом отдельные стороны педагогического профессионализма — сознание, деятельность, личность педагога — могут быть поняты только через исходное целое: человека как профессионала.

5.1.2. Новая модель педагогического профессионализма

Для понимания характера, вида и объема содержания профессионализма в образовании, дополним описанную выше модель развивающего образования основными *профессиональными позициями* субъектов сферы образования.

Обоснование практики развивающего образования предполагает синтез знаний из разных областей: философии образования (педагогической антропологии), психологии развития, педагогики развития, методологии и т. п. Организации образовательной практики на основе синтеза разнородных знаний предполагает наличие ряда социально и культурно заданных профессиональных позиций, которые должны быть реализованы субъектами образования. Всем профессиональным позициям (на схеме — это позиции философа-идеолога, теоретика развития, ученого-дидакта, управленца, методиста-психолога, эксперта-диагноста) необходимо выявить и точно поименовать специфические виды деятельности, а также сугубый смысл профессионализма (компетентности) в каждой из этих позиций. Это отдельная задача, выходящая за рамки нашего учебного пособия. Отдельной задачей может также стать выявление полноты состава профессиональных позиций в образовании.

Ключевой фигурой в образовании, конечно же, является педагог, реализующий педагогическую деятельность, поэтому и обратимся к анализу его *профессиональной компетентности*.

Профессионализм педагога, как мы уже отмечали, не может быть сведен только к знанию своего предмета и к умению его



Схема 6. Профессионально-деятельностная модель образования

транслировать, так как педагогическая профессия входит в разряд социально-ориентированных профессий. Помимо предмета деятельности (знание своего предмета и методики его преподавания), профессия педагога включает в себя и социокультурный контекст его реализации, особую социальную, культурную и антропологическую предметность. Современный педагог должен владеть, распоряжаться целым рядом особых способностей, которые ранее (частично и сейчас) были присущи другим профессионалам, прежде всего в сфере интеллектуального труда — ученым, политикам, организаторам.

В работах методологов были выделены специфические виды интеллектуальной деятельности, которые очевидным образом

должны войти сегодня в состав педагогического профессионализма; это прежде всего *исследование, конструирование, проектирование, оргуправление*. Рассмотрим, по необходимости кратко, их возможную схематизацию, базовый способ реализации и характер следствий в рамках образования.

Исследование — буквально: движение по следам — может быть описано известной формулой Гегеля: *цель — средство — результат*. Здесь отношение к следствиям исследовательской деятельности, позволяющее видеть ее во всей полноте — это *анализ* следов собственного «хождения» при изучении какой-либо проблемы; следствием исследования и анализа его результатов являются *поиск и открытие новых источников образовательных ресурсов*.

Конструирование — буквально: структурирование, придание целостной формы чему-либо — можно описать известной методологической схемой: *материал — орудие — продукт* (с заданными свойствами). Отношение к деятельности в целом — это *оценка* качества продукта конструкторской деятельности; ее следствием оказывается *создание принципиально нового ресурса* развития и совершенствования образования.

Проектирование — построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей — описывается следующей схемой: *замысел — реализация — последствия*. Отношение и удержание деятельности в целом — это *рефлексия (экспертиза)* последствий проектирования, соотнесение их с исходной проектной идеей. Главный смысл проектирования в образовании — это *раскрытие его неочевидных ресурсов*, т. е. обогащение ресурсной базы образования, позволяющей его совершенствовать, а иногда и кардинально преобразовывать.

Управление — нормирование любой деятельности по правилу (норме) — возможно описать известной схемой П. Я. Гальперина с некоторым уточнением: *ориентировка* (в условиях деятельности) — *исполнение* (по адекватной оргпрограмме) — *норма функционирования* системы деятельностей (некоего производства). Отношение и удержание деятельности в целом — кон-

троль базовых параметров основной деятельности, над которой осуществляется управление; главный смысл этой деятельности — рациональное распределение и эффективная реализация наличных ресурсов.

Таким образом, именно эти четыре высокоинтеллектуальных и когда-то высокоспециализированных вида деятельности сегодня должны входить в общий блок способностей, обеспечивающих профессиональную компетентность современного педагога, если он ставит перед собой одну из важнейших сегодня профессиональных задач: *исследовать, сконструировать, проектировать и организовать систему образовательных ситуаций, обеспечивающих подлинное развитие базовых способностей человека в образовательных процессах.*

Ключевой в ряду этих интеллектуальных способностей педагогического профессионализма в развивающем образовании выступает *проектирование* как построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей, как раскрытие неочевидных ресурсов, обогащение ресурсной базы образования.

5.1.3. Проектирование пространства образовательной деятельности

Складывающаяся проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук — как основание и рамка инновационной культуры в образовании — в настоящее время имеет исключительное значение как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня все большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой задачу осуществления *шага развития*, что и означает построение системы *развивающегося образования*. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового содержания образования, и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах.

А это и есть задача построения собственно развивающего образования. Эти два момента как раз и задают новую предметную область проектно-исследовательской (инновационной) деятельности в сфере образования.

В настоящее время можно вполне определенно говорить о нескольких типах проектирования.

Прежде всего, это психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, *выращивания* жизнеспособного человека; *обучения* как освоения общих способов деятельности; *формирования* как освоения совершенных форм культуры; *воспитания* как освоения норм общежития в разных видах общности людей.

Далее, это социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных процессов; а главное — адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона. И, наконец, собственно педагогическое проектирование как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Остановимся теперь на содержательной характеристике технологии проектной деятельности в образовании, так как очевидно, что в рассматриваемом случае данное понятие является ключевым. По общему и нестрогому пониманию, проектирование есть идеальное «промысливание» того, что может быть; а точнее — *мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть*. Идеальное конструирование (замысел, проектная идея) воплощается во вполне определенном продукте — образовательном проекте, а практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым. Два этих момента взаимообусловлены, так как замысел без реализации становит-

ся «маниловским прожектом»; пример реализации без замысла и учета последствий — всем известные «стройки века».

Идеальное конструирование (оформление в системе представлений и понятий исходного замысла) предполагает проведение целого ряда специальных работ, первой из которых является *концептуализация* того общего дела, которое мы хотим свершить в некотором социокультурном пространстве. Концепт как совокупность разнопрофессиональных и разнопредметных взглядов на исходный замысел (проектную идею) и разнопозиционных отношений к нему концентрирует в себе достаточно общий (культурный, социальный, образовательный) *смысл* проекта, *цели* его реализации, *результаты* комплексного анализа наличного положения дел («болевые точки», тупики, препоны), намечающие абрис потребного будущего.

На следующем шаге концептуализации определяются основные направления действий и принципы их координации; здесь же намечаются общие способы и условия достижения стратегических целей проекта. Заключительным и наиболее ответственным шагом в концептуализации является обоснованное прогнозирование социально-культурных, общеполитических и собственно образовательных *последствий* (как точек роста, линий развития, потенциально возможных преобразований в данной общественной практике; в том числе и вполне ожидаемых рисков). Детальная проработка всех вышеперечисленных шагов позволяет получить первый важнейший документ — *концепцию инновационных преобразований* (фиксирующую в первую очередь смыслы и ценности этих преобразований), которая впоследствии может стать нормативной базой для действий, реализующих данный проект.

Второй тип работы связан с *программированием* совокупности видов деятельности в своей логической и временной последовательности относительно исходного замысла. В программе представлены выявленные ранее проблемы, но уже в виде иерархии задач и возможных способов их решения. Здесь фиксируются категории участников разрабатываемого проекта и их профессиональный состав. Здесь же намечаются способы

кооперации и координации их деятельности; определяется номенклатура существующих и необходимых ресурсов и их объемов. Конечная позиция программы — это фиксация заранее *полагаемых результатов и их точный адресат* (как относительно целостный образ потребного, ожидаемого положения дел в конкретном локусе общественной практики).

И, наконец, третий тип работы — это *планирование действий*, составление общего плана реализации проекта, который имеет, как правило, годичный временной интервал. В плане должны получить отражение организационно-деятельностная матрица сугубо конкретных действий, способы их выполнения, их поименованные исполнители, структурированная относительно этих действий ресурсная база, *конечные продукты и их потребители*.

Наиболее сложные технологические проблемы возникают на этапе практической реализации инновационных проектов, так как реализация предполагает, прежде всего, выявления живых *носителей исходной проектной идеи*. В самом общем смысле практическая реализация связана с *целенаправленным формированием* разного рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, профессионально-деятельностного, организационного, управленческого и др. Заметим, что без управленческого ресурса никакое материально-финансовое обеспечение проектную разработку не спасет, мы получим лишь фантазийный бумажный проект.

Первый шаг реализации связан с проектированием *совместности* реализаторов проекта. Совместность — это «все-в-одном-месте»; конечно же, не в одном физическом пространстве или в одной организации, но в *едином смысловом пространстве*, границы которого очерчивает и задает исходная проектная идея (замысел). Построение совместности — особая работа с профессиональным сознанием каждого, входящего в проект, работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций; их согласование и структурирование в рамках ответственно принимаемых всеми участниками концептуальных оснований проекта.

Суть этой работы связана, прежде всего, с выявлением *носителей* адекватного проекту содержания («Кто вы?»); *предмета и способа* их профессиональной деятельности («Что и как вы делаете?»); *возможностей перепрограммирования* своей деятельности в рамках проекта («Что и как вы готовы делать?»). Иными словами, построение совместности участников проекта — это своеобразная конверсия сознания, рассекречивание стереотипов и скрытых установок, формирование новых организованностей сознания (именно здесь впервые образуется интеллектуальный, мировоззренческий, волевой ресурс, без которого всякий проект останется «бумажным»).

Второй шаг реализации связан с выращиванием жизнеспособной *общности* людей, которые уже были участниками концептуализации проектной идеи, а теперь становятся ее реализаторами. Такая общность не может быть симбиотической (эмоционально-чувственной) или клубной (капризно-вкусовой), прежде всего, она должна быть *позиционной общностью*, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, «прозрачной» по своим целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможна *деятельностная кооперация*, возможно становление коллективного субъекта (хозяина, автора) — носителя программы реализации инновационного проекта, возможно формирование таким образом особого ресурса, *организационного*, основы подлинно практического преобразования самого образования.

Третий шаг реализации — это *институционализация* сложившейся профессионально-деятельностной общности участников проекта в виде конкретных социальных организованностей (команд, коллективов, ассоциаций), которые оказываются «живой субстанцией» движущегося образовательного проекта. При определенных условиях конкретная институция (как принцип со-организации «держателей» проекта) может быть нормативно закреплена в качестве вполне определенных *«институтов проектирования педагогических инноваций, экспертизы инновационных образовательных проектов и управленческого консультирования по их реализации в образовательной практике»*.

Таким образом, технология проектирования есть синтез поступательного и спирального движений сразу в трех пространствах:

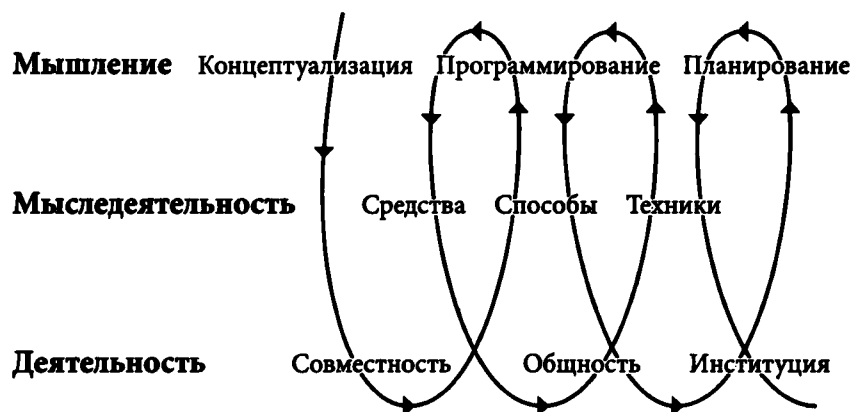


Схема 7. Технология проектирования развивающего образования

- в пространстве *мышления*, осуществляющего идеальное конструирование (концептуализация, программирование, планирование);
- в пространстве *мыследеятельности*, аккумулирующей в себе арсенал средств, техник и способов коллективно-распределенной проектной работы в образовании;
- в пространстве *реальной деятельности* образовательной общности, единство которой задается общим смыслом этой деятельности и конкретной кооперацией внутри нее.

Складывающаяся в настоящее время проектная парадигма в науках, ориентированных на образование, а также формирующаяся культура инновационной деятельности *остро проблематизируют современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, в организации, в содержании и технологиях образования*. Примеров проектной работы, которая уже ведется в современном образовании, много. Основные типы проектной работы в образовании таковы:

- на уровне *отдельного педагога* — это проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- на уровне *руководителя образовательной структуры* — это проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- на уровне *управления в образовании* — это проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, учащихся, студентов;
- на уровне *политики в образовании* — это проектирование образовательной системы как социо-культурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом.

Очевидна разномасштабность проектной деятельности для разных уровней организации образования, но смысл и принципиальная технология такой деятельности для каждого из уровней едины. В заключение отметим перспективы и условия перехода российского образования в режим инновационного развития и саморазвития. Отметим три типа таких условий в трех сферах обеспечения инновационного образования.

В науке такие перспективы связаны с более масштабной, чем сегодня, реализацией трех направлений проектно-исследовательской деятельности, которые являются в тоже время важнейшими точками роста психологии и педагогики развития:

- *методология* проектирования и исследования инновационного образования;
- *общая теория* развития индивидуальной субъектности и детско-взрослых общностей в образовательных процессах;
- *технология* реализации и экспертизы разномасштабных инновационных образовательных проектов.

В системе профессионального образования и повышения квалификации это —

- последовательное *введение* в содержание образование культуры проектирования инновационных образовательных практик;
- *формирование* психологической грамотности, шире — психологической культуры педагогического труда;

- *освоение норм и культуры* управления развитием образования, деятельностью профессиональных педагогических коллективов.

В области образовательной политики — это ответственная государственная и общественная поддержка научных проектов и программ, связанных с проектированием инновационного развивающего и развивающегося образования в России.

5.2. Педагогическая позиция: истoki, типы, характеристика

5.2.1. Понятие базовой педагогической позиции

Ранее нами было обосновано положение, что подлинным субъектом развития в образовании является со-бытийная детско-взрослая общность. В этом положении кроются истоки понимания уникальности профессии педагога: сутубая специфика педагогического труда и образования в целом определяется «разностью возрастных потенциалов» в структуре детско-взрослой общности. Какой же возраст индуцирует «разность потенциалов» развития и специфицирует педагогическую деятельность?

В рамках психолого-педагогической антропологии главным и уникальным возрастом является *взрослость*. Позиция взрослости в принципе не приурочена к какому-либо конкретному (паспортному) возрасту. Ну, может быть, за исключением беспомощного младенца и беспомощного старца. Взрослый всегда тот, кто берет на себя *всю полноту ответственности* за все и за всех в пространстве собственной жизни. Взрослый человек — это «главное плечо», поддерживающее и старых, и малых, берущего на себя тяготы их. Вспомним поэму Н. Некрасова «Мороз — красный нос», где — по нашим меркам, дошкольник — сообщает, что в семье только двое мужчин (взрослых) — отец, который рубит дрова, и он, который их отвозит. Вспомним также и отроков, которые в катастрофических ситуациях (войн, революций) брали тяготы семьи на свои плечи.

Именно *встреча* взрослого с представителем любого другого поколения впервые продуцирует собственно педагогическую (детоводительскую) позицию, — даже если базовые цели этой встречи не являются сугубо педагогическими, а, например, хозяйственными, политическими и др.

Уточним, что под *позицией* мы понимаем наиболее целостную характеристику поведения человека, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими. Позиция — это личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве. В контексте нашего анализа необходимо различать и не смешивать тотальную, *личностную* позицию и ее частную проекцию, *профессионально-деятельностную*. Личностная позиция возникает и существует во всяких человеческих общностях, профессиональная — только в профессиональном сообществе.

Педагогическая позиция как культурная позиция является уникальной и единственной в своем роде — она одновременно и личностная (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональная, культурно-деятельностная позиция (необходима для создания условий достижения целей образования). Педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как с «объектом»: в личностной позиции он всегда встречается с *другим человеком*, в собственно профессиональной — с *условиями* его становления и развития. Поэтому бессмысленной и надуманной проблемой оказывается выбор между «субъект-объектными» и «субъект-субъектными» отношениями педагога и ребенка. Эти отношения и личностны, и деятельностны, и предметны одновременно.

Антропологический подход к образованию может быть операционализирован в оригинальной типологии *базовых педагогических позиций взрослого* в детско-взрослой общности. Первый шаг в различении позиций — определение исходных оснований взаимосвязи жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребенка (*онтологический аспект*). Жизнь человека, с одной стороны, проживается и переживается непосредственно, а с дру-

гой — обусловлена культурой, ее содержанием и формами. Поэтому первое разделение позиций взрослых — это их разделение на позиции *бытийные*, связанные с выращиванием детей и сохранением непосредственного переживания радости, красоты и самооценности жизни, и позиции *культурные*, связанные с созданием, хранением и передачей норм и эталонов культуры другим поколениям.

Второй шаг — определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности (*процессуальный аспект*). Взрослые в своем отношении к детям стремятся либо к передаче им собственной жизненной позиции, к самовоспроизводству (*отождествление*), либо к утверждению самобытности ребенка (*обособление*). На основе сочетания процессуальных и онтологических аспектов выделяются четыре базовые педагогические позиции взрослых: *Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя*¹.

Таблица 3.
Базовые педагогические позиции

Процессуальный аспект	Онтологический аспект	
	Бытийные	Культурные
Отождествление	Родитель	Умелец
Обособление	Мудрец	Учитель

Позиции Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя — ядерные, несводимые друг к другу; они составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых, хотя в реальной жизни в чистом виде встречаются редко. Базовые педагогические позиции символизируют начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития ребенка. Жизнь со взрослыми *в бытийных позициях* позволяет человеку *встретиться с настоящим в многообразии его проявлений и с вечностью*.

¹ Впервые данные позиции были определены и проанализированы в нашей совместной с Г. А. Цукерман статье «Мы взрослые, и другие люди». «Семья и школа». 1989 г., № 11–12; 1990 г., № 1–2.

Встреча с Родителем дарит ребенку непосредственную радость существования, переживание самоценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей и будущей жизни. Встреча с Мудрецом дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей свое сокровище, свет и богатство собственной души.

Полное обеспечение душевного здоровья, комфорта, непосредственной радости, жизненной укорененности — главный результат работы (жизни) взрослого в *бытийных* позициях. Родительское поведение часто проявляет желание взрослых продолжать *себя* в ином, а не породить что-то совсем *иное*. Миссия Родителя — это забота, основанная на восполнении другого собой. Позицию «Родитель» не стоит замыкать на родовой связанности взрослого и ребенка. 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.

Ф. М. Достоевский в «Братьях Карамазовых» писал, что ничего нет выше и сильнее, здоровее и полезнее впредь для жизни, чем хорошее воспоминание, вынесенное еще из детства, из родительского дома: если набрать таких (добрых) воспоминаний с собой в жизнь, то спасен человек на всю жизнь, но и одно только хорошее воспоминание, оставшись при нас, может послужить нам во спасение. Э. Фромм усиливает эту мысль, утверждая, что родители дают жизнь, но они же могут ее забрать или сделать невыносимой; родители способны на чудеса любви — и никто не может причинить такого вреда, как они. Ф. М. Достоевский и Э. Фромм подчеркнули и благодатную силу, и угрозу, заключенные в родительском отношении.

Мудрец — это понимающий собеседник, твердо знающий, что каждый неповторим. Человеческая уникальность — лейтмотив его общения с людьми. Цель его помощи — открыть каждому (и не в общепhilософском виде, а в ткани живой судьбы) основы самоутверждения, самоуважения, самопринятия: «Без тебя, без твоего участия мир чего-то лишится, гармония не будет до-

стигнута», — утверждает древнекитайский философ. И какой бы скверный ни пришел человек к Мудрецу, он будет понят, принят и освобожден от греха уныния. При этом не всякий Мудрец утешит ласково-снисходительно; его отклик может быть и бичующим. Но, обличая немудрого, Мудрец не отвергает его, а открывает человеку его истинное лицо, поворачивает к самому себе, помогает ему найти сокровища в его собственной душе, смыслы в собственной жизни. И человек делается сильным, духовно богатым, принимающим себя и жизнь во всех противоречивых проявлениях.

Взрослые в культурных позициях дают возможность человеку стать достойным собственного прошлого; в общении с Умельцем освоить уже нажитые людьми культурные ценности и не бояться будущего; в общении с Учителем — обрести способности браться за новые задачи, которых не было в опыте прежних поколений.

Вооружение детей культурными нормами, средствами, способами работы (практической, умственной, организационной) — главный продукт работы 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 — к концу этой встречи взрослый и ребенок сравниваются в своей умелости. Такое итоговое равенство не предполагается при встрече ребенка с Учителем. Результатами своих трудов Учитель удовлетворяется в том случае, если его ученик будет способен учить себя, разовьет у себя потребность и способность учиться. Умелец формирует умельца, в то время как Учитель — учащегося (учащего себя).

Позиция Учителя полезна там и только там, где обучение делу отделяется от самого деланья, где надо уметь постоянно переучиваться. Учитель и нужен для того чтобы, стоя на границе обучения и дела, удерживать ученика в состоянии учения, ори-

ентировать его на способы действий, а не на результат. Учитель обращает ученика к исполнению лишь с одной целью: чтобы ученик мог всегда выяснить, научился он то и это делать (тогда учение пора кончать) или еще нет.

У Умельца все наоборот: приходя к нему, неумелый учится, делая что-то рядом с Умельцем, «погружаясь» в умелость. Умелец знает свое дело лучше других, он — мастер своего дела, знает его тайны, секреты, основы. Умелец ничему специально не учит. В сущности, Умелец умеет только две вещи: делать свое дело и делать его так выразительно, чтобы все время было видно, как и что он делает, как будет правильно, а как неправильно. От взрослого Умельца ребенок может получить устойчивую, житейски важную часть опыта — перенять его умелость, ничего не меняя в ней.

Способность же меняться (менять себя) он приобретает в общении с взрослым Учителем. Позиция Учителя — не давать готовые знания, а учить добывать их. Чтобы яснее понять, что такое чистое учительство, представим его ценности и смыслы предельно обостренно. Если бы перед Учителем стоял жесткий выбор: учить детей учиться или научить их грамотно писать, то Учитель выбрал бы первое, справедливо полагая, что человек, умеющий учиться, всегда окажется способен освоить орфографию, стоит к этому возникнуть настоящей необходимости.

Разницу позиций Умельца и Учителя покажем на простом примере: как каждый из них может помочь детям полюбить чтение. Встреча ребенка с *«умелым читателем»* воплощена в образе семейных чтений, когда домочадцев объединяет любовь и друг к другу, и к книгам. Ребенок просто погружается в эту атмосферу, становится причастен к культуре чтения. Главный рецепт Умельца в этой ситуации: «Хотите, чтобы ребенок потянулся к чтению? Читайте вместе с ним книгу, от которой вы сами получаете наслаждение!»

Учитель, в отличие от Умельца, стремится сразу же показать ребенку ценность чтения как одного из лучших способов духовного развития. А для этого книга должна стать для ребенка

любимым собеседником. Начинающего читателя надо научить слышать авторский голос и включать реплики любого автора в строй собственных размышлений о жизни. Спор, дискуссия, анализ — вот главные методы работы «учителя чтения». Работа будущего читателя с Учителем начинается с обескураживающего открытия: ученик обнаруживает, что он по-настоящему и не понимал автора, то есть не умел читать. Работа Умельца с маленьким читателем начинается как бы на равных: «Сядь рядом, слушай, ты все поймешь».

В то же время не следует смешивать позицию Учителя с педагогической профессией. Человек может хорошо работать в школе, но не занимать позиции Учителя: он может общаться с детьми как Умелец или как Мудрец. Педагогическая профессия по сути не представлена позицией Учителя в детском саду. С другой стороны, есть прирожденные Учителя и где бы они ни работали, они относятся к другим людям по-учительски. И не стоит думать, что учитель в классе занимает учительскую позицию, а дома меняет ее на родительскую. *Реальная жизненная позиция каждого человека — это единственный в своем роде сплав исходных позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок — новый цвет.*

5.2.2. Специфика педагогических позиций на ступенях образования

В соответствии с антропологическим принципом, единицей рассмотрения и пространством организации педагогической деятельности становится ступень образования как пространство развития базовых способностей растущего человека «здесь и теперь». Конкретный смысл образовательных событий, масштаб образовательных задач, тип педагогической позиции определяется общим смыслом развития индивида на данной ступени образования.

Выше нами уже обосновывалось положение о том, что ступени образования не следует смешивать с периодами развития. Нами выделяются ступени дошкольного, среднего общего и про-

фессионального образования. На ступени дошкольного образования находятся дети дошкольного возраста, на ступени среднего общего образования — младшие школьники и подростки, профессионального — юноши и молодые люди. При этом старшая ступень общего среднего образования не является в полном смысле профессиональной — это профильная ступень общего среднего образования.

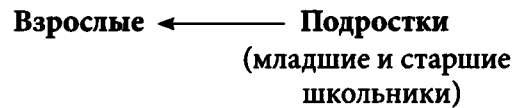
При описании базовых педагогических позиций на ступенях образования речь пойдет об особенностях действий взрослого в его взаимоотношениях с дошкольниками, младшими школьниками или подростками, юношами, девушками и молодыми людьми и взрослыми. В первую очередь представим общие моменты и качественные различия в отношениях взрослых с указанными возрастами, а затем дифференцируем эти отношения в соответствии с базовыми педагогическими позициями. Изобразим детско-взрослые отношения схематически (стрелочками в схеме указано основное направление (вектор) инициативы в этих отношениях).

Взрослые —————> Дети (дошкольники)

Основная инициатива во взаимодействии с дошкольниками принадлежит взрослому, который, вовлекая ребенка в новые сферы общей жизни, буквально выращивает в детском организме телесные и душевные способности, позволяющие ребенку соучаствовать в общей жизни с взрослыми. *Посвящение, приглашение, включение, допущение ребенка в различные сферы жизни* — вот основная работа взрослых в совместной жизни с дошкольниками. Существенно, что и побуждение (пробуждение) к каждой новой области жизни, действий, чувств, мыслей, и руководство (буквально: вождение рукой, за руку), и полнота самостоятельности (не говоря уже о полноте ответственности) практически никогда не принадлежат самому ребенку.

От полной беспомощности и зависимости к частичной, но уже изрядной самостоятельности — такой путь проходит ребенок от рождения до порога школы. И если для взрослых (ро-

дителей) самостоятельность как способность оставаться самим собой в любых жизненных обстоятельствах, свобода от внешних влияний и принуждений, приоритетная культурная ценность, то к концу дошкольного детства ребенок может обрести бесценный дар: творческую инициативу, некапризную волю, спокойную веру в свои возможности, которую не следует путать с самоуверенностью. *Это возрастная норма развития дошкольников.* Яркие проявления этих способностей наблюдаются в детской игре — своеобразной школе талантливости, инициативности, самостоятельности, самообладания, самоутверждения дошкольников. В психологии установлено, что инициативно и творчески играющие дети обходятся без излишней помощи взрослых и обнаруживают незаурядные способности к независимым от взрослых замыслам, решениям, действиям, суждениям, оценкам.



Взрослый по-прежнему вводит подрастающего ребенка в новые области жизни, в сферы наук, искусств, культуры общения, но внутри каждой такой области жизни взаимодействие с взрослым должно строиться и развиваться по инициативе подростка, приглашающего (или не приглашающего) взрослого к участию и помощи. Роль взрослого состоит теперь в возможно более отстраненной, ненавязчивой, анонимной поддержке подростковых инициатив, в создании условий для их осуществления. В схеме стрелочкой, направленной от подростка к взрослому, обозначена новая функция взрослых в отношениях с подрастающими детьми — введение в новые сферы совместной жизни и поддержка детских инициатив по построению и сохранению совместности. Отметим, что схема трактует младший школьный возраст как противопоставленный дошкольному детству и сближенный с отрочеством — временем поиска своего Я. Основание для такого сближения коренится в нереализуемой возрастной возможности младших школьников сде-

лать первый шаг к настоящему саморазвитию — возрастной норме развития подростков.

Взрослые \longleftrightarrow Молодые люди (учащиеся, студенты)

Коренное отличие молодости, юности от предыдущих возрастов состоит в том, что подростки — это подрастающие дети, а молодежь — это молодые люди. Юность и молодость — это возраст потенциальной возможности для взрослых и жизненной необходимости для юных подлинного, партнерского равенства, сотрудничества, сотворчества, совместных усилий по построению общей жизни. На эту симметричность отношений, на взаимодополнительность инициатив и поддержки и указывает двунаправленная стрелочка в схеме. Что же касается предыдущих возрастов, то необходимо различать безусловное, безоговорочное уважение к личности ребенка и меру ответственности и самостоятельности, разделить которую с взрослым не готов и не стремится ни дошкольник, ни младший школьник, ни подросток (как бы активно он ни самоутверждался). *Отношения взаимной и полной ответственности суть норма взаимоотношений молодых и взрослых.*

Взрослые \longleftrightarrow Люди, достигшие старости

В этой возрастной группе в предельной выраженности и чистоте просматриваются отношения внутри всех взрослых возрастов. Симметричности истинного равенства в этих отношениях нет: каждая сторона вносит в них нечто свое, то, чем в принципе не обладает другая. Поэтому в схеме эти отношения показаны двумя разнонаправленными стрелками, каждая из которых обозначает отношение бескорыстной заботы, в принципе существующей без расчета на взаимность, без оплаты. Взрослые дети ухаживают за больными родителями не для того, чтобы иметь в доме лишние рабочие руки, а старая мать помогает дочери по хозяйству вовсе не из благодарности за бесплатный стол и кров. *Заостренные на полюсе старости отношения бескорыстной заботы суть норма взрослых взаимоотношений.*

5.2.3. Пространство встречи всех поколений

Теперь можно приступить к описанию особенностей встреч взрослого как Родителя, Мудреца, Умельца, Учителя с различными поколениями. Схематически они представлены в таблице «Точки встреч всех поколений» (см. таблицу 4). Полнота человеческого общения зависят от того, посчастливится ли ребенку встретить взрослых во всех главных исходных позициях (вертикальный заголовок схемы). Полноценность каждой встречи зависит от того, будут ли выполнены присущие каждому периоду взросления условия нормального общения (горизонтальный заголовок схемы).

5.2.3.1. Точки встречи поколений в бытийных позициях

Родители — дети. Родители встречаются с детьми-дошкольниками дома, в детской, в общей жизни большой семьи в традиционной усадьбе. Усадьба как идеальное место встречи дошкольников с родительским отношением к миру важна по двум причинам. Во-первых, «дом у сада» — самое подходящее место для возвращения здоровых детей. Во-вторых, усадьба как отдельное поселение тяготеет к полной самостоятельности, являясь «ячейкой» и производства, и многопоколенной, многодетной семьи, и воспроизводящей себя культуры. Вот почему об усадьбе можно говорить как о жизни самодостаточной и материально, и духовно.

Цельность, «природность» жизни в усадьбе делает возможным естественное, органичное включение детей в эту жизнь. Ребенок как бы влит, растворен в жизни взрослых, открытой ему полностью: он видит старших за всеми их делами и имеет возможность вторить каждому делу, частично участвуя, а то и просто пребывая вместе с взрослыми — у плиты, на грядке, за книгой. С другой стороны, малыш имеет свое строго обозначенное место в иерархии семьи — место за столом, в общей беседе, в общем труде.

Эта неслиянность-нераздельность общего детско-взрослого существования и составляет суть родительского отношения к дошкольникам. В символе «усадьба» может проглядывать даже

ее наиболее вырожденная современная форма, типовая квартира в городском доме — ровно в той мере, в которой жизнь семьи и в обезличенных условиях обладает культурно-хозяйственной самодостаточностью и открывает вступившему в такую жизнь ребенку всю полноту человеческих отношений. Но современный дом и современная семья воплощают мир лишь частично, оставляет нереализованными многие возможности детей. Поэтому для современных дошкольников необходимо восполнение такой «частичности» взрослой жизни, что может быть осуществлено в детском саду. Важно, чтобы воспитатель детского сада умел прожить вместе с ребенком каждое событие жизни, приобретающее достоинство общности ребенка и взрослого — способность вступать с ребенком в со-бытие и составляет суть родительского отношения к людям. Детские сады должны быть открыты для внешнего мира и других людей: приглашать дедушек и бабушек прийти и поиграть с детьми, когда это возможно и хочется; братьев и сестер, учащихся в школе, приходить в детский сад после уроков и играть в свое удовольствие, а заодно и показать малышам буквы, цифры, игры в школу. Такой детский сад способен хоть отчасти возместить детям утрату большой семьи.

Родители — подростки. Если дом, втягивающий в себя мир, — оптимальная точка встречи родителей с дошкольниками, то для новой общности подростков с родителями нужен совместный выход за пределы дома, не домашняя, но столь же полная и цельная жизнь. Прообразом целостной недомашней жизни является *семейный лагерь*. Непривычные формы привычных бытовых отношений помогают подростку впервые посмотреть со стороны на ту домашнюю жизнь, в которой он растворен. Этот новый — оценивающий, примеривающий взгляд на самые привычные отношения самых близких людей необходим подростку для решения его главной задачи развития: поиска себя, нового, доверительно-личного знакомства с самим собой.

Именно таковы все отношения семейного лагеря. Подростки открывают вдруг для себя простые и одновременно роман-

тически-привлекательные условия самостоятельности. В лагере становятся новыми и желанными все те сферы бытовых отношений, из которых дома подростки пытаются ускользнуть. Поставить и благоустроить палатку — вот истинно мужской поступок, отнюдь не вызывающей в памяти опостылевшую домашнюю уборку. Добыча воды и хвороста — гораздо более подходящая почва для мужского самоутверждения, чем надоевшее «сходи в магазин». Но главное, перед отроками как на сцене, в своей простоте и естественности разыгрываются отношения взрослых. Отца как идеального мужчину — защитника, добытчика, надежду и опору — сын, может быть, впервые разглядит не в примелькавшейся череде домашних событий, а в походной роли с самым увесистым рюкзаком, первым находящим выход из трудной ситуации. Так — вне дома, но рядом с родителями — мальчики и девочки примеривают те жизненные роли, которые позже сольются с их собственными позициями.

Родители — молодые люди. Дошкольники полюбили маму и папу, подростки разглядели и (в идеале) научились уважать в своих родителях черты «настоящих взрослых» женщины и мужчины. Но, изрядно пожив вместе с родителями и дома, и вне дома, юноши и девушки еще ни разу по сути не встречались со своими родителями как с равными, не смотрели на них просто как на людей. В юности такая новая встреча с родителями впервые возможна. Но возможна она в том случае, если родители видят в своих взрослеющих детях не только предмет возрастающей заботы и ответственности, а людей, способных (разумеется, потенциально) эту ответственность разделить. Персональная ответственность и молодых, и старших за строительство общей жизни, совместное решение всех проблем семьи — вот условие подлинно человеческого общения молодых людей с собственными родителями. В таком общении не только сохраняется детская любовь, но *зарождается взрослая дружба — новое качество семейных отношений.*

С такой перестройкой отношений связан и пристальный интерес юности к собственным корням, родовым истокам, новое

понимание семьи как собственной истории, углубление чувства взрослости как ответственности за будущее рода. Выбор своего рода, своего дома, своих родителей уже не по случайности рождения, а по собственному свободному волеизъявлению — таков желаемый итог встречи юности с родителями.

Родители — собственные взрослые дети. Родители с собственными взрослыми детьми встречаются в нормальной жизни дома, в общем доме, где для старых, как и для малых, воплощена полнота жизни. Трагично одиночество стариков, изолированность их жизни, постепенно теряющей смысл вне жизни рожденных ими поколений. Избежать ее можно лишь делая полноценной общую жизнь.

Мудрецы — дошкольники. Мудрецы встречаются с дошкольниками в «усадьбе» — в доме, заключившем в себе полноту человеческих отношений, где обязательно живет многопоколенная семья, уклад которой почтительно указывает традиционное место старейшины — во главе стола, разговора, замысла. *Его слово — первое, его решение — последнее.* И благо тому дому, во главе которого стоит не просто старейший, но и мудрейший.

Мудрец умеет принимать человека таким, какой он есть, не закрывая глаза на слабые стороны его характера, но зная (в отличие от зрелости, которой «все по плечу»): все поправимо, но не все в силах человеческих... Такое принятие ребенка другим человеком — условие будущего самоуважения. А человек, не принимающий, не уважающий себя, не способен ни справляться с собственным несовершенством, ни человечно относиться к другим людям. Ведь даже в самом предельном требовании человечности сказано: «Люби ближнего, как самого себя». Вот почему так необходима возможно более ранняя встреча каждого ребенка с Мудрецом.

Мудрец — подростки. Подросткам Мудрецы нужны для того, чтобы беседовать о себе, им нужен *абсолютный слушатель*. Кто способен стать для подростка таким собеседником? Сверстник? Но он тоже подросток, т. е. занят только собой. Недаром разговоры подростков напоминают непересекающиеся монологи:

увлеченные самим процессом общения, собеседники друг друга не слышат и не слушают. Родители, как правило, начинают с подростком спорить или беседовать (как с юношей, равным) или поучают его, как дошкольника. Чтобы быть услышанным, понятым, подростку нужен чистый «пониматель», способный услышать голос отрока, не отвергая, не искажая и ничего не добавляя от себя, кроме безусловного принятия и доверия. *Просто — вернуть подростку его собственный голос, очищенным от шумов.* Такой, обладающий абсолютным слухом, собеседник и есть Мудрец. Мудрец твердо уверен: каждый человек лучше кого бы то ни было способен разобраться в собственных проблемах и справиться с ними. Но каждый человек, а подросток более других, нуждается в «фасилитаторе»: в слушателе, который лишь очищает, заостряет, гармонизирует главные темы самоанализа своего собеседника.

Мудрец — юноши. Юность — это возраст первой возможности понять мудрость, сделать ее «строительным материалом» собственной души. И хорошо, если «под рукой» юноши, занятого строительством собственного мировоззрения, всегда оказываются живые опыты мудрости. Юность, с готовностью вступающая в разговор равных (если получает приглашение, доступ к таковому), видит в мудреце — первом среди равных — надежду, обещание собственной мудрости, которая открыта всем. А услышать призыв к мудрости легче всего в духовной беседе юноши с мудрецом.

Мудрец — взрослые. Место встречи взрослых с Мудрецами — родительский клуб, который объединяет взрослых, совместно растящих своих детей. Главная задача родительского клуба — конструирование целостной жизни детей из отдельных режимных, культурных, спортивных событий. Родительский клуб и является местом создания и отлаживания уклада, традиций детской жизни. Поиск общих оснований достойной жизни и есть задача мудреца. А родительский клуб, школьный совет и семейный совет могут стать школой и испытанием умудренности каждого взрослого.

5.2.3.2. Точки встречи поколений в культурных позициях

Дошкольник — Учитель/Умелец. Место встречи дошкольников с Учителем в схеме условно названо «студией» — музыкальной и художественной, танцевальной, и спортивной, ручной и театральной. Учитель для дошкольников — это тот взрослый, который поддерживает ребенка в естественном для него состоянии неутомимого Почемучки, будит детское любопытство, используя для этого весь арсенал народной и современной педагогики: загадки и небылицы, угадки и дразнилки, игры и стихи, обыгрывающие самые привычные слова, делающие их забавными и странными, тот, которому все непонятно в нашем мире. Ведь любопытство — это здоровая реакция на новизну. Не загасить искру любопытства, но и не обольщаться по части истинных познавательных интересов и не форсировать развитие дошкольника в сторону сверххранной интеллектуализации — вот в чем состоит правильность позиции Учителя при встрече с дошкольником.

С Умельцем дошкольники общаются на каждом шагу. Здоровое и нормально развитое дитя само стремится к новым знаниям и умениям: все трогает и развинчивает, обо всем спрашивает, перенимает все, что делают окружающие взрослые. Мама стирает, ребенок тут же пристраивается с тазиком; папа берется за молоток, и сыну тут же понадобилось что-то срочно приколотить. Такое стихийное и повсеместное «пропитывание» ребенка нужными и важными в совместной жизни навыками заполняет все дошкольное детство и часть школьного.

Умелец — это тот, кто погружает ребенка в действие и учит действовать. Стоит лишь сопоставить «студию» и «мастерскую», где ребенок, встречаясь с Умельцем, не учится рисовать, а уже рисует, — и различие в позициях обретет наглядность. Художник, стоящий за мольбертом в мастерской, — вот идеальный инициатор художественной самостоятельности дошкольников. Буквальное копирование, уподобление позы живописца, его выразительным движениям кистью, его манипуляциям с привлекательными тюбиками и баночками — вот игровое на-

чало собственного рисования ребенка. Умелец не рассказывает малышу, как вести линию; он вкладывает карандаш в детскую ручонку и ведет ею по листу, радуясь вместе с ним тому, что получается, а затем и поручая ребенку часть совместной их работы. Подмастерье — это всегда серьезный соучастник работы мастера.

Если всмотреться в стрелочки нашей схемы, описывающие главное направление инициативы во встречах ребенка и взрослого, то пора расцвета ученичества определяется без труда: это возраст подростковой инициативы. На границе дошкольного и школьного детства происходят те важнейшие события в самосознании ребенка, в его отношениях с самим собой, которые делают возможным истинное ученичество — это вечное устремление от Я настоящего, сегодняшнего, к Я возможному, завтрашнему.

Подросток — Учитель/Умелец. Ученик (спрашивающий и сомневающийся) и Учитель (побуждающий искать и не довольствоваться полуправдами) — вот идеал подлинного учебного сотрудничества взрослого и подростка. Не стоит, да и бессмысленно принуждать человека к самосовершенствованию, составляющему суть ученичества. Захотеть меняться, расширить круг своих знаний и способностей человек может только сам. Помочь же желающему учить себя осознать это желание и исполнить его — дело Учителя.

Отрок, умеющий учиться, по-новому общается и с Умельцем. Подражая образцам умелости, он способен сам определить, что у него получается хорошо, что совсем не получается, какой сноровки не хватает и как ее получить. Но окончательный итог каждой встречи подростка с Умельцем таков: «Я узнал, как ты это делаешь. У меня тоже получается. А теперь я сам решу, нужно ли мне это знание (умение). И тогда начну (или не начну) в нем совершенствоваться». Не признавать за отрочеством права самостоятельного выбора — значит лишить подростка возможности делать его главное дело: пробовать себя во всем разнообразии человеческих занятий и определять границы своих притязаний и вкусов, своей способности самоопределяться.

И взрослые Учителя и Умельцы для того и нужны подростку, чтобы расспрашивать их и, примеряя к себе ответы взрослых (не только словесные), дорастать до самих себя, находить себя, свои пути в жизни.

Юноши — Учитель/Умелец. На границе своего настоящего и будущего юность встречается со своими Учителями и Умельцами. Молодые люди, подводящие итоги подросткового самоопределения, делающие окончательный выбор образа жизни, своего воззрения на мир, профессии, ценностей, устремленностей, во все времена были неким бродильным началом общественной жизни, олицетворяя ее порывы, устремления, веяния. Юность с ее вечными порывами, неудовлетворенностью, максимализмом требований подобна фигуре рационализатора, вносящего вечную смуту в устойчивое производство. И от того, хотят ли взрослые менять свой миропорядок или надеются, что юность со временем впишется в привычный образ жизни, зависит смысл встреч Учителей и Умельцев с молодежью.

В стабильных обществах юношей вводят в их культурное наследство, загружают незыблемыми знаниями, устоявшимися традициями. В так называемом «обществе прогресса» место встречи юности с Учителями — это область новых теорий, сейчас рождающихся идей. И не случайно лучшими и любимейшими учителями юношей становятся ученые, работающие, творящие, приходящие в аудитории и лаборатории с переднего края науки и новых технологий, из области внедрения и изобретательства. Соучастие юных в продуктивном производстве — условие истинного профессионализма и творческого роста в зрелые годы. Место встречи юности с Умельцами — тоже на границе рутинного производства и мира.

Взрослые — Учитель/Умелец. Встреча с Учителями и Умельцами взрослым необходима ровно в той степени, в какой каждый взрослый, являясь Учителем для самого себя и собственных детей, хочет утвердиться в учительском отношении с людьми, обогатиться новыми приемами и техниками. Или, являясь Умельцем, — усовершенствоваться в своей умелости, самоутвердиться в мастерстве.

С Учителями взрослые встречаются во всех образовательных учреждениях. На языке нашей схемы живые родители и учителя встречаются на границе родительской и учительской позиций, присутствующих в каждом взрослом. Сегодня конфликты «семьи и школы» не прекращаются потому, что «нейтральная полоса» между школьной позицией «Учитель» и домашней позицией «Родитель» слишком широка и ничем не заполнена. Сокращение «нейтральной полосы» возможно лишь встречное, а мирное установление «открытых границ» должно стать основным содержанием педагогических консультаций. Тогда их результатом для каждого взрослого станет взаимопроникновение и синтез позиций Родителя и Учителя, тот синтез, который лежит в основе подлинного педагогического сознания. Ведь для ребенка просто небезопасна ситуация чисто родительских отношений со взрослыми дома и чисто учительских отношений в школе.

Встреча взрослых Умельцев (а все взрослые в чем-то являются Умельцами) — важное условие профессионального самоуважения, этой основы душевного здоровья в зрелые лета. Дилетанты и люди, не нашедшие своего призвания, занимающие не свое место в жизни — это социально несостоявшиеся люди. Для их «реабилитации» нужны особые общественные формы жизни, где можно дотянуть себя до подлинного самоутверждения в собственной умелости.

Для акцентирования этой умелости профессиональному труду необходимо придать несколько демонстративный характер, специально подчеркивающий не результаты труда, а само мастерство. Всяческие производственные праздники, живые выставки, конкурсы мастеров — это формы любования трудом, а не только его продуктами, любования для всех — и для старших, и для младших. И эти формы необходимо множить не только для собственного благополучия взрослых, но и для нормальной общей детско-взрослой жизни.

В заключение отметим, что таблицу «Точки встречи всех поколений в пространстве образования» необходимо рассматривать как проект нормальной общей жизни всех поколений по всему пространству человеческого мира.

Таблица 4.

Точки встречи всех поколений в пространстве образования

Какой взрослый тебя встретит	Условия встреч	Взрослые/ дети	Взрослые/ подростки	Взрослые/ молодежь	Взрослые/ старцы
Родитель	Где они встречаются?	Усадьба, семейный детский сад	Семейный лагерь	Дом и мир	Дом
	Что они делают вместе?	Живут друг для друга	Проигрывают половозрастные отношения	Строят общую жизнь	Забываются, помогают друг другу
	Что получается?	Оживление, одушевление	Половозрастная персонализация	Новая встреча с родителями, осознание рода	Ценности жизни старших
Мудрец	Где они встречаются?	Усадьба, семейный детский сад	«Беседка»	Церковь	Родительский клуб
	Что они делают вместе?	Любят и принимают друг друга	Беседуют о подростков	Исповедуются, решают проблемы мировоззрения	Решают педагогические проблемы
	Что получается?	Базисное принятие мира	Самопознание, самопринятие	Смыслы жизни	Детоцентричное сознание, педагогическое творчество
Учитель	Где они встречаются?	Студия	Класс	Лаборатория, аудитория	Образовательные центры
	Что они делают вместе?	Совместно любопытствуют, «задачиваются»	Дискутируют	Совместно создают новые идеи, идут в неизвестное	Педагогическая консультация
	Что получается?	Смысл человеческой деятельности	Умение учиться	Опыт творчества, проблемное мышление	Педагогизация сознания взрослых
Умелец	Где они встречаются?	Мастерская	Лаборатория	Развивающееся производство	Производство, выставка, Живой музей
	Что они делают вместе?	Трудятся для других	Пробуют свои силы	Внедряют и изобретают новые технологии	Профессиональный труд, праздники, конкурсы
	Что получается?	Навыки	Умелости	Способности, проф. умения	Профессиональный талант, самоутверждение, мастерство

5.3. Педагогическая деятельность в пространстве образования

5.3.1. Педагог — субъект образования и педагогической деятельности

Необходимость различения категорий «образование» (образовательные процессы) и «педагогическая деятельность» проявилось в теории и практике развивающего образования. Долгое время *содержание и целевые ориентиры образования и педагогической деятельности полностью совпадали*: педагог прямо обучал тому, что знал, прямо воспитывал (по образу себя и своего социума) и прямо формировал в соответствии с нормами и ценностями своей культуры. *Педагог был живым и непосредственным носителем содержания образования* — в виде знаний о мире, норм и ценностей общежития, средств и способов предметной деятельности, которые он и транслировал подрастающим поколениям.

Однако уже в системе традиционных педагогических представлений о содержании образования и формах его организации таилось *внутреннее противоречие*, которое сегодня становится явным, и которое способно стать разрушительным, если его не делать предметом специального анализа. Суть этого противоречия — в различии *содержания образования и содержания педагогической деятельности*; это такое же принципиальное различие, как между содержанием образования и содержанием развития. Выявление и описание этих различий имеет фундаментальное значение для проектирования развивающего образования.

Содержание традиционной педагогической деятельности всегда было связано с задачами *массовой социализации* возрастных когорт; содержание образования изначально тяготело к полюсу *индивидуализации развития* отдельного ребенка. Обучали и воспитывали *всех*, образование получал и соответственно развивался по своей индивидуальной траектории всегда *конкретный человек*.

В содержании образования полагаются, намечаются вполне определенные *цели, ценности и смыслы* развития человека, т. е. тот комплекс его способностей, которые позволяют ему быть в человеческом качестве, и которые могут сложиться именно в этих образовательных процессах. В содержании педагогической деятельности должны быть точно обозначены *условия* обеспечения ценностей развития человека и определены *способы* достижения реализующих их целей.

Два эти содержания в реальной практике *сопряжены*, пересекаются, но не конгруэнтны (при наложении не совпадают). Попытки не критичного их отождествления порождают в профессиональном сознании и в профессиональной деятельности целый ряд понятийных неразличений («понятийных кентавров»), в частности:

- образовательной и учебной программ;
- педагогической и управленческой программ;
- готовности ребенка к школе и его же готовности к обучению;
- возрастной нормы развития и суммарной характеристики (статистической нормы) развития детей данного возраста и ряда других.

Не владея знанием всего набора образовательных процессов (в традиционной педагогике выделяют только процессы обучения и воспитания, не исследуя и не практикуя процессы выращивания и формирования), невозможно построить полноценную, педагогически грамотную образовательную программу или разработать убедительный проект развития образовательного института в целом. Без четкого представления о сущности профессиональной педагогической позиции нельзя определить, кем является ребенок в образовании — *субъектом* или *объектом*. Из гуманистических соображений его, конечно, все называют субъектом, а если посмотреть на реалии педагогической деятельности, то он — обыкновенный материал, из которого еще надо «изготовить» человека.

Любое педагогическое явление, любое образовательное событие может быть описано и на языке образовательного процесса, и на языке педагогической деятельности. Описание педаго-

гического явления (образовательного события) на языке образовательного процесса предполагает указание на вполне определенные *ценности и смыслы* образования и *целевые ориентиры тех деятельности*, которые реализуют выявленные ценности и смыслы. Иными словами, язык образовательного процесса включает в себя понятийный ряд, связанный с определением категории «содержание образования», задающей конкретный комплекс способностей человека, которые как раз и фиксированы в базовых смыслах и ценностях данного типа образования и которые могут сложиться именно в этом и только в этом образовательном процессе.

Описание педагогического явления (образовательного события) на языке педагогической деятельности требует выявления адекватной ценностным и целевым ориентирам образовательного процесса *совместной деятельности* конкретной детско-взрослой общности, определения реальных *условий* достижения целей и ценностей образовательного процесса, фиксации реальных *способов* создания и реализации выявленных условий. Профессионально-деятельностный подход к пониманию образовательного процесса — это задание полноты *технологии* педагогической деятельности: ее *предмета* (условий) и *способа* (их создание и реализация), но также и деятельности самих образующихся (воспитанников, учащихся, студентов) со своим предметом и своими способами работы.

Подчеркнем: содержание образования, содержание педагогической деятельности и содержание деятельности образующихся — *разные типы содержаний*; но именно они в своей совокупности, в своей соотнесенности и задают содержание образовательной программы любого образовательного института.

Образовательный процесс, в соответствии с изложенным выше пониманием, включает в себя *цели и содержание* образования, *деятельность образующихся* по их освоению. Педагогическая деятельность характеризуется через описание проектируемых педагогом *условий* реализации образовательного процесса и *средств* достижения его целей. Точку пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности,

процесса образования и деятельности самих образующихся оптимально обозначить как *«образовательная ситуация»*.

С процессуальной точки зрения образование охватывает процессы *взросления и выращивания, инкультурации и формирования, социализации и воспитания, учения и обучения* детей, подростков, молодых людей. Это именно те процессы, которые оказываются всеобщей формой становления и развития сущностных сил и родовых способностей каждого человека. Процессы образования и образовательные процессы обеспечиваются и реализуются *специальными формами педагогической деятельности*. Превращение спонтанного процесса образования в ценностно- и смысло-определенный образовательный процесс не может свершиться само по себе, стихийным образом. Подобное превращение возможно лишь на основе и с помощью специальной, целенаправленной деятельности педагога; причем деятельности сообразной, соотнесенной с адекватной деятельностью ребенка (обучаемого, воспитуемого и т. д.). Педагогу принадлежит главная роль в построении образовательной ситуации, а способность построения *системы* таких образовательных (развивающих) ситуаций в рамках определенного возрастного интервала (образовательной ступени) и есть общее определение педагогического профессионализма, профессиональной компетентности педагога.

Педагог-профессионал является одновременно субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса профессиональный педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты образования подрастающего поколения. Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной (предметной) позиции, необходимой для достижения целей образова-

ния и развития личности. Ценности и смыслы образования в сознании педагога должны быть актуализированы и трансформированы в цели профессиональной деятельности, реализующиеся адекватными средствами.

5.3.2. Процессуально-деятельностная матрица практики образования

Еще раз подчеркнем, что именно в *со-бытийной детско-взрослой образовательной общности*, которая, по сути, и является *всеобщим субъектом образования*, становятся и оформляются индивидуальные субъектные позиции каждого из участников образовательного процесса. *Ученика*, мотивированного на совместную учебно-познавательную деятельность и нашедшего жизненный авторитет в лице своего учителя; и *педагога*, заинтересованного в собственном профессиональном развитии и успешном жизненном пути своих выпускников.

Различив содержание образовательного процесса и содержание педагогической деятельности, представим итоговую *процессуально-деятельностную матрицу образовательного пространства* как взаимосвязь формы процесса образования, типа образовательного процесса, педагогической позиции, деятельности взрослых, деятельности обучающихся и совместно-распределенной деятельности детско-взрослой общности.

Выращивание жизнеспособного человека в процессе *взросления* — основное назначение Родителя. Напомним, что *позиция Родителя* относится к бытийным, направленным на отождествление с ребенком, на единение с ним. Выращиванию как типу образовательного процесса приводится в соответствие не очень привычная для профессионального педагогического языка деятельность взрослых — «*пестование*». С. И. Ожегов в «Словаре русского языка» приводит следующие толкования этого термина: «пестовать. 1. То же, что нянчить (устар.). 2. Заботливо, любовно выращивать, воспитывать (высок.)». Автор не случайно помечает второе значение термина «пестовать» как «высокое, высокий стиль», подчеркивая тем самым его важный человеческий, нрав-

Таблица 5.
Процессуально-деятельностная матрица образовательного пространства

Образ целостной личности					Результат образования: субъектный опыт как способности и компетенции			
Форма процесса образования (формы жизнедеятельности)	Тип образовательного процесса	Педагогическая позиция субъекта	Деятельность взрослых	Деятельность обучающихся				
Взросление	Выращивание (жизнеспособного человека)	Родитель — ребенок	Пестует	Подражает				
			Взаимоподобление					
			Инкультурация	Формирование (специальных способностей — освоение совершенных форм культуры)		Мастер-Умелец — ученик-подмастерье	Демонстрирует образцы («делай с нами, делай, как мы, делай лучше нас»)	Тренируется (осваивает)
							Тренинг	
Учение	Обучение (всеобщим способам деятельности)	Учитель — учащийся	Научает не повторять образец (держит паузу; разрыв в деятельности)	Учится, рефлексировать разрыв в деятельности				
			Учебная деятельность					
Социализация	Воспитание (всечеловеческого в человеке)	Мудрец-наставник — послушник-собеседник	Поддерживает, помогает, советует	Приобщается к ценностям, входит в со-мыслие				
			Экзистенциальная коммуникация					
Образовательная практика			Практика развития		Педагогическая практика			

ственный смысл. Действительно, выращивать жизнеспособного человека, стойкого к жизненным коллизиям и испытаниям можно лишь заботливо и любовно.

В образовательном процессе выращивания ребенок *подражает* взрослому, уподобляется ему, перенимает его формы поведения. В раннем онтогенезе это буквальное уподобление ребенка ухаживающему за ним родному взрослому в эмоциональном, в речевом, в поведенческом аспектах совместного бытия. На последующих этапах развития это уподобление взрослому в действиях, в мыслях, в поведении, в отношениях к жизни. Общеизвестны факты воспроизведения ребенком, подростком, молодым человеком в своем поведении манер и привычек поведения, интонаций, отношения к людям любимых и уважаемых им взрослых.

Совместная деятельность в со-бытии взрослого и ребенка в процессе выращивания обозначается как «*взаимоуподобление*». Взрослый уподобляется действиям и поведению ребенка в той мере, в какой тот воспроизводит образцы его поведения, повторяя и акцентируя соответствующую форму поведения.

Формирование специальных способностей в процессе освоения совершенных форм культуры (*инкультурации*) выявляет педагогическую позицию *Умельца-Мастера*. Позиция Умельца — это культурная позиция; она также строится на единстве взрослого и ребенка, на приобщении его к культурному опыту через личную демонстрацию эталонов и форм человеческой деятельности (игровой, художественной, музыкальной, танцевальной и т. п.).

В образовательном процессе формирования взрослый как Мастер, в совершенстве владеющий определенной деятельностью, *демонстрирует образцы* действий культурного человека в мире культуры. Он учит ребенка рисовать, лепить, конструировать, танцевать, выполнять физические упражнения, играть и т. п. Название известной телепередачи «Делай с нами, делай как мы, делай лучше нас» как нельзя лучше отражает мотивацию взрослого в процессе формирования.

Ребенок, подросток, молодой человек в этом образовательном процессе *осваивает* совершенные формы культуры, *тренируется* в безошибочном и правильном их исполнении. Все формы человеческого мастерства осваиваются в процессе тренировки и тренировками же поддерживаются. Трудно представить себе спортсмена или музыканта, однажды освоивших определенный вид спорта или музыкальной деятельности и не поддерживающих достигнутый уровень мастерства регулярными каждодневными тренировками и упражнениями. «Fit fabricando faber — мастер создается трудом», — говорится в известном изречении. Мастерство живет только в непрерывном процессе воспроизведения.

Совместная деятельность взрослых и детей при формировании специальных способностей — это *тренинг*. В мастерской, в студии, в спортзале, на стадионе и т. п. взрослые мастера передают свое мастерство в процессе систематических и длительных тренировок и занятий.

Обучение всеобщим способам деятельности и мышления — основная функция *Учителя*. Культурная позиция Учителя нацелена на обособление учащегося, на становление у него индивидуальных способностей к идеальной деятельности. В отличие от Умельца, Учитель не ставит перед собой задачи в получении учащимся конкретного результата — он учит его учиться, формирует особую воспроизводящую учебную деятельность.

Образовательный процесс обучения более всех других процессов исследуется и обсуждается. Это и понятно — в общественном представлении понятия «школа» и «школьное обучение» воспринимаются почти как синонимы. Вместе с тем, в традиционной школе обучение лишь по форме можно отнести к обучению, а по сути — это *формирование*, но не совершенных форм, а их учебных навыков. В самом деле, основное время в школе занимают освоение конкретных научных понятий и отработка умений их использования в решении определенного класса задач.

В подлинном образовательном процессе обучения осваиваются всеобщие способы деятельности — деятельности учебно-познавательной, имеющей своей предметностью идеальную, знаковую действительность. В обучении происходит передача не всякого культурного опыта, а именно *идеальных средств, способов* сохранения и развития культурного наследия. Иначе говоря, для учителя предметом его деятельности является *трансляция средств идеальной деятельности людей — теорий, понятий, схем, моделей, различных языков и т. п., а также ценностей и целей, стоящих за ними*. Учитель передает другим не знания и факты сами по себе, не информирует о чем-то, а обучает способам мышления, понимания, мыследеятельности. Конкретные предметно-дисциплинарные знания и умения — это материал, на котором отрабатываются всеобщие способы действий в различных областях идеальной действительности.

Педагог-Учитель в образовательном процессе обучения *учит* — научает не повторять образец учебного действия, а учит *самому учебному действию*, его смыслу и необходимости, общему способу выполнения, условиям применения. Задача учителя — научить учащихся работать со знанием, с особой знаковой

действительностью, с ее законами и средствами. Учитель организует разрыв в непосредственном течении деятельности, ставит проблему, однажды возникшую в истории познания человека, создает условия для ее разрешения и фиксации.

Учащийся в соответствии с точным наименованием своей позиции — учится, учит себя. Нынешняя школа (худо-бедно) делает ребенка способным и умелым, но так, что он сам этого не замечает. Ведь это школа занимается развитием детей; ученики собственным развитием не заняты. Настоящая школа та, в которой ребенок не только замечает свою умелость и неумелость, т. е. *рефлексирует* свои действия, но сам стремится стать умелым, знающим, способным — хочет учиться, хочет менять себя.

Совместная деятельность учителя и учащегося в процессе обучения — это *учебная деятельность*. Нам более привычно относить учебную деятельность к одному ее субъекту — учащемуся. Но таковой она становится лишь на высших уровнях своего развития; длительное время в процессе обучения субъектом учебной деятельности является учебная со-бытийная общность учителя и учащихся.

Выстроить учебную деятельность возможно только совместными гармонизированными усилиями учителя и ученика, где учитель научается учить, а ученик научается учиться (учить самого себя), научается быть *субъектом собственной учебной деятельности*. Понятие «субъект собственной учебной деятельности» применимо только к *ученику* (тому, кто умеет учиться) или *учащемуся* (тому, кто учит себя). Внешне видимый критерий отличия ученика от школяра как обладателя знаний и умений (знатока и умельца) в том, что школяр *хорошо отвечает* на любые вопросы, а ученик *умеет спрашивать*.

Воспитание всечеловеческого в человеке — цель и ценность педагогической позиции Мудреца. Бытийная позиция Мудреца направлена на обособление ребенка, подростка, юноши, на подчеркивание его самоценности и самобытности в его собственно человеческом качестве.

В со-бытийной общности Мудреца-наставника и Послушника-собеседника особым образом воплощается сквозной принцип со-

бытийности — «неслиянности-нераздельности», преодолевающий *катастрофичность одиночества и отчуждения*. Глубинный смысл воспитания удерживает в своей целостности сразу два фундаментальных содержания образования: *вос-полнения* другого до целокупности его уникальной человечности и *на-питание* его души дарами «собственно человеческого в человеке».

В воспитании происходит становление в воспитаннике самого сокровенного в человеке — его мировоззрения, идеалов, убеждений, индивидуальной системы ценностей, смыслов, отношений. С понятием «воспитание» мы привычно связываем такие цельные реалии человеческой психологии, как «характер», «личность», «индивидуальность».

К воспитанию как и к развитию нельзя принудить — стремиться к самосовершенствованию, к саморазвитию человек может только по собственному волеизъявлению. Поэтому взрослый воспитатель может оказать влияние на воспитанника, если он вызывает доверие и уважение, обладает привлекательными для воспитанника качествами личности, не навязывает ему собственных взглядов и привычек, принимает его в его самобытности и индивидуальности. Воспитатель *поддерживает* воспитанника в его начинаниях, *помогает* ему понять самого себя, *советует* в трудных ситуациях.

Воспитанник *приобщается к ценностям, входит в со-мыслие* с воспитателем. Подчеркнем, делает это он добровольно, по внутреннему побуждению. Другое дело, что эти ценности должны стать для воспитанника подлинными ценностями, со-мыслить возможно лишь глубокой, не банальной мысли. 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, как его трансценденция навстречу становящемуся индивидуальному духу в непрерывном, напряженном поиске соразмерного детским возможностям отношения. Эта любовь осуществляется через со-бытие в духовной практике воспитания ребенка.

Совместную деятельность воспитателя и воспитанника мы обозначили как «экзистенциальная коммуникация», подчеркивая направленность их общения на предметность предельных оснований человеческого существования. Понимание коммуникации (общения) как одной из форм человеческой деятельности имеет давнюю традицию в отечественной философии, психологии и педагогике. При этом обсуждение смысловых вопросов может возникать и в пространстве совместной учебной деятельности, и при освоении совершенных форм культуры, и в процессе совместного бытия родителей и детей.

5.3.3. Возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности

Описание возрастно-ориентированной (возрастно-сообразной) модели образовательной деятельности как *синтеза* образовательного процесса и педагогической деятельности — это конкретный облик процессуально-деятельностной матрицы образовательного пространства на определенной ступени образования. В этой модели должны быть соотнесены ценностно-целевые представления о развитии ребенка (подростка, юноши) на ступени образования и профессионально-деятельностные представления о формах и средствах по достижению целей развития. Иначе говоря, в модели необходимо представить в единстве возрастно-нормативную модель развития на ступени образования и деятельностные условия ее реализации: возрастно-сообразную деятельность взрослых, деятельность образующихся, совместную деятельность детско-взрослой общности. Разработка возрастно-ориентированной модели образовательной деятельности даст возможность профессиональному педагогу увидеть основные составляющие педагогической деятельности в их целостности и взаимосвязи.

Принципиальную структуру возрастно-ориентированной модели образовательной деятельности можно представить следующим образом:

Таблица 6.
Возрастно-ориентированная модель
образовательной деятельности

Тип образовательной ситуации		Образовательная ситуация 1	Образовательная ситуация 2	Образовательная ситуация 3
Содержание базового образовательного процесса				
Содержание деятельности обучающихся	Позиция			
	Смысл действий			
	Действия образующегося			
Содержание совместной образовательной деятельности				
Содержание педагогической деятельности	Позиция			
	Смысл действий			
	Действия педагога			

Так, возрастнo-нормативная модель развития в таблице представлена в верхних строках. В образовательных процессах ситуации развития преобразуются в образовательные ситуации. Напомним, что решающая роль в создании образовательных ситуаций отводится педагогу. Ценности и цели развития на ступени образования представлены в строке «содержание базового образовательного процесса». Поясним это понятие.

Выше мы указали, что в образовательном пространстве процессы образования (выращивания, формирования, воспитания, обучения) реализуются в неразрывном единстве. Для определенной ступени образования данное единство может быть обозначено как «базовый образовательный процесс», так как конкретный тип образовательного процесса на определенной ступени образования занимает ведущие позиции, а другие типы процессов как бы «обслуживают» его.

Так, в самом общем виде *ведущими* образовательными процессами, приуроченными к определенным ступеням развития, будут:

- в *младенчестве* — выращивание;
- в *детстве* — формирование;
- в *юности* — обучение;
- в *молодости* — воспитание;
- в *зрелости* — самобытие.

Понятно, что данные ступени ни в коей мере не имеют жесткой привязки к паспортному возрасту, а свою твердую определенность получают в соответствии с жизненно-личностной позицией каждого участника образования.

Подобное уточнение необходимо сделать и для педагогической деятельности — определенная педагогическая позиция на ступени образования будет доминировать, подключая другие педагогические позиции и другие формы педагогической деятельности для достижения образовательно-развивающих задач данной ступени.

Содержание педагогической деятельности определяется целями и задачами развития на данной ступени. Предметом деятельности педагога выступает создание образовательных ситуаций как пространства полноценного проживания воспитанниками ситуаций развития и организации перехода от одной образовательной ситуации к другой — более высокого уровня и содержания.

Такой компонент содержания педагогической деятельности, как *педагогическая позиция* был обстоятельно описан нами выше. Напомним, что через описание типов позиций и построения отношений из этих позиций может быть представлен вектор развертывания отношений ребенка и взрослого (школьника и педагога), а также основной характер их взаимодействия. Педагог должен хорошо знать ситуации развития на определенной ступени образования и в соответствии с их динамикой уметь занимать соответствующую позицию. В зависимости от целей и задач развития и складывающейся ситуации он занимает и соответствующую

щие данной ситуации позиции: Умельца, Учителя, Родителя, Мудреца. В существующую общность он «вбрасывает» *ожидания* из более развитой ступени совместности, постепенно смещая действенную основу общности на полюс ребенка, ориентируя его на освоение нового слоя самостоятельности — *само-стояния*.

Содержание педагогической деятельности включает описание основных действий педагога и их смысла в конкретной образовательной ситуации. Необходимость выделения данных составляющих педагогической деятельности определяется задачами фиксации связанной последовательности шагов педагогов по построению образовательных ситуаций и действиям в них, акцентированию наиболее типичных, ключевых для данной ситуации.

Смысл и содержание типичных действий педагога в ситуациях развития сводится к презентации культурных норм различных видов деятельности, оборачиванию идеальных представлений в реальные; организации развивающей и развивающейся образовательной среды, осуществлению совместного поиска и открытию новых источников образовательных ресурсов, помощи в осмыслении, раскрытии неочевидных ресурсов образования; открытию основы самоутверждения, самоуважения, самопринятия. Задача педагога — научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста нового уровня собственной субъектности — нового и для ребенка, и для педагога, постепенно осмысливая необходимость порождения в сотрудничестве с взрослым нового способа действия. Это и есть путь становления субъекта и собственной жизни, и собственной деятельности, который раскрывает подлинный смысл развивающего образования.

Аналогичные составляющие выделяются в *содержании деятельности образующихся*. Позиция образующегося в определенной образовательной ситуации соотносима с педагогической позицией. Существенно, что динамика образовательных ситуаций строится в направлении наращивания (развития) субъектной позиции учащегося. Например, в процессе обучения педагог должен обеспечить переход учащегося от субъекта действий к

его становлению как субъекта деятельности и движению к позиции субъекта собственной деятельности, при которой учащийся сам организует свое пространство учебной деятельности.

Соотносимыми являются действия образующихся и смыслы этих действий с аналогичными компонентами педагогической деятельности в образовательных ситуациях. Каждому типу образовательной ситуации соответствуют свои программы действий ребенка и взрослого, проявляющиеся в той или иной позиции. Для педагога важно знать, из какой позиции он должен строить свои действия на данной ступени образования и каких действий он может и должен ожидать от воспитанника. Взрослому необходимо определить свою педагогическую позицию по отношению к ребенку и превратить, таким образом, ситуацию развития в образовательную ситуацию.

Содержание совместной деятельности составляет основу детско-взрослой образовательной общности, имеющей свою специфику в определенной образовательной ситуации. В совместной деятельности происходит «встреча» деятельности образующегося и деятельности педагога. С этой точки зрения деятельности взрослых и детей в образовательном процессе невозможно представить по отдельности — они сопрягаются и составляют общую, *совместную деятельность*. Даже учебная деятельность, которая традиционно считается только деятельностью школьников, по сути своей, долгое время является совместно-распределенной, где субъект ее — «Учитель –ученик».

5.3.3.1. Образовательная программа: понятие, виды, строение

Понятийное различение содержания образования и содержания педагогической деятельности предполагает первичное различение *учебной и образовательной программ*. До сих пор эти программы отождествляют и очень часто смысл образовательной программы подменяют содержанием учебной программы (или их совокупностью). Ранее мы уже отмечали, что в общественном (а также и в педагогическом) сознании содержание образования сводится к содержанию программ учебных

дисциплин. Вместе с тем, учебная программа — это одна из отдельных, частных программ в системе других программ (воспитательных, дополнительного образования и др.) в совокупности *составляющих образовательную программу образовательного учреждения*. От такой масштабной программы следует отличать *образовательную программу для отдельной ступени образования*. Именно ее впоследствии мы и будем сопоставлять с учебной программой.

В соответствии с принятой традицией, *в учебных программах воспроизводится система научных знаний (понятий), специально отобранных в учебных целях и заданных для усвоения*. Основную часть учебной программы составляет изложение подлежащего усвоению содержания учебного материала, воспроизводящего логику объекта (предмета) изучения. Помимо учебного содержания, программа включает и описание форм, методов, средств ее освоения. Основным адресатом учебной программы (в полном соответствии с ее наименованием) является учащийся (школьник, студент, слушатель, аспирант и т. д.) — она определяет цели, учебный материал, формы, виды, средства учебной деятельности по освоению конкретного учебного предмета. Ввиду того, что учебная деятельность — это совместная деятельность учащихся и педагогов, учебная программа «программирует» деятельность педагогов (в большей степени — именно педагогическую деятельность).

В отличие от учебной, *образовательная программа проектирует целостную практику развивающего образования как структурную определенность образовательных процессов в рамках конкретной образовательной ступени*. Целостность структурной определенности типа образования и адекватной ему педагогической деятельности и находит свое воплощение в образовательной программе.

Программа — это всегда программа деятельности; в образовании — это программа совокупной, или совместно-распределенной образовательной деятельности. Каждая образовательная программа представляет собой систему действий педагога и образовательных смыслов его действий, *сопряженных*

с действиями учащегося и с его индивидуальными смыслами. Эти два ряда действий не ортогональны и не параллельны — они комплиментарны (взаимодополнительны). Педагог всегда рядом и чуть-чуть впереди; его задача — ставить перед учащимся задачи «на вырост».

Образовательная программа определяет цели развития субъектов образования, намечает те способности и качества личности, которые появляются в результате ее освоения. Помимо этого, образовательная программа включает в себя представление о содержании, видах, формах, средствах, структуре взаимосвязанной деятельности образующегося и педагогической деятельности.

Образовательная и учебная программы соотносятся как целое и часть или как цель и средство: усвоение знаний из цели обучения превращается в технологическое средство развития индивида с учетом его жизненных ценностей, целей и индивидуальных возможностей. Образовательная программа программирует и деятельность педагога (преподавателя); она представляет собой единство цели, содержания и технологии образования, отвечает на вопросы: *зачем, что и как* должны делать субъекты образовательной деятельности. Образовательная программа — это своего рода обязательство образовательного института перед детьми, их родителями, обществом в целом о предоставлении требуемого типа, уровня и качества образования, за которое педагогический коллектив несет юридическую и профессиональную ответственность. Представим наиболее значимые различия двух типов программ (см. таблицу).

5.3.3.2. Образовательная программа ступеней образования

В современном образовании выделяется комплекс разномастных образовательных программ:

- учебные и воспитательные программы;
- управленческие программы;
- программы дополнительного образования;
- программы профессионального самообразования;
- программы научно-сервисного сопровождения образовательного процесса и т. д.

Таблица 7.
Различия учебной и образовательной программ на ступени образования

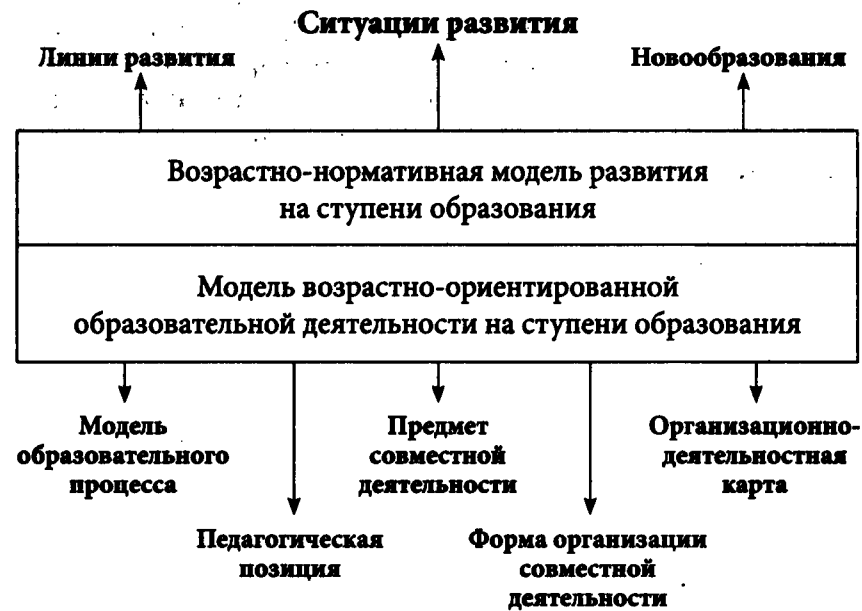
Параметры программ	Учебная программа	Образовательная программа
Общая характеристика	Фронтальна, едина и обязательна для всех, ориентирована на результаты познания. Задаёт жесткую логику прохождения материала, принятую в научном познании	Индивидуальна, ориентирована на процесс осуществления познания. Приспособлена к познавательным способностям ученика, динамике его развития в процессе обучения
Основная цель	Изложение отобранных для формирования ЗУНов (умственное развитие есть побочный результат реализации данной программы)	Выявление и структурирование субъектного опыта ученика, согласование его содержания с научными знаниями
Принцип построения	Организация информации, подлежащей усвоению	Предоставление информации, разнообразной по содержанию, виду, форме, способу работы для обеспечения свободного выбора ее учениками
Структура	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснительная записка (цели и задачи) • Тематическое и календарное планирование (содержание, объем, сроки прохождения по темам) • Краткие методические рекомендации учителю • Перечень требований к оценке знаний 	Описание образовательной области (ценности и смыслы ее освоения). Обнаружение дефицита компетентности в образовательной общности (незнание — «что?» и незнание — «как?»). Проблематизация незнаний, неумений, взаимонепонимания. Оцениваемые результаты — знание, понимание, способности, компетентность
Функция	Формирование функциональной грамотности и компетентностей, требуемых обществом	Образование личностных качеств и способностей, обеспечивающих индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования
Основной результат	Овладение содержанием программы в соответствии с нормами ее усвоения, обязательное для всех учащихся	Становление и развитие личности как индивидуальности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик

В своей совокупности все эти программы являются фактически подпрограммами комплексной *Программы образования* в конкретном образовательном институте. Раскрытие содержания и описание структуры таких комплексных программ — это особая задача, т. к. их разработка, а главное — их реализация является предметом профессиональной деятельности не отдельного педагога, а всего педагогического коллектива данного института. Поэтому более подробно рассмотрим конкретную специфику образовательной программы на определенной ступени образования. Именно такого масштаба программы являются, во-первых, основополагающими в построении системы развивающего образования, а во-вторых, именно они соразмерны масштабу развитой профессиональной деятельности отдельного педагога.

Образовательная программа ступени образования представляет собой конкретное описание содержания и специфики организации образовательного процесса и собственной педагогической деятельности.

Основанием образовательной программы в соответствии с изложенным выше представлением об образовательном процессе и педагогической деятельности являются две составляющие — *психологическая и педагогическая*. Психологическая составляющая дает описание *возрастно-нормативной модели развития* детей на определенной ступени образования. Педагогическая составляющая представляет собой *модель возрастно-ориентированной образовательной деятельности*.

В главе 4 было раскрыто содержание возрастно-нормативной модели развития на ступени образования как целостности основных линий развития, ситуаций развития и новообразований возраста. Знание линий развития и психологических новообразований выступает для педагога целевым ориентиром его действий. Знание совокупности (системы) ситуаций развития выполняет в его педагогической деятельности функцию средств действия. Именно ситуации развития обеспечивают появление новообразований, определяют условия и технологии реализации возрастно-нормативной модели развития, вы-



**Схема 8. Модель образовательной программы
ступени образования**

ступают основой разработки возрастно-ориентированной системы педагогической деятельности, которая включает в себя *два типа средств*. Первым из них являются *средства понимания*: педагог отдает себе отчет, какую ситуацию развития он моделирует. Второй тип — *средства реализации*: педагог ориентирован на построение и организацию именно этой ситуации развития.

Педагог одновременно является организатором и участником образовательного процесса. Работа с ситуацией развития возможна, если у него есть представления о процессе нормального развития учащихся в условиях современного образования. Педагог строит программу своей деятельности, действий учащихся, формируя тем самым условия, необходимые для возрастного развития учащихся. Возрастно-ориентированная модель

(система) образовательной деятельности выступает как инструмент реализации разработанной возрастнo-нормативной модели развития. Тем самым возрастнo-нормативная модель развития и возрастнo-ориентированная образовательная деятельность задают полноту содержания и антропологический смысл развивающей образовательной программы.

Важнейшим условием реализации образовательной программы является наличие у педагога и обучающихся достаточного уровня знаний, умений и навыков, позволяющих им осуществлять образовательную деятельность. В процессе образовательной деятельности педагог и обучающиеся взаимодействуют, осуществляя взаимное обучение и развитие. Педагог создает условия для развития обучающихся, а обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе, осуществляя самообразование и саморазвитие. В процессе образовательной деятельности педагог и обучающиеся взаимодействуют, осуществляя взаимное обучение и развитие. Педагог создает условия для развития обучающихся, а обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе, осуществляя самообразование и саморазвитие.

Важнейшим условием реализации образовательной программы является наличие у педагога и обучающихся достаточного уровня знаний, умений и навыков, позволяющих им осуществлять образовательную деятельность. В процессе образовательной деятельности педагог и обучающиеся взаимодействуют, осуществляя взаимное обучение и развитие. Педагог создает условия для развития обучающихся, а обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе, осуществляя самообразование и саморазвитие. В процессе образовательной деятельности педагог и обучающиеся взаимодействуют, осуществляя взаимное обучение и развитие. Педагог создает условия для развития обучающихся, а обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе, осуществляя самообразование и саморазвитие.

Заключение

На последних страницах книги необходимо, на мой взгляд, раскрыть исходную мотивацию всего замысла антропологизации, по крайней мере, двух человеко-ориентированных систем знания — психологии и педагогики, лежащих в основе отечественного образования и намечающих перспективы его развития в новом тысячелетии.

Следует ясно представлять себе, что традиционное гуманитарное знание — это не знание человеческой реальности по самой ее сущности, а систематизированное знание лишь об отдельных абстракциях этой реальности. Но из этих абстракций мы никогда не сможем собрать целостное представление о человеке — о его происхождении, становлении, развитии, преобразовании и преображении в интервале индивидуальной жизни. Мы не сможем даже приступить к решению такой задачи без фундаментальных знаний о смысле и назначении человека в этом мире; тех знаний, носителем которых является христианская антропология.

Совершенно очевидно, что без серьезного освоения основ теологии, в нашем случае — православного богословия и христианской антропологии сегодня невозможно выстроить сколь-нибудь полноценную *гуманитарную практику* — практику образования, нравственного воспитания, практику социальной работы и здравоохранения и др.

Однако сложность ее построения, как уже говорилось выше, в том, что весь человек, во всей потенциальной полноте своего бытия открыт только своему Создателю. Но именно Его рационализм традиционных гуманитарных наук как раз и выносит за пределы проблем становления подлинно человеческого в человеке.