

ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДОЛОГИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Б.Крылова, канд. философских наук

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

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

Разделение этих понятий позволяет преодолеть некоторую путаницу, которая возникает каждый раз, как только речь заходит о том, как же конкретно в образовании происходит становление и развитие индивидуальности ребёнка и подростка.

Выстраивая вектор индивидуализации образования, целесообразно дать характеристику соответствующим идеям и понятиям. Это позволит ответить на вопросы: Почему возникла потребность в индивидуальном образовании (на уровне социума и уровне личности)? Каковы его цели и задачи? Чем оно отличается от традиционного классно-урочно-предметного обучения? Почему надо разводить понятия «социализации» и «индивидуализации» (что далеко не всегда можно встретить во многих работах по педагогике).

Но дело даже не в ответах на эти и другие подобные вопросы. Чтобы охарактеризовать сферу индивидуального образования надо обозначить основные идеи (и соответствующие понятия), на которых строятся новые направления теории, дидактики и практики, адекватные новым социально-культурным требованиям развития образования в мире

(имеется в виду компетентностный подход, новое понимание функциональной грамотности и проектной деятельности учащихся).

Таких понятий, необходимых для понимания содержания и форм индивидуального образования – более десяти. В данном тексте поневоле придётся остановиться *только на некоторых*, но принципиально важных для понимания, как проблематики всего сборника, так и сути индивидуального образования.

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

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

Проблема индивидуализации ребёнка в образовании

Идея максимального внимания к индивидуальности ребёнка¹, стара, пожалуй, как сама педагогика, но эта идея оставалась и до сих пор остаётся инновационной, поскольку массовая школа не обеспечивает индивидуализацию, поэтому индивидуализация ребёнка в образовании происходит часто вопреки «индивидуализации» обучения. Ведь критерии и показатели её работы ориентированы только на социализацию учащихся (в содержании и формах и обучения, и воспитания).

Об индивидуализации в полной мере речь может идти только в системах свободного воспитания. Массовая же школа, провозглашая т.н. учёт индивидуальных особенностей детей, использовала и продолжает использовать эти особенности только для того, чтобы повысить «эффективность» социализации в рамках классно-урочного обучения.

Так возникла проблема индивидуализации ребёнка в образовании, массовые формы которого стали вызовом природной и культурной потребности ребёнка в становлении его индивидуальности и самости. Особенно остро проблема стоит сегодня, когда значительная часть педагогов убедилась в том, что личностно ориентированное образование в большинстве школ скорее имитируется, чем реально осуществляется.

Тем не менее, идеи индивидуального образования начали претворяться в практике тех школ, которые стремятся обеспечить индивидуальные образовательные потребности ребёнка, не только развивая его *личность, совокупность социальных свойств (что связано в основном с социализацией)*, но создавая условия для раскрытия его *индивидуальности, уникальной наполненности социальных свойств (что связано собственно с индивидуализацией)*².

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

² Зафиксируем различие, хотя оно давно известно: личность – это совокупность наиболее значимых системных черт индивидуума и её становление определяется социализацией, в то время как индивидуальность – это уникальный набор свойств индивидуума, проявляющийся благодаря индивидуализации. «Социализация – индивидуализация», «личность – индивидуальность» – парные понятия тесно, тесно связанные в опыте и практиках каждого человека как родового существа, и одновременно различающиеся, поскольку имеют собственные особенности становления и развития.

Разрабатывая на рубеже 80-90-х принципы современной педагогики, О.С.Газман опирался на новые для отечественной педагогики понятия: саморазвитие, свобода самоопределения, самосознание³. Главный принцип педагогики по Газману: личность – субъект свободной деятельности. Обосновывая этот принцип, он пишет: «Новый педагогический взгляд на проблему самосознания заставляет усомниться в правомерности сведения мировоззрения и сознательности к единственным составляющим сознания личности. Речь идёт о необходимом расширении предмета воспитания, о выделении особого направления в теории и практике образования, которое можно было бы назвать педагогикой самосознания. Она включает помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного «образа Я», способности оценивать собственную мыслительную деятельность, в том числе целеполагание, проектирование, планирование, рефлексия. В этом смысле методика формирования самосознания открывает дорогу к самоопределению, самореализации и самореабилитации личности в структуре её деятельности» (НЦО, вып. 2, с.34-35).

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

Новая демократическая школа предлагает ученику широкий выбор программ разных уровней сложности и обеспечивает вариативность форм и способов проектной работы. Стандарты остаются для детей и родителей лишь как **примерный** перечень образовательных тем, а для учителей – лишь как **примерный** контекст организации образовательной деятельности детей⁴. Это создаёт реальные (а не формальные) условия для сотрудничества детей и взрослых и построения ими адекватной воспитательной системы. Начинает действовать принцип открытости школы влиянию гражданских сил. Исчезает отметка как главный показатель «продуктивности» образовательной деятельности детей. Каждый ребёнок действительно проявляет себя субъектом собственного образования и развития, а не объектом навязывания ему абстрактных и поэтому чуждых программ.

Школа, по Газману, не просто провозглашает принятие каждого ребёнка и уважение его потребностей и интересов, но создаёт благоприятную культурную среду его самореализации, а педагоги стремятся обеспечить полноценное проживание им возрастных этапов в соответствии с индивидуальными особенностями. Газман мечтал о школе-клубе, где принцип добровольности станет главным.

Но такая школа требует последовательной индивидуализации. Газман подчёркивал, что наряду с задачами социализации (подготовки к жизни в обществе), педагогика должна уделить особое внимание проблемам индивидуализации (подготовки ребёнка к жизни с собой). Говоря о двух различных процессах: социализации и индивидуализации, он отмечал, что воспитание – это специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов социального поведения, а педагогическая поддержка обеспечивает иные – индивидуальные – процессы

³ См. «Концепция общего среднего образования», а также словарные статьи О.С.Газмана «Самоопределение», «Свобода» (Новые ценности образования, вып.1, 1995) и программную статью «От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (Новые ценности образования, вып.2, 1995).

⁴ Таковую организацию деятельности обосновал и реализует на практике А.М.Лобок.

Разделение социализации и индивидуализации в образовательной деятельности учащегося и в педагогической деятельности не случайно. Газман начал строить новую педагогическую теорию и практику, опираясь на **экзистенцию ребёнка**: исходя из его самоопределения и свободы (чего в отечественной педагогике, по сути, не было). И только потом перешёл к проблематике самоопределения и свободы педагога и фактору педагогической поддержки им (самоопределившимся и свободным) ребёнка в образовании.

Таким образом, индивидуальное образование предполагает реальное воплощение принципов и методов:

- **гуманной педагогики**, которая создаёт условия для полноценного становления уникальности каждого ребёнка, ставя именно это на первое место в образовании, а не усвоение стандартной информации из всех разделов наук;
- **понимающей педагогики**, которой всецело ориентирована на принятие взрослым внутреннего мира ребёнка и особенностей его поведения, на признание его прав (на свободный выбор, самостоятельность, добровольное признание границ своей ответственности, равенство с взрослым, ошибку и собственный опыт, личностную позицию во взаимоотношениях с педагогом и др.)⁵;
- **понимающей дидактики**, которая опирается на природные возможности и индивидуальный учебный стиль каждого ребёнка и обеспечивает учёбу в адекватных формах, объёме, темпе и ритме;
- **психологической помощи, педагогической поддержки и консультирования**, которые обеспечивают психологическое и нравственное здоровье, культивируют индивидуальность и самостоятельность ребёнка, создавая условия для самораскрытия, самореализации продуктивного и самоутверждения в детско-взрослом сообществе.

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

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

Само=процессы начинаются с самоопределения

Образование не просто вводит ребёнка в социум, оно призвано культивировать индивидуальную уникальность каждого. Массовая школа не приспособлена к этому, поскольку организована с ориентацией на среднестатистического ученика. Поэтому традиционная школа не может обеспечить успешную самореализацию каждого ребёнка, в

⁵ Эти права являются экзистенциальными. Однако существуют ещё и гражданские права ребёнка в образовании, которые также должны признаваться школой.

ней обучения строится как система отбора детей, «удобных» для учителя-предметника. Только неформальное общение и сотрудничество педагога и ребёнка создают особое пространство педагогики, которое характеризуется вниманием к *самости* ребёнка и различным *само=процессам* (самоопределения, самоорганизации, самооценки, самореализации, саморазвития и др.).

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

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

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

В 80-90-х инновационные сдвиги в образовании были действительно принципиальными. Газман, одним из первых в инновационном педагогическом сообществе, показал, что в культуре существуют непреходящие экзистенциальные ценности, о которых в прежней педагогике не принято было говорить. Такой ценностью и было *самоопределение*: оно открывало новое для многих педагогов пространство общечеловеческой (гуманитарной), гражданской (общественной) и профессиональной (педагогической) деятельности. Это пространство надо было освоить и освободить сознание педагога для самоопределения в мире новых ценностей. Одновременно надо было освоить новые методы, позволяющие педагогу оказать поддержку ребёнку в развитии его способностей к самоопределению и самореализации. Самоопределение и свобода выбора стали структурообразующими понятиями для новой педагогики⁶.

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

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

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

⁶ Олег Газман. Неклассическое воспитание.

Педагогическая поддержка как фактор индивидуализации

Потребность в педагогической поддержке как самостоятельном направлении образования (по Газману, наряду с воспитанием и обучением), возникает тогда, когда в конкретной ситуации решения жизненной проблемы ребёнка необходимо обеспечить его индивидуализацию. Педагогическая поддержка характеризовалась как инновационная педагогическая деятельность, создающая условия для самостановления ребёнка; как совместное с ним определение его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах жизнедеятельности.

Отсюда требования к позиции педагога: принятие ребёнка, эмпатия, вера в его внутренние силы, уважение его интересов, прав, и, в частности, права свободы выбора и самоопределения.

Идея поддержки стала **инновационной проблемой**, поскольку решалась в контексте преобразования устаревших, авторитарных форм педагогической деятельности. Осознание педагогическим сообществом инновационного социокультурного характера поддержки способствовало тому, что она стала *общим, фундаментальным понятием, отражавшим особые проявления педагогической практики, наиболее важные в сфере индивидуального развития*. Однако, как отмечают Н.Н.Михайлова и С.М.Юсфин, в массовой практике отечественного образования поддержка не могла быть реализована как **норма деятельности**, поскольку по социально-культурным причинам не была достаточно отрефлексирована и принята самими учителями, не была осмыслена в психологическом и социально-педагогическом ключе теоретиками. Основной причиной было доминирование *педагогике принуждения*, которая не оставляла места для самоопределения и свободы выбора ребёнка в образовании.

Педагогическая поддержка, изначально направленная на решение конкретных проблем ребёнка, фактически становится средством инициации его собственных сил развития. Так поддержка стала концепцией, альтернативной распространённому пониманию педагогического действия как воз=действию.

Заслугой Газмана было то, что он обеспечил возможность и перспективы её системной реализации в практике образования. В 1991 г была опубликована Концепция и программа деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя), ориентированного на индивидуальную работу с учащимися. Затем при его участии были приняты документы, сделавшие реальностью работу в школах воспитателей – носителей педагогической поддержки. Было принято официальное решение о введении должности классного воспитателя в школах. Так педагогическая поддержка получила первые **предпосылки организационно-управленческого обеспечения в школьной системе**. Постепенно концепция поддержки приобретала черты теории – систематизированного объяснения особой области педагогической практики, которая *значительно отличается от тех форм педагогической деятельности, которые сложились в традиционном обучении и воспитании*⁷.

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

Главная цель педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие ребёнка, заключается в том, чтобы педагог, помогая в решении его проблем, должен создать условия для опоры ребёнка на свои внутренние силы и ресурсы. Решая проблему, ребёнок начать построить свой новый образ жизни, а педагог создаёт благоприятные внешние

⁷ См. подробнее – Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. Педагогика поддержки (М., 2000); Педагогическая поддержка ребёнка в образовании. Под ред. Н.Б.Крыловой.

условия для движения ребёнка к новой форме субъективности, которая образуется с обретением им нового опыта.

Поддержка саморазвития ребёнка осуществляется не только педагогом, но и самим развивающимся детским сообществом (при условии и возможности позитивной самореализации ребёнка). Оно может обогатить ребёнка (подростка) радостью совместного творчества, открытий, опытом субъект-субъектных взаимодействий. А саморазвитие личности – это возможность саморазвития и сообщества.

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

Теория педагогической поддержки служит основой для обоснования и проектирования нового поля для практической деятельности. Она даёт педагогам средство преобразования школьной практики (обучения и воспитания в школе), поскольку **создание в школах системы** педагогической поддержки вносит значительные перемены в школьный уклад жизни, изменяя его в лучшую сторону. Но дело не завершается только лишь уровнем школьного со-управления. Если последовательно строить педагогическую поддержку как **открытую систему** необходимо сделать всю систему управления образованием открытой и демократической, поскольку введение принципа сотрудничества и поддержки только на нижних (горизонтальных) уровнях образования, без взаимодействия с вертикальными структурами, не даст нужного эффекта. В лучшем случае педагогическая поддержка станет локальной удачей отдельной школы, но не изменит положения (проблем) ребёнка в образовании в целом.

Развитие культурологического подхода в современной педагогике

Сегодня специалисты в области качества образования признают, что дело не только в увеличении финансирования образования – оно остро необходимо, но недостаточно. Существующая у нас система в целом неэффективна, поэтому её простое финансирование – бесперспективно; позитивные же результаты, например, в Финляндии, исследователи связывают с получившей распространение и государственную поддержку практикой альтернативного образования⁸.

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

Такое понимание качества выдвигает на первый план задачу углубления культурологического подхода в педагогике и расширения практики культуросообразного образования.

На протяжении последних двух (примерно) десятилетий мы стали свидетелями интенсивной разработки широкого круга культурологических проблем образования, что было продиктовано потребностями новым этапом развития общества. Опубликовано значительное число работ культурологической направленности (уже не редкость, когда в

⁸ См. Заключение (стр.254-260): Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М., Логос: 2004.

исследовании или методической разработке понятие «культура» прилагается к основным понятиям педагогики). Разработаны и широко используются программы поликультурного (мультикультурного) образования. Созданы концепции культурологического, культуросообразного воспитания и образования. Сформировались научные школы и сообщества, работающих в этом направлении (можно назвать, к примеру, Екатеринбург, Тюмень, Челябинск, Магнитогорск, Самару, и конечно, Санкт-Петербург и Москву, которые имеют давние традиции в изучения проблем взаимосвязи культуры и образования на протяжении длительного периода, а также и другие регионы, где функционируют различные Центры поликультурного, этнокультурного образования).

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

Так вплоть до настоящего времени шло накопление идей и осмысление возможностей культурологического подхода. Сейчас же можно говорить о том, что в его развитии наступает т.н. «момент истины». В недрах культурологического подхода зародились, формируются и уже используются в педагогике два новых научных направления.

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

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

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

Другая сложность – доминирование урочного преподавания учебных предметов над самостоятельной учёбой детей, нацеленность учителей на проверку запоминания детьми информации, отсутствие условий для индивидуализации и многое другое. Даже модный в настоящее время проектный метод, который открывает детям путь к освоению норм культурной деятельности, в условиях предметно-урочного преподавания, сводит на нет многие преимущества самостоятельной образовательной деятельности школьников.

Всё больше педагогов осознаёт, что задача повышения качества образования решается только в условиях системной и качественной реконструкции всего содержания и форм образования. Решающим здесь должно стать **преодоление предметности** обучения в средней школе (в рамках формирования т.н. «системы знаний», что выливается в

стремлении сделать из подростка энциклопедиста) и ориентация его деятельности на практическую проектную деятельность.

Отход обучения/преподавания от опоры на ЗУНы и направленность на развитие универсальных культурных компетентностей (с опорой на самостоятельную учёбу школьника и индивидуальные программы) помогает выстроить иное, чем прежде, содержание образования и достичь более высокий уровень грамотности в её современном понимании.

Культурологические основы образования в средней школе. Универсальные культурные компетентности школьников – это такие умения и способности, которые принципиально важны любому профессионалу для выполнения деятельности на высоком уровне качества. Это, в частности, умения творчески решать практические задачи, планировать и выполнять комплексную проектную работу, организовать свою деятельность, участвовать в выработке коллективного решения, анализировать информацию и многое другое.

Формирование таких компетентностей не может быть обеспечено в рамках предметно-урочной системы, поскольку требуется тесное межпредметное взаимодействие специалистов, индивидуальные программы и становление нового практического опыта учащихся.

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

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

В контексте задач выстраивания нового содержания образования и новых идей относительно универсальных культурных умений ребёнка важно другое: как обеспечить его активную и продуктивную образовательную деятельность в школе (специально не говорю «учащегося», «ученика», «обучающегося», поскольку хочу выйти его за рамки ролевых отношений и рассматривать взаимодействие взрослых и детей в экзистенциальном плане, развивая логику гуманной педагогики, саморазвития, самоопределения и самореализации ребёнка).

Вполне возможно есть противники такой позиции, поскольку здесь, как может показаться, рушится традиционная педагогика воздействия и начинается вариативное пространство с другими педагогическими нормами. Но думается, что мы, принимая разнообразие, как принцип демократической жизни, должны рассматривать разные позиции и модели, в том числе, казалось бы, и маловероятные в условиях современной массовой школы.

Новые идеи культурной парадигмы образования. Новое содержание образования должно основываться не на доминировании умственного развития ребёнка, что особенно характерно для «знаниевой» школы, а на развитии его **универсальных культурных**

умений. Они включают готовность и способность ребёнка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражают:

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

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

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

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

В школе к культурным практикам можно отнести как собственно учёбу с использованием индивидуального стиля учебной деятельности, так и исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы и формы действий. В этих практических процессах-пробах он сам, в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой образования, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, поскольку основная форма его обучения и самообразования – разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности.

К культурным практикам можно отнести всё разнообразие *исследовательских, социально-ориентированных, организационно-коммуникативных, художественных способов действий.* В этих практических процессах-пробах школьник сам, в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой образования, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, поскольку основная форма его обучения и самообразования – разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности.

Культурные практики – это также стихийное и подчас обыденное освоение разного индивидуального опыта общения и группового взаимодействия с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это – приобретение нравственного, эмоционального опыта сопереживания, заботы, эмпатии, помощи и т.п. Здесь – начало «скрытого» воспитания и освоения фонового знания.

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

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

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

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

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

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

В такой педагогике ребёнок оказывается лишённым собственных структур, форм, содержания и смысла деятельности. Он целиком вписан в целенаправленный педагогический процесс. Это означает, что он по определению остаётся объектом деятельности педагога, несмотря на то, что педагог объявляет постоянно: ребёнок – центр педагогического процесса. Но если он – «центр», а педагог – «периферия», то, почему ребёнок выступает всегда в роли послушника?

Подобные противоречия, а главное – боязнь выйти за пределы известных теорий – причина недостаточного системного обеспечения лично ориентированного образования.

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

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

Культурные практики – явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы и образцы деятельности, так и опыт работы и суммирование личных результатов и достижений, а также опыт их презентации для школьного сообщества, поскольку в зачёт идёт всё, что делает ребёнок в школе (а не только его выполнение заданий).

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

Здесь принципиально важным является внимание к:

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

Использование феномена культурных практик в содержании образования в рамках его культурной парадигмы вызвано объективной потребностью: расширить социальные и практические компоненты содержания образования, сделать основным проектным опыт учащегося, придать практической культурной идентификации выпускника школы большее значение, чем его академической информированности. Это позволит преодолеть количественную систему оценивания усвоения знания, создавая базу для развёртывания открытого качественного оценивания (общественных экспертиз), ориентированного на практические успехи и достижения школьников.

Культурные практики школьника – это продуктивный путь решения наиболее острых проблем культуросообразной организации современного образования, обеспечивающего индивидуализацию каждого ребёнка.