

**МЕТОДОЛОГИЯ**

**ВОСПИТАНИЯ**

**В. Слободчиков**

Школа антропологической  
практики

**13 - 26**

## ШКОЛА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

**В. СЛОБОДЧИКОВ**

В статье рассмотрены предпосылки и условия, концептуальные идеи и целевые ориентиры построения инновационной образовательной системы — «Школа антропологической практики».

**В** августе 2010 года на совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России Министр образования и науки А.А. Фурсенко заявил: *«Выстраивая стратегию инновационного развития, мы исходим из того, что образование не может оставаться только услугой, удовлетворяющей текущие запросы, и даже не может пассивно откликаться на запросы будущего. Оно обязано быть инициатором изменений, в том числе — в бизнес-среде и в общественном сознании».*

Именно в контексте подобных ориентиров сегодня активно обсуждаются и расшифровываются достаточно абстрактные, сами по себе, формулы инновационного образования: «Наша новая школа», «Школа Будущего», «Школа XXI века» и т.п. Понятно, что категория «школа» рассматривается, как правило, в своём предельном значении и удерживает (должна удерживать) в себе все уровни образования — от дошкольного до послевузовского. Но, к сожалению, не обсуждается самое главное — онтологический статус «образования вообще» и, соответственно, фундаменталь-





ные смыслы современного отечественного образования, а отсюда — и перспективные линии его развития. Почему-то эти разговоры постоянно соскальзывают на конечные цели модернизации образования, «на кончиках» которых как раз и располагается большинство упований наших политиков от образования.

Одно из таких упований отечественных модернизаторов материализуется сегодня и в таком жутковатом «образе образования», как дорожная карта общественно-политического форсайт-проекта — «Детство-2030». Форсайт-проекты такого рода (не только в образовании, но и в других сферах общественной практики), как я понимаю, это очередные окаянные попытки прорыва в «Будущее» и его оккупации уже сегодня. Нет смысла подробно останавливаться на этом «проекте», т.к. он развёрнуто представлен в Интернете. Обозначу лишь наиболее яркие замыслы и вожделения его «дорожной карты».

Так вот, детям 2030 года **не нужно будет учить иностранные языки**. Так как уже к 2014 году широко распространится портативное устройство, которое за счёт синхронного голосового перевода позволит непосредственно общаться людям, говорящим на разных языках. Дети будут жить в многонациональном обществе, где языковых границ больше нет.

В 2018 году появится возможность виртуальной имитации жизни; будет создано **устройство для загрузки информации непосредственно в кору головного мозга**. Дети смогут получать образование через Интернет и освоить там любую профессию — таким образом, **школы и вузы могут оказаться ненужными уже к 2025** году.

К этому же времени появится возможность программировать способности и полезные качества детей. **Их воспитанием смогут заниматься роботы**. А чтобы не травмировать родительские инстинкты, будут созданы «робот-ребёнок» и «робот-няня». Вообще перспективы головокружительны, так как к 2030 году будет осуществлена тотальная чипизация человека, а также окажется возможной его генная модификация.

Ну, что же — вполне отчётливая и надёжная карта на пути к полному **расчеловечиванию** человека. И если читателю всё это покажется бредом воспалённого воображения, не спешите вызывать «Скорую». Этот бред активно поддерживается некоторыми функционерами высокого ранга во властных структурах нашей страны. В свете такого рода «проектов» становится очевидным, что происходит кардинальная смена внутренних детерминант жизни современного образования. Главным его ориентиром (явно или — негромко) становится техническое и технологическое **протезирование человека**, замещение ими всего того, что раньше он делал руками и головой. Именно в принципиальном **отторжении** такого — и подобных ему образов «Нашей новой школы» я попытаюсь обозначить основные параметры инновационной образовательной системы, которую — в первом приближении — можно поименовать как **«Школа антропологической практики»**.

**1.** Изначально всякий концептуальный подход в образовании призван разрешить на основе научной теории (концепции, доктрины) и именно средствами образования некоторую горячую социальную проблему, а само это решение должно воплощаться в том или ином общественно приемлемом образовательном результате. Причём таком результате, который может воспроизводиться на относительно длинном отрезке социального времени. Систематическое получение



этого результата утверждает систематическую форму образования или — выражаясь научно — оформляет вполне определённую образовательную систему.

В свою очередь, любая образовательная система задаётся, по крайней мере, тремя важнейшими детерминантами: **содержанием образования, принципами его организации и субъектами образования**. Эти три детерминанты, в конечном счёте, и результируются в определённом формате **научно-технологического подхода** в образовании<sup>1</sup>.

Исторически первым из таких подходов, который к настоящему времени в наибольшей степени технологически обеспечен, является **когнитивно-ремесленный подход**, образовательным результатом которого оказываются знаменитые **ЗУНы** — знания, умения, навыки. Этот подход и сегодня продолжает оставаться наиболее распространённым в отечественном образовании.

Его точкой отсчёта является «Великая дидактика» Я.А. Коменского с его гениальным педагогическим открытием принципа организации (тогда ещё только) начального обучения — **классно-урочной системой**. Данная форма организации на первом этапе тогда ещё начального обучения являлась предельно адекватной его предметному содержанию — освоению комплекса **культурных навыков**: чтения, письма, счёта. Фактически, определённая совокупность подобных навыков и умений и считалась основным содержанием образования, **субъектом** которого был «Господин Учитель». Освоение наук, главным образом — богословия и философии, осуществлялось узким кругом избранных с использованием принципиально иных образовательных технологий, как и прежде — в монастырях и университетах.

В своей философской составляющей когнитивно-ремесленный подход решал великую гуманистическую задачу — обеспечение **массового образования**, открытого 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.

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 всё более расходились, становились иноприродными друг другу. Одни выпускники — в институты и техникумы, другие — на фабрики и заводы.

Предметно-дисциплинарная организация содержания образования и ремесленный тип обучения постоянно обнаруживали свою несостоятельность при выходе выпускника школы в самостоятельную социальную жизнь, в пространство высшего образования, в практическую деятельность, которые определённы были построены не по предметно-дисциплинарному принципу.

Теоретикам образования эта несостоятельность стала очевидной как раз при переходе нашей страны к всеобщему полному среднему образованию. Философское решение данной коллизии было сформулировано группой отечественных философов, психологов и методологов марксистско-гегелевской ориентации, которое оформилось в так называемые **деятельностный** (В.В. Давыдов) и **мыследеятельностный** (Г.П. Щедровицкий) **подходы** в образовании.

Сутью этих подходов объявлялось не только усвоение в школе разнопредметных знаний и умений использования их при решении учебных задач, а освоение особого содержания — **всеобщих способов мышления и деятельности**.

<sup>1</sup> Более подробно «научно-технологические подходы в образовании» рассмотрены мною в Ж. «Психология обучения». № 1. 2009.





Но главное при таком подходе был открыт и разработан новый принцип организации обучения, который подробно раскрыт в теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Важнейшим образовательным результатом деятельностного подхода в образовании было положено — **умение учиться**, т.е. способность самостоятельно добывать необходимые знания и строить новые способы решения новых познавательных-практических задач.

Именно на фоне этих уже существующих подходов в отечественном образовании сегодня пропагандируется, не оформляется, а именно пропагандируется **компетентностный подход**. Причина его популярности связана с тем обстоятельством, что общество в очередной раз встало перед фактом **разрыва между образованием и социальной практикой**.

Обнаружилось, что преодоление этого разрыва невозможно за счёт расширения списка предметных дисциплин. Если раньше этот разрыв преодолевался стихийно, за рамками образовательного процесса — путём самостоятельного накопления жизненного опыта, так 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. Считается, что необходимо ещё в школе специально встраивать учебные приобретения индивидуума в уже существующие социально-практические контексты.

В компетентностном подходе содержанием образования оказываются многообразные **технологии социальных производств**, субъектом образования — **рынок труда**, образовательным результатом — **компетентности**, а принципом организации образования — **симбиоз** форматов когнитивно-ремесленного и деятельностного подхода.

В чём же внутреннее родство и в чём главная ущербность уже сложившихся научно-технологических подходов в отечественном образовании?

**Первое.** Все они, практически, полностью ориентированы только на **учение-обучение**, на присвоение детьми заранее отформатированного научного, художественного, социального опыта. Никто не будет утверждать, что это периферийная задача образования, но ведь и не центральная, по той простой причине, что здесь доминирует внешняя целесообразность, а сам человек (ребёнок, ученик, студент) оказывается в этом случае только страдательным существом: его учат, тренируют, натаскивают, его адаптируют. В существующих технологиях учения-обучения отсутствует важнейший механизм инверсии — рефлексии на себя, на самообразование, на «достраивание» самого себя до целого.

**Второе.** И это не случайно так. По сей день главным целевым ориентиром сложившихся принципов и форм организации образования остаётся тщательная **подготовка выпускника** для использования его в социально-производственных системах; и не важно, в каких — в материальных или гуманитарных. Сегодня речь уже идёт о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника — к старшей школе, старшеклассника — к профессиональной школе, чтобы её выпускника можно было утилизировать в социально-экономических производствах. А когда у человека за душой ничего нет, кроме определённого набора свойств и компетенций, то его легко и главное — целиком можно сделать предметом манипуляции с последующей утилизацией.



2. Ещё в начале 80-х годов прошлого столетия замечательный отечественный философ М.К. Мамардашвили отмечал: «Среди множества катастроф одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, проявляющаяся совсем не в таких экзотических событиях, как столкновение Земли с астероидом. Я имею в виду событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нём сломаться в связи с разрушением или просто отсутствием цивилизованных основ процесса жизни»<sup>2</sup>. Но, если социальная катастрофа как бы всегда «открыта», антропологическая всегда «закрыта» для глаз. Её значения и смыслы не успевают оформиться и осесть в структурах сознания, поскольку избыточность «социальной инженерии» затирает способность человека говорить: «я мыслю, я существую, я могу».

И если в конце двадцатого столетия антропологический кризис европейской цивилизации, кризис нововременной модели европейского человека ещё только предчувствовался, то сегодня не видеть его можно только при добровольном и осознанном само-ослепении. За последние годы уже на наших глазах стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Рационализм и прагматизм Нового Времени практически осуществил свою многовековую «мечту» — полной оккупации духовных пластов сознания современного человека, кардинально изменив само содержание его внутренней жизни. Фактически общество потребления оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни сверхдержав, ни социальных лидеров, ни аутсайдеров — ни первых, ни вторых, ни третьих.

Очевидно, что в этих условиях необходим принципиально иной подход в образовании, нежели существующие научно-технологические подходы — когнитивно-ремесленный, деятельностный, мыследеятельностный, компетентностный.

По существу речь должна идти о подлинно стратегических ориентирах отечественного образования, о **метафизических**, а не бытовых только образах образования. Речь должна идти о подлинно инновационном — я бы сказал — **пятом** научно-технологическом укладе в отечественном образовании. Этот новый подход я обосновываю как **гуманитарно-антропологический**, удерживающий всю полноту человеческой реальности в её горизонтальных и вертикальных измерениях. В антропологически ориентированном образовании речь должна идти не о формировании разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, а об образовании самого человека, о становлении в нём подлинно человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека — как жизнеспособного **индивида**, как **субъекта** собственной жизни и деятельности, как **личности** во встрече с Другими, как **индивидуальности** перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

Именно в этой точке гуманитарно-антропологического подхода и должен сложиться умный, терпеливый и доброжелательный союз научной психологии, педагогики и православного богословия. Принципиально необходима **гармонизация** (а не бесплодный параллелизм или — разрушительные несогласия) систем знаний о человеке, способных стать исходным основанием построения

<sup>2</sup> Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация. Доклад на III Всесоюзной школе по проблемам сознания. Батуми, 1984 // Из кн.: Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 107–121.





инновационного образования. Прежде всего, это **христианская антропология** — как учение о происхождении, назначении и предельных смыслах жизни человека; затем **психологическая антропология** — как учение о закономерностях развития человека в интервале его индивидуальной жизни и, конечно же, **педагогическая антропология** — как учение о становлении базовых способностей, сущностных сил человека в универсуме образования. Кстати, нелишним будет напомнить, что в переводе с древнелатинского одно из значений слова «гармония» — это **согласие разногласного**.

Только в свете такого — целостного знания о высшем назначении и призвании человека, знания о закономерностях становления человека в меру его призванности — возможно принципиальное переосмысление самого понятия «образование». Оно должно пониматься и осваиваться как особая **философско-антропологическая** категория, фиксирующая фундаментальные основы жизни человека и форму становления **«собственно человеческого в человеке»**. Образование — это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума. В этом — базовом смысле образование является всеобщей культурно-исторической формой становления сущностных сил человека, его родовых способностей, обретения им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории.

Во всех исторических периодах, в самых культурах образование было механизмом связывания воедино определённой общности людей и способа их жизни. Подрастающие поколения средствами образования включались в уже существующую общность и становились носителями определённого образа и уклада жизни. В образовании происходил процесс приобщения молодых людей к базовым смыслам жизнедеятельности старших с помощью тех способностей, которые поддерживали и сохраняли норму и ценность общей жизни во времени.

Образование — это наиболее *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** (её духовное становление и развитие базовых способностей) и **на общество** (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям).

Принципиально иную историческую коллизию мы переживаем сейчас. Главная болевая точка современной социокультурной ситуации — это разрушенные внутри- и межпоколенные связи, отчуждение и противостояние в семье, в школе, в общем месте жительства. Это отсутствие жизнеспособных общностей людей — неформленность социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов. Это также неформленность культуры сверстничества, стихийное образование возрастных когорт, которые в подростково-молодёжной среде часто обретают криминальный облик.

Исчезает понятие «поколение», оно заменяется понятием «молодёжная культура» или понятием «страта». «Поколение» — бытийная, онтологическая категория, «молодёжная культура» — псевдонаучный сленг, «страта» — формально-социологическая фиксация. Например, одни стали студентами вуза, другие — ссуза, третьи — офисный планктон. И те, и другие находятся в одном



историческом времени. Но они в разных социальных разрядах и уже не одно поколение.

Именно с такими моментами должны быть связаны основополагающие смыслы любых инновационных образовательных систем, способных решать такие важнейшие жизненные задачи, как:

1. **Формирование** духовно осмысленных и нравственно оправданных **укладов** жизни и деятельности людей в определённом, приуроченном к данной Земле культурно-историческом пространстве, преодолевая тем самым его сегодняшнюю **без-родность и без-племенность**.

2. **Выращивание** жизнеспособных, я бы сказал — **соборных** детско-взрослых **общностей**, не оставляющих человека **без-призорным и без-домным**.

3. **Культивирование встреч поколений** в их самоценных образах и формах жизни, не допускающих **эгоцентричной капризности** между людьми и **хамского релятивизма** внутри отеческой культуры.

Надо особо подчеркнуть, что кардинальное решение перечисленных педагогических сверхзадач возможно, если **главным императивом модернизации** современного отечественного образования станет его принципиальная **антропологизация**.

Однако содержательное обсуждение самой возможности построения образовательной системы как **антропо-практики**, как практики выращивания и действительно — **образования** собственно человеческого в человеке связано с рассмотрением базовых **концептуальных идей** и важнейших **целевых ориентиров** такой инновационной системы.

**3. Первая концептуальная идея** «Школы антропологической практики» связана с философско-методологической проработкой двух фундаментальных категорий: **образование — как форма и развитие — как содержание**. Дialectика соотношения этих двух категорий продолжает оставаться далеко не прояснённой.

В общем случае, форма полагает и определяет 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 социально-экономических задач общества.

В других социально культурных обстоятельствах, например, в нашей стране XX века, когда довлел пафос строительства нового общества, нового человека, развитие стало пониматься как **продукт, как заранее полагаемый результат усвоения** специально отформатированного общественно-исторического опыта.

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 принципиально разные содержания. В истории психологии столкновение и противоборство этих разных пониманий обнару-





живало себя в знаменитых дискуссиях 70-х годов XX столетия двух научных школ — школы Ж. Пиаже и школы Л.С. Выготского. Надо сказать, что, как говорил в своё время вождь большевистской партии, — «оба уклона — хуже»: и пафос спонтанного развития, и пафос формирования индивида с заранее заданными качествами.

Категории **«развитие»** в истории, философии, науке не имеет однозначной, точечной интерпретации. Развитие — это и **всеобщий принцип** существования мира и человека, и — **реальный процесс** изменений и преобразований в них, и — **абсолютная ценность** европейской культуры одновременно. А это означает, что нельзя сводить всю проблематику онтогенетических изменений в жизни человека только к двум типам детерминации развития: **причинной** (по законам природы) и **целевой** (по законам социума). В становлении, развитии и преобразовании «человеческого в человеке» кардинальное и окончательное значение имеет **ценностно-смысловая** детерминация всех потенциально возможных изменений. Выход на уровень **само-детерминации** впервые делает возможным и **саморазвитие**, и **самообразование** человека.

В проектировании и реализации инновационного образования сопряжение двух принципиально разных содержаний — содержание образования и содержание развития требует ответа 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).

Перспективным разрешением живого противоречия формы и содержания — образования и развития — возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории, как **развивающее образование**. Здесь возможно сразу же удерживать 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**.

К сожалению, в языке педагогики понятие полного образования, которое только и позволяет достаточно подробно рассмотреть проблему содержания образования, даже не обсуждается. Хотя вопрос о полноте образования — это вопрос о единстве многообразия процессов образования и форм его организации в одном образовательном пространстве, это вопрос **о дополнении и восполнении основного образования до целого**, до действительно — полного, базового, основного, фундаментального образования.

Если говорить жёстко, то основное образование без дополнительного — не целостно, а значит — усечённо, неполноценно. Точкой **встречи**, точкой восполнения основного образования его дополнительными формами, точкой их взаимодополнительности — и это принципиально важно — является **конкретный ребёнок**. 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-компетенций. И именно в этом, прежде всего, состоит антропологический смысл дополнительного образования — как восполняющего основное образование до полного.





В сложившемся, устойчивом социуме помимо учебно-воспитательных учреждений всегда существует определённое число неявных институтов образования. Только один пример для пояснения. В дореволюционной России такими институтами были: семья, церковь, деревенская община, дворянская усадьба, сословие, армия и др. Эти институты и были дополнительными к основному образованию, они достраивали, восполняли его до полного образования, обеспечивающего становление — в той или иной степени — полноты и целостности человеческой реальности.

В современном социуме такие институты в большинстве своём либо разрушены, либо деградируют, либо умерли естественным образом. Соответственно, образование, претендующее на полноту реализации своего развивающего потенциала, вынуждено — и с необходимостью восполнять эти потери, если, конечно, оно способно к этому и готово взять на себя такую миссию.

Проблема полного образования связана также и с **полнотой предметного содержания образования**. В самом общем смысле содержание образования впервые возникает при специально организованной **встрече** индивидуальных возможностей (человеческого потенциала) и предметных форм культуры, «в материю» которых облекаются эти возможности и обретают форму вполне определённых индивидуальных способностей.

К сожалению, в настоящее время в предметном содержании образования, получившего статус — основного, господствует по преимуществу научно-рациональная культура (естественно-научное, инженерно-техническое, гуманитарное объектное знание). За пределами традиционного содержания оказывается, например, складывающееся сегодня **научно-практическое** образование (несущее в себе культуру исследования и проектирования), которое, кстати, может стать серьёзной альтернативой формально-дисциплинарному (академическому), профильному и компетентностному образованию. Также за пределами предметного содержания находится **укладное** образование (несущее в себе совокупность норм, правил, традиций, духовных ценностей и смыслов общежития детей и взрослых).

Ограниченность и ущербность господствующих сегодня в содержании школьного образования уплощённого рационализма и примитивного технологизма стали очевидными при введении в общеобразовательную школу Основ Православной культуры. Несомненно, что её **вхождение** в содержание общего образования (подчеркну — культуры, а не информации о ней) имеет совсем не то же значение, что имело некогда вхождение в это содержание, например, информатики или обществоведения. С Православной культурой в школу входит самое главное, **самое фундаментальное учение о Мире и Человеке**, которое может высветить, а с Божией помощью и просветить другие системы рационального знания о человеке и Мире, позволит обнаружить их частичность, а часто — неистинность этих знаний.

Но не только изменения в характере знаний, изменения могут произойти и в самом духовно-нравственном строе школы. Школа, просвещённая светом Православия, может обрести совсем другой уклад, может стать соборным единством, где главнейшим субъектом образования будет не администратор-менеджер, даже в виде учителя, а детско-взрослая, учебно-профессиональная, образовательная общность. Школа может стать пространством хранения и ме-





ханизмом трансляции ценностей и смыслов отеческой культуры, пространством становления подлинно личностного способа жизни человека, а не местом купли-продажи образовательных услуг.

Но именно таким местом современное образование сегодня как раз и становится. А Православная культура — конечно, не без помощи функционеров от образования и при попустительстве некоторых церковных структур — всё более вырождается либо в примитивное Религиоведение, либо подменяется Светской этикой, которая большинством населения понимается как **этикет**. Подлинной встречи Православия с Педагогикой (я уж не говорю — с психологией) не получается, и без специальных усилий может и вообще не получиться.

Третья составляющая полного образования — это многообразие **видов и форм индивидуальной и совместно-распределённой деятельности** в образовательном пространстве. Важно, что встречаясь в этих деятельности с живыми носителями разных форм культуры, ребёнок не только знакомится с её предметным содержанием, но погружаясь в универсум культуры, он обретает ориентиры самоидентификации, опору для самоопределения, опыт социального и культурного действия, участвуя тем самым и в процессах культуротворчества.

Таким образом, полнота и целостность становления и обретения ребёнком образа человеческого в образовательном пространстве инновационной школы окажутся возможными:

если линия его жизни будет связана с **укоренением** в отеческой культуре;

если будет культивироваться **преемственность** ценностей и смыслов исторического бытия своего народа;

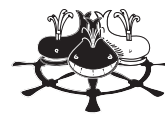
если будут раскрываться перспективы и панорама духовных **устремлений** каждого за пределы наличного, обыденного существования.

**Вторая концептуальная идея** связана с осмыслением реального содержания такого привычного словосочетания в языке педагогики, как **«субъект образования»**.

В психологической антропологии в основу построения теории общего хода становления и развития человека — как субъекта собственной жизни — были положены две *предельные категории*: **субъективная реальность и со-бытийная общность**, одновременно схватывающие разные стороны этого процесса. Подлинной ситуацией развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» его субъективности, позволяющие человеку однажды самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности, есть его **со-бытие с другими**. *Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма индивидуальной субъективности.*

Изначально процесс становления субъектности осуществляется в культурно и общественно заданных видах образовательных процессов, или — в общественно заданном **способе образования человека**, становления его культурно-историческим субъектом. Тот или иной тип образования оказывается **формой**, в которой осуществляется и **результатируется** процесс развития, он же задаёт и общее **направление** самому этому процессу.

В европейской образовательной традиции (исторически — христиански ориентированной) особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону **самостояния личности**: в сторону образования **само-**



**деятельного, само-сознающего, само-устремлённого** существа, способного с некоторого момента к **саморазвитию**. Именно эта общественно-культурная, а по сути — духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность с ребёнком.

В антропологически ориентированном образовании ребёнка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника действительно появится шанс самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. И именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать детско-взрослую со-бытийную общность — как **действительного субъекта** совместно-распределённой **образовательной деятельности**.

В свою очередь, знание нормативных границ и детерминант становления именно **со-бытийных образовательных общностей** в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно-исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых, учебно-профессиональных и др. общностей. Таких общностей, которые действительно должны стать жизненным пространством, **антропо-практикой**, практикой обретения детьми, подростками, молодыми людьми собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с Другими.

Очевидно, что сформулированные концептуальные идеи как **ценностно-смысловые основания** образовательной системы «Школа антропологической практики» открывают вопрос об адекватном и конкретном технологическом обустройстве такой системы. Понятно, что это уже не концептуальный, а программный вопрос, требующий определения главных **целевых ориентиров** в построении такой системы и опытно-экспериментального её опробования.

Обоснованный психолого-педагогический ответ на все эти вопросы возможен 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. Первый целевой ориентир** — это **выявления реальных** (не умозрительных) **носителей** исходного замысла «Школы антропологической практики»; по сути — это первая и наиболее сложная технологическая проблема. В самом общем смысле практическая реализация любого проекта связана с поиском, а чаще — с **целенаправленным формированием** разного рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, профессионально-деятельностного, организационного, управленческого и др. Замечу, что без такого рода ресурсов никакое материально-финансовое обеспечение проектную разработку не спасёт, мы получим лишь фантазийный, бумажный проект.

В решении этой проблемы есть два необходимых шага, первый из которых связан с формированием (буквально — выращиванием) **совместности**





реализаторов проекта. Со-в-местность — это «всё-в-одном-месте»; конечно же, не в одном физическом пространстве или — в одной организации, но **в едином смысловом пространстве**, границы которого очерчивает и задаёт 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 проекта его концептуальных оснований.

Суть этой работы связана, прежде всего, с выявлением: а) носителей адекватного проекту содержания (Кто вы?); предмета и способа их профессиональной деятельности (Что вы умеете и как вы это делаете?); возможностей перепрограммирования своей деятельности в рамках проекта (К чему вы готовы?). 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 связан с выращиванием жизнеспособной **общности** людей, которые уже были участниками концептуализации проектной идеи, а теперь становятся её реализаторами. Такая общность не может быть симбиотической (эмоционально-чувственной) или клубной (капризно-вкусовой), прежде всего, она должна быть **со-бытийной и позиционной общностью**, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, «прозрачной» по своим мотивам, целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможна **деятельностная кооперация**, возможно становление коллективного субъекта (хозяина, автора) — носителя программы реализации инновационного образовательного проекта, возможно формирование, таким образом, особого ресурса — *организационного* — основы практического построения и (или) преобразования некоторой образовательной системы.

**Второй целевой ориентир** в технологическом обустройстве Школы — это разработка её **образовательной программы**, которая является квинтэссенцией любого образовательного института. Она фиксирует в своём содержании достаточно определённые предметные формы культуры и всё многообразие видов деятельности участников образования. Сегодня в рабочем языке педагогики отсутствует сколько-нибудь отчётливая типология, иерархия и структура образовательных программ. Лишь назывательно и хаотично перечисляются учебные и воспитательные программы, управленческие программы и программы дополнительного образования, научно-методические и сервисные программы сопровождения образовательных процессов и т.д.

Понятно, что подобная сумятица в толковании системообразующих категорий приводит лишь к «мозговым страданиям» вместо осмысленного понятийного строя такого важнейшего гуманитарного производства, как образование человека. Сегодня в общей структуре образовательной сферы уже можно фиксировать содержательные различия:

— **уровня образования** (начальное, основное, среднее, высшее, последипломное образование) со своими формами институализации;



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

— **типа организации образования** (общеобразовательное, гимназическое, лицейское, кадетское);

— **вида образования** (гуманитарное, техническое, специальное и др.) в рамках определённого уровня образования.

По норме каждый **образовательный институт** (от детского сада до аспирантуры) должен иметь свою сугубую **программу образования**, синтезирующую в себе всё выше обозначенные структурные различия, обеспечить в определённой конфигурации уровень, ступень, тип и вид образования. Программа образования образовательного института — это упорядоченный комплекс конкретных подпрограмм, призванных исполнить образовательную миссию данного института.

**Третий целевой ориентир** — это разработка **возрастно-нормативных моделей развития**, которые могут обеспечить продуктивное сопряжение ступеней развития и разных ступеней образования. Такое сопряжение возможно лишь при точном знании **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. Имея конкретные возрастно-нормативные модели развития — точно ориентированные для разных возрастов, для разных контингентов детей, педагог с большей уверенностью и с большей ответственностью мог бы строить точно выверенную педагогическую деятельность, приуроченную к определённой ступени образования.

Понятие «возрастно-нормативной модели развития» — это, прежде всего, **педагогическая интерпретация** психологического понятия **нормы развития**. Такая модель позволяет выявлять благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать. Для антропологии образования норма развития — это не то среднее, что есть, а **то лучшее** — что возможно для конкретного ребёнка в конкретных условиях его жизни.

Построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает максимальные **возможности** развития детей на определённой ступени образования. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики, ориентируются только на максимальные **достижения**, строятся в русле стратегии *«выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение»*.

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 ребёнок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребёнку предстоит войти впоследствии).





Таким образом, возрастнo-нормативная модель развития должна носить, прежде всего, **регулятивный характер**, она должна отвечать на вопрос — **как и зачем** строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования и какие возрастные задачи развития он призван решить.

**Четвёртый целевой ориентир** — это разработка **возрастно-ориентированных моделей совместной образовательной деятельности** — как **синтеза** того или иного образовательного процесса и педагогической деятельности. В такой модели должны быть соотнесены **ценностно-целевые представления** взрослых о возрастных задачах развитии ребёнка (подростка, юноши) на ступени образования и **профессионально-деятельностные** представления о способах и средствах достижения целей развития. Модель совместной образовательной деятельности раскрывается в единстве возрастнo-нормативной модели развития и возрастнo-сообразной деятельности педагога, реализующего своими средствами данную модель на определённой ступени образования.

В совместно-распределённой образовательной деятельности происходит «встреча» деятельности образующегося и деятельности педагога. Однако особый вопрос — это **предметно-целевое содержание** такой деятельности, т.к. исходно предметность и целевые ориентиры действий образующихся и образующих — **разные**. И только при их гармоничном **сопряжении** в модели действительно совместной и распределённой образовательной деятельности впервые порождается со-бытийная образовательная общность, которая становится подлинным субъектом этой деятельности.

В заключение ещё раз подчеркну: «Наша новая школа», «Русская школа XXI века»<sup>3</sup> — это «Школа антропологической практики», **практики вочеловечивания человека**, обретения им образа человеческого в универсуме образования.

<sup>3</sup> «Русская школа» — это не этническое и не конфессиональное её определение. Это — культуро-цивилизационное окормление современной отечественной школы. Это — школа Русского мира, Русской цивилизации, как её понимал наш великий мыслитель Н.Я. Данилевский.