

Культурная парадигма как основа развития современной школы

Ната Борисовна Крылова, кандидат философских наук

Становление культурной парадигмы

Культурная парадигма образования (т.е. обобщённая модель понимания и объяснения его проблем и условий их разрешения на базе активного проектирования новых образовательных процессов как культурно-деятельных) имеет длительную историю, состоявшие традиции и немалые результаты. Она хорошо проработана в теоретическом плане в работах В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой, Г.Б. Корнетова, И.А. Колесниковой, И.Е. Видт, А.Я. Данилюка и других исследователей.

Анализ и практическое решение многих современных проблем, возникших как до реформ, так и в процессе модернизации образования, целенаправленно связываются с культурологическими понятиями и моделями, прежде всего понятием культурной среды, принципом культуросообразности и культурологическим подходом.

Общий интерес исследователей вызывает разносторонняя характеристика и вариативная типологизация педагогических парадигм. Выделяют несколько основных типов парадигм: научно-технократическую (научно-технологическую), гуманитарно-феноменологическую (личностно-ориентированную, гуманистическую, культурную), традиционную (сохраняющую народные этнические и/или религиозные традиции). Существует несколько оснований для разделения, и это отдельная серьёзная методическая проблема, ведь каждому типу и подтипу педагогических парадигм могут соответствовать свои образовательные модели, реализуемые в образовательной практике и педагогической деятельности.

В первоначальный период теоретических «накоплений» культурной парадигмы (вплоть до 90-х годов XX века) было определено её общее содержание и основные условия реализации. Культурную парадиг-

му относили к типу гуманитарных и гуманистических парадигм (иногда говорят о культурологической парадигме, но следует видеть различие между ними, которое адекватно различию между «культурой» и «культурологией»). Называя парадигму «культурной», мы будем акцентировать внимание на общем устройстве и самоорганизации школы, а не просто на «культурологическом содержании образования».

Характерной особенностью последних лет стал переход к практике претворения в жизнь некоторых положений культурной парадигмы. Идеи культуры общения детей и взрослых, культурного самоопределения ребёнка, разнообразия культурных моделей школ сегодня стали ориентирами образовательной политики. Это побуждает образовательные учреждения, заинтересованные в инновациях, более целенаправленно следовать нормам культурной парадигмы.

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

Массовая школа как элемент массовой культуры всегда существовала в культуре, хотя подчас и занимала в системе маргинальную позицию, не умея и не стремясь обеспечить культурный потенциал ни личности, ни сферы образования в целом.

Теперь всё отчётливее проявлялась потребность создания в массовой школе реальной культурной среды, которая могла бы стать противовесом замкнутой атмосфере классно-урочного стандартного обучения и **реально развивать творческий потенциал ребёнка**, а не наполнять его сознание информацией, не имеющей для него ценности.

Появление новых научных направлений

На рубеже XIX–XX веков проанализированные выше тенденции, всеобщий интерес к культурологии и рост популярности культурологических терминов приводят к первым попыткам обозначить *специальные направления научных исследований*. Они определяли общий и специальный характер взаимосвязи культуры, образования и педагогики, раскрывали разные стороны культурной парадигмы и культурных моделей школ. Одно из направлений было названо *культурологией образования*¹ другое — *педагогической культурологией*².

Оба направления взаимосвязаны и границы их пересекаются: первое направление более ориентировано на идеи философии культуры и образования, на общие характеристики образования как культурного явления и процесса, на условия реализации культурных моделей школ; второе — на педагогические парадигмы, условия создания культуросообразной педагогической среды образования и педагогическую культуру.

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

Попробуем развести их следующим образом.

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

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

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

Особое значение для утверждения разнообразия связей образования и культуры **приобретают сегодня проблемы их обеспечения и практической реализации**. Сегодня очень многие явления указывают на то, что отечественное образование (на уровне теории и особенно практики) подошло к некоему рубежу, за которым стало ясно, что знаниевая (научно-технологическая) парадигма входит во всё большее противоречие с тенденциями развития образования и уже недостаточна для обеспечения их дальнейшего развития.

Общий вывод многих исследователей: требуются иные подходы к организации всей жизнедеятельности школы. По результатам различных форм анализа сферы образования (проблем качества образования, стиля административного управления, характера взаимоотношений управленцев и школы, особенностей развития взаимоотношений детей и взрослых, падения мотивации обучения) становится всё более явным разрыв возможностей знаниевой парадигмы обучения и *требований последовательного обеспечения интерактивной учёбы детей в школе*.

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

² Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию. Тюмень, 1999; Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень: Изд.-во ТГУ, 2002.

Теоретико-методологические и практические основы культурной парадигмы

Изменение условий развития общества показало, что проблемы образования можно решить, ставя новые *культурные* цели общего образования, а не детализируя, не варьируя или расширяя прежние знаниевые задачи трансляции свода культурной информации.

На необходимость смены парадигм указывают кардинальные изменения в обществе отношений к:

- содержанию общего образования (оно должно стать **интерактивным и проблемным**);
- стандартизации и унификации форм обучения (в основе образования должны лежать вариативные и гибкие формы индивидуального учения);
- пониманию роли ученика (должна быть обеспечена его **субъектность**);
- соблюдению прав ребёнка в образовании: школа должна в полной мере обеспечивать право выбора ребёнком содержания, форм, темпа своей учебной деятельности и форму оценивания результатов, реализовать его право участвовать в определении содержания и форм обучения;
- результату образовательной деятельности учащихся (**результатами должны быть творческие, самостоятельные продукты — тексты, артефакты, выполненные проекты**);
- потенциалу выпускников школ (они должны быть **готовы к мобильному решению разнообразных творческих задач**).

Сравним возможности знаниевой и культурной парадигм. Надо, конечно, учитывать, что знания — часть культуры, поэтому эти два типа парадигм могли бы не противостоять, а дополнять друг друга. Ведь в культуру включены и знания, и ценности, и нормы/образцы, и механизмы деятельности, и качественно выполненные продукты. Значит, здесь речь может идти об иных конфигурациях и акцентах, что при практической реализации этих парадигм приводит к разным социальным результатам.

Основной элемент знаниевой парадигмы — сообщение учителя, культурная же

парадигма строится на другом — *самостоятельном культурном тексте самого ученика*, а учитель должен создать соответствующие условия, уметь этот культурный текст в каждом своём ученике рассмотреть, понять и помочь выразить.

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

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

При этом знаниевая парадигма, несмотря на существенные недостатки и внутренние противоречия, остаётся доминирующей в сфере современного общего образования, она максимально освоена массовой школой, что делает её уже *традиционной парадигмой*.

Практика школ, старающихся вопреки доминированию знаниевой парадигмы обеспечить в своей жизнедеятельности элементы **культурной парадигмы**, доказывает более выраженную её успешность в повышении качества образования и широкие возможности достижений своих учеников в разных формах их самостоятельной деятельности.

Образовательная модель культуросообразной школы. Реализуется культурная парадигма в жизнедеятельности школы следующим образом:

- не отрицая знания, школа делает акцент на разнообразных **культурных практиках и культурном опыте** своих учеников (в индивидуальных, групповых, смешанных детско-взрослых формах);
- в основе процесса учёбы лежат **индивидуальные достижения** каждого ученика; образование приобретает **общий прикладной** характер;

- знание включено как **вспомогательный компонент** в содержание и формы учебной деятельности (знание превращается в материал и фон продуктивной работы);
- **междисциплинарная, межпредметная организация** учебного материала повышает фактор интеграции в содержании обучения; на первый план выходит **проблемность** материала, а не узкая тематика; укрупняются образовательные области;
- оценивается не «усвоение знаний», а **качество и содержание полученного каждым учеником учебного (образовательного) продукта**: выполненного проекта, исследовательской или творческой работы, доклада, результатов социальной работы; оценивание из «текущего» и отметочного становится накопительным и сложным (комплексным и совместным);
- основа индивидуальных учебных планов и программ — **ответственный выбор самого ученика**; в результате повышается мотивация учебной деятельности, она становится интерактивной, а ребёнок — субъектом, автором собственного образования;
- повышается значение индивидуальной и групповой рефлексии учащихся, что позволяет повысить **роль ценностных ориентаций** детей в их саморазвитии и сделать нравственную работу, общение и поведение каждого постоянной и необходимой частью школьного уклада жизни, а не темой отдельных воспитательных мероприятий; этому способствует **участие всех** детей и взрослых (а не только лидеров и активистов) в **со-управлении и самоорганизации** на основе постоянной ротации и распределения полномочий;
- исчезает деление на **основное и дополнительное** образование, поскольку в обеих формах создаются условия для образовательной успешности учащихся; **учебная и внеучебная** деятельность уравниваются в «правах», так как в равной мере развивают детей и служат рамками их продуктивной деятельности;
- учитель становится «**педагогом широкого профиля**», **консультантом, тьютором, творческим (научным) руководителем, мастером**; содержание его педагогической деятельности — сотрудничество, консультации, фасилитация, педагогическая поддержка, нравственный пример, но отнюдь не «воздействие»; такой педагог обеспечи-

вает условия для культурного самоопределения и творческой самореализации себя и ребёнка.

Здесь мы видим многое из того, что невозможно последовательно осуществить в массовой школе, если исходить из традиционных методико-управленческих требований к стандартному учебно-воспитательному процессу в школе или если не пытаться в борьбе с традициями знаниевой парадигмы преодолеть их негативное влияние. Например, одно из негативных воздействий школы: учитель озабочен текущим выставлением отметок и тем, чтобы «подловить» ученика на том, что тот не знает, не сделал, ошибся, забыл — это как раз и убивает мотивацию ребёнка, нарушает его право на образование.

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

Задача культурной (культуросообразной) модели школы — развить ценностные ориентации ребёнка, культурные нормы его деятельности, в деле тренировать вкус, стиль поведения, творческие и общекультурные интересы.

На других ступенях образования более актуальны задачи формирования специальных знаний и компетенций, но «**общее**» (**вплоть до окончания школы, т.е. в значительной мере и старшее звено школы**) **следует полностью погрузить в пространство практического знакомства с культурой.**

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