

## **В ожидании недоктринёрской доктрины** **Размышление культуролога**

Ната КРЫЛОВА, кандидат философских наук

Отечественное образование нуждается в гибкой, продуманной, последовательной и эффективной политике. Но какой именно должна быть политика в сфере образования?

К сожалению, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, по моему мнению, уходит от прямого ответа на этот вопрос. Приведу в качестве примера только две позиции доктрины и поразмышляю по поводу противоречия, которое открывается при их сопоставлении.

Во Введении на с. 1 говорится:

*“Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности”...*

В качестве же одной из целей на с. 2 указывается:

*“Система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, трансляцию и развитие национальной культуры”...*

Если цели образования связаны с преодолением социального и духовного кризиса, думаю я, как же оно должно обеспечить сохранение, трансляцию и развитие культуры?.. Национальной или многонациональной? Или национальных культур? Да и всё ли в культуре нашего социума требует сохранения, трансляции и развития? Не повинны ли определённые элементы нашей культуры (в том числе и образования как её части) в социальном и духовном кризисе? И если повинны (с чем большинство думающих людей согласятся), то как могут политики ставить перед образованием задачу “сохранения, трансляции и развития” противоречий культуры?.. Неужели подобные вопросы не вставали перед разработчиками доктрины?

В основе ответов на эти вопросы несколько актуальных проблем.

### **Проблема первая: как определять культурные задачи образования**

Взаимодействие образования и культуры давно общепризнано, культурологи воспринимают его как норму, заданную самим определением культуры. Учителя признают в этом ценность второго порядка, поскольку первостепенная ценность для них — педагогическое обеспечение процессов обучения и воспитания. В этих подходах не будет противоречия, если так называемое педагогическое обеспечение реализовать не как строгие дидактические приёмы, суперновойшую технологию или некую “систему обучения и воспитания”, то есть типичные ролевые, формальные взаимоотношения учителя и ученика, а как подлинно культурный процесс (содержащий поисковую, интересную и осмысленную для учащегося самостоятельную творческую деятельность). Вся проблема в том, как это сделать...

В педагогике на протяжении последних примерно двухсот лет постоянно растёт внимание к культурологическим проблемам образования. Это стало результатом системного, а затем и полисистемного рассмотрения взаимодействия культуры и образования. В современной его теории и практике чётко прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к его организации, но и иного, адекватного современной культуре и науке понимания его культурных особенностей (ориентации образования на ценности и творчество, многообразии и вариативности культурных моделей школ), что должно быть понято политиками и управленцами и перенесено в организационную деятельность.

Изменения, происходящие в педагогическом сообществе, свидетельствуют, что культурологический подход к решению проблем образования расширяет исследовательские и прикладные рамки. В отечественном образовании стал заметен интерес к философскому

обоснованию происходящих в нём процессов, что должно было найти выражение в Государственной доктрине образования. Это — не просто дань новомодным представлениям, а естественная потребность теории образования в более глубоком, контекстном, методологическом анализе возникающих проблем.

Закономерна потребность теоретиков и практиков осмыслить универсальные сущности образования (его гуманистические принципы и цели) в контексте его современных реформ, дать новую интерпретацию таким явлениям, как технологии обучения и воспитания, особенности личностного развития, организация образовательных систем, демократизация управления и др. Культурологическая позиция — это особая форма осмысления того, что есть культурные смыслы образования, как и почему изменяются его культурные составляющие (в частности, его культурное содержание).

Становление **культурологической позиции в отношении сферы образования, а следовательно, и педагогики**, представляет интерес в первую очередь, поскольку в современном образовании обнаруживается всё большее и большее количество социально-культурных проблем (относительно содержания и методов образования и педагогической деятельности) и недостаточность их адекватного анализа. Они порождают у педагогов-практиков вопросы, ответы на которые представляют интерес и для педагогики, и для современной философии образования, и для работников сферы управления, которые пытаются определить направление своих действий:

*Насколько кардинально меняются культурные ценности образования (если мы называем их общечеловеческими и относим к разряду “вечных”, то стоит ли вообще поднимать вопрос о смене ценностей в образовании)?*

*Какие новые культурные ценности реализуются в современном образовании и есть ли критерии, показатели культууроёмкости и культуросообразности разных моделей образования? Как конкретно выражается в образовании его культуросообразность?*

*Каковы культурные функции образования и как именно связано образование с культурой?*

*Какие изменения необходимы в образовании для укрепления и углубления этих связей?*

*Что и как нужно менять с точки зрения изменения культурных приоритетов в образовательных технологиях и стратегии?*

*Нужно ли, наконец, и что именно нужно менять в теории образования, с тем чтобы она соответствовала новым культурным идеям (нестандартности, неадаптивности, многообразия)?*

Необходимость ответов на все эти вопросы обусловлена наличием в сфере образования негативных факторов и противоречий, имеющих социокультурные причины и начавших проявляться ещё задолго до перестройки:

— постепенное снижение качества образования из-за “культурного старения” его содержания и форм и нарушения принципа их культуросообразности;

— недостаточная культурная компонента содержания образования (имеется в виду прежде всего доминирование знаниевого подхода в ущерб ценностному) и убогая материальная база многих учебных заведений, что не обеспечивает необходимую организацию культурной деятельности субъектов образования;

— недостаточный культурный уровень части учащихся и их семей;

— недостаточно высокий культурный потенциал части учительства, неумение педагогов использовать именно культурные методы обучения и воспитания (основанные опять-таки на самостоятельности ребёнка и его интересе);

— низкого уровня культуры общения (среди детей, взрослых и в их взаимоотношениях);

— недостаточная связь и взаимодействие учреждений образования и культуры;

— проявление национал-культурной установки в моделях национальных школ некоторых регионов России, которые нарушают принцип мультикультурности образования;

— низкая культурная грамотность основной массы выпускников школ, которые в дальнейшей жизни не могут обеспечить своим трудом высокую культуру современного производства и требуемое качество жизни.

Всё это должно быть учтено при определении политики в сфере образования.

Педагогическое сообщество испытывает острую неудовлетворённость ходом реформ, **потребность посмотреть на культурное содержание образования и параметры его КАЧЕСТВА под новым углом. Необходим поиск нового реформаторского рычага, чтобы на новой волне возобновить реформы, угасающие в управленческой бюрократизации.**

Сегодня острее осознаётся социальная потребность в развитии инициативных, творческих, деловых качеств выпускников школ, что предполагает усиление креативных компонентов образования. Расширение его гуманитарных рамок должно вести **к замещению культуроёмкими технологиями прежних наукоёмких, которые себя в целом не оправдали в качестве основы методологии среднего образования.**

В контексте сказанного меняются и задачи подготовки учителя, способного создать в школе условия для творческого, культурного роста и саморазвития школьников. Такие задачи не могут быть решены простым введением в расписание специальных курсов, например, культурологии. Они требуют значительной трансформации всего ценностного содержания подготовки, переориентации её на продуктивность (умение учителя вести проектную и исследовательскую деятельность, готовность быть инициатором творческих дел).

В Законе РФ “Об образовании” говорится об основополагающих идеях среднего образования: гуманистической природе, общечеловеческих приоритетах, ориентации на особенности развития ребёнка и его самоопределение, единстве федерального культурного и образовательного пространства, защите национальных культурных традиций, общедоступности образования, свободе и плюрализме мнений и позиций, автономности образовательных учреждений, демократическом характере управления и др. Эти принципы служили основой становления личностно ориентированного образования, которое задало определённые культурные рамки образовательным процессам. Однако эти ориентиры, хотя остаются верными и необходимыми, всё же уже недостаточны для углубления культуросообразности современного образования. Такова моя позиция — радикально настроенного культуролога. Однако позиция разработчиков доктрины, судя по всему, диаметрально противоположна, поскольку в тексте документа не прослеживается преемственность с основными идеями Закона.

Задачи и логика укрепления **гуманистических позиций образования как контекста саморазвития личности** ведут к возникновению идеи **индивидуального продуктивного образования** и связаны с **эволюцией культурных ценностей.**

Мало продлить сроки обучения и ввести новые курсы, практикумы, мастерские и т.п., отражающие некоторые идеи культурологического подхода. Внедрение каких-либо новых форм традиционного обучения в систему образования, построенную на консервативных представлениях, равно как и распространение всё более подробных методических указаний, рекомендаций и дидактических приёмов в целях усовершенствования того, что существует, малоэффективно. Почему? Во-первых, методики пишутся одними специалистами и педагогами на основе своей образовательной практики и в определённой социокультурной ситуации, а “внедрять” их приходится уже другим специалистам в иной образовательной и социокультурной ситуации. Во-вторых, многие “новые” технологии на деле только частично улучшают традиционные организационные решения в образовании, вместо того чтобы принципиально обновлять их. Поэтому-то мы часто имеем на выходе “внедрения” иной результат, мало похожий на первооснову.

Новые компоненты образования (якобы расширяющие его культуроёмкость), случайно посаженные на неподготовленную почву, могут достаточно быстро раствориться в традиционном содержании, потерять инновационность, оказаться невоспринятыми. К тому

же мы часто забываем, что не всё подлежит усовершенствованию и починке (попросту говоря, старые вещи принято выбрасывать, полезнее приобретать новые, вместо того чтобы постоянно штопать и залатывать старые!).

Само понятие “внедрение” — признак технократического способа мышления и действия, что является показателем сохраняющегося ещё синдрома консервативного сциентизма образования и на деле несовместимо с педагогической деятельностью. По определению она является человеко- и культуросообразной, а не наукообразной, поэтому должна в принципе быть творческой, разнообразной, нестандартной, индивидуальной, то есть реализующей в каждой конкретной образовательной ситуации, во-первых, весь культурный (а не информационно-научный) ресурс и, во-вторых, собственный творческий потенциал.

Такая педагогическая деятельность может создать условия, более всего подходящие субъектам, действующим в данном культурно-образовательном пространстве. Поэтому-то любые новые компоненты, вводимые в образование, должны не внедряться “сверху”, с подачи отделов образования и методкабинетов, **а возвращаться (культивироваться) в недрах разных образовательных моделей** в рамках разнообразных творческих мастерских, деловых игр, свободных дискуссий и при условии собственной культурной практики каждого учителя (самообразования, творческой деятельности, развития культурных интересов, расширения общения). Система управления должна создать для этого адекватные условия и не командовать (“чтобы не навредить”).

Так постепенно и может созидаться **та культуроёмкость, которая не зависит от сроков образования.**

В контексте этого утверждения одна из задач изменения системы образования — повышение **общей культуры (качества)** и деятельности педагогических коллективов, и образовательных процессов в школах, и жизнедеятельности школ в целом, и, конечно, организационной деятельности управленческих структур.

Эта задача вовсе не нова. О ней неоднократно говорилось. Весь вопрос в том, как обеспечить устойчивое развитие (точнее, изменение, эволюцию) отечественного образования не просто в демократическом и гуманистическом направлении, а перевести его на более высокий уровень культуры, который, во-первых, понимается как уровень высокого качества, открытости, разнообразия, креативности, культуроёмкости и продуктивности, во-вторых, рассматривается только как мультикультурный и полисистемный.

Радикальные реформы в образовании, что и должна обосновать доктрина, приходится продолжать в достаточно неблагоприятных условиях, когда по ряду финансовых причин или в результате скрытого (а кое-где и нескрываемого) административного противостояния коренным сдвигам в образовании, а также из-за тривиальной инерции происходит ослабление позиций альтернативного и инновационного образования.

Кстати, и это очень показательно: слова “инновационное”, “альтернативное образование” в доктрине отсутствуют. Весьма вероятно, это свидетельство того, что они и фактически перестанут существовать, а без них провозглашаемая в доктрине вариативность станет однонаправленной, превратится в вариации на тему консервации в образовании одних и тех же форм. Да, инерция вездесуща, как и галс (смена курсов при зигзагообразном движении), типичный в социальных процессах. Это заметно в содержании и формах системы повышения квалификации, значительная часть её институтов, спецкурсов и семинаров ориентирована, к сожалению, на передачу “новой” информации в знакомой лекционной форме (что проще и привычнее для учителей).

“Знаниевый” подход остаётся доминирующим и в школе, и в университете, и в институте повышения квалификации. Почему-то как только в образовании вызревает какая-либо новая содержательная задача, попытки решить её автоматически ведут к добавлению новых дисциплин и часов. Например, если ставится задача повысить культуру выпускника, то надо ввести “Культурологию” и “обучать культуре подобно письму или ремеслу”. Саму же культуру в её “приложении” к проблемам образования учителя часто

понимают как наложение идей так называемой “эстетики поведения” на формы преподавания и стиль общения на уроке, а себя видят в роли прямого носителя норм этой эстетики поведения (“культуры вообще”). Но всё не так просто.

### **Проблема вторая: какие новые культурные ценности должны лежать в основе доктрины**

В рамках прежних представлений о природе образования считалось, что всему можно и нужно научить с помощью предмета, который ясно и чётко очерчен и разложен на темы и конкретные задания учителя (что находит выражение в дидактических принципах научности, наглядности, последовательности и пр.).

Но это — ход мысли с позиций классно-дисциплинарной модели образования, которая была культуросообразна историческим условиям XVII–XVIII веков, просветительства и его модификациям вплоть до конца XX века. Классно-дисциплинарная модель образования родилась в исторические времена, когда и школ, и учителей, и учеников, да и научных дисциплин было меньше, а учитель был основным носителем определённых идей просветительства, и задачи образования были иными. А что сейчас? Развивается ли наука в чётких дисциплинарных формах? Нет, и наука, и культура в целом стали иными — интегрированными, диффузными, полисистемными, контекстными.

Можем ли мы, следуя за реальными процессами, отказаться от некультуросообразных принципов “предметного” структурирования образования? Доктрина не даёт на это никакого ответа.

В современных цивилизационных условиях, когда учатся не только и не столько в школе (для массового учителя признание “знаниевой” неэффективности его труда — душевная травма!), когда сами знания становятся вторичным продуктом саморазвития личности, а на первый план выходят **способы, схемы, модели деятельности**, — содержание образования должно кардинальным образом поменяться.

Вместо двух традиционных организующих начал — “ролевого взаимоотношения учителя с учеником” и “усвоения знаний в рамках предметов” — должно действовать более сложное единство трёх принципов: **“равноправное сотрудничество педагога и ребёнка в разновозрастном сообществе” + “продуктивное освоение культурных образцов деятельности и интегрированного знания” + “индивидуальное образование на основе творческих интересов”**.

Поэтому не столько овладение чужими инновационными методиками решает проблему культууроёмкости образования, сколько **способность учителя и ученика к собственной и совместной творческой деятельности в рамках студии или мастерской**.

В современных альтернативных образовательных моделях акцент делается не на объяснении ученикам “знания”, **а на росте и расширении их познавательных интересов и (на этой базе) систематизации индивидуально значимого знания (у школьника и педагога — своего собственного) в процессе продуктивной деятельности, то есть практическом применении знания**.

Такой подход к содержанию образования и является культуросообразным, следовательно, требует от учителя совершенно другой системы способностей (и даже не предметно-профессиональных в первую очередь), а общей развитой культуры и творческих способностей, без которых он не сможет работать **в методологии сотрудничества** с ребёнком и быть фасилитатором (“побудителем”) его интересов и творческих способностей. В этом смысле он перестаёт быть учителем-предметником, а становится педагогом широкого профиля.

Основными формами образования должны стать творческая деятельность и творческое деловое общение педагога и ребёнка (в рамках работы в студии и мастерских и вне их), поскольку именно в процессах такого сотрудничества и общения возможны и передача норм культуры, и самоопределение ребёнка, и развитие культурных интересов, и творче-

ская рефлексия, и освоение новых для ребёнка культурных образцов, и многие другие феномены саморазвития ребёнка, на которые традиционная педагогика не ориентирована.

**В результате смены дисциплинарной (в обоих смыслах этого слова — предметной и организационной) доминанты образования на доминанту культурной деятельности и творчества главным полем учёбы становится самостоятельная творческая (продуктивная и практическая, а не только познавательная!) работа учащегося. Познавательная деятельность включается как часть в самостоятельную творческую работу школьника, которую он выполняет на основе собственного мотивированного выбора.**

Таким образом, в современных условиях объективно начинают меняться не только требования к личности педагога, но и критерии качества (культуры) работы школ. Исходное направление изменений задаётся гуманистической философией образования, которая в современных условиях реализуется с помощью новых разнообразных стратегий и технологий, ориентированных **не на трансляцию знаний** (иногда говорят о трансляции культуры, хотя, скорее, она не транслируется, а осваивается и присваивается, — это принципиально другие процессы), а **на выявление, развитие, рост творческих интересов и способностей каждого ребёнка**, на стимулирование его самостоятельной продуктивной учебной деятельности.

Новые критерии качества принимаются далеко не всеми школами и региональными системами управления образованием, а если и принимаются, то часто формально, на словах (мы очень научились называть традиционную и рутинную работу наимоднейшими словами, которые рождаются конъюнктурой).

На деле школьная система остаётся прежней, а все структуры управления народным образованием строятся на прежних формальных показателях. Они, например, смело накладываются на деятельность инновационных школ, в результате чего некоторые инновационные школы не проходят аттестацию ввиду их явного несоответствия консервативным идеям, лежащим в основе критериев традиционного управления.

Однако так или иначе новые (альтернативные) критерии аттестации уже включены в сферу образования (прежде всего, на уровне идей и их применения в инновационных и альтернативных образовательных моделях).

Описанные выше проблемы ведут к **разработке панорамного, многомерного видения и полисистемного объяснения всей совокупности культурных проблем, ценностей, компонентов современного образования**. Кроме того, понимание эволюции сферы образования как культурного феномена, соответствующего тенденциям и динамике современной культуры (а не культуры XVII–XVIII веков, породившей и реализовавшей классно-дисциплинарную модель образования), меняет в принципе характер действий в сфере образования и расширяет рамки проектирования, в частности, помогает субъектами проектирования ставить инновационные, качественные, ценностные задачи и стимулирует принятие масштабных творческих решений.

Поднятые вопросы дают основание рассматривать полисистемное изучение образовательных процессов как актуальную проектную задачу. Речь, в частности, идёт о значимости самостоятельной культурологической интерпретации проблем с позиции культурологии образования.

*Это позволяет: во-первых, понять, что субъекты образования — это субъекты культурной деятельности; во-вторых, интерпретировать и решать проблемы образования, проектировать его изменение не только педагогическими, но и социокультурными средствами (организацией культурной деятельности, культурной среды, а также с помощью культивирования тех или иных культурных норм, ценностей и моделей в образовании, изменяя его качество).*

Пространство образования всё время меняется: трансформируются старые и возникают новые вопросы, от ответов на которые зависят наши дальнейшие практические решения. Отдавая должное высоким технологиям, особенно выращиваемым на основе опыта и

критической рефлексии учителя, а затем в том или ином виде передаваемым из рук в руки или внедряемым в рамках управленческих решений, не следует, однако, видеть в технологиях основное средство реформирования образования. Главным стратегическим и технологическим ресурсом остаётся учитель, его творческий потенциал и индивидуальность.

Именно от творческой позиции, нравственных ценностей, интеллекта конкретного педагога зависит качество отечественного образования. Мастерство педагога определяется в конечном счёте не методиками, которые используются, а, скорее, особым чутьём, позволяющим точно определить, что именно и как нужно (с профессиональной и нравственной точки зрения) сделать педагогу в каждый данный момент.

Эта сущностная особенность образования и даёт основание рассматривать его как искусство, ведь те случайные, вероятностные, стохастические процессы, которые создают многочисленные непростые педагогические и образовательные ситуации, и сводят на “нет” все попытки сделать педагогику строгой наукой. Слово “Stochastikos”, с греческого языка переводимое как “случайное”, имеет глубокий смысл, оно означало **“умеющий угадывать”**. Вот такой стохастической природой и обладают педагогика и истинный педагог, талант которого — в умении угадать в ребёнке его талант и судьбу. Поэтому-то качество образования зависит, прежде всего, от такого трудно уловимого, но крайне важного показателя, **как культура того образовательного пространства, которое организуется педагогом вместе с учеником** (а не пространства, которое организуется учителем для ученика с целью трансляции ему культурных норм и ценностей).

Сомнительно, что это можно сделать, формально применяя “передовые” технологии и обновляя школьные учебные планы и программы путём добавления разных модных дисциплин. Возможно, решающую роль здесь сыграет более гибкая позиция и разнообразная деятельность новой генерации педагогов, для которых школа — не просто место, где происходит “трансляция культуры”, а пространство разнообразных форм общения с детьми, в том числе и по поводу их собственной учёбы. Новая генерация педагогов на деле, а не на словах привержена гуманистическим принципам и идеям современного образования.

Среди этих идей особенно важны с точки зрения культурологии образования следующие:

— деятельность ребёнка/подростка рассматривается как более автономная, ценностно значимая и самостоятельная; более творческая; и более сложная и разнообразная (в сравнении с представлениями и идеями прежней педагогики);

— широко трактуемый культурологический подход к содержанию деятельности учащегося не стыкуется с представлением об образовании как процессе “трансляции культуры” и предполагает более сложное его объяснение — как соединение процессов культивирования, освоения и создания культурных образцов и норм;

— новые идеи образования, которые реализуются в открытых инновационных свободных образовательных моделях, ведут к постепенному преодолению узкого взгляда на многие образовательные процессы (например, понимания развития **как некоей линейной, хотя и ломаной, но “траектории”**) и расширению представлений о самом развитии (что связано с появлением более сложных, отличающихся от прежних, концепций “эволюции”, “динамики” и “изменений”, в том числе с ростом значения другой модели самодвижения — “ризоматической”, то есть имеющей сложную корневую систему и не одну, а множество потенциальных точек роста);

— в образовании утверждаются различные образовательные модели интегративных и многомерных типов познания и деятельности, что входит в противоречие с прежней дидактикой, ориентированной на упрощение и расчленение образовательных форм и дидактических единиц.

Для осмысления новой парадигмы нужна способность к **реконструкции** прежних представлений. Мы же привыкли к тому, что основной способ изменений есть развитие (то есть прогрессирующее линейное совершенствование). Надо же сделать шаг в сторону,

а не вперёд.

Психология и педагогика, делающие акцент на изучение особенностей “развития” личности, расширяют своё влияние на деятельность учителей, но одновременно накапливают потенциал для нового этапа своего собственного изменения и роста. При этом происходит реконструкция их теоретического поля с одновременным включением в него идей культурной психологии (см. работы М. Коула) и ряда современных общепсихологических идей постмодернизма, которые дают новые интерпретации понятиям “развитие” и “образование”. Все эти перемены свидетельствуют о том, что сегодня образование находится в иной, возможно, не совсем привычной для педагога пограничной ситуации, когда пробиваются ростки принципиально новых идей и представлений, что и должно найти выражение в документах.

Традиционные же парадигмы образования и педагогики:

с одной стороны, частично пересмотрены, и теперь на основе их обновлённых частей предпринимаются попытки построить более сложную структуру нового гуманистического образования, которое в реальности оказалось полутрадиционным, то есть недостаточным ни для того, чтобы обеспечить традиционное обучение, ни для того, чтобы полностью перейти на позиции гуманной педагогики;

а с другой стороны, ещё не в силах избавиться от старых методов мышления, которые мешают многим “личностно-ориентированным” учителям увидеть образование в свете новых идей и возможностей.

Новое понимание сути образования не как объекта применения апробированных в XIX и XX веках научных представлений и педагогических норм, а как творческого процесса саморазвития человека на основе свободного выбора предполагает действие иных методологических и прагматических подходов, соответствующих альтернативному опыту и изменившейся (в контексте эволюции постмодернистских идей) философии образования.

Постмодернистская педагогическая теория (если она хочет вписаться в систему современной культуры) должна строиться на иной аксиологии (где основу составляет сложное соединение ценностей индивидуальности и общности), на иной социальной и научной картине мира, избегающей классических дихотомий типа “человек — общество”, “объект — субъект”, “мышление — деятельность”, “причина — следствие” и т.п.

Современное образование предполагает кардинальную смену подходов, в которых обновлению подлежат многие компоненты. Необходимы:

— представления, помогающие раскрытию новых смыслов образования и его организации;

— дидактические принципы в виде альтернативных культурных идей, создающих **современный контекст действий** в образовании;

— новые полисистемные понятия и новые технологии, коренным образом обновляющие образование и создающие его сложные (полисистемные) пространства, куда входят инновационные и альтернативные формы.

Освоение новых подходов влечёт за собой критическое осмысление и принятие большого пласта непривычных культурных идей (некоторые из них были названы выше), в частности, отказ от традиционной идеи линейной “трансляции культуры” в пользу соединения в образовании принципов его продуктивности, культуросообразности и мультикультурности (что реконструирует принцип сохранения и развития национальной культуры в образовании).

Педагогу необходимо новое концептуальное мышление не ради красивых слов, а ради получения объёмного видения текущих процессов образования и движений в них ребёнка, и, следовательно, достижения более высокого качества профессиональной деятельности, сообразной современной культуре. Конечно, это усложняет жизнь педагога, но усложнение — не всегда недостаток (вернее, вовсе не недостаток, хотя здесь и вспоминается “простота” как традиционный дидактический принцип).



Слишком часто говорят о том, что сменилась педагогическая парадигма (т.е. основания для проблематизации и методов анализа). Сменилась на “ЧТО”? Чаще всего называют концепции гуманистической и личностно-ориентированной педагогики/образования. Это правильно, но не указывает на более широкие концептуальные рамки, в которых существуют эта педагогика и современное образование. Эти рамки и есть постмодернизм как культурное и философское направление. Понять постмодернизм, принять его понятия, идеи, основания, методологические схемы и есть актуальная метазадача для всех, кто действует в сфере современного образования.

Она складывается из более конкретных задач:

— осмыслить новые понятия философии и культурологии образования, а также конкретные педагогические теории как взаимосвязанное множество; осознать суть перехода постсоветской педагогики в новое качество — от универсальной единой педагогики к мультикультурному и полисистемному множеству педагогических теорий. Данная задача важна прежде всего для педагогов-практиков, которым предстоит корректировка и реконструкция целей и методов их педагогической деятельности и создания её действительной культуросообразности;

— понять особенности современных педагогических теорий и концепций в рамках новых понятийных практик образования. Эта задача имеет далеко идущие следствия и для исследований, и для моделирования и проектирования в образовании, в частности и в сфере управления. Решения и социальные проекты в образовании — результаты не столько целенаправленного выявления некоей всеобщей “закономерности” образования, определяющей его задачи по “сохранению, трансляции и развитию культуры”, а поиск принципиально важных шагов именно для данного этапа в контексте всей эволюции образования.

Переход к разнообразной и вариативной практике образования в рамках постмодернизма — это естественный процесс расставания с прежней парадигмой. Он ещё робок в пространстве массовой школы, но радикален в инновационном и альтернативном пространстве. Традиционное образование (и педагогическое в том числе) мало озабочено этими проблемами, оно ограничивало и до сих пор ограничивает свои формы целенаправленным обучением. Индивидуализация, скорее, провозглашается, чем практически реализуется в каждом классе, поскольку личный интерес учащегося до сих пор не стал точкой отсчёта, по-прежнему государство, отдел образования, методкабинет, администрация образовательного учреждения порой довольно изощённо, порой мягко и опосредованно, но диктуют — “как” и “что” преподавать учителю, “что” и “как” учить ученику.

Традиционная социализация в рамках обычной учебной практики также загоняет детей в рамки ограничивающих их “социальных требований”, поэтому **продуктивность учёбы и практической деятельности** достигается в школах редко.

Конечно, гуманистические ценности образования во всём мире создают условия для утверждения альтернативных моделей организации жизнедеятельности сообщества детей и педагогов. Это расширило базу реального разнообразия отечественных гуманистических образовательных форм. Каждому учебному заведению сегодня формально предоставлено право выбора собственной модели, однако пользоваться этим правом в полной мере могут далеко не все школы, а только те, которым на деле удаётся отстоять свою автономию. Альтернативные школы часто утончённо “отмщаются и наказываются” (ведь действует ещё старая установка: инициатива наказуема, особенно инициатива тех, у кого всё не так).

Общее условие, которое сдерживает сейчас развитие образования, — это относительно низкий уровень культуры массовой школы. Массовая школа остаётся традиционно действующим учреждением, отчуждённым от ребёнка, — именно поэтому дети, пришедшие туда учиться (учить себя), через некоторое время теряют интерес к своему образованию, то есть тому главному, ради чего и стоит идти в школу!

Итак, есть фактор, который не действует, но мог бы явиться решающим для развития образования. Это — фактор культуры, высокого качества: организации жизни школьного сообщества, готовности к всеобщему творческому самоутверждению, глубинного общения детей и взрослых, саморазвития каждого ребёнка. Чтобы этот фактор начал действовать, следует расширить культурное содержание основных образовательных процессов — обучения, воспитания, педагогической поддержки.

Это позволило бы говорить о иной культуре всего образования на переломе двух тысячелетий. Доктрина могла бы провозгласить приоритеты принципов педагогической поддержки, принципиально отличающейся от педагогики воздействия, где культивируются до сих пор жёсткие, односторонние и прямые педагогические методы влияния на ребёнка, на его “формирование” (это, впрочем, слепок с наших же социальных отношений, где жёсткие методы всё ещё преобладают). Или, например, доктрина могла бы заявить о необходимости достижения “культуры воспитания” и “культуры обучения”, что дало бы возможность в более значимом контексте объяснить многие процессы, происходящие в сегодняшнем образовании, увидеть не только их социальные, педагогические, психологические, но культурные (качественные и ценностные) проявления.

Следовательно, речь пошла бы о **ценностном** наполнении традиционных для нашей школы процессов обучения и воспитания, то есть **об иной их культуре**, которую нельзя развить, прочитав школьникам (и студентам пединститута) курс культурологии и транслировав очередную порцию культурной информации. Надо менять не только узкодидактические акценты в педагогике, но и понимание сути педагогической деятельности, внутренней пружиной которой становится не трансляция усреднённой культурной информации, а собственный культурный интерес и деятельность ребёнка, его общение, рефлексия, творческое действие, основанные на интересе.

Именно так Доктрина смогла бы создать социальную базу для изменения подхода к образованию как однолинейному пространству трансляции культурных норм и ценностей; представить **образование как многомерное пространство свободного культурного творчества и предусмотреть меры для обеспечения этой, всё ещё непривычной для образования, функции. Тогда бы и изменились место и роль образования в социуме.**