



## ЧТО ТАКОЕ «ЛИЧНОСТНОЕ ЗНАНИЕ»?

**Какое знание формируется у ребёнка в процессе его образовательной деятельности? Базовое? Учебное, зеркально соотносящееся со стандартами («учебно-стандартное»)? Системное? Объективное? Эти прилагательные, на мой взгляд, не отражают того, что действительно происходит в образовании с ребёнком. Они скорее – дань представлению, что обучение есть трансляция, а знание – результат усвоения, правильность которого должна проверяться и контролироваться учителем; что ребёнок в своём восприятии мира следует логике взрослого, повторяет и воспроизводит её в своём поведении. На этом уже двести лет стоит школа.**



**Ната Крылова,**  
зав. лабораторией  
культурологии  
образования  
Института  
педагогических  
инноваций РАО,  
кандидат  
философских наук

В середине XX века понятие «личностное» или «персональное» знание стало широко использоваться в науке после появления в 1958 г. книги Майкла Полани (*M. Polany. Personal Knowledge*), которая вышла на русском языке в 1985 г. В своей книге Полани говорил о скрытом, неявном характере знания; о непрямолинейном характере его распространения, поскольку оно приобретается в практике и не может быть разработано на основе объяснения (а ещё раньше Бертран Рассел доказал предрасположенность каждого человека к определённому, собственному видению мира). Если знание привносится в опыт другого человека «со стороны», то усвоение всегда будет неэффективным и ущербным, такое «усвоенное» знание недолго сохраняется в памяти, а практическое пользование им затруднено, проблематично. Только те знания запоминаются надолго и используются практически, которые выведены самостоятельно.

А.Г. Асмолов, анализируя ситуацию, как «чужие» равнодушные идеи могут превратиться в «своё» личностное знание, говорит о необходимости совместной деятельности детей и взрослых, преодолевающей дисциплинарную модель усвоения «чужого» знания.

Основные противоречия сферы образования состоят в том, что

- 1) школьная система продолжает считать задачу трансляции ученику так называемого «объективного», «чужого» знания приоритетной;
- 2) в результате «успеваемость» отождествляется с «успешностью» ребёнка, а это влияет на определение учителем «уровня развития» (часто поспешные выводы оборачиваются для ребёнка драмой);
- 3) большинство дидактов и методистов осознанно или неосознанно работают на задачу совершенствования традиционной трансляции «чужого» знания;
- 4) официальная образовательная политика и управленческая практика стараются обеспечить приоритет прямолинейного традиционного обучения, где личностное развитие ребёнка фактически оказывается на втором плане;
- 5) это порождает низкую эффективность обучения и неизбежный педагогический брак, которые неустранимы в существующей системе координат: «объяснение — усвоение абстрактного знания — многоярусный контроль — отметка как показатель успешности».



И вот, несмотря на призывы сделать школу лично ориентированной и отойти от узкого понимания постулата «обучение ведёт за собой развитие», учителя каждый день начинают уроки с объяснения и повторения материала, затем следуют бесконечные разъяснения, потом контроль усвоения, отметки (стрессы или радости) и видимость усвоения знания учениками... Теперь те же механизмы (в упрощённом варианте) пытаются внедрить и в детских садах.

Того, кто не вписался в жёсткие механизмы конвейерного обучения, система отбраковывает. Школа отчитывается за эту «успеваемость», а органы управления образованием получают на основе дутых показателей «основание» для манипулирования школами. 12-летнее обучение, десятибалльные отметки и ЕГЭ не разрешат противоречий.

Вопрос к читателю: какой объём знаний вы приобрели в школе и используете до сих пор? Если специалист — не учитель-предметник, то ничего из школьного знания ему не нужно. Обширные и многолетние исследования на межгосударственном уровне доказали общую низкую эффективность школьного обучения «чужому» знанию: на уровне примерно 50% у выпускников, до 10% у тех, кто окончил школу на десять лет раньше.

Что изменит «личностное знание»? К чему оно поведёт школу?

Его основная задача (на этапе среднего образования) — помочь в самоопределении и самореализации растущему человеку. Если личностное знание действительно станет одним из основных условий индивидуального образования, то его последовательное обеспечение сможет в корне изменить всё, что касается организации жизни детей в школе.

### **Может ли школа помочь ребёнку строить личностное знание**

В системе обучения много убийственно жёсткого и прямолинейного, но всё же в ней сложилась и иная (альтернативная) практика, когда учитель создаёт условия

для становления личностного знания у каждого ребёнка и при этом не «учит», а развивает его.

Назову только две модели-концепции, схожие в главном — отрицании транслирующей функции обучения, ухода от распространённой формы урока-объяснения / повторения и от роли учителя-«объяснителя» и контролёра:

— вероятностное образование А.М. Лобка и И.В. Христенко;

— Школа-парк М.А. Балабана, О.М. Леонтьевой, А.М. Гольдина.

**Модель вероятностного образования** построена на развитии мышления, рефлексии детей, их авторской позиции в понимании мира. Занятия изначально имеют творческий характер, побуждают детей не повторять учителя, а реализовать себя в качестве автора разнообразных культурных текстов. Обоснование модели такого образования детей дано в монографии А.М. Лобка «Антропология мифа».

В рамках начальной школы дети учатся «писать-читать-считать» не по готовым стандартным методикам, а только в пространстве собственного творчества и собственной рефлексии (различных для каждого ребёнка!). Это — *осознанная личностная форма бытия ребёнка в культуре при условии получения личностного знания.*

**Модель Школы-парка** создаёт условия для реализации *личностного интереса к тем или иным предметным областям и конструирования на этой основе личностного знания о конкретных науках и своего мировидения в условиях свободной, студийной формы коммуникации на основе интереса.*

Недавно вышла книга А.М. Гольдина «Образовательная система «Школа-парк»: теории и практика» (Екатеринбург: Полиграфист, 2002), где эти процессы подробно описываются. Это — одна из немногих в отечественной педагогике книг, анализирующая *альтернативное понимание теории образования и педагогики.*

В наши дни всё мало-мальски отличающееся от известного традиционного обучения называют инновациями. За иннова-



ции выступают буквально все. Чуть ли не каждая школа внедряет инновации. Однако в подавляющем большинстве случаев — это различные формы улучшения традиционной образовательной системы, некие детали её декора и мелкого поверхностного ремонта, латания смысловых дыр-провалов. Если с этих позиций посмотреть на возможности развития образования, то легко предположить, что в обозримом будущем все школы станут не только лично ориентированными, но и инновационными и творческими. Тогда и вопрос о реформах отпадёт. Остаётся надеяться, что педагогическое сообщество научится отличать истинные инновации и преобразования от их имитаций.

Всё же есть перспективы развития, потому что есть истинные инновации. Одну из них и анализирует А.М. Гольдин. Он начинает с тщательного рассмотрения теории образования М.А. Балабана. (Теория М.А. Балабана и его анализ собственного педагогического опыта представлены в книге: *Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков* (М.: Первое сентября, 2001). В той же книге в качестве приложения дана статья О.М. Леонтьевой «Школа-парк сегодня и в будущем», где охарактеризован конкретный педагогический опыт, развивающий теорию Балабана.) Заслуга Балабана в том, что на понимании знания как **личностного феномена** он выработал метод свободной организации образовательных процессов и экспериментально доказал его широкие возможности. Этот метод альтернативен тому, что предлагается классической дидактикой, начало которой дал Ян Коменский с его постулатом передачи учителем объективированного знания. Сегодня в сфере образования уже созданы прецеденты организации школьных занятий на основе альтернативного понимания образовательной деятельности ученика и иной, нетрансляционной, а творческой (авторской) роли учителя.

Практика построения личностного знания каждым учеником (в противовес усвоению им «объективного» и препарированного учителем знания) — это и есть Шко-

ла-парк. Первые опыты в этом направлении были описаны О.М. Леонтьевой в 1995 г., но с выходом книги А.М. Гольдина ситуация существенно изменилась. Мы можем говорить о том, что в нашей теории образования уже создано альтернативное методологическое/методическое направление.

Гольдин даёт живое описание практической деятельности команды педагогов, показывая потенциальные возможности образования, где не учителя ведут ученика, требуя от него соблюдать каждый шаг «усвоения» (так называемой педагогической технологии), а ученик идёт самостоятельно, учитель же наблюдает свободный ход ученика и обеспечивает разнообразную помощь, если это нужно конкретному ученику. В противовес так называемой педагогической технологии появились образовательные средства самого ученика, самостоятельно действующего в информационной и коммуникативной среде. Понимание этих особенностей должно повлечь кардинальные изменения в классической педагогике и дидактике.

Надо сказать, что чтение первой части книги для кого-то может быть трудным, поскольку там используется непривычная для учителя терминология.

Отмечу следующие важные положения книги:

- «усвоение» (со стороны ученика) и «объяснение» (со стороны учителя) — отнюдь не главное в реальных (а не мифологизированных) образовательных процессах; более того, механизм «объяснения-усвоения» мешает развитию самостоятельного, независимого, критического, творческого мышления ученика; основа же стандартной школы — некритическое усвоение, именно оно — норма;
- традиционное обучение строится на запоминании и воспроизведении информации и «контроле запоминания», однако при этом не учитывается свойство памяти отторгать неличностное знание, поэтому в выигрыше остаются те ученики, у которых репродуктивный тип мышления;
- «знания» не передаются и не усваиваются, а **выводятся учеником самостоя-**



## ЧЕЛОВЕК В НОВОМ ВЕКЕ

### От лозунга «Знание — сила» — к лозунгу «Знания — мудрость»

Константин Корсак,

заведующий отделом теории и методологии естественных и инженерных наук Института высшего образования АПН Украины

Лариса Киенко-Романюк,

руководитель Центра внешкольной работы Винницкого областного института последипломного педагогического образования

Что-то неладно в мире, если повседневностью становятся самоубийственные акты арабских «камакадзе» в многострадальной Палестине и Нью-Йорке. Люди погружаются в транс нерассуждающей ненависти и жажды мести, требующей для своего осуществления совершенно незначительного повода — появления «чужака» или критического высказывания в свой адрес.

Что это — «сбой» в человеческой психике?

Кратковременное состояние в истории человечества, подобное всплескам религиозной ненависти во времена Средневековья? А может быть, совершенно правы этологи и экологи, уже давно предсказывающие трагедию человечества, связанную с неумеренным возрастанием численности людей и громадным превышением выделенного природой лимита энергетических (пищевых), территориальных и других ресурсов? Это может настолько нарушить равновесие биосферы, что она превратится в смертельно враждебную и опасную для людей среду. Быстрые мутации микроорганизмов и появление всё новых и новых смертельных болезней, сложное и не до конца понятное комплексное воздействие на мозг человека скученности и других факторов, провоцирующее девиантные отклонения в его функционировании, а также многие другие глобальные воздействия «рассердившейся» среды на психику и здоровье людей неминуемо сократят человеческую популяцию.

Но вопрос о том, насколько подчиняется эволюция людей действию твёрдо установленных законов вариации численности популяций различных видов в изменяющихся условиях, мы оставим для более обстоятельного разговора, посвятив эту статью *проблеме знаний человека о самом себе*.

Похоже, её актуальность стремительно возрастает. Темп всевозможных изменений, происходящих

тельно в общении, поэтому знание не есть отчуждённое и совершенное орудие познания; наоборот, оно конструируется, растёт, развивается вместе с опытом деятельности человека, становится живой частью индивида (его **органом**);

— живому знанию нужна живая педагогика, строящаяся на активности ученика, его выборе (чему нет места на традиционном уроке, построенном на постулате классической дидактики: «объяснили — повтори»);

— постоянная потребность достраивать, конструировать и перестраивать собственное знание вызывает потребность его анализировать, членить, рассуждать, сравнивать и... ошибаться (в школе же за ошибки наказывают и с ними борются);

— конструирование собственного знания почти всегда идёт неявно, интуитивно, спонтанно, **на фоне** (здесь рождается фоновое знание) разнообразных «побочных» занятий (а в школе нельзя отвлекаться) и нелогично (а в школе одна логика — логика учителя);

— конструирование собственного знания — вещь интересная, но её трудно проделать в одиночку: нужен постоянный обмен рассуждениями (а в школе надо сидеть тихо и никому не мешать, т.е. не помогать другим думать и рассуждать); значит, общение, опосредованное или непосредственное, — та единственная среда, в которой только и возможны рассуждения;

— в ситуации активного конструирования учеником «своего» знания главным образовательным / педагогическим условием становится не «влияние» или «воздействие» на ученика, а его самоопределение, активность и постоянный выбор ситуации, своего действия, идеи, своих проб и ошибок.

Так обозначились контуры одного из направлений альтернативной дидактики: обеспечить индивидуальный поиск ученика, заинтересованного в том, чтобы получить ответ на вопрос, который сам поставил, уйти от вопросно-ответной формы ролевого общения учителя с учеником как проверки «усвоения». Собственный вопрос, личностное понимание и непонимание изучаемого вопроса — вот что лежит в основе учёбы, а вовсе не объяснение учителем нового материала — может быть, неинтересного (зато обязательно-принудительного) для ученика.

Не просто общение, не просто диалог, а дискуссия детей и взрослого (с обозначением всевозможных позиций) создаёт для этого коммуникационное обрамление, в котором происходит заинтересованное узнавание и появляется то личностное знание, которое и остаётся в памяти и ложится в конструируемую каждым структуру понимания мира.

Возможности реализовать эти принципы открываются тогда, когда учитель вместе с учениками организует занятие открытого, студийного типа, где каждый находит себе дело в общей предметной деятельности и на том уровне сложности, том уровне включённости, которые он выбирает сам, на основе собственного, осознанного интереса.

*Аналогия: мы приходим в кафе или ресторан поесть и оценить качества заказанных нами блюд, мы будем сидеть*



так долго, как нам хочется, и заказывать то, что нам хочется. Ещё одна деталь: самостоятельность и свобода действий нужны не только ученику, но и педагогу, которого приучили к определённой «кулинарной рецептуре» как единственно возможному способу приготовления пищи.

Гольдин указывает различные формы таких вольных занятий. Вот некоторые: «активное молчание», «направленное чтение», «ассоциативные ряды», «диффузная игра», «подбор литературы», «обращённый рассказ», «соревнование», «проект». Каждый метод связан с определёнными потребностями учеников и соответствующими задачами педагога. Есть, конечно, и подведение итогов: в конце занятия, четверти и учебного года, но только делается это не в балльной системе отметок...

В рамках вероятностного образования Лобка — Христенко или ТРИЗ-педагогика есть свои оригинальные находки, есть и схожие приёмы. Но главное — ученик в системе собственной учёбы может выйти далеко за пределы базовых программ (поскольку последние созданы для «ленивого и нелюбознательного» ученика, которому надо «дать» обязательное знание, предварительно «разжевав» его).

«Стандарты информированности», которые сейчас вводят, — это традиционное закрепление уровня *усвоенного, но чужого знания*. Они загоняют школу в тупик постоянного контроля усвоения ребёнком громадных массивов мёртвой для него информации. Поэтому с полной уверенностью можно сказать, что эффективность «стандартов» будет всё той же, что и эффективность традиционного обучения в целом. Стандарты могут быть приемлемыми в том случае, если они останутся «Примерными», не будут критериями отметок при тестировании ученика и оценки деятельности школы в целом, а будут учитывать их свободный выбор, показывая и ребёнку, и учителю *возможное поле* персональной исследовательской и практической деятельности, не требующей всеобъемлющего контроля со стороны администрации школ и органов управления. Но вся беда в том, что система управления как раз и делает «стандарты» базой для определения «успешности» и тех, и других (наша система любую идею превращает в противоположность).

Успешность (ученика, учителя, школы) должна определяться скорее результатами их **практической деятельности**, а не информированности детей, даже если её основной массив — личностное знание. Это предполагает в конечном счёте выведение **практики ребёнка** на первый план его образования.

## Культурные практики ребёнка вместо «чужого» знания и репродуктивной учебной деятельности

**Перспективы компетентного подхода.** Задачи повышения качества образования, которые поставлены в Концепции модернизации, невозможно решить без обновления его содержания. Сегодня признание получил компетентный подход, который в зна-

в мире, небывало высок. Более того, в ближайшем будущем он будет возрастать. И речь идёт не только о «глобализации», тревожащей авторов статей, публикуемых в общественно-научных и политических журналах, а также и о сложнейшем комплексе не менее важных всепланетных тенденций и проблем.

Обратимся к первой проблеме из этой группы (возможно — важнейшей) — научности, правильности и эвристически-перспективной ценности представлений человека о самом себе. Утверждение о первостепенной значимости этой проблемы очевидно для авторов статьи, но иного мнения могут придерживаться уважаемые читатели, поэтому обратимся к «фактам для аргументов».

Ещё каких-то лет 50 тому назад подавляющее большинство интеллектуалов мира были убеждены, что научно-технический прогресс и соперничество государств в средствах обороны и нападения — это решающие факторы ускорения национального и мирового развития. Благодаря им растёт прочность родного государства и высокое качество жизни его граждан. Многочисленные примеры достижения успехов в социально-экономическом развитии средних и малых стран в последние 30–40 лет свидетельствуют о том, что такие воззрения обоснованы при определённых социальных и экономических условиях, сложившихся в них.

Но можно ли и далее утверждать, что выживание человечества и его движение к лучезарной мечте «устойчивого развития» будет зависеть прежде всего от наук и технологий?

Похоже, что категоричность подобной формулы стремительно уменьшается. Точнее, уменьшается справедливость прежнего представления о высочайшей ценности традиционных для XX столетия оборонных «наук и технологий». Вместе с тем и в самом деле возрастает ультимативность развития и разнообразного использования совсем других — гуманизированных и ориентированных на человека — «наук и технологий». Иначе говоря, если прежде бэконовская формула «Знание — сила» воспринималась в прямом (если не прямолинейном) смысле употребления естественно-научных знаний исключительно для укрепления «силы» социума (как правило, государства), то в наши дни это представление стремительно устаревает.

Настало время существенно изменить старую формулу Ф. Бэкона, заменить её новой — «Знания — мудрость». Человечество наверняка разделит судьбу вымерших динозавров, превышающих размеры танка прекрасно бронированных чудил-ленивцев, если не научится аккумулировать, ис-



пользовать и транслировать новым поколениям только те знания, которые поведут их к мудрости.

Какие науки и сектора исследований станут основной мудрости «третьего тысячелетия»? Рискнём предположить, что ими не смогут стать классические гуманитарные науки, как неспособные предотвратить нарастающие угрозы «в одиночку». Основу новой мудрости должна составить группа наук о человеке. Для выживания человечеству придётся ускоренно развивать и углублять исследования *самого себя*.

Впервые в истории целью этих исследований на их начальном этапе должно стать формирование взвешенного и объективного представления о соотношении естественного и социального, унаследованного и приобретённого человеком в процессе его развития — от момента рождения и до состояния взрослости, характеризуемого чувством ответственности за собственные поступки и действия. Преодоление человечеством «барьера» серьёзных глобальных угроз и его переход к стадии сознательного и контролируемого «кустойчивого развития» не определяется темпом и объёмом научно-технологического прогресса (хотя прогресс остаётся весьма важным). Главная современная предпосылка к этому — ускорение «взросления человечества», *переоценка человеком самого себя*. (Термин «взросление человечества» заимствован у Н. Амосова.)

Биологи уже давно пользуются классификацией, в которой современный человек — это представитель подвида «*sapiens*» биологического вида «*homo sapiens*». Такое приятно слышать, но любой скептик немедленно укажет — эта высокая самооценка свидетельствует о примитивном самозванстве, потому что человек никогда и никого не спрашивал об уровне собственной интеллектуальности, воспитанности и порядочности, наконец, о своей «двойной разумности».

Опираясь на массу различных фактов и материалов, можно было бы немедленно приступить к изложению собственного взгляда на человека. Но не будем торопиться и обратимся к информации о результатах десятилетней деятельности Института человека при Российской академии наук.

Напомним, что во времена горбачёвской «перестройки» академик И.Т. Фролов (1929–1999) воспользовался возможностью создать принципиально новое учреждение (институт-музей) для осуществления весьма перспективной идеи — междисциплинарного подхода к исследованию человека с учётом достижений во многих науках

чительной мере снимает многие противоречия между жизненными перспективами выпускников средних школ, особенностями их приспособления к существующим формам образования, их реальными интересами и тем, что от них требуют на уроках в массовой школе и на экзамене.

Значительный шаг в развитии компетентного подхода — разработки Школы самоопределения. Педагоги школы подготовили подробные рекомендации, раскрывающие суть и особенности перехода к компетентному построению образования детей. В статьях «Как возможен переход к компетентно направленному содержанию образования» и «Взаимодействие учителей в разработке компетентного подхода к содержанию образования» (см.: Демократическая школа. 2003. № 1 и № 2) А.Н. Тубельский выстраивает компетентное содержание образования. Оно нацелено на универсальные умения или ключевые компетентности, т.е. такие умения и способности, которые принципиально важны любому профессионалу, например, умение организовать работу, принять участие в выработке коллективного решения или найти и проанализировать нужную информацию. Называются три основных типа универсальных умений: познавательные, деятельностные и коммуникативные. Подчёркивается, что учитель не может формировать ключевые компетенции лишь на уроках по своему предмету: необходимо тесное взаимодействие специалистов разных профилей, совместные пробы, отслеживание их результатов, создание межпредметных полей, необходимых для становления у школьников нового опыта. В связи с этим встаёт задача постепенного отхода от классно-урочной системы в общеобразовательной школе.

Однако анализ форм взаимодействия учителей экспериментальных школ показал, что в большинстве из них такую работу организуют в привычных формах, которые пригодны для некоторого совершенствования частных методов, но оказываются **малопригодными для запуска принципиально нового, компетентного содержания образования**. Новое по содержанию взаимодействие учителей уже осуществляется в некоторых школах (проблемные группы, временные творческие коллективы, предметные и межпредметные кафедры, научно-методические советы).

Но это — способы построения новой педагогической деятельности.

**Пробелы в теории образования.** В контексте задач выстраивания нового содержания образования и новых идей относительно формирующихся качеств ребёнка и подростка (компетентностей) интересно другое. Каковы способы и содержание новой образовательной деятельности ребёнка в школе (специально не говорю «ученика», «обучающегося», поскольку принципиально хочу выйти за рамки ролевых отношений в школе, развивая логику не просто гуманной педагогики, а саморазвития, самоопределения и самореализации ребёнка в образовании). Вполне возможно, что есть противники такой позиции, поскольку здесь, как может показаться, рушится традиционная педагогика воздействия и начинается педагогика понимания с другими педагогическими нормами.



Но, думается, что мы, принимая разнообразие как принцип демократической жизни, должны рассматривать разные позиции и модели, в том числе, казалось бы, и маловероятные в условиях современной массовой школы.

Такими принципиально новыми способами и содержанием образовательной деятельности ребёнка в школе могут стать его **культурные практики** (Н.Б. Крылова, 2000, 2002).

Что такое культурные практики? Это — разнообразные, основанные на интересах ребёнка, *виды деятельности и складывающегося опыта, выросшие на основе личностного знания.*

Здесь включены *исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы и формы действий.* В этих практических процессах он сам, в соответствии с собственной индивидуальной программой обучения и образовательными потребностями, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в процессе непосредственной деятельности и проектирования, поскольку основная форма его обучения и самообразования — разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности. Подчеркну — именно разнообразные культурные (и накапливаемые) практики ребёнка подлежат комплексной оценке: самооценке, экспертизе и презентации.

Культурные практики — это также приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) — взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это и приобретение нравственного, эмоционального опыта (опыта сопереживания, помощи, защиты, эмпатии, альтруизма и т.п.).

В культуросообразной школе основной показатель так называемой обученности — не знания, умения, навыки, не усвоенная информация, а освоенные с помощью проектов культурные практики. Знания и умения — всегда вторичны, они — результат культурного освоения определённого, часто нового, вида деятельности. Поэтому занятия с самого начала должны иметь прагматический характер. Например, обучение грамотности (по любому языку) должно идти не в рамках бессмысленных для ребёнка упражнений, а конкретных действий: написания записок, писем и любых других необходимых ему текстов по выбору. Чем многочисленнее и разнообразнее культурные практики ребёнка, тем больше условий для становления его грамотности, образованности и культурной идентичности.

Однако может возникнуть вопрос: зачем вводить новые понятия в педагогику и дидактику? Сомнения не случайно начинаются, когда исследователь при введении нового понятия пытается ответить на элементарный вопрос: не будет ли оно просто лишним?

Чтобы ответить на него, надо выяснить, есть ли ограничения, рамки или «граница» прежних понятий, какая-либо их недостаточность.

**Первая рамка.** Основные понятия педагогики (педагогический процесс, воспитание, обучение) раскрывают основы деятель-

и областях знаний. Цель такого исследования — формирование правильного и объективного взгляда на сущность человека. Коллектив молодого Института человека взялся за очень сложное задание — интеграцию знаний значительной части всех современных наук!

К сожалению, исследователи интегрировали совсем не «науки» (в смысле «Sciences» — обоснованные, проверенные и объективные инструментальные данные о живых существах и человеке), а небольшую часть гуманитарной информации — субъективные высказывания и мысли представителей философии, психологии, литературы и искусства. Действительно, если познакомиться со многими выпусками журнала «Человек», являющегося печатным органом упомянутого Института человека, то становится очевидным, что в нём доминируют именно труды философов. Процент публикаций представителей новейших точных наук очень мал.

В этой статье мы ограничимся изложением только одного яркого примера о важности достижений молодых человековедческих наук. Обратимся к этологии — науке, отвечающей на сверхсложный вопрос: «Считая, что размышляем последовательно и разумно, мы на самом деле бездумно выполняем унаследованные программы. Когда и почему это с нами происходит?»

Все мы являемся свидетелями того, как в большинстве стран мира распространяются образцы общественной организации, столетиями формировавшейся в наиболее развитых государствах. Это явление можно назвать «демократизацией» планеты, поскольку оно предусматривает не только демократическое устройство, разделение полномочий (компетенций) главных ветвей власти и свободный выбор состава этих властей гражданами, но и согласование национальных законодательств с мировыми конвенциями о правах человека и защите детей. Демократизация — очень положительный и важный процесс формирования из конгломерата разрозненных народов целостного и сознающего свои проблемы и цели человечества.

Но демократизация создала комплекс значительных и довольно неожиданных затруднений для деятельности учебно-воспитательных систем. При всём индивидуальном разнообразии реакций людей на раздражители окружения общая унаследованная программа осуществления стадий перехода от почти полной запрограммированности новорождённого к относительной свободе воли взрослого лица — одинакова для всех людей. Эта мак-



ропрограмма формировалась в течение десятков миллионов лет эволюции млекопитающих. В своих общих чертах она идеально отвечает социально-организационным условиям жизнедеятельности человека во всей его истории: «наших» всегда мало (родное племя имеет ограниченную численность и все знают всех), а «чужих» — много (другие племена и стаи конкурируют с «нами» за охотничьи угодья, источники воды, месторождения кремня и др.). К тому же большую часть времени существования человека члены одного племени охотились на представителей другого, поэтому генетическая программа, которая усиливала сплочённость людей и «ощущение локтя», имела жизненно важное значение. Существование этой программы очень облегчало задачи старших поколений в воспитании младших.

Эта программа широко используется и сегодня, ведь объединение людей происходит инстинктивно автоматически и эффективно каждый раз, когда народ убеждают в том, что его самым заклятым врагом является «злой чечен» или «проклятый буржуй» (иные варианты в изобилии поставляют нам курсы «правильных» историй давних и новых времён).

Эта унаследованная человеком программа должна быть уничтожена при помощи соответствующего обучения и воспитания. Её необходимо заменить гуманистически-демократической, поскольку на Земле теперь будут только «свои». Этологи уже десятки лет детально изучают особенности программы «наши — чужие». В последнее время они внимательно исследуют недавно открытых необыкновенных приматов — бонобо. Они очень похожи на шимпанзе, а территория их распространения хорошо защищена от чрезмерного вмешательства людей чащами лесов бассейна Конго и цепями высоких гор на востоке Заира. Бонобо меньше, чем шимпанзе, отличаются от нас генетически и довольно часто используют для передвижения ноги. Но истинная уникальность бонобо в том, что они строят общественную иерархию не на потасовках и зломом силовом соревновании, а на соперничестве в ласке и любви. Это единственный из развитых видов, который придерживается в своей жизнедеятельности принципа «Make Love, don't make War!». Можно лишь пожалеть, что среди прямых предшественников человека не было именно бонобо — история человечества стала бы эволюцией и распространением высочайшего гуманизма и заботы о себе подобных, а не непрерывной цепью войн, убийств и преступлений.

ности **педагога**, что совершенно естественно, поскольку распространено представление о педагогике как науке об искусстве воспитания и обучения детей взрослыми. Всё, что касается объяснения процессов в самих детях, вписывается в общепринятое в педагогике и педагогической психологии объективное отношение к ребёнку как воспитуемому и обучаемому.

Однако без понимания внутренних (обусловленных особенностями развития ребёнка, становления его самосознания и личностного знания) ситуаций воспитания и обучения качество образования будет низким. Для объяснения того, что происходит в образовании, используют понятие «педагогический процесс», раскрывающий совокупность действий учителя и ученика и описывающий **внешне** задаваемые условия влияния педагога на ребёнка. Другое понятие — «образовательный процесс» — уже ближе сути того, что делает в образовании ребёнок самостоятельно, это понятие более «природосообразно» в отношении ребёнка. Но во многом остаётся скрытым, **как и посредством чего** он это делает, если речь идёт о внутренних процессах. На этот вопрос частично отвечает педагогическая психология, однако традиционная педагогика не даёт развёрнутого ответа, поскольку ориентирована преимущественно на описание деятельности учителя, а деятельность ребёнка объясняет упрощённо: он следует за взрослым, он — отражение взрослого.

**Вторая рамка.** Предметом педагогики считается педагогическая система и педагогическая деятельность. Но может ли педагогика, если она лично ориентированная, объяснить особенности, содержание и формы деятельности ребёнка, движущегося в другом образовательном пространстве, чем педагог (поскольку ребёнок в образовании конструирует *своё* личностное знание и постигает *свои* культурные практики). Иначе придётся признать, что ребёнок развивается только и именно в заданной педагогической деятельности, что далеко не так. Или педагогика, признавая лично ориентированное образование, должна расширить свой предмет и признать, что в сфере образования помимо деятельности педагога есть место и для суверенной, то есть протекающей независимо от взрослого, деятельности ребёнка... Ответ на этот вопрос требует выхода за привычные рамки.

**Третья рамка.** Основными понятиями педагогики, а точнее даже дидактики, описывающими деятельность ребёнка, стали знания, умения и навыки (ЗУНы) и «учебная деятельность», которые часто приравниваются к содержанию педагогического процесса. Традиционно знания, умения, навыки рассматриваются как усвоенные в обучении некоторые объёмы информации, операции и способы выполнения определённых (учебных) действий. Учение, учебная деятельность ребёнка довольно часто и почти автоматически отождествляются с педагогическим процессом. Появление нового понятия «компетенция», несомненно, шаг вперёд в очищении содержания образования, способ избавиться от балласта и высвободить пространство для творчества учителя и ребён-





ка. Но неясно, как это можно сделать в рамках стандартных учебных программ и плана, определяющих *рамки* учебной деятельности. Фактически получается, что педагогика — это наука о стандартизированных (заданных) действиях педагога и результативности этих действий. Ребёнок оказывается лишённым в такой педагогике собственных структур, содержаний и форм деятельности. Он целиком вписан в целенаправленный педагогический процесс. Это означает, что он по определению остаётся объектом деятельности педагога, несмотря на то что педагог объявляет постоянно: ребёнок — центр педагогического процесса. Но если он — «центр», а педагог — «периферия», то что же принадлежит в образовании лично ребёнку? Загадочное «саморазвитие»?

Возможно, эти вопросы, неясности, ограничения, противоречия, нестыковки, а главное — боязнь выйти за пределы известных теорий — причина недостаточного системного обеспечения лично ориентированного образования.

Если мы хотим остаться на базе гуманной педагогики, мы должны научиться объяснять образовательную деятельность и саморазвитие ребёнка, не просто включая её в педагогическую деятельность учителя, а из самой деятельности ребёнка. Это не снижает роль педагога, а обозначает лишь направление поиска той его деятельности, в результате которой появляются ЗУНы, или компетентности, или какие-либо другие личностные качества этого ребёнка. Если это новое проблемное поле рассматривать с позиций классической дидактики, то для его объяснения не хватает понятий.

**Особенности культурных практик.** Что даёт использование понятия «*культурные практики ребёнка*» дополнительно, в сравнении с уже употребляемым понятием учебной или познавательной деятельности? Оно отражает гораздо более широкий и разнообразный диапазон действий детей; особенности организации и самоорганизации разнообразных сред, или пространств образования. Наконец, оно помогает понять механизм становления и развития универсальных умений (компетенций).

Практики называются культурными (а не социальными или учебными или иными), поскольку открывают возможности для личной инициативы ребёнка в создании собственных образцов и творческих продуктов деятельности **на основе практически/прагматически осваиваемых культурных норм** (где культура — сущностное качество любой формы деятельности).

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

Конечно, культурные практики включают непосредственную учебную деятельность, которую организует учитель, но обязательно совместно с детьми. В них входят и индивидуальная образова-

Унаследованная программа «наши — чужие» неразрывно связана со многими природными алгоритмами развития человека. Часть этих проявлений в жизни ребёнка — положительная. Например, мощные и полезные связи с родными, сочетающиеся с недоверием и осторожным отношением ко всем чужим. В то же время сложно дать однозначную оценку автоматическому формированию групп «своих» во время обучения и профессиональной деятельности. Хорошо, когда стремление к коллективизму даёт человеку ощущение комфорта, чувство принадлежности к важной для него группе людей и др. Но программа «наши — чужие» становится опасной, если используется кем-либо (диктатором, вождём религиозной секты, руководителем подростковой или любой другой группы) для достижения негуманных целей, дрессировки членов преступной группы и принуждения их к антисоциальным или другим опасным действиям.

Можно ли использовать положительные аспекты существования у людей программы «наши — чужие»? Несомненно, если она станет важной частью содержания деятельности всех учебно-воспитательных учреждений, надлежащим образом будет освещаться в средствах массовой информации. В то же время без преодоления её отрицательных аспектов нельзя вообразить объединение всех землян в человечество, искоренение межнациональных конфликтов типа ближневосточного, африканских или азиатских. Действительно, как можно убедить в необходимости соблюдения основ гуманности молодого палестинца, если с момента рождения дома и в школе его беспрерывно учат ненавидеть и уничтожать евреев, не бояться смерти, поскольку после гибели в борьбе с врагами он мгновенно и навсегда перенесётся в рай?

Старшее поколение обязано предоставить детям и молодёжи точную и проверенную *научную* информацию об истинных основах и программах их взросления и развития в разные годы жизни. Сложность этой задачи в том, что «вооружение» молодёжи подобными знаниями предусматривает их распространение сначала среди учителей, а также создания методик эффективного включения этих знаний в содержание обучения и ход всех воспитательных процессов.

О том, что всё это вполне возможно, свидетельствуют достижения нескольких европейских стран — Финляндии, Швеции, Дании и других.

Когда же придёт и наш черёд? **НО**



тельная деятельность в рамках освоения индивидуальных программ, и практическое участие в демократическом школьном само-

управлении, и участие в социальных проектах вне школы. Попробуем отразить эти новые взаимосвязи в схематичном виде.

### Культурные практики ребёнка и содержание образования

Содержание образования	Культурные практики ребёнка (виды деятельности и сферы приобретения опыта)	Педагогическая деятельность учителя
Основные образовательные пространства школы (учебное, дополнительное, информационное, коммуникативное, свободное)	Исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, досуговые (в соответствии с индивидуальной структурой досуга и текущими/постоянными интересами)	Учебное (образовательное) пространство — преподавание и методическая работа. Внеучебное — педагогическое общение, сотрудничество, участие в соуправлении
Основные виды компетенций (универсальных умений): познавательные, деятельностные, коммуникативные	Способности к проектированию и опыт участия в разнообразных проектах, как в школе, так и вне её. Опыт разнообразной деятельности в коллективе, группе, команде. Опыт самоорганизации и самообразования. Свободное творчество и развитие интересов	Профессиональные компетенции (обще-педагогические, предметные). Способность к постоянному самообразованию. Творческие способности. Психологические, нравственные, организаторские качества, необходимые в работе с детьми

Для этого подхода принципиально важно внимание к:

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

Введение феномена культурных практик в содержание образования вызвано несколькими причинами:

**1)** объективной потребностью не просто расширить социальные и практические

компоненты в содержании образования, а сделать проектный опыт ученика, основанный на его интересе, доминирующим;

**2)** большей актуальностью культурной и социальной идентификации выпускника школы для его развития, чем его информированностью;

**3)** необходимостью преодолевать количественную систему оценивания, создавая базу для развёртывания разных вариантов качественных систем оценивания, ориентированных на социальные и практические успехи и достижения школьников.

Личностное знание и культурные практики школьника — два основных условия преобразования школы, её выхода из тупика обязательно-принудительного, репродуктивного обучения детей в открытое и инициативное пространство совместного творчества детей и взрослых. Это — единственно реальный продуктивный путь решения наиболее острых проблем организации современной школы. **НО**