

Удивление как возможность формирования культурного опыта личности

Елена Николаевна Коробкова,

доцент кафедры культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук

- точки удивления • локальная культурно-образовательная среда • школа диалога культур
- эвристическое образование • технология критического мышления •

Каждый из нас, наверное, замечал, что маленьких детей удивляет любой пустяк — проклевывающиеся на дереве почки, бегущие по рельсам трамваи, взлетающие в воздух воздушные шарики, воркующие голуби. Но чем старше становится ребёнок, тем труднее его удивить, окружающий мир теряет былую загадочность и привлекательность. Всё становится привычным и обыденным, мало того, приобретает законченную форму, наполняется устоявшимися смыслами, которые не подвергаются сомнению: «вот это стол — за ним едят, вот это стул — на нём сидят». Однако, стул стулу рознь: на одном сидят короли, и в этом случае он называется трон, на другом — преступники, и тогда это электрический стул. К тому же и обычному стулу можно найти множество иных применений. Он может послужить стремянкой или спортивным тренажёром, превратиться в машину или «домик» для ребёнка, наконец, стать произведением искусства, что вообще исключает его функциональное использование.

Уже к завершению начальной школы ребёнок, как правило, перестаёт удивляться. Познание мира становится для него «работой», суть которой состоит не столько в том,

чтобы открывать, исследовать, «лепить» собственную картину мира, сколько в том, чтобы ус-



воить «правильную», общепринятую точку зрения. В результате всё многообразие смыслов, содержащихся в объектах культуры, унифицируется, сводится до одного или нескольких «правильных», выбранных в качестве образца. Построение собственной картины мира в этом случае происходит не по пути разворачивания смыслов и смыслаотворчества, преобразующего реальность, а по принципу складывания пазлов, имеющих заранее выверенную и единственно возможную конфигурацию. Существование в пределах определённой и завершённой схемы приводит к сворачиванию мыслительной деятельности и, по мнению М. К. Мамардашвили¹, угрожает самой способности человека мыслить.

Известный психолог и педагог Уильям Глассер называет эту ориентированность учащихся на единственно верный ответ

¹ Мамардашвили М.К. Необходимость себя: доклады, статьи, философские заметки / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. — М.: Лабиринт, 1996. — С. 64.

«принципом определённости», который вырабатывает стойкое убеждение, что «даже самые весомые доводы, к которым вынужден прислушиваться учитель, ничего не стоят по сравнению с правильным ответом»².

Применительно к художественной культуре, подобная ситуация описана Е. Гришковцом в повести «Реки»: «А чего я недоощутил при первом своём знакомстве с великой... живописью? Как мне теперь её увидеть... в первый раз. Этого уже не сделать. Мне уже не выбраться из-под тяжести первых ощущений. ...Мне нравилась картина «Девятый вал». Я видел огромную волну, прозрачную зелёную массу воды и обломки какой-то мачты, за которую цеплялись люди. Мне было интересно смотреть на это, а ещё мне было интересно, что же случилось с кораблем, а самое главное, что будет дальше с несчастными людьми, спасутся ли они... Но экскурсовод говорил только о том, как удивительно передана стихия и как, несмотря на неясность эпохи и места изображённой трагедии, картина производит впечатление и т. п. ... Я видел, что нарисовано, и видел это ясно, и мне это было интересно, это успокоило меня. Но экскурсовод объясняла, что художник хотел выразить совсем другое, он намекал своей картиной на то положение вещей, которое... Экскурсовод как бы сообщала, что просто так картины видеть и любоваться ими нельзя, это серьёзная работа, и нужно быть очень внимательным и сосредоточенным, и тогда можно будет хоть что-то понять в том, что хотел сказать художник. Об удовольствии от просмотра картин речи не было, наоборот, интонация экскурсовода намекала на скорее трагические переживания, которые когда-то терзали мастера, а теперь терзают экскурсовода. И должны терзать зрителей...»³.

Как вернуть ребёнку, подростку способность удивляться миру и открывать его многообразие? Ведь удивление — это точка, в которой начинается размышление, поиск, открытие. Способность удивляться особенно важна для личности в контексте современной культуры, в которой доминирующей чертой мышления становится ассоциативность, а движущей силой — логика парадокса.

Вероятно, нам, взрослым, необходимо находить и актуализировать подобные точки удивления, а возможно, и самим их организовывать, привлекая внимание ребёнка к вещам необычным, противоречащим его жизненному опыту, не укладывающимся в привычные представления.

Впервые термин «точка удивления» был введён в педагогику В.С. Библером, создателем школы диалога культур. Под точками удивления он подразумевал те моменты познания, которые поражают несовпадением с привычным и очевидным. В этой точке, по мнению учёного, происходит взаимопревращение сознания — в мышление, а мышления — в сознание⁴. Современный философ Е.В. Савелова уточняет: «Попадая в точку удивления, сознание образует в пространстве мыследеятельности разрыв, лагуну, свободное поле для смыслотворчества»⁵.

Другими словами, это уникальный шанс преодолеть «силу притяжения» созданной человеком картины мира, вырваться за пределы очерченного круга понятого и принятого, выйти на новый уровень осмысления реальности. Эта общепсихологическая идея нашла практическое воплощение в отечественной педагогике, которая с 1970–1990-е гг. активно обращается к идеям проблемного обучения и реализует их в развивающих системах В.В. Давыдова, А.В. Занкова, И.Я. Лернера, Д.Б. Эльконина. Проблемно-поисковый подход рассматривается его основателями как эффективный способ формирования творческого мышления личности, становления её способности к поиску собственных смыслов и ценностных ориентиров.

Хорошо известный педагогической науке феномен «удивления», как движущая сила развития личности, приобретает новое значение в контексте становления культурной образовательной парадигмы, которая основывается на идеях С.И. Гессена, М.М. Бах-

² Глассер У. Школа без неудачников / Общ. ред. и пред. В. Я. Пилиповского. — М., 1999. — С. 48.

³ Гришковец Е. Реки. Повесть. — М., 2005. — С. 122–126.

⁴ Библер В.С. Программа школы диалога культур. Материалы для учителя, желающего думать и работать. — Л.: Экспериментальное Педагогическое издательство, 1991.

⁵ Савелова Е.В. «Сад расходящихся тропок»: современное образование в координатах мифа // Философские науки. 2007. № 5. С. 100–114.

тина, М.С. Кагана и трактует образование, как незавершённый и непрерывный процесс восхождения к культуре. Образовательный процесс в этом случае рассматривается как целенаправленная и педагогически выстроенная стратегия, обеспечивающая накопление и освоение культурного опыта, преобразования его в элемент личностной культуры.

Специфика и особенности культууроориентированного образовательного процесса не являются предметом рассмотрения данной статьи⁶, но принципиально важно отметить, каким образом происходит восхождение к культуре в рамках этой образовательной модели. Оно мыслится не как линейное поступательное движение по пути наращивания знаний и представлений о культуре, определённых способов социокультурной деятельности, а как ризоматический процесс, предполагающий формирование образовательных запросов личности на основе столкновения с реалиями культуры. Накопленный в результате подобных столкновений опыт при определённой концентрации обуславливает переход от одной ментальной модели понимания и описания мира к другой, более высокого порядка, позволяющей вывести личность на новый уровень отношений с действительностью.

Но, чтобы этот переход произошёл, и количество перешло в качество, необходимы точки бифуркации, способные создать «зону разрыва» в культурном поле личности, в которой привычные смыслы и значения становятся неустойчивыми, а накопленный культурный опыт — не действенным. Такой «взрывоопасной» точкой в культууроориентированном образовательном процессе становится точка удивления, позволяющая разрушить стереотипы, увидеть знакомое и очевидное под иным углом зрения, усомниться в том, что, на первый взгляд, «само собой разумеется», удивиться тому, что казалось обыденным.

Точка удивления — это своеобразная «встреча» с миром по ту сторону освоенного нами, и эта встреча побуждает к поиску

иных способов и форм деятельности, новых культурных моделей, способных воссоздать целост-

ность нашего восприятия мира. Это позволяет рассматривать её как действенный инструмент культууроориентированного образования, помогающий обеспечить продвижение личности в пространстве культуры за счёт накопления опыта столкновений с иными способами существования и объяснения мира. В этом контексте точка удивления приобретает новую культууроформирующую функцию, которая не только актуализирует проблемную ситуацию, заставляя искать новые решения, но и инициирует создание своеобразного пространства диалога на границе соприкосновения повседневных жизненных смыслов личности и смыслов культурного универсума, существующих в «свёрнутом» виде и нуждающихся в раскодировании и прочтении.

Мы обозначим это пространство как «локальная культурно-образовательная среда» — среда, которая конструируется «здесь и сейчас» для решения определённых образовательных задач и может создаваться преднамеренно педагогическими усилиями или возникать стихийно.

Таким образом, точки удивления возвращаются в педагогическую реальность и приобретают новую трактовку. В научной школе Библера они рассматривались как основа содержания предметных курсов, стержень построения учебного предмета в начальной школе, в системе проблемного обучения — как действенная технология выявления противоречий и поиска новых решений. В культууроориентированном образовании они определяют стратегию формирования локальных культурно-образовательных сред, позволяющих личности в диалоговом взаимодействии с иным сознанием осваивать и накапливать новый культурный опыт.

Диалог, как известно, предполагает взаимодействие, в котором каждый имеет возможность высказать собственную точку зрения. В точке удивления человек сталкивается не просто с другим мнением, а с активным сопротивлением, разрушающим привычную систему воззрений и ценностных координат. Последователями В.С. Библера определены три вида подобного сопротивления: сопротивление чужой точке зрения, сопротивление эмпирического материала и сопротивление культурного текс-

⁶ Коробкова Е.Н. Теоретические основы культууроориентированного образовательного процесса: Монография. — СПб., 2013. — 142 с.

та⁷. Опыт работы с разнообразными текстами культуры позволяет нам обозначить ещё два вида сопротивления — сопротивление повседневным (житейским) представлениям и логическим решениям. Рассмотрим, какой культурный опыт позволяет выявить и освоить каждый из обозначенных видов сопротивления.

1. Сопротивление повседневным представлениям — несовпадение суждений о предмете, явлении, сформированных на уровне повседневной жизни, и самого предмета или наблюдаемого явления.

Как правило, подобное несовпадение возникает в тех случаях, когда мы сталкиваемся с предметами, существующими в иной культурной традиции или ушедшими из культуры. Удивление у детей могут вызвать вполне обыденные, с нашей точки зрения, предметы, например, советский телефон, который сегодня уже стал музейным экспонатом. Его внушительные размеры, строгий дизайн и некоторая монументальность внушают уважение к этому предмету, который был в своё время знаком престижа, значимой деталью имиджа. Озадачить и побудить задуматься учеников способно исследование циферблата, который содержит не только цифры, но и буквы⁸. Причём количество букв ограничено, а буквы «Ё» и «З» «пропущены». Как использовался этот циферблат? Поиск ответа на этот вопрос способен стать первым шагом к осмыслению реалий времени, свидетелем которого стал этот предмет. Для детей, родившихся в эру информационных технологий, исследование подобного «раритета» позволяет перенестись в иную информационную эпоху, в которой возможности коммуникационных



каналов были ограничены, и это многократно увеличивало цену человеческого общения.

Удивление, таким образом, становится толчком к историко-культурному исследованию, для которого создаётся специальная локальная образовательная среда, позволяющая включить в орбиту изучения и иные культурные артефакты, провести параллели между событиями далёкого прошлого и современностью, и, в конечном итоге, приоткрыть возможность существования иного мира — мира, которому не знакома современная система коммуникации.

Ещё большее недоумение у подростков вызывает знаменитый «Меховой чайный прибор» Мерет Оппенгейм. Эта композиция представляет собой чайный набор — чашку, блюдце и ложку, — обтянутый пушистым мехом. Очевидно, что в этом облике утилитарный смысл предмета утерян, он является совершенно бесполезным. Трудно представить себя пьющим чай из такой чашки. Абсурд? Безусловно, но изымая



⁷ Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур // Дискурс. 1997. № 3–4. С. 117–142.

⁸ Странность этого предмета для современных детей подтверждает зарисовка, сделанная в музее связи в Петербурге, которая помещена в Интернете и может быть отнесена к современному фольклору. Разговор двух посетителей — мальчишек лет семи перед телефоном с диском — экспонатом музея.

Первый: Ух ты! Смотри, какой телефон!

Второй (указывая на диск): Интересно, а это зачем?

Первый (компетентно): Это так номер набирали, вставляли палец в дырку и крутили.

Второй: Да?.. А буквы зачем?

Первый (компетентно): Ты чего — дурак? Для эсэмэсок!

первоначальный утилитарный смысл, художник наполняет предмет новым содержанием — это «перевернутый мир», который противоречит здравому смыслу, но, однако, существует. Не случайно этот объект стал на долгие годы символом целого направления в искусстве — сюрреализма.

Несомненно, удивление в данном случае может быть использовано как мощный мотив для исследования и изучения современных направлений искусства, но, что ещё более важно, оно даёт представление о существовании иного миропорядка, находящегося за гранью логики и рассудка, сочетающего не сочетаемое, но столь же осязаемого и материального. Для педагога главное — не упустить этот момент удивления, создать условия для исследования данного феномена, привлечь иные тексты культуры, описывающие мир в подобных категориях.

Создание подобных точек удивления позволяет показать ограниченность собственного опыта человека, формирует такой важнейший навык культурной деятельности, как умение выводить объект исследования за рамки реальной повседневной ситуации, рассматривать его в различных культурных контекстах. При работе с данным видом сопротивления наиболее эффективно использовать такие педагогические методы, как исследование вещи в культурном контексте⁹, которое позволяет рассмотреть любой объект вещного мира, как культурный феномен, имеющий множественные связи с самыми разнообразными предметами, объектами, событиями, процессами.

2. Сопротивление чужой точке зрения возникает в том случае, когда обнаруживается, что об одном и том же, казалось бы, знакомом предмете высказываются разные точки зрения, версии, предположения, зачастую противоречащие друг другу. В этом случае ребёнок вынужден увидеть, что своя точка зрения — лишь одна из возможных.

⁹ Более подробно методы и технологии освоения культурного наследия описаны в монографии: Ванюшикина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры. — СПб., 2011. — 176 с.

Так, сегодня мало у кого вызывает сомнение эстетическая ценность таких сооружений, как Эйфелева башня в Па-

риже или Исаакиевский собор в Санкт-Петербурге, которые стали признанными символами своих городов! Но в XIX веке, когда эти сооружения только появились, они вызвали множество недоуменных комментариев. Исаакиевский собор казался слишком неуклюжим и массивным, его сравнивали с гигантской чернильницей с золотой крышкой и предрекали, что петербургская болотистая почва не выдержит этакого великана. Безусловным шедевром «Исаакий» признали лишь через сто лет после окончания строительства.



рижане тоже были не в восторге от строящейся Эйфелевой башни. Против «уродования Парижа» выступали такие известные личности, как Александр Дюма, Ги де Мопассан, Шарль Гуно и другие деятели культуры. Уильяму Моррису приписывают заяв-



ление: «Приезжая в Париж, я обедаю только в ресторане на Эйфелевой башне. Это единственное место, откуда не видно этого чудовищного сооружения». Башню одновременно называли «самым блистательным украшением французской столицы» и «вставным клыком Парижа».

В чём же дело? Опять-таки, в точках зрения, которые могут не совпадать с общепринятым мнением. Обращение к примерам такого рода заставляет взглянуть на привычное и устоявшееся в культурной традиции под новым углом зрения, инициирует критическое отношение к общеизвестным истинам.

Другой пример сопротивления чужому мнению — памятник Петру I, созданный М. Шемякиным и установленный в 1991 году в самом сердце Санкт-Петербурга — Петропавловской крепости. Его появление в городе сопровождалось бурными спорами, которые не утихают до сих пор. Многих возмущает авторская интерпретация образа императора — маленькая голова, изогнутые тонкие пальцы, длинные худые ноги с острыми коленями. «Медный сидень», «Пётр Михайлов, сын Шемякин», «Пётр Четвёртый» — это ещё самые безобидные прозвища, которые придумал народ для данного



памятника. В то же время сам художник объяснял, что выбранные им пропорции соответствуют тем, что использовались в Древней Руси при написании икон, и он видел свою задачу в том, чтобы показать силу духа императора.

Анатолий Собчак, первый мэр Санкт-Петербурга, отмечал, что основная заслуга Михаила Шемякина заключалась в том, что ему удалось «очистить образ Петра от последующих наслоений, вернув ему его человеческие черты простого смертного, за которым, однако, просматривается характер и черты гения со всеми его пороками и добродетелями»¹⁰. Другой знаменитый петербуржец, Д.С. Лихачёв, видел в этом памятнике иное: «“Пётр” не на троне. “Пётр” в кресле. Он присел на короткое время. Его большие нервные руки вот-вот вцепятся в подлокотники кресла, а может быть, в рукоять топора... Вокруг “Петра” как бы магнетическое поле: он притягивает и отталкивает. Он смотрит в нашу эпоху. Ему не до восхвалений и не до осуждений. Он выше похвал и брани. Он допрашивает нас. Поэтому он вблизи нас. До него легко дотянуться, но кто осмелится переступить магнетическое поле, отделяющее его, судью, от нас, изменивших его заветам»¹¹.

Так кто же перед нами — покающийся грешник, святой чёрт, правитель, требующий ответа, просто человек с его силой и слабостью? Удивление рождает не только сам памятник, но и множественность его трактовок. Собственное мнение в этом случае перестаёт восприниматься как единственно возможное, подвергается корректировке.

Памятник, таким образом, становится точкой отсчёта для диалога, в котором формируется осознанная версия, позиция, собственный текст культуры. В контексте культуроориентированного образования появление такого текста является важным индикатором готовности личности к рефлексии и саморефлексии. Учителю необходимо создать условия, при которых собственная версия будет сформирована, а так-

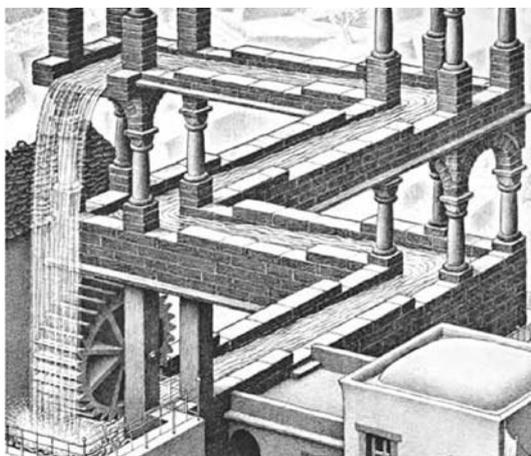
¹⁰ http://fragments.spb.ru/sobchak_3.html (дата обращения 12.07.14)

¹¹ Лихачев Д.С. Статуя Петра Великого Михаила Шемякина в Петропавловской крепости // Мир Шемякина. — Нью-Йорк, Москва, Рязань, 2000. — С. 20–21.

же высказана в виде текста или образа и станет поводом для живого общения. Наилучшими формами организации подобной работы является самостоятельное исследование школьниками «спорных» объектов культурного наследия, включающее непосредственное соприкосновение с ними, и последующая дискуссия, в ходе которой могут столкнуться разные позиции и мнения.

3. Сопротивление эмпирического материала — несоответствие имеющихся данных о свойствах и характеристиках предметов или явлений наблюдаемому в реальности. Подобное сопротивление возникает в том случае, если предметы ведут себя не так, как должны были бы вести согласно общепринятой версии. Самый распространённый пример связан со свойствами дерева и железа. Дети уверены, что все деревянные предметы плавают, все железные — тонут. Однако простой опыт способен опровергнуть это убеждение: иголка и бритва держатся на воде, а брусок листовенницы тонет. К тому же современные корабли, созданные из металла и сплавов, бороздят просторы океанов, а деревянный корабль вполне может пойти ко дну. Убедительный пример — главный экспонат музея Васа в Стокгольме — парусный корабль XVII века, затонувший сразу после выхода из гавани. Эти очевидные факты не вполне соответствуют сформированным у ребёнка представлениям о свойствах металла и дерева, заставляют пересмотреть их, отказаться от простых решений в пользу учёта множественности условий и обстоятельств.

Ещё один пример подобного несоответствия — водопад, изображённый на картине



М.К. Эшера, в котором вода бежит снизу вверх. Находясь в плену собственных представлений, первые минуты школьники даже не замечают этой странности. Они видят только бегущую воду и ни минуты не сомневаются что она, само собой разумеется, течёт, как ей и положено, сверху вниз. Возможно ли иное? В привычном представлении — нет, однако Эшер предлагает невероятное и кардинально меняет нашу точку зрения на объект исследования. Не случайно существует огромное количество макетов, авторы которых пытаются материализовать нереальную реальность Эшера. И, как ни странно, им это удаётся, но... при определённых условиях.

Создавая подобные точки удивления, мы закладываем понимание вариативности возможных сценариев существования реальности, что безгранично расширяет представление о возможности человека в освоении мира и, главное, в его творческом преобразовании. Очевидно, что лучшим механизмом создания точки удивления в данном случае станет опыт или эксперимент, который позволит посеять сомнения в некоторых очевидных истинах.

4. Сопротивление культурного текста возникает в том случае, когда сам текст культуры задаёт «читателю» логику его прочтения и активно сопротивляется иным трактовкам. Яркий пример — история картины А. Венецианова «Пётр Великий. Основание Санкт-Петербурга». До 1986 года эта картина висела на парадной лестнице Третьяковской галереи и у большинства посетителей не вызывала сомнения её принадлежность кисти великого художника. Но сотрудники музея находили явное несоот-



ветствие этого полотна «венециановской» живописной манере. Сама живопись — краски, мазок, отдельные детали — активно сопротивлялась и давала повод усомниться в том, что картина создана Венециановым. Это несоответствие придало реставраторам смелости предположить, что за верхним слоем краски есть ещё один. Они решились на рискованный шаг — «расчистку» картины и не ошиблись. Им удалось открыть практически новое произведение художника, которое было «записано» в процессе одной из реставраций.

Очевидно, что школьникам не под силу увидеть подобные несоответствия, требующие художественного опыта и профессиональной подготовки. Но если они знакомы с простейшими законами построения тех или иных художественных текстов, то в ряде случаев выявить «ошибки», несоответствия и сбои в их структуре не составляет труда. Так, например, внешний облик здания Дома культуры связи в Санкт-Петербурге даже при беглом осмотре оставляет впечатление несуразности и незаконченности архитектурного сооружения как целостного текста. И это первое впечатление нас не обманывает. Дальнейшие исследования позволяют выявить, что здание действительно подверглось коренной перестройке в 1929 году и превратилось из немецкой реформаторской кирхи в советский Дом культуры и техники работников связи.

Создание подобных точек удивления формирует важнейший культурный навык, связанный со способностью личности «читать» культурные тексты, извлекать и анализиро-

вать информацию, которую они содержат и транслируют. В этом случае точки удивления могут рассматриваться как стимул для освоения различных языков культуры, в которых любое несоответствие есть знак, сигнал для принимающего сознания, способ открыть новые смысловые пласты в хорошо знакомых произведениях.

Создание подобных точек удивления, как мы видим, требует определённого уровня визуальной грамотности, как педагога, так и ученика, предполагает обращение к технологиям, обеспечивающим стратегию её развития.

5. Сопротивление логическому, разумному решению, которое отвергнуто по непонятной для исследователя причине. Подобный вид сопротивления обнажает неочевидные факты и заставляет переосмыслить их в контексте проблемы исследования. Наиболее яркий пример — знаменитый фонтан «Самсон» в Петергофе. Когда спрашиваешь школьников 6–7 класса, известно ли им кто такой Самсон, чем знаменит этот персонаж, то, как правило, внятного ответа не получаешь. Самсон — не самый известный мифологический герой. Тогда почему же именно он выбран для центрального фонтана-памятника, символизирующего победу русского оружия над «свейским» львом? Логично и разумно было бы поставить в центре великолепного победно звучащего ансамбля мифического героя, также прославившегося своими победами, но гораздо более популярного. Ученики с лёгкостью находят решение и предлагают в качестве альтернативы Геракла, двенадцать подвигов которого им хорошо известны.





Что же заставило создателей композиции выбрать другое решение?

Этот вопрос вызывает сначала удивление, потом — поток версий, и, наконец, побуждает к собственному поиску и исследованию. Причём ученики обращаются к всевозможным источникам информации — читают таблички, слушают экскурсии, в том числе и на иностранных языках, пытаются выяснить истину, обращаясь за помощью к сотрудникам музея, книгам и буклетам, интернет-ресурсам. В результате тем или иным путём им удаётся найти информацию о том, что фигура Самсона — не случайность. Одно из решающих сражений Северной войны — Полтавская баталия — состоялось 27 июня 1709 г. в день памяти Святого Сампсония странноприимца, библейского героя, обладающего недюжинной силой.

Эта информация совершенно меняет представление школьников о памятнике. Во-первых, оказывается, что Самсон — персонаж Библии, хотя изображён как мифологический герой в окружении иных греческих богов. Во-вторых, становится более явственной и осязаемой сама идея петергофского ансамбля, который задумывался и создавался не в качестве весёлой забавы, а как грандиозный памятник российским триумфам в Северной войне.

Обнаружение подобных точек удивления даёт отчётливое понимание того, что большинство

объектов культурного наследия не исчерпывается единственным, лежащим на поверхности и общепринятым смыслом. В данном противоречии школьники приобретают опыт работы со смыслами, подчас скрытыми или утерянными, опыт воссоздания неочевидных взаимосвязей, что значительно расширяет их культурное поле и способность выстраивать сложные ассоциативные цепочки.

Очевидно, что перечисленные типы «сопротивлений» не охватывают всего спектра ситуаций, при которых удивление может стать движущей силой, мощным мотивом, побуждающим ребёнка осваивать и исследовать окружающий мир. Задача педагога — не пропустить момент удивления, максимально акцентировать замеченное ребёнком противоречие, постараться создать локальную образовательную среду, в рамках которой ребёнок попытается осмыслить встречу с иной реальностью, найти ответы на волнующие его вопросы, разрешить возникшее затруднение. К этому стремится культурноориентированная школа, видя свою миссию в том, чтобы подготовить человека к жизни в меняющемся и непредсказуемом мире, о которой мы пока имеем слабое представление.

В этом будущем наши традиционные знания и опыт могут оказаться не действенными, и единственной опорой станет тот культурный опыт, который мы сможем осмыслить и применить в ситуациях, не имеющих аналога. Дать опыт освоения культурных пространств, научить креативно его использовать для выработки собственной стратегии жизнедеятельности — вот суть культурной парадигмы образования. Её реализация потребовала разработки целого спектра методов и технологий, способов и приёмов, в основе которых заложена ситуация «встречи» ребёнка с чем-то странным, удивительным, противоречащим известному ранее.

Создание точки удивления составляет основу методов внеаудиторного¹² и эвристического¹³ образования, технологий проблемного и критического мышления. Все они позволяют «запустить» процессы, способные вывести личность на новый уровень осмысления и понимания картины мира. □

¹² Ванюшкина Л.М. Внеаудиторное образование — путь в открытое образовательное пространство. — СПб., 2003. — 224 с.

¹³ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.