

## Культурная деятельность подростка: альтернативный подход

Крылова Ната Борисовна, зав. лабораторией культурологии образования Института педагогических инноваций РАО, кандидат философских наук. Т.126–26–30(р).

Учитель, взращённый на социоцентристском понимании культуры (и образования), считает, что задача его педагогической деятельности — ввести ребёнка и подростка в мир культуры. Это представление, доведённое до логического конца, выглядит так: есть ребёнок (некультурный/малокультурный), которого надо «окультурить», передать ему определённую культурную информацию и культурные навыки поведения (на что есть стандарт образования) и тем самым приобщить к всеобщей культуре.

Здесь есть над чем поразмышлять. Учителя в подавляющем большинстве считают, что культура — это (помимо культуры поведения) сфера досуга: чтение книг, посещение театров и музеев и т.п., и если школьники посещают театр, то они приобщены к культуре. Для учителя решение проблемы упирается в «оргмероприятия», о чём свидетельствуют их вопросы, задаваемые иногда на семинарах: как заставить подростков ходить в театр? Как приучить школьников слушать классическую музыку?

Оказывается, что эта упрощённая культуроподобная логика организации отдельно образования и отдельно культурной деятельности подростка не срабатывает, в результате существует всем известная «образованщина» (как это явление метко назвал А.И. Солженицын), а у значительной части выпускников школ нет устойчивой потребности в культурной деятельности, хотя и есть некоторые потребности досуговой деятельности (определения — в «Тезаурусе и комментариях» в конце статьи). Отчасти это идёт от традиционного понимания самими педагогами культурной деятельности подростка как досуговой, что является следствием социоцентристского подхода к культуре вообще.

В данной статье предпринята попытка показать, что **культурная деятельность есть сложный, многоуровневый, постоянно меняющийся в зависимости от культурного контекста способ существования и самовыражения индивидуальности, уникальная форма бытия ребёнка, подростка в разнообразных и разностилевых пространствах культуры.** Такая позиция понуждает дать более многомерные определения самой культуры (не как системы феноменов, а неразрывность процесса бытия человека) и, соответственно, культурной деятельности подростка. Эта позиция предполагает иное понимание культурных целей, задач, содержания и форм современного образования, которые можно рассматривать как альтернативные традиционным представлениям.

В этой связи рождаются вопросы:

- *Что такое культурная деятельность ребёнка или подростка?*
- *Является ли она механизмом его включения взрослыми в культуру или это — состояние его повседневного бытия?*
- *В чём различие между культурной деятельностью взрослого, ребёнка и подростка?*
- *Каковы условия, рамки, среда, иначе говоря — социокультурный контекст культурной деятельности подростка?*
- *Необходимо ли педагогу понимание культурных процессов или достаточно владения психолого-педагогическими средствами коммуникации?*
- *Какие образовательные технологии соответствуют культурной деятельности подростка?*

Ответы на эти вопросы позволят выработать новое понимание культурных основ развития и саморазвития подростка в процессе его культурной деятельности, с одной стороны, и технологий образования — с другой.

## Смыслы и подходы

### Тезис первый.

Строго говоря, ребёнок начинает пребывать в культуре ещё в пренатальном состоянии на бессознательном уровне, вместе с пробуждением у матери отношения к нему как человеческому существу. Его включённость в культуру актуализируется рождением и каждый его последующий шаг развития и саморазвития есть обретение свободы действий в культурах. Осваивая язык, символы, знаки различных культур, он становится носителем уникального культурного контекста, глубина и содержательность которого не обязательно (т.е. не напрямую, неоднозначно) определяется средой. Таким образом, культурная деятельность ребёнка начинается с его первыми действиями и поступками. Можно сказать, что всякое манипулирование артефактами — уже элемент культурной деятельности; что всякая деятельность человека имеет культурное или субкультурное содержание.

Оговорюсь сразу же, что деятельность рассматривается в тексте как **интегративная форма бытия**, а не просто серия актов и действий. В основе такого подхода лежат идеи русской психологической и философской школы::

— развитие индивидуальных способностей определяется интериоризацией социальных форм (Л.С. Выготский);

— индивидуум развивается, порождая в деятельности предметное бытие культуры (С.Л. Рубинштейн);

— психическое развитие человека — это развитие его деятельности (А.Н. Леонтьев);

— образование и в его составе воспитание — диалогичны; общение, жизнедеятельность играют в них основную аккумулирующую роль (М.М. Бахтин);

— деятельность есть сложная структура, или полиструктура, и имеет два плана описания — объективно-объектный, логико-социологический (задачи-операции-средства) и субъектно-психологический (понимание — способности — рефлексия — развертывание способностей) (Г.П. Щедровицкий).

Интегративный подход в исследовании деятельности, учитывая данные аспекты, помогает, во-первых, выявить её многокомпонентность и сложную контекстность, во-вторых, преодолеть противоречия сугубо социоцентристского понимания, в-третьих, увидеть в образовании не столько транслирующую деятельность, сколько пространство (самостроительство) и самоорганизацию новых интегративных форм индивидуального бытия. Этот акцент очень существен.

### Тезис второй.

Ребёнок приходит в школу, уже имея определённые культурные интересы, потребности и способности, уже овладев собственными образцами деятельности, которые в массовой школе часто остаются неосознанными, невыраженными, незамеченными и невостребованными. Даже так называемые трудные дети, дети с проблемами развития, дети групп риска имеют свой внутренний культурный контекст и приобщены к определённой субкультуре, а через неё — к определённым образцам деятельности. Таковы социокультурные реалии: дети изначально пребывают, существуют в культурных пространствах (подчас неведомых взрослым), школа же, будучи всего лишь этапом их культурного развития/саморазвития, может в лучшем случае, при правильном использовании соответствующих технологий, только способствовать или скорректировать цели такого развития. И хорошо ещё, если она поможет подростку усвоить (а не навязать) новые для него образцы культурной деятельности.

Ещё одна из реалий такова (и это зафиксировано многими, в том числе и международными, исследованиями): большую часть (до 80%) информации дети 12–15 лет получают ВНЕ школ. Уже поэтому изначально для значительной части детей школа в том виде, как она сегодня функционирует, не может быть решающим фактором культурного развития (разве только там, где, по выражению А.М. Цирульниковой, существует культурная пустыня, но таких мест становится меньше в ходе становления разнообразия и доступности но-

вых цивилизационных связей в социуме).

В продолжении критики представления о задаче школы «включить ребёнка в культуру, транслируя ему определённые культурные нормы», можно указать на одно из возможных следствий такой «просвещенческой» позиции — интерпретацию культуры как культуры взрослых. Согласно такой позиции, а она — отголосок того же социоцентристского подхода: поскольку основные носители культурных норм — взрослые и именно они «делают культуру», то взрослые же должны организовывать, контролировать, отслеживать механизмы включения в культуру детей и подростков.

Попробуем разобраться... Сразу скажу, что однозначный ответ невозможен. С одной стороны, достижения и ценности культуры создаются, изменяются, умножаются, сохраняются старшими поколениями. С другой стороны, если не мыслить культуру как нечто застывшее и заиклившееся на прошлом, участие в ней младшего поколения не только нельзя игнорировать, представить эти культурные процессы просто невозможно вне активной интерпретации и реконструкции их младшими поколениями. Речь идёт не только об индивидуальных вкладах в культуру молодых талантов — все виды и жанры искусств дают многочисленные примеры раннего профессионального включения талантливых и одарённых детей в реальные художественные процессы (а также в спорт и научно-техническое творчество), о чём педагоги, несомненно, знают. Суть же в том, что детство и отрочество как проявления человеческой культуры сами по себе самоценны: ребёнок — такой же, как и взрослый, носитель культуры, агент, деятель (нераспустившийся цветок, бутон — все равно цветок)...

Конечно, их функции в культуре разные. **В ребёнке зарождается культурная идея и он растёт вместе с ней. Его взросление есть попытки её осуществления.** Поэтому можно сказать, что детство — это отнюдь не подготовка к взрослой жизни, а время **вызревания (уже в настоящем) будущей культурной формы.**

Детство, отрочество — становление индивидуального культурного интереса/запроса/образа на всю жизнь. И каждая из возрастных культур — сложная совместная, детско-взрослая форма жизнедеятельности. Поэтому здесь речь должна идти скорее о координации и реконструкции культурных идей, норм, моделей, чем о прямой трансляции чего-то взрослыми младшим. К тому же «трансляция» предполагает, говоря техническим языком, наличие передатчика и приёмника, настроенных определённым образом, а здесь возможен принципиальный вопрос: всегда ли ребёнок («приёмник») готов и желает ли он воспринимать трансляцию учителя («передатчика»)??

Всё это приводит к выводу, что концепция трансляции культуры через образование противоречива в главной своей посылке — представлении о ребёнке как объекте автоматической передачи культурной информации, а потому безнадежно устарела. Правильнее говорить о многочисленных формах наследования, освоения, присвоения такой информации, но в этих процессах доминируют не транслирующие, а иные, более сложные культурные механизмы. К тому же, помимо трансляционных механизмов, существуют механизмы культурного отбора и поиска лично значимых идей и ценностей, активно осуществляемые молодой генерацией.

Один из таких механизмов — становление в сознании ребёнка **индивидуальной культурной идеи.** Н.А. Мотовилов в своих воспоминаниях о Серафиме Саровском пишет, что с 12 лет его тревожил вопрос о цели христианства и он доискивался ответа всю жизнь. Ф.М. Достоевский вывел в «Подростке» подобный же тип человека, одержимого с детства «главной и всё поглотившей» в нём идеей... Р. Роллан в «Девятой симфонии» писал, что, когда он четырнадцатилетним подростком оказался один в Париже и начал самостоятельную жизнь, своеобразным культурным образцом стал для него Бетховен. Ещё пример — Марина Цветаева, для которой с трёх лет культурным символом и поэтическим контекстом всего творчества и жизни стал Пушкин.

Эти примеры говорят о главном: феномен той или иной формы включённости ребёнка в культуру универсален и естествен. Конечно, взрослые часто (далеко не всегда) становятся

первопричиной возникновения у ребёнка или подростка культурной идеи, однако её становление, насыщение, реформация — дело сугубо индивидуальное, уникальное (и его трудно объяснить, находясь в рамках концепции зоны ближайшего развития).

Возникновение культурной идеи и её реализация в деятельности — сугубо личный акт, он часто скрыт от посторонних глаз, однако внимательный читатель найдёт в мемуарах и литературных произведениях свидетельства его присутствия во внутренней жизни очень многих людей как выражение их индивидуально принятой культурной задачи.

Практически все дети и подростки *проходят этапы культурного самоопределения*, но не все сохраняют в памяти и актуализируют его смыслы в своих взрослых культурных практиках и стиле культурного поведения. Рождение и созревание культурной идеи (как ценности, образа, интереса или потребности) — важная сторона самоопределения и самоидентификации, становления индивидуальности и личности. С появлением идеи культурная деятельность подростка наполняется сокровенным смыслом и внутренней логикой, часто недоступной взрослому.

### Тезис третий.

Понимание ребёнка как активного субъекта культуры (культурных процессов и культурных практик), несомненно, предполагает соответствующую характеристику самой культуры. Определения культуры как системы достижений и ценностей, как творческой деятельности и творческих технологий требуют дополнений. Множество свойств культуры представляют довольно разнообразную картину. Их трудно (и не надо) сводить воедино, к общему знаменателю. Возьмём несколько свойств, особенно важных для понимания содержания культуры:

— *символизм, означенность и осмысленность артефактов, которыми человек пользуется и которые получает в процессе деятельности;*

— *особый, ценностный характер взаимоотношений людей, так или иначе влияющих на деятельность или включённых в неё;*

— *контекстность деятельности, её многоаспектная связь с другими подобными деятельностями;*

— *особые технологические параметры такой деятельности (уровень организации, нацеленность на совершенство и достижение наивысшего качества, творческий характер, индивидуальная значимость).*

Эти свойства могут выступить в роли критериев, по которым можно охарактеризовать деятельность именно как культурную (независимо от её уровня и социального места, независимо от возраста и таланта субъекта).

Важным для развития образования является анализ взаимодействия культурных и образовательных процессов. Но анализ не формальный (на уровне привычного названия), а содержательный и продуктивный. Сложность решения проблем, однако, состоит в том, что, во-первых, в нашей педагогике нет традиции методологического, системного анализа связей культуры и образования (есть только общая констатация их связи), во-вторых, достижения отечественной культурно-исторической школы Л.С. Выготского в психологии и эволюция её основополагающих идей на стыке философии, психологии и педагогики (Д.А. Эльконин, Л.А. Божович, П.Я. Гальперин и др.) всё же не смогли взрастить в педагогике понимание образования как феномена культуры; культурологический подход в педагогике не привился, не стал частью профессиональной позиции педагогов. **Образование в подавляющем большинстве случаев рассматривается как психолого-педагогический, но не как культурный процесс (это объяснимо и корректно, но явно недостаточно).** Пожалуй, только в последние годы проявились, наконец, и интерес педагогов к культурологической проблематике образования, и исследования в области культурной психологии и культурологии образования.

Такой ход развития был характерен не только для отечественной педагогики и психологии. Майкл Коул в фундаментальной работе «Культурно-историческая психология: нау-

ка будущего» (название на английском языке — несколько другое: Michael Cole (1996). Cultural Psychology: a once and future discipline) критикует прежнюю культурную психологию за её фактическое игнорирование проблем собственно культуры, что можно адресовать и педагогике, которая, по сути дела, превратилась в социоцентристскую науку, в то время как её смысловым центром должна быть именно культура, а разнообразие культурных текстов и контекстов — основой учебного материала.

Культурная психология первого поколения не отрицала культуру как таковую, а Выготский в законе культурного развития прямо обозначил направленность позиции: функции, первоначально возникающие в интерпсихическом плане, общем для людей, могут затем стать интрапсихическими функциями индивида. Так была зафиксирована надындивидуальная рамка развития (от внешнего к внутреннему). Однако социоцентристские практики, ситуации и деятельности стали признаваться доминирующими (первичными). Это казалось достаточным для педагогики прежних лет, которая вслед шла к ребёнку от социума и социальных потребностей. Не обращалось должного внимания на то обстоятельство, что индивидуальная рамка развития зеркальна, она имеет те же параметры (но уже направленные изнутри): индивидуальные культурные практики, ситуации, деятельность — полноправные элементы культуры и механизмы её развития. Такое понимание, будь оно применено к образовательным процессам, могло бы создать совсем другую педагогику и дидактику, что и начало происходить при смене общенаучных и педагогических парадигм в конце XX века. Думается, что одну из глав своей книги Коул назвал не случайно «Помещая культуру в центр»: он пытается создать концепцию психологии (и образования), ориентированную на культуру.

Наиболее значимыми выводами Коула в контексте рассматриваемых проблем, по моему, стали следующие:

1) культура и практика обыденной жизни (или культурная среда, или жизненный контекст ребёнка) влияют на восприятие, интерпретацию фактов, способы выработки суждений и их характер (сюда же он относит смекалку, способы принятия решений жизненных задач);

2) базовое образование (Коул говорит о базовом образовании ряда западных стран, но, думается, его вывод имеет общий характер) «является в культурном отношении *консервативной* просветительской стратегией, поскольку предполагает, что грамотность будет обслуживать сложившиеся у людей ценности и что люди будут продолжать жить в тех же местах и выполнять более или менее ту же работу, что и прежде» (с. 91);

3) трансляция культуры в образовании осуществляется в условиях асимметричных властных отношений между учителем и учеником, что ведёт к неравновесию, когда приспособление к взглядам учителя сильнее, чем приспособление преподавателя к интересам ребёнка; взрослые направляют действия детей и вынуждают их жить в контекстах, контролируемых взрослыми (здесь надо добавить, что это значительно ограничивает собственную деятельность детей и вынуждает всех играть определённые поведенческие роли, вместо того чтобы определять совместную, по минимуму, деятельность и создавать условия для творческого самоопределения и самовыражения, по максимуму).

Таковы в обобщённом виде различные подходы к интерпретации культуры, культурной деятельности и культурных основ образования. Попробуем теперь с их учётом охарактеризовать особенности культурной деятельности ребёнка и подростка.

### **Особенности культурного саморазвития ребёнка**

Какую роль играет здесь воспитание и обучение? Ответы на эти вопросы помогут объяснить глубинные процессы становления ребёнка в качестве субъекта и деятеля культуры и реализовать возможности образования как процесса, адекватного саморазвитию ребёнка, а не чуждой ему и заданной извне адаптации, как это часто бывает. Воспитание (а точнее говорить — воспитывающее общение) и обучение затрагивают только часть жизне-

деятельности ребёнка и подростка, развитие и саморазвитие которых есть результат взаимодействия разных социальных ситуаций, факторов и сторон социального и индивидуального бытия.

Перечислим их:

— психофизиологическая сфера развития, определяющая наклонности, наследственность и некоторые особенности психических процессов;

— сфера действия сознания ребёнка, рациональные и эмоциональные составляющие его душевной жизни, а также неосознаваемая в полной мере душевная жизнь ребёнка;

— воспитывающее общение и жизнедеятельность в семье;

— школьная жизнедеятельность;

— прямое и косвенное влияние среды проживания, позитивный и негативный опыт повседневной жизни, опыт ситуативных форм общения, влияние межличностных отношений в разнообразных детских общностях, в которые активно включён ребёнок в школе и вне школы.

Мы часто не задумываемся над тем, какое место в жизни ребёнка занимает то самое **развитие**, о котором мы так часто говорим. Фраза «ребёнок развивается» стала стереотипом. Однако надо учитывать, что собственно развитие как восходящее изменение, приобретающее новое позитивное качество, невозможно как постоянный процесс; что личность (развёрнутость свойств индивидуума вовне) и индивидуальность (их протяжённость внутрь) развиваются только при определённых условиях, основным из которых является продуктивная и успешная деятельность. Мы часто принимаем за развитие любые ситуативные психологические изменения, в то время как развитие, являясь аккумулярующим механизмом, происходит на пике множества изменений, а «шаг развития» может быть длительным, упрятым внутрь, малозаметным.

Основная форма существования отдельного человека — ситуативные изменения актов сознания и поведения, а не развитие, которое вызревает постепенно, выражая собой качественные изменения, во-первых, в узловых точках роста личностных и индивидуальных свойств и, во-вторых, в успешной продуктивной деятельности.

Детская и подростковая жизнь складывается как сумма или (и) умножение разных процессов изменений и саморазвития, в которых воспитывающее общение семьи и воздействие школы далеко не всегда доминирует. Ребёнок и подросток живут своей внутренней жизнью, которая ими полностью и не осознаётся, оставаясь скрытой и от взрослых.

Многие философы и психологи определяли индивидуума как продукт различных социокультурных сил, действующих в изменчивой среде. Однако до сих пор нет ясного понимания всей сложности взаимодействия культуры общества и культурного развития (и особенно саморазвития) ребёнка. Поэтому и актуально изучение деятельности, ребёнка и подростка как особой культурной формы бытия (где и структура деятельности и её процесс налагаются друг на друга). Культурная деятельность играет ведущую роль в развитии личности и индивидуальности и имеет свою динамику и свои узловые точки роста на этапах становления до 3, 7, 12, 15 и 18 лет. Разделение на этапы (или шаги развития) условно. Здесь многое зависит от исследовательских задач и основополагающих гипотез (эту отдельную проблему здесь придётся опустить).

Каким бы ни было теоретическое разделение на этапы, у каждого ребёнка свой шаг развития, своя деятельностная включённость в культуру через множественность культурных практик. Каждый такой шаг — это форма культурного самоопределения и саморазвития, ступень поиска и нахождения своего места в культуре и в мире (Ш.А. Амонашвили называет это миссией ребёнка). Шаг развития — поэтапный, постепенный или скачкообразный — всегда внутренне драматичен, поскольку в нём присутствуют оппозиция, отторжение, критика, неприятие (порой агрессия), поиск диалога, самоутверждение (утверждение культурной идеи), не всегда принимаемое окружением.

Вот лишь некоторые наблюдения и обобщения.

Примерно до шести лет идёт активное осознание ребёнком своей особенности и «отли-

чия=от» сопровождается интуитивно доброжелательным принятием всей внешней культурной среды как данности. Первые конфликты связаны с фактами ущемления суверенного права ребёнка на собственные культурные практики. Становление характера, начавшееся на первом этапе, во все большей мере зависит от успешности или неуспешности, от опыта преодоления трудностей или поражений в собственных культурных практиках.

Для этого этапа характерна активная (спонтанная и целенаправленная) культурная деятельность в формах — искусства, ролевых игр, предметной актуализации интересов, диалога в общении со сверстниками и взрослыми, диалога вслух с собой=другим, свободного фантазийного использования артефактов (в действиях и речи), интуитивного освоения норм и образцов поведения и деятельности, инсайтного схватывания культурных идей и символов, собственной символизации артефактов и т.п. При этом ребёнок видит в такой деятельности гораздо больше культурных смыслов, чем взрослый, а символизация закономерно имеет для ребёнка избыточный и поисковый характер.

Именно на этот этап приходится первый пик детского художественного творчества как ничем не ограниченного индивидуального выражения культурных практик (как в символических подобиях реальному миру, так и в символах художественного своеволия, которые взрослые подчас стараются невольно подавить, приучая ребёнка к реализму).

На этот период приходятся и первые ростки будущей индивидуальной культурной идеи, которая является закономерной частью идентификации каждого. Например, по воспоминаниям, у Рудольфа Штейнера с семилетнего возраста начинает складываться особый внутренний опыт, который позже определит его дальнейшую жизнь в философии и педагогике. Свой внутренний опыт и переживания сферы сверхчувственного как особой значимой для него реальности Штейнер-ребёнок тщательно скрывал от окружающих. Можно сказать, что такая интенсивная внутренняя культурная деятельность протекала по собственной программе и ему никто из взрослых специально не транслировал соответствующие символы, образы и нормы. Для Штейнера-ребёнка естественное включение (как расширение и углубление включённости) в культуру было одновременно и освоением собственных культурных практик, и самоопределением в них посредством спонтанной и целенаправленной культурной деятельности.

Примерно до 12 лет происходит ситуативное образное «схватывание» культурных норм, которое постепенно оттесняется развитием размышляющего и критического отношения к среде, окружению и самому себе. Расширяется предметное использование артефактов и становление своего собственного круга интересов. Сознание «уже-не-ребёнка» и «ещё-не-подростка» всё более проявляется как оппозиционное. Отчуждение себя=прежнего от культурной среды носит объективный характер. Это выражается в становлении определённых черт индивидуальности, в осознании ценности собственных интересов, вкусов, страстей, оценок. Укрепляется устойчивая потребность в автономности душевной жизни и её сбережении. Окончательно формируется сфера потаённого, разного рода секретов и тайн, подросток окружает себя собственными артефактами, часто прячет их от окружающих. В эту сферу взрослые и сверстники или не допускаются вообще, или допускаются с рядом условий и ограничений. Это — время, когда ребёнку жизненно необходимо зримое собственное культурное пространство (свой стол, книжные полки, «угол», комната, место во дворе, которые он не просто обживает, а постоянно реконструирует).

Возможно, культурное саморазвитие не связано прямо с развитием мышления и рациональных структур сознания. Ведь не секрет, что многие из деятелей науки и искусства, кого мы относим к типу мыслителей, в школе учились, как говорят учителя, неровно.

Культурные смыслы, интересы и идеи, формирующиеся в детстве и раннем отрочестве, наполняют последующую деятельность, во многом определяют работу души и профессиональную работу уже в зрелом возрасте. Мироощущение, видение и понимание мира как разнообразия культур, наполняемые смыслами и символами в детстве, — это одновременно и социализирующее, и индивидуализирующее начало инкультурации. Но самое главное

здесь даже не это, а то, что **уже в детском миропонимании заложены основы новых форм культуры, которые будут развиты в будущем.**

Относительная автономность культурного развития и саморазвития предполагает иной взгляд на проблемы детской лени, потери интереса к рутинной учёбе и неуспешности. Учитель-предметник, как правило, объясняет их нежеланием или неумением ученика преодолеть себя при выполнении заданий, отсутствием воли к необходимой учебной деятельности. С позиций культуролога они свидетельствуют о наличии более сильного интереса к другой деятельности и её большей значимости для саморазвития. В культурных практиках подростка эта, ещё только постигаемая, культурная потребность выходит на первый план и оттесняет неуспешную и поэтому неинтересную учебную деятельность, в которой ученик не находит своего культурного смысла.

Педагог, создавая на данном этапе условия для автономного культурного развития подростка, должен понять и принять как основу совместной деятельности то, что **подросток всё равно будет развиваться в своих собственных культурных практиках и полях и часто независимо от реалий образовательной системы, а не в чуждом ему пространстве, предлагаемом учителем.** Чтобы такое чуждое (педагогическое) пространство стало для подростка своим (связанным с собственной культурной идеей), нужно пошаговое расширение наличных интересов ребёнка, что требует кропотливой культурной (и не просто педагогической) деятельности самого учителя.

Примерно до 15 лет, на фоне более интенсивных процессов самоопределения и самовыражения, идёт углубление автономности культурного саморазвития. Цель — обретение самостоятельности. Это — интенсивный этап взросления. На этом этапе культурная деятельность тесно связана с подростковой и молодёжной субкультурой, которая часто не имеет национальных границ и развивается в оппозиции к субкультурам взрослых, за исключением ситуаций, во-первых, когда взрослые умеют войти, быть принятыми и продуктивно действовать в рамках подростковых и молодёжных субкультур и, во-вторых, когда совместная культурная деятельность позволяет соединить разные возрастные субкультуры.

У подростков формируется двойственное отношение к субкультурам взрослых. С одной стороны, подростки стремятся подражать взрослым и перенимают некоторые элементы их субкультур (язык, некоторые нормы общения, манеры и образцы поведения, привычки, традиции, жизненные установки). Однако многое в подростковых и молодёжных субкультурах, в каждом поколенческих срезах носит одновременно и конфронтационный (и даже эпатажный) характер. Сама молодёжная культура вследствие этого воспринимается взрослыми как контркультура. Взрослые забывают при этом свой собственный переходный возраст и то, что они сами утверждали свою субкультуру как альтернативную тогдашнему старшему поколению.

Эти процессы необходимы для культурного самоопределения и самоактуализации, для осознания подростком факта своей включённости в культуру на основе собственных норм и принадлежности к определённым, более широким культурным практикам в сравнении с прежними возрастными этапами. Именно на этом этапе подросток **осознаёт свои культурные практики как контекстные, а свою деятельность как культурно опосредованную другими (например, референтной группой).**

Примерно к окончанию школы (к 16–18 годам) происходит генерализация того, что накапливалось ранее. На этом этапе окончательно проясняется для каждого подростка ситуация принятия/непринятия среды, в более менее завершённых чертах начинает видеться широкое социокультурное пространство. Преодолены кризисы культурного самоопределения и самовыражения, получен большой опыт всевозможных культурных практик, перед молодым человеком выкристаллизовалось его предназначение в культуре («место в жизни»). И теперь стоит задача овладеть профессиональными навыками для наиболее полной самореализации и самоосуществления. Молодой человек вновь оказывается перед выбором, но уже другим, соответствующим задачам данного шага развития:

— объединение собственных и доминирующих в культуре смыслов и ценностей (что характерно для большинства людей, действующих в основном в роли потребителей культурных артефактов);

— непринятие культурных доминант, осознание культурных лакун, поиск и выбор собственного пути в культуре (что характерно для творчески развитых людей, стремящихся к созданию новых артефактов).

Возможны и смешанные, синтезирующие варианты жизненных решений, например, постепенность перехода с одного пути на другой, но главным остаётся одно — к 17, 18, 19 годам в молодом человеке в основном, чаще всего на самостоятельной основе, сформирован опыт культурных практик и он теперь заинтересован в том, чтобы овладеть качеством и более сложными технологиями (техническими, социальными, экономическими и др.) для реализации своей идеи. И это — путь к тем или иным высотам культурного профессионализма, а не просто форме овладения некоторой специальностью.

Содержание культурных практик (на макро-, мезо- и микроуровней) важно для развития его культурной идеи. Происходящее от этапа к этапу их расширение раскрывает возможность по-разному опробовать идеи и создать новые культурные практики, то есть начать изменять среду.

Среда, окружение являются мощными социализирующими каналами. Здесь непосредственно осваиваются реальные роли, нормы общения и образцы поведения, идёт овладение языком, стилем, символикой и знаками коммуникации группы, в этих процессах создаются новые символы и идёт проба образцов культуры. Подростки взрослеют в контексте этих, своих собственных, артефактов и вместе с ними достигают уровня зрелости. В итоге многое из того, что казалось когда-то забавой (с позиции старшего поколения), но было очень важно для молодых, входит в плоть и кровь более общих и более мощных социокультурных процессов интернационального масштаба.

Учитывает ли учитель, что то, что он отвергает сегодня в своём (образно говоря) лохматом ученике, завтра может стать обычной культурной нормой? Разноуровневость требований образования и подростковой среды объективна, хотя и здесь, и там действует принцип прокрустова ложа: в образовании педагоги склонны завышать требования и пытаются искусственно дотянуть подростка до госстандартных требований, а в подростковых субкультурах, наоборот, выбраковка идёт во имя уже субкультурных стандартов. Так, в сознании самого подростка сталкиваются нормы образования и учителя (которые не всегда являются действительно культурными, а чаще просто формально культурными), с одной стороны, и групповые нормы, образцы поведения детских и подростковых субкультур, нормы семьи (которые часто также бывают эрзац-культурными).

В этих пересекающихся измерениях социума и культурных практик подросток живёт и действует, здесь он наращивает свой разнообразный и всегда противоречивый культурный опыт, стремясь найти собственный стиль поведения: что именно будет превалировать и доминировать — результат его выбора, работы его ума и чувств, но отчасти и случая, стечения обстоятельств.

Душевная жизнь ребёнка и подростка — необходимая культурная практика, с помощью которой идёт накопление и отбор опыта не только индивидуального, но также национального и социально-исторического. Две последние формы не могут рассматриваться только как надличностные, они прежде всего складываются и существуют как крупницы сохранения и организации опыта индивидуального: не только лица конкретных детей мы видим, а лики совмещённой прошлой и будущей жизни, явленной в настоящем... Так в какую культуру будем их включать? Какую культуру им транслировать, если иной учитель в своей посылке смотрит назад и видит одно, а подростки — вперёд и видят другое... Кроме того, даже хороший учитель не может предугадать и предопределить содержание их будущих культурных практик.

Культурный опыт подростков, бедный или богатый, мозаичный или целостный, здесь и сейчас выступает для них постоянным слагаемым их жизнедеятельности, их общения и

поведения. Его особенностью является то, что он постоянно требует обновления и подпитки. На этой основе образуется потребность в более развитой, уже не просто душевной, а **духовной** жизни, для которой характерны и более сложная символизация, и более развитая рефлексия, и философский склад ума, и разносторонняя эмоциональная культура, но эту способность обретают далеко не все молодые люди (и, возможно, уже в зрелые годы).

Если микроуровень рассматривать как культурное пространство душевной (и ростков последующей духовной) жизни, а макроуровень — широкое социально-культурное и даже культурно-историческое пространство, то мезоуровень — это многочисленные культурные практики общения, культурная и субкультурная поведенческая среда — ближайшее поле культурного саморазвития подростка. Мне представляется очевидным, что мезоуровень отличается по крайней мере двумя особенностями:

1) культурные поля мезоуровня — поля действия и взаимодействия, сосуществования, противостояния и актуализации **множества поколенческих, досуговых и профессиональных субкультур;**

2) каждый индивид в своих культурных практиках тяготеет или напрямую связан с одной или несколькими субкультурами. Он воспринимает культуру (глобальное культурное пространство) **через призму субкультуры, он включен в культурные практики через субкультуру.**

Ребёнок, подросток — не исключение. Его включённость в культуру развивается во взаимодействии с мозаикой субкультур — семейной, детской, подростковой, молодёжной, профессиональной, конфессиональной, клановой и т.п. На уровне общества **мозаика субкультур и национальных культур формирует ту реальную многоукладность культуры**, которая и позволяет индивиду обрести индивидуальность и, самоопределяясь, стать автономным носителем её разнообразных ценностей. На уровне индивида многообразие культурных полей способствует его более богатой жизнедеятельности, создаёт условия для формирования его культурного потенциала и социальных черт, важных для процессов социального взаимодействия — толерантности, гибкости, социальной ответственности, демократизма.

В процессе становления дети реально соприкасаются с большим разнообразием национальных культур и различными субкультурами — от элитарных до преступных (или криминальных). У каждого ребёнка и подростка формируется свой, непохожий на других, рисунок опыта взаимодействия с этими культурными и субкультурными феноменами. Ни родители, ни учителя часто не знают всех вариантов пересечений и касаний, их возможную интенсивность, их столкновения и резонансы. И чем меньше они знают и понимают эти уникальные для каждого культурные практики и особенности вхождения подростка в ЕГО культуру, тем труднее им находить общий язык.

То, что ребёнок развивается в **ПЕРЕКРЕСТЬЕ** культурных и субкультурных полей, в их постоянном наложении друг на друга, носит объективный характер и отражает основную особенность социума — его **усложняющуюся контекстность**. Пересечения культур и субкультур создают богатые возможности для проявлений инноваций, через механизмы пересечения идёт развитие новых форм культуры. Подобные пересечения важны и для индивидуума. Если такое перекрестье не случается, то культурное самоопределение может стать ограниченным и ребёнок будет менее опытным, что скажется на содержании его культурной деятельности. Перекрестье культурных и субкультурных полей — это данность, от неё нельзя избавиться, нельзя ограничить подростка в его связях. Единственное, что возможно, — поддержать в правильном выборе.

Эффект перекрестья воздействует на подростка двояко. В негативном плане возможно развитие маргинальной, поверхностной включённости в культуру, и как результат — неспособность адаптироваться в детских общностях, чувство отчуждения и одиночества. В позитивном плане включённость в сложное пространство субкультур помогает формировать в подростке демократическую установку на диалог, развивает гибкость мышления, расширяет круг интересов и понимания современной культуры

Новое чаще всего порождается молодой, входящей в социальную жизнь, генерацией, которая именно через субкультурные процессы (так как это — уровень обыденной жизнедеятельности) и разнообразные культурные практики социума (вплоть до маргинальных) утверждает себя в жизни и в мире культуры и строит их на основе своих ценностей (было бы весьма интересно и продуктивно для теории культуры проанализировать прямое и опосредованное влияние субкультур на более глобальные культурные процессы, новейшим примером может стать творчество известной молодой скрипачки-виртуоза Ванессы Мей, в котором соединены и ведут своеобразный диалог высокая классика и молодёжная субкультура).

Процесс вхождения молодой генерации в культуру и есть одновременно создание новой культуры. Если этот вывод перенести в сферу образования, то можно утверждать: образование способно не только однолинейно транслировать культуру, что оно пытается малоуспешно делать. **Образование — один из важных культурных процессов в социуме и одна из культурных практик индивидуума, именно в этих рамках и надо определять их связанные, но и различные культурные цели. При этом надо принимать во внимание, что каждый ребёнок имеет различные культурные практики (в рамках субкультур), которые значимы для него не менее культурной практики в образовании. Но культурные практики ребёнка в рамках образования могли бы дать ему уникальный опыт системного творческого научения, а это уже требует совершенно иных технологий.**

Здесь мы подошли к следующей нашей проблеме — развитию позиции педагога, который должен ставить и решать задачи образования, АДЕКВАТНЫЕ культурным задачам ребёнка, с тем чтобы превратить образование в действенное разнообразие культурных практик ребёнка и подростка.

## **Культурная педагогическая позиция**

Парадокс веры в транслирующие механизмы образования как определяющие состоит в том, что с позиции многих педагогов главный аргумент — возраст как гарант культурного опыта и «маленький» значит: несформированный в культурном отношении. Если бы маленький Пушкин (допустим) учился не в Царскосельском лицее, а в современной школе, ему бы фиксировали без скидок посещаемость, успеваемость, дисциплину, а его внутренняя жизнь и культурные артефакты (видимая часть айсберга) были бы отодвинуты на второй план прямыми социальными задачами традиционного обучения. Если ребёнок ещё воспринимается учителем массовой школы как часть общества, если он начал восприниматься как субъект образования (правда, всё ещё ведомый), то как суверенный агент настоящей и будущей культуры, как её **деятель** он не воспринимается (поскольку деятели культуры бывают исключительно заслуженными). Отсюда и распространённое мнение, что ребёнка ещё предстоит ввести в культуру на основе используемых учителем культурных норм и образцов.

Чтобы реформы стали необратимыми, чтобы кардинально изменить содержание образования, надо сделать его цели адекватными целям культурного саморазвития ребёнка и прежде всего выработать критический взгляд учителя на основания своей педагогической деятельности.

Многим в нашем переходном обществе трудно отказаться от идей, которые формировали их мировоззренческие и профессиональные позиции: от идей всеобщего прогресса и равенства; от представлений о единых основах детерминации и строгой системности общества; от идей глобальной эволюции и восхождения от низшего, неразвитого к высшему и развитому; от принципа приоритетности права коллектива, общества и государства над правом индивидуума (мы до сих пор ставим цели усиления государства выше целей усиления гражданского сообщества); от представлений иерархичности и обязательной включённости меньшего в большее, элементов в структуру, отдельного в целое;

от представлений о всеобщих закономерностях и чётких механизмах развития и т.д. Но мир изменился и представления, типичные для XIX века, перешли в разряд учебных примеров. Пришло иное — вероятностное понимание сущего как изменчивых, открытых, со=существующих, взаимовлияющих, накладывающихся друг на друга процессов.

Идеи постмодернистского мышления повлияли на ход социальных реформ во многих странах, в том числе и на процессы реформирования образования. Но необходимы его капитальные изменения и реконструкции, сообразные базовым изменениям в культуре. Для этого нужны новые теоретические обоснования. Анализ особенностей культурной деятельности подростка является тем благодатным полем исследования, которое даст возможности развития и новой философии творческого образования, и новой творческой дидактике. Педагог, учитель-предметник, классный воспитатель, тьютор, действующие в культурной позиции, должны ставить задачу не **построения культурного опыта ребёнка и подростка, а его расширения, создания условий для развития наиболее успешных культурных практик**. Если необходима определённая коррекционная работа, они тактично и мягко влияют на изменение структуры опыта, совместно с ребёнком упорядочивая его опыт, но не навязывая ему своего.

Находясь только в культурной позиции, учитель способен к творческому взаимодействию с ребёнком в рамках содержательного, **глубинного** общения (Г.С. Батищев). Педагог, ориентированный на идеи такого продуктивного сотрудничества, видит широкие возможности культурных практик ребёнка (с поддержкой взрослого, с поддержкой другого ребёнка/подростка и самостоятельных). В этом случае видоизменяются педагогические задачи, становясь не только психолого-педагогическими, но и культурными:

- помочь ребёнку освоить разнообразные нормы культурного самоопределения;
- создать условия для творческого взаимодействия ребёнка с другими детьми и взрослыми;
- помочь увидеть перспективы и достоинства культурного саморазвития;
- поддержать стремление ребёнка расширить опыт его самостоятельных культурных практик;
- показать себя самого как культурного лидера и творческого человека (мастера) в каком-либо деле, но без навязывания своих вкусов и стиля деятельности.

Для себя лично педагог должен осмыслить перспективу собственного культурного развития, адекватного культурной ситуации класса. Надо знать уровень и содержание культурных интересов подростков. Это определит направления, вариативность и многомерность развития интересов учителя. Он поймёт, что мало, например, узнать названия популярных рок-групп, надо понять, какие смыслы вкладывают подростки в своё увлечение именно этими группами.

Педагогическая культура (как сущностная характеристика отдельного учителя, или преподавательского состава школы, или более широкой социальной общности), таким образом, зависит не от усвоенных и выполняемых функций управления и организации и даже не от развитой деловой и предметно-профессиональной коммуникации, а от их способности взрослого к культурному общению, от степени включённости в неформальную АУРУ ОБЩЕНИЯ и от умения внести свой, индивидуальный вклад в неё. Ушинский подчеркивал, что в воспитании передаётся не опыт, а идея, выведенная из опыта.

Учитель, несомненно, должен иметь свою культурную идею.

Воспитание как культурно-образовательный процесс зависит от тех глубин общения с подростком, на которые способен педагог. Оно — **личностно-ориентированное общение и поведение, создающие условия для свободного саморазвития подростка и педагога в совместном социокультурном пространстве. Это — диалог индивидуальных культур (говоря языком М.М. Бахтина), взаимоприятие и со=звучие детской и взрослой культур и только поэтому — взаимовлияние (что принципиально противоположно трактовке воспитания как одностороннего или целенаправленного педагогического воздействия и руководства).**

Эти культурные практики общения должны происходить в поле культурной деятельности **ребёнка и подростка**. Однако чаще всего педагог организует именно *целенаправленное педагогическое* общение, он всё время ставит собственную педагогическую задачу — повлиять, изменить поведение, дать задание, побудить или даже заставить ребёнка что-то сделать, то есть «работает с ребёнком», как он говорит, индивидуально, но на **своём профессиональном поле**. Этому его учили в вузе и это он худо-бедно научился методом педагогических проб и ошибок делать. Но анализировать и обеспечивать культурный контекст общения и развивающего взаимодействия с подростком он, как правило, не умеет, поскольку, во-первых, рассматривает культурные контексты саморазвития ребёнка как фон, как вторичное или дополнительное в учебно-воспитательном процессе (на первом месте — задачи передачи учебной информации), и, во-вторых, самой традиционной организацией современной школы он подводится к мысли, что раз обучение воспитывает (что очень редко на самом деле бывает и только у очень хорошего учителя), то и не надо ставить каких-то дополнительных задач, которые мешают прямому обучению.

Отечественная педагогика на протяжении десятилетий утверждала, что самое главное в воспитании — целенаправленное воздействие педагога на сознание ученика с целью привития ему как дичку социально (читай: идеологически) требуемых норм. Но социальная практика развития образования и его необходимое культурологическое (а не только педагогическое) осмысление показали, что это не так. Все мы практически убедились в том, что организованное самым идеальным образом целенаправленное воздействие ничего хорошего не даёт и дать не может, если не затронута душа ребёнка (и — его культурный интерес, культурная идея).

В инновационных школах пороки авторитаризма удалось в значительной мере преодолеть только потому, что в основу всех образовательных процессов стремились заложить культурный интерес педагога и ребёнка, дать свободу их творческому взаимодействию.

Именно на этой основе образование **МОЖЕТ СТАТЬ ПРОСТРАНСТВОМ КОНТЕКСТНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК И УЧИТЕЛЯ, И РЕБЁНКА**, возникнуть подлинно культурная атмосфера ориентированного на **КУЛЬТУРНУЮ ИДЕЮ** неформального общения, утвердиться демократические принципы школьной жизни и доверительные отношения детей и взрослых, расти качество обучения.

Эти принципы свободного воспитания побуждают педагога расширять культурные практики общения уже на первых его этапах, побуждать подростков к активному поиску новых культурных смыслов и ценностей деятельности и поведения. Именно так общение приобретает естественный диалогизм и полифонию, для него все обсуждаемые вопросы становятся интересными и нет нежелательных или неудобных тем.

В общении, построенном на принципах свободного воспитания, соединяются во взаимодействии культурные практики конкретного взрослого и конкретного ребёнка, а в образовательном пространстве — разные социокультурные и субкультурные среды. Поэтому в свободном воспитании общение становится полипространственным и как бы объёмным.

Такая позиция предполагает понимание среды как открытой культурной системы, изменчивой и самоорганизующейся. Прежняя педагогика провозглашала отношение к среде через призму жёстких коллективистских и детерминистских установок. Гуманную педагогику отличает реалистическое отношение к среде. Она не борется с «улицей» и не противостоит «подъезду». Она включает их в поле культурного самоопределения подростка и его ответственного выбора, учитывает плюралистичность, многоукладность, открытость, динамизм среды. Демократически ориентированное свободное воспитание даже из её негативных характеристик (нигилизма, цинизма, люмпенизированнойности, агрессивности, дурных привычек и пограничной близости преступным группам) стремится извлечь моральный опыт для подростка, помогая его нравственному росту.

Самоопределяясь в современных субкультурных контекстах общения с подростком, педагог ориентируется на основополагающие (константные, «вечные») культурные ценности, стараясь раскрыть своё мироотношение, но не навязывая его. Он следует девизу Су-

хомлинского: чтобы в человеке утвердилась высокая идея, нужно дать ему азбуку человеческой культуры. Эти непреходящие культурные ценности и нормы помогут подростку самоопределиться в сложных пространствах культур. Осмысление, освоение подростками культурных норм как постулатов нравственного, эстетического, философского и религиозного понимания мира составляет важнейшую часть содержания глубинного общения, но только при условии их открытого и откровенного обсуждения

Культурно поставленная педагогическая задача состоит в том, чтобы **соединить ключевые представления детской и подростковой субкультуры с системой общечеловеческих культурных ценностей**. Это сделать не так уж сложно, поскольку в детской культурной традиции (играх, переодеваниях, детском фольклоре — считалках, путаницах-перевёртышах, присвоении прозвищ и т.п.) опосредованно действует отбор наиболее общих норм и правил. И. Кон считает, что разнообразные тексты и язык детской субкультуры — трансляторы детской культурной традиции. А ведь в ней фиксируются общечеловеческие нормы как естественные и общепринятые.

Можно предположить, что детская субкультура ближе к нормам общепринятой морали, чем подростковая. Дети младшего возраста ещё не утрачивают непосредственного и доверительного восприятия предъявляемых им норм социально значимого поведения. Если «примеривание» норм у младших идёт в рамках семейной субкультуры, то у старших опосредующее влияние референтной группы становится основным. Подростки, более активные в самоутверждении, заинтересованы в поисковых формах деятельности, в более рискованных и нестандартных актах поведения. Они быстро отходят от норм детской субкультуры (а вместе с ней и от естественно принятых ими в детстве норм поведения) ради самостоятельного освоения и даже создания взрослых норм. Здесь идёт естественный отбор тех качеств личности, которые требуются или адекватны данной субкультуре. Кризис подросткового возраста отчасти связан с этим отказом от детских правил поведения и попытками выработать свои выстраданные, более динамичные и жёсткие правила, что часто совершенно не учитывается и не принимается взрослыми.

Педагог должен понимать и принимать (т.е. принимать как данность, реальную инаковость, со=бытие другого и других) все эти тонкости и особенности культурных практик детей и подростков. Воспитатель, тьютор или классный руководитель, принимая подростка таким, каков он есть, а не целью удовлетворения учительских амбиций, должен и окружающую подростка среду принимать так же. Эта среда мультикультурна, многоукладна, противоречива и можно ожидать, что она будет усложняться, опосредованно усложняя и воспитание, и саморазвитие подростка. Педагог должен предвидеть, что оппозиция (и конфликты) поколенческих субкультур могут и в дальнейшем влиять на становление личности и индивидуальности подростка.

Авторитарная педагогика отрицала наличие конфликтов поколений (отцов и детей), боясь увидеть в этом неприятие детьми идеологии отцов. Но реальное положение вещей показывает, что само развитие культуры порождает разнообразие межпоколенных связей, довольно часто они включают оппозиционные формы противодействия поколенческих субкультур (подростки не принимают взрослых, а взрослые отказываются принимать и понимать молодёжь, что возникает в ситуации неумения тех и других строить диалог).

Это создаёт уникальный культурный контекст развития и саморазвития каждого из подростков, обуславливает сложность воспитания и методов взаимодействия взрослого с конкретным подростком и группой. Определяя для себя линию поведения с подростком, педагог может увидеть, что каждый подросток развивается в рамках определённой культурной деятельности.

Педагог, вдумчиво анализируя культурные потребности каждого подростка (особенно трудного, особенно в ситуации назревающего конфликта), увидит, что **действительны только конкретные, продуманные (точечные) культурные акции индивидуального или группового характера с максимально полным учётом интересов, склонностей и ожиданий детей**. В направленности гуманистического образования НА КУЛЬТУРНОЕ

САМОРАЗВИТИЕ КОНКРЕТНОГО ПОДРОСТКА надо видеть его (образования в единстве воспитания и обучения) необходимую индивидуальную (для каждого) и социальную (для всех) цель. Здесь мы выходим на другую проблему — технологий образования. Как, с помощью каких средств создать условия для культурного развития и саморазвития ребёнка в сфере образования, если здесь пока ещё доминируют задачи «социального до-рачивания ребёнка и подростка»?

### Культурные технологии образования

На первый взгляд нацеленность образования на культурное саморазвитие ребёнка стоит в одном ряду с такой основной целью традиционного образования, как всестороннее развитие личности. Но это только на первый взгляд, поскольку «культурное саморазвитие» освобождается от неопределённости «всестороннего» развития и вводит в образовательные процессы другую точку отсчёта— САМОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ (в каждом человеке природой заложены ограничения индивидуальных способностей, поэтому «ВСЕ-стороннее»— в принципе невозможно, хотя можно стремиться к разностороннему и гармоничному, но самое главное — **найти и дать свободно вырасти тому уникальному, что есть в каждом!**).

Именно здесь, на мой взгляд, а не в «личностной ориентированности», лежит **главное (и первое) отличие** гуманной педагогики от отечественной педагогики прежних лет. Последняя делала и отчасти в лице модернизированной массовой педагогики до сих пор продолжает делать акценты на процессах всесторонней или разносторонней социализации личности, что само по себе утопично, поскольку каждый выбирает себе только одно поприще. Гуманная педагогика в центр своей деятельности ставит конкретную саморазвивающуюся индивидуальность, а значит, процессам самоопределения, самоактуализации, самореализации придаёт решающее значение. Ни в коей мере не отрицая социализацию, новая педагогика подчиняет её целям не общества вообще (которое перестало быть однородно организуемым, какие бы вертикали ни выстраивать), а задачам развития конкретного индивидуума.

Произошло чёткое разделение значений: в процессах социализации задаются внешние, нормативные и ситуативные ограничения развития личности как особенной совокупности социальных качеств, в процессах же индивидуализации закладываются возможности проявления глубины и уникальности индивидуальных свойств (в том числе социальных), и это последнее значение **доминирует в организации свободного, демократического образования, как доминируют права личности в сравнении с правами государства и общества.**

**Второе существенное отличие** новой *свободной* педагогики от традиционной авторитарной — её принципиально иная связь с культурологией, выстраивание особых педагогических и дидактических методов как культурно-образовательных, появление **множества культуросообразных технологий образования.** Она рассматривает образовательные процессы не как в основном когнитивные, а как творческие культурные практики; поэтому предполагается, что существует иная, не когнитивная, а **герменевтическая КУЛЬТУРА ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ И УЧЕБНЫХ ПРОЦЕССОВ**, акцентированная на саморазвитии ребёнка и подростка, их самовоспитании, самостоятельном учении и собственной культурной деятельности.

Свои цели свободная педагогика полагает ВНЕ непосредственной педагогической деятельности — в разнообразии пересекающихся культурных полей саморазвития ребёнка и подростка, а излюбленные механизмы традиционной педагогики: формирование, воздействие, руководство, контроль как функции формально-служебной деятельности учителя — замещаются педагогической поддержкой, творческим взаимодействием, предметным и психологическим консультированием, которые становятся выражением экзистенциального, личностно определяемого содержания педагогической деятельности.

Культуросообразные (культурные) технологии образования, характерные для новой педагогики и соответствующей ей культуроориентированной дидактики, осуществляются не в рамках сугубо информационных, «знаниевых», количественно измеряемых (в том числе с помощью оценки) технологий, **а в рамках качественных, творческих, смыслообразующих и ценностно-значимых, т.е. культурных форм взаимодействия ребёнка/подростка и взрослого.**

Можно также говорить о другой отличительной черте культуросообразных (культурных) технологий: действию в них особых **ин- и аккультурационных** процессов. Если в прежних технологиях социализация опиралась на преобладание ролевых, управленческих, командно-властных взаимоотношений типа «учитель/руководитель — ученик/подчинённый», то в новых технологиях, основанных не на усвоении, а на творческом самоопределении и саморазвитии, социализация наполнена для подростка культурным смыслом как его самостоятельная конкретная практика аккультурации, инкультурации и культурного обмена, а учитель (родитель или другой взрослый) начинает играть роль культуртрегера, создающего условия для культурного развития своего младшего партнёра в совместной деятельности, где он выступает как мастер. Главными актами деятельности становятся рефлексия и творчество.

Именно поэтому культуросообразные (культурные) технологии связаны в первую очередь с разнообразием форм культивирования **особенностей и отличий** личности/индивидуальности, с координацией культурных взаимовлияний и взаимоотношений в детских общностях. Эти технологии опираются не на познавательную, а культурно-нравственную модель взаимодействия детей и взрослых, что предполагает иные принципы взаимоотношений — через культурно-значимое для всех общение, педагогическую и психологическую поддержку разнообразной культурной деятельности ребёнка/подростка (в том числе и познавательную).

С этих позиций в процессах воспитания и обучения (как для подростка, так и для взрослого) можно видеть два культурных слоя педагогической поддержки. Первый решает непосредственные технологические задачи образования: повышение качества обучения и учения, создание условий для саморазвития детей, совершенствование технологической и методической культуры педагога с целью выполнения им своих непосредственных функций (то есть «получения некоторой базовой совокупности способностей ребёнка и подростка»).

Второй уровень — гуманистический, экзистенциальный. Он ориентирован на отличительные черты личности/индивидуальности подростка и поэтому его задачи выходят за рамки традиционного обучения. Здесь решаются содержательные задачи «образовывания личности/индивидуальности», воспитание выдвигается на первый план (а в нём самом главенствующую роль начинает играть самоопределение) и нацелено оно не на абстрактные лозунги приобщения к культуре или трансляции культуры, а создания полноценной среды самостоятельного учения и культурного саморазвития ребёнка и подростка. Именно здесь — основное поле деятельности педагога и воспитателя.

Классный воспитатель и тьютор существуют преимущественно в экзистенциальной сфере действия, поступков и актов общения в отличие от учителя-предметника, который преимущественно действует в информационной и организационной сфере деятельности. Уже одно это понуждает воспитателя и тьютора взаимодействовать с подростком в культурных рамках глубинного общения (индивидуально или в малых группах), где создаётся иная нравственная и психологическая среда, чем в классе на уроке.

Кому легче найти общий язык с ребёнком — учителю-предметнику или воспитателю? Конечно, многое зависит от личности учителя, его чувства такта, эмпатии и мастерства, однако при всех равных условиях деятельность воспитателя оказывается ближе естественному, свободному существованию ребёнка, в ней нет ролевой предзаданности.

Эта предзаданность (обоснованная концепцией учебной деятельности как ведущей в школе) и отвергается многими подростками. Они с трудом входят в предзаданную учеб-

ную деятельность, мечтая о свободной культурной деятельности за пределами стандартной классно-урочной системы.

Различия в предзаданной (ведущей) учебной и свободной культурной деятельности в основном касаются содержания и культурных задач воспитания и обучения и культурных практик в них ребёнка и взрослого;

— в традиционной классно-урочной системе культурные практики учителя-предметника объективно (на основе традиционных ретрансляционных технологий) ориентированы на передачу образцов и норм культуры и на контроль за их «у=своенностью»; культурные практики ученика зациклены поэтому на запоминании преподносимой учителем информации (**внешне заданный, но не осмысливаемый индивидуально материал не становится на деле культурным**);

— в рамках свободного общения культурные практики педагог-консультанта, воспитателя и тьютора объективно (в силу ориентации неформального общения с ребёнком/подростком на его внутренний рост) ориентированы на самостоятельную культурную деятельность; отсюда и задачи — помочь осознать собственные культурные интересы и способности, наполнить общение избыточным культурным содержанием (для того чтобы подросток имел возможность выбора), стимулировать и поддержать культурное самоопределение подростка; именно поэтому культурные практики подростка во взаимодействии с педагогом-консультантом, воспитателем и тьютором имеют индивидуальные формы аккультурации, инкультурации, культурного обмена, собственной культурной творческой деятельности (о=своения и творчества).

Учитель традиционной школы на первое место ставит технологию раскрытия предмета и через это — технологию построения совокупности знаний и навыков ученика, технологию развития его мышления. На деле же необходимо развивать всю сферу сознания как **МИРООЩУЩЕНИЯ И МИРООТНОШЕНИЯ** в единстве творческого и критического мышления, инсайта и чувств, что возможно только на основе самостоятельного анализа актефактов, текстов, норм, ценностей культуры, и только при условии освобождения и развёртывания самостоятельного взгляда подростка на проблемное содержание наук и изучаемой социальной и практически осваиваемой жизни в контексте истории.

Воспитатель и тьютор своей деятельностью значительно расширяют культурное пространство образования, создавая возможности для новых культурных практик подростка, как в индивидуальном и групповом взаимодействии с ним (здесь больше места для раскованности, свободы, доверительности, партнёрства, чем в связке «учитель — класс — ученик»), так и в поле сознания, личностной культуры и внутреннего мира, где действуют рефлексия, самопознание и самоопределение, чрезвычайно важные для становления творческой индивидуальности каждого подростка. Так создаются условия для обретения им самостоятельности, независимости и ответственности. Он учится работать в автономном творческом режиме.

Разрыв технологий обучения и воспитания может быть преодолён с помощью принципиально важного в данном контексте перевода обучения в пространство тех культурных практик подростка, которые по-настоящему культуросообразны его жизненным смыслам, интересам, устремлениям и являются творческими (эвристическими). Такие технологии отрицают знаниевую основу (не отрицая знания как таковые), но открывая возможности для духовного вос=питания, они умножают культурные практики осмысления подростком научных и жизненных истин и собственного творчества. Знание становится не целью обучения, а **ОДНИМ ИЗ СРЕДСТВ САМОРАЗВИТИЯ** и поэтому перестаёт быть обезличенным.

Назову некоторые отечественные образовательные технологии, в основе которых лежат органически связанные процессы воспитания, обучения и самообразования детей, а также по-разному используемые методы расширения культурных практик детей и подростков и организации их самостоятельной культурной деятельности:

— школы диалога культур (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов);

- эвристической образовательной деятельности (А.В.Хуторской);
- концентрированного обучения и взаимообучения на основе идей и принципов соборности, индивидуальности, сердечности и др. (А.А. Остапенко);
- выращивания индивидуальности в рамках процессов самоопределения (А.Н. Тубельский, Д.А. Иванов);
- креативного образного чтения и письменного творчества (А.М.Кушнир);
- вероятностного образования (А.М.Лобок).

Можно было бы присоединить к этому списку ещё несколько примеров подобных технологий, но это желательно сделать в рамках более подробного анализа КУЛЬТУРОТЕХНИК современного образования. Здесь следует пока отметить, что новые, культурные, технологии — уже факт современного отечественного образования. Они свидетельствуют о реальности новых форм и содержаний образования, о необходимости и возможности использования учебного материала не только в рамках традиционных предметов, а в значительной мере как целостной культурной системы, как смыслового культурного контекста саморазвития ребёнка и подростка.

Такие культурные технологии могут обеспечить культурную деятельность детей и подростков в школе и вне её, становясь главным условием повышения качества, продуктивности и интенсивности процессов обучения и учения. Такие культурные технологии обеспечивают основные смыслы гуманистического образования:

- активизацию индивидуального интереса и личностного опыта ребёнка и подростка;
- предметную и субъектную значимость активности каждого участника культурно-образовательных практик;
- опору на творческие способности;
- позитивный эмоциональный фон обучения и учёбы;
- высокую мотивацию детей;
- успешность деятельности (учебной и внеучебной), её результативность и продуктивность.

Это позволяет сделать следующие выводы относительно культурной деятельности подростка.

Парадигма передачи культурных норм и образцов, молчаливо признававшая культуру внешней по отношению к ребёнку, устарела. Она не учитывает ни внутренние культурные условия и потенциалы его саморазвития, ни сложные социокультурные контексты его существования, поэтому не может обеспечить расширение культурного содержания образования. Культурная деятельность ребёнка начинается задолго до того, как он попадает в систему школьной классно-урочной субкультуры, роль и взаимодействие влияний здесь неоднозначны и индивидуальны. Одно здесь можно подчеркнуть: школьная субкультура, в том виде как она существует сегодня, не в состоянии обеспечить расширение культурных практик большинства детей: слишком однообразны, прямолинейны и бедны её основные образовательные формы. Школа должна реконструироваться в образовательный центр, где нет деления на урочные и внеурочные, учебные и внеучебные формы, а есть обеспечение многообразия и вариативности форм развития культурных интересов детей.

Назрела необходимость разработки **иной, культурной, парадигмы образования**, ориентированной на творческую, культурную деятельность учащихся, на создание свободной культурной среды образования (именно образования, а не просто школы), адекватной культурным интересам подростков и культурным целям сотрудничества детей и взрослых.

В новых процессах образования личностные культуры подростка и взрослого становятся полноправными и равноправными партнерами взаимодействия и сотрудничества. Надо отойти от представления, что в культурном отношении педагог более развит и обладает большим, чем подросток, потенциалом; различия типа «больше — меньше» могут касаться только опыта; «превосходство» педагога во владении культурной информацией является не абсолютным, а скорее, относительным и часто мнимым.

Культурная деятельность подростка многофункциональна и многозначна. Она — основ-

ная форма получения им собственного культурного опыта; важный канал его самоопределения, самореализации и самоактуализации; непосредственное выражение особенностей его индивидуального развития и культурной идентификации; средство его автономизации и одновременно индивидуальная форма социализации.

Культурная деятельность, особенно такая её составляющая, как культурное самоопределение, опосредуется социокультурными контекстами, близкими сознанию подростка, но она же — акт вполне суверенный, поэтому не поддаётся прямому влиянию со стороны взрослых. Культурный опыт подростка — результат многих, часто противоречивых культурных наложений и наслоений, поэтому он не может определяться учебными интервенциями школы.

Начинается всё с использования личного опыта ребёнка как основы образования, оно должно протекать не на культурном поле взрослого, а в практиках самого ребёнка, в его культурном пространстве. Учитель может достичь этого, только используя приёмы **понимающей, а не объясняющей** дидактики. Чаще бывает наоборот: пришёл в класс учитель и сказал, что сегодня тема урока — такая-то, раскройте учебники на соответствующей странице и берите ручки, а ученики воспринимают это как следование неведомого плана, себя же ощущают объектами отчуждённого обучения. На деле каждое учебное занятие (урок) будет продуктивным, если оно находится в основной сфере интересов ребёнка и подростка и потому ожидаемо и лично значимо (таковы дидактические принципы лично-ориентированного образования И.С.Якиманской).

Если знание станет лично значимым, то в сознании подростка интересующая его информация займёт место где-то рядом с его культурной идеей. На таком занятии он не будет бояться, что его спросят и влепят тройку или двойку, а будет знать, что сможет отличаться: вот она — ситуация культурного развития и саморазвития.

Школьные технологии только тогда станут эффективными, когда будут сообразны механизмам культурной деятельности ребёнка и подростка, а также культурным контекстам жизнедеятельности детских и подростковых сообществ (чему громоздкая классная структура не соответствует). Основной же формой их культурной деятельности является не игра, не досуговые занятия (как принято считать), а **СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО** (часто принимающее вид игры и чаще всего имеющее место в часы досуга, что не одно и то же!).

Поэтому детское творчество, детская продуктивная деятельность в свободно организуемых сообществах должны закладываться во главу угла всех образовательных процессов. Традиционная школьная субкультура (формальная и иерархическая организация жизнедеятельности в школе, устаревшая символизация, традиционные образовательные, когнитивные и дидактические ценности, стиль коммуникации самих взрослых между собой и с детьми) не в состоянии обеспечить образовательные процессы как творческие. Много может измениться, если удастся в образовательных процессах непосредственно соединить культурную деятельность, интерес, успешность и продуктивность учёбы и свободного творчества детей.

## Приложение Тезаурус и комментарии

**Аккультурация/инкультурация** — первое понятие — процессы культурных изменений в ситуации контакта и взаимодействия, оказание влияния. Результатом становится более или менее заметное уподобление, принятие схожих культурных норм и образцов, изменение традиционных представлений. **Инкультурация** (по содержанию близко социализации) — процессы приобщения к данной культуре или субкультуре, усвоения культурных норм, ценностей и образцов поведения и деятельности. Оба понятия употребляются в культурной антропологии и общей культурологии для обозначения различных процессов взаимосвязи личности, культурной среды, культурных групп и сообществ.

**Воспитание** — одна из основных составляющих образования (наряду с обучением и педагогической поддержкой). В контексте анализируемых в статье культурных задач обра-

зования воспитание определяется не как традиционное воздействие с целью формирования заданных свойств учащегося, а как создание педагогическими средствами культурных условий для внутреннего роста (особых культурных, в том числе и нравственных, практик) каждой индивидуальности.

Воспитание и обучение в этой связи рассматриваются как уникальные процессы, которые не могут быть сведены к традиционным формам, средствам и методам воздействия на ученика, а всегда обращены к индивидуальным интересам и представляют собой организацию совместных культурных практик детей и взрослых в условиях их предметно-направленного общения. Это означает, что воспитание и обучение невозможно стандартизировать, нельзя дать педагогу рецепты и рекомендации, как поступать в тех или иных случаях, поскольку описание какого-либо примера из учительского опыта — это ещё не решение вопроса в другой, сходной на первый взгляд ситуации. Наша педагогическая наука делала попытки быть рецептурной, но практика отвергла такой подход.

Практика воспитания и обучения — сфера мастерства и искусства (не исключая использования научных выводов и подходов), специфические творческие деятельности по созданию условий культурного развития и саморазвития ребёнка (термин «условия» кажется мне наиболее адекватным, поскольку уходит от жёсткости и запрограммированности «зон» и «траекторий»); он лучше отражает УНИКАЛЬНОСТЬ, ВЕРОЯТНОСТЬ И ВАРИАТИВНОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ ИНДИВИДА).

Воспитание и самовоспитание — такие культурные процессы, которые, во-первых, осуществляются прежде всего в рамках **Глубинного Общения** (т.е. нравственно значимого для субъектов, глубоко доверительного, демократически со=организованного ими в их творческом взаимодействии и потому действенного и плодотворного) и, во-вторых, невозможны друг без друга, они предполагают, пронизывают и дополняют друг друга. Такое понимание воспитания/самовоспитания указывает на вторичность так называемого воспитывающего обучения, на его сопутствующий характер: воспитание всегда осуществляется только при необходимых условиях НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, а отнюдь не всегда и не везде, где и когда начинается преподавательская деятельность учителя (интерпретация учебной информации или выполнение заданных учебным процессом функций). Даже в тех случаях, когда конкретная воспитательная ситуация рождается в учебной деятельности, она всё же переводится тонко чувствующим ребёнком педагогом на культурный язык демократических норм поведения и нравственных ценностей общения.

Можно сказать, что особенности феномена воспитания определяются именно глубиной и содержательностью общения, его культурными смыслами для подростка и взрослого. Переход от позиций авторитарного воспитания к позициям гуманистического и свободного, более богатого и гибкого, означает не только провозглашение новых педагогических принципов, но и смену *типов воспитательных систем* — отказ от понимания воспитания как одностороннего, однолинейного и всецело управляемого процесса к пониманию его как сложной полилоговой деятельности, со=образной реальному социокультурному контексту, адекватной реальному соотношению культурных сообществ, их сред и субкультурных связей и опосредований (см. также **Педагогическая деятельность**).

**Герменевтика** — от греч. слова истолковывающий, понимающий, — метод, позволяющий осмысленно толковать, объяснять культурные ценности, тексты, практики. Установка сделать образование понимающим означает переход на позиции вариативности, многозначности смыслов получаемой в рамках образования информации. С этой позиции учащийся вовсе не должен «ЗНАТЬ НЕЧТО» как истину в последней инстанции (простое владение знанием ещё не делает из человека профессионала и специалиста). Учащийся должен уметь добывать информацию, научиться её осмысленно воспринимать и критически анализировать. Такое образование ориентировано не на запоминание, повторение, воспроизведение учебного материала, а на его **конструирование и реконструирование**: ученик с помощью предоставленных ему учебных пособий, справочников, энциклопедий, Интернета, то есть культурных артефактов, текстов и, конечно, с помощью консультаций учи-

теля и учебной группы в той или иной мере самостоятельно добывает информацию и реально работает с ней. Оценивается выполненная итоговая самостоятельная работа в целом, а не серия ответов на память и контрольных работ в классе. Таковы **герменевтические смыслы образования**. Пожалуй, в наиболее полной форме они реализовывались в **Новом воспитании, Свободном воспитании** — направлении реформаторской педагогики конца XIX — первой половины XX века. В основе — не словесные формы обучения, а целенаправленное развитие творческих способностей учеников, инициативы, предприимчивости, способности к продуктивному труду. Идеи свободной педагогики реализуются сегодня в практике «существенных» школ, продуктивных школ, школ сотрудничества.

Герменевтика же в целом — философское направление, а также теории и подходы, изучающие общие проблемы понимания и языка и связывающие специфику гуманитарного знания с методом понимания человеком предмета изучения, его позицией «изнутри» (Дильтей, Хайдеггер, Гадамер, Сорокин, Рикёр и другие).

**Деятельность** — одно из основных понятий отечественной философии и психологии, выражающее способ отношения человека к миру и содержание становления самого человека, а также характер взаимодействия со средой и окружением. Деятельность многозначна, поэтому её различные характеристики дополняют друг друга, что видно, если сравнивать определения деятельности, данные разными исследователями. Структуру деятельности, её содержание и формы можно объяснять на основе разных типов связей: например, «мотивы — цели/результаты — средства»; или «интериоризация — экстериоризация», или «установка — смысл — результат», или «предметность — субъектность», или «цели — мотивы — действия — психические акты». Многие компоненты, выявленные при разных подходах, можно охарактеризовать как общие, наиболее существенные.

**Досуговая деятельность** — одна из массовых форм культурной деятельности — включает: общение, любительские занятия, занятия спортом, отдых, развлечения, различное конструирование, коллекционирование, художественное творчество. Досуг — сфера общественной культурной жизни, пространство для деятельности в свободное время. Активность в этой сфере часто связана с облегчёнными формами отдыха, опирается на массовую художественную культуру, массовые постановочно-зрелищные представления и индустрию досуга, что делает многие досуговые занятия «масс-культурной эрзац-деятельностью». Однако следует признать, что содержание и формы досуга в конечном счёте определяются степенью сформированности культурных интересов индивидуума, уровнем развития личностной культуры людей.

**Культурная деятельность** — способ существования и проявления себя в культуре — включает следующие компоненты:

- действия с артефактами, образцами и т.п., в результате чего деятельность приобретает ценностный характер (иногда бескорыстный характер);
- удовлетворение индивидуальных культурных потребностей и интересов;
- заинтересованность в осуществлении своих действий и личностная значимость;
- востребованность действий (наличие требований и ожиданий социума);
- выбор разных возможных действий;
- присущая ей самоорганизация, а также относительная автономность и свобода самореализации в её содержании и формах.

В культурной деятельности можно выделить как материальные, так и идеальные продукты и результаты. Как и всякая деятельность, культурная деятельность — процесс, связанный с личностными изменениями. Она возможна как в сотрудничестве со взрослыми и другими детьми, так и в автономном режиме, полностью самостоятельном творчестве, непосредственно связанном с саморазвитием. В процессе культурной деятельности ребёнок/подросток, имея представления о культурном образце или форме, воспроизводит их (реконструируя) и создает новый артефакт (индивидуальное выражение некоей культурной формы в материальном или идеальном продукте). Артефактом может стать его суждение, критическое замечание, написанное сочинение, рисунок, поделку, поступок,

даже мечту или фантазию.

Доля творчески значимых артефактов детей и подростков в нашем образовании ничтожно мала, и в этом — его беда. Образование стало рутинной работой и как бы застыло на фазе элементарных форм воспроизведения информации. Только когда оно будет базироваться на культурных интересах детей и взрослых, станут возможными в нём продуктивность и творчество.

Одна из актуальных задач в этой связи — изменить понимание учителями культурных основ своей **педагогической деятельности**. При традиционном подходе — это деятельность по формированию личностных качеств и знаменитых ЗУН. С позиций культурологии образования **педагогическая деятельность (и педагогическое мастерство)** складывается в единстве следующих компонентов:

- предъявления ребёнку культурных норм деятельности, поведения и общения;;
- взаимодействия по созданию новых культурных форм;;
- создания условия для культурного самоопределения и самореализации.

Никакого «*формирования и воздействия*», только «*создание условий для...*».

**Интерес** (от лат. — иметь значение, участвовать) — совокупность осознанных потребностей, имеющих для личности значение; состояние, побуждающее к деятельности, становящееся её мотивом. Понятие имеет несколько значений, в том числе: придание чему-либо большого значения; усмотрение в чём-либо для себя пользы; склонность к определённым вещам или деятельности, ориентация и выбор индивидом формы активности. С помощью культурного интереса индивид определяет для себя наиболее ценные сферы активности и виды деятельности, которые могут стать для него наиболее успешными и где он может раскрыть или реализовать себя.

**Культурная идентификация** — одна из форм самоопределения. На уровне личностных смыслов: поиск и нахождения себя, своей культурной, нравственной, жизненной идеи, уподобление себя значимому в культурном отношении другому (мастеру, творческой личности, умельцу, культурному лидеру). Культурная идентификация имеет и другой, более общий уровень: принятие и признание определённых социокультурных ценностей как наиболее значимых, осознание своих культурно-исторических связей с определёнными социальными группами и сообществами (осознание принадлежности к национальной культуре или культурам, если ребёнок растёт в межкультурной, межнациональной среде). Идентификация — очень важный для становления личности и индивидуальности процесс. Вне его становится невозможной осмысленная культурная деятельность, поскольку без идентификации культурные образцы, личностные смыслы и мотивы оказываются несоотнесёнными.

**Культурная идея** — осознаваемые (а подчас и полуосознанные) представления, образ себя-идеального, ощущения своих возможностей, предчувствия собственного предназначения, формулировка главного мотива жизни, мечта о главном в жизни деле, некоторый план и проект относительно своей будущей деятельности и жизни или другие идеальные артефакты, побуждающие культурную деятельность ребёнка и подростка, их самоопределение и идентификацию. В основе культурной идеи — эмоционально переживаемое представление о будущей (возможной) самореализации в жизнедеятельности. В процессах культурной деятельности возможны как изменения культурной идеи и её радикальные реконструкции, так и стабильное развёртывание на протяжении жизни (мы даже говорим о некоторых людях: человек одной идеи).

**Культурное самоопределение** — один из важнейших механизмов само=процессов индивида (бытия его самости, Я), компонент самоорганизации и саморегуляции человека. Самоопределение в психологии и этике рассматривается как необходимый процесс постоянного выбора индивидом содержания и форм поведения и деятельности в различных жизненных ситуациях. Культурное самоопределение является одной из сторон социального самоопределения человека, но его специфика обусловлена наличием культурных потребностей и интересов, того, что связано с ценностно-нормативной и творческой сто-

роной человеческого бытия. Кроме того, важной стороной культурного самоопределения каждого индивидуума является стремление сохранения своей уникальности и самобытности. Поэтому с внешней своей стороны самоопределение есть постоянный поиск и пробы, а с внутренней — коррекция собственной постоянной точки отсчёта, собственного Я.

**Культурное саморазвитие** — одна из сторон самоорганизации человеческого бытия, заложенной в нём природой способности к самоизменению. Культурное саморазвитие — относительно автономная, базирующаяся на культурных потребностях и интересах активность индивида, проявляемая в условиях свободной реализации его способностей. Культурное саморазвитие подростка и самого педагога есть сложное, самопроизвольное изменение индивидуальных свойств, психических новообразований, доминант сознания и поведения. Происходит в ситуациях выбора, в процессе культурной деятельности, при освоении незнакомых культурных практик, в автономных творческих процессах. Человек — самоорганизующаяся система и возможность его культурного саморазвития заложена в нём природой, однако требуются определённые условия для развёртывания этой потенции: свобода творческой самореализации, избыточность или, наоборот, недостаточность информации для осуществления выбора. При достаточно частых ситуациях побуждения к культурному саморазвитию у ребёнка и подростка раскрываются многие скрытые прежде способности.

**Культурные практики** — деятельность индивидуума в социокультурных пространствах, его участие в системах социальных практик разных сообществ людей, позволяющие ему освоить культурные формы, образцы, нормы и ценности. Культурные практики — это непосредственное поле получения культурного опыта. Можно назвать три уровня культурных практик и соответственно три уровня образования культурного опыта ребёнка и подростка:

— *микро-*, на котором происходит становление самосознания и сознания как основы их культурной деятельности и проявляются индивидуальные потребности; здесь развёртываются процессы интериоризации (практики: рефлексия, критическое мышление, нравственные суждения, самопознание, самодисциплина, самообразование и самовоспитание, а также различные виды индивидуальной творческой и досуговой деятельности);

— *мезо-* (срединный), который непосредственно влияет на формы культурного опыта, социальной адаптации в ближайшем окружении и освоение ролей; здесь анализируются социальные требования, формируются модели поведения и нормы межличностного общения (практики: групповая рефлексия, общение в разновозрастных группах, групповая продуктивная и творческая деятельность);

— *макро-*, в социальных контекстах которого протекает их жизнедеятельность в целом; здесь происходит процесс принятия личностью общественных, национальных ценностей (различные формы социально-культурной практики подростков, то есть такой, которая имеет значение для сообществ людей).

Часть культурных практик — культурная ситуация (от лат. положение, расположение) или совокупность условий, состояние среды, которые свидетельствуют о степени обеспечения культурной деятельности. Возможна неблагоприятная ситуация для развёртывания культурных практик детей и подростков и здесь необходимы помимо педагогических также и социальные решения. В сфере образования должны создаваться условия для разнообразных, разноуровневых культурных практик детей и подростков.

**Субкультура** — один из компонентов культуры как системы, выражение её социокультурной самоорганизации на разных уровнях («социокультурный» от лат. *socius* — общий). Субкультура — форма жизнедеятельности групп и общностей, являющихся носителями собственных специфических ценностей, норм, интересов, отношений, поведенческих традиций, артефактов (в виде элементов моды и дизайна среды). Для подростков (а это социальная группа от примерно 12 до 16 лет) субкультура выполняет функции выбора и нахождения собственных норм поведения и общения в ситуации освоения новых социально-культурных ролей. Как известно, этот возраст отличается большей самостоятельностью.

стью, рассудительностью, ответственностью, но возникают и негативные изменения в поведении (иногда довольно резкие): дерзость, нетерпимость, обидчивость, неадекватная самооценка. На этом пути возможна дезорганизация поведения индивида, начиная от незначительных форм до совершения преступлений, чему соответствуют типы поведения: отклоняющееся (неадекватное поведение, нарушение некоторых норм), девиантное (нарушение порядка) и делинквентное (совершение правонарушений). Возникающее отчуждение подростков обусловлено упущенными возможностями в организации широких и свободных культурных практик. Такое отчуждение возникает тогда, когда подросток не видит возможности реализовать свои интересы и ожидания, когда социальная среда ограничивает его действия, а его потенциальная энергия не находит выхода

Самоорганизация подростковых групп, носителей субкультуры, отчасти снимает некоторые элементы отчуждения, так как ориентирована на поиск поля деятельности для подростка, на его потребность самостоятельно найти и реализовать собственные культурные установки и нормы. Как правило, большинство подростковых субкультур не заинтересовано в том, чтобы открываться посторонним. Для того чтобы включить их в более широкие культурные практики, педагогу необходимо владеть языком данной субкультуры.

Подростковая субкультура — своеобразная попытка построить сообщество сверстников-единомышленников и утвердить свой собственный образ жизни, отличающийся как от детского, так и от взрослого, в рамках которого подростки решают свои проблемы и с этим культурным опытом включаются в культуру взрослых.