

Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры

Обухов Алексей Сергеевич — заместитель директора лицея № 1553 «Лицей на Донской», заместитель главного редактора журнала «Развитие личности», сотрудник кафедры психологии и развития МПГУ. Тел. 954–01–93 (р.) E-mail:ao_2001@mail.ru

Вхождение подростка в культуру взрослых

Обсуждая проблему развития личности, недостаточно говорить о социализации (стихийном взаимодействии человека с окружающей социальной средой) и воспитании (целенаправленном процессе воздействия на личность)*. Необходимо также учитывать процесс вхождения личности в ценностно-нормативную систему мира взрослых через присвоение культуры. Как пишет В.С. Мухина, «условием развития человека помимо реальности самой Природы является созданная им реальность культуры. <...> Культура — явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное прежде всего в знаково-символической форме**». Включение подростка в ценностную систему общей культуры проходит через субкультуру референтной (субъективно значимой) социальной общности при активном участии самого подростка. То есть подросток выступает не как объект процесса присвоения культуры, а как субъект и активный участник реальности (как субъективной, т.е. собственной личности, так и социокультурной — окружающего его мира).

* Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 5–6.

** Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999. С. 80.

По нашему мнению, развитие личности определяется не только врожденными особенностями, не только социальными условиями, но и внутренней позицией, которая в подростковом возрасте формируется с развитием самосознания*.

* Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998. С. 51–52.

Возрастная стратификация общества в европейской цивилизации выделила подростковый возраст как отдельный этап вхождения в культуру взрослых. Подростковый возраст является образованием культуры, имеющей историческую и социальную обусловленность. Подростковый этап в развитии личности не имеет стабильных границ и с развитием культуры отодвигается на всё более старший возраст и увеличивается в продолжительности*.

* См.: Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995. С. 275–277.

Подростковый возраст характеризуется потенциальной возможностью осознанного и целенаправленного вхождения человека в культуру. Согласно теории Ж. Пиаже, особенностью когнитивного развития подростка является развитие мышления на уровне формальных операций. «Юноша — это индивид, который рассуждает, не связывая себя с настоящим, и строит теории, чувствуя себя легко во всех областях, в частности в вопросах, не относящихся к актуальному моменту*». Мышление подростка на уровне формальных операций требует способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы, то есть оно потенциально готово к научному познанию окружающего мира и себя в этом мире. Интеллектуальный потенциал в подростковом возрасте уже аналогичен интеллекту взрослого человека. Принципиальное отличие мышления подростка от взрослого заключается лишь в том, что у подростка меньше жизненного и интеллектуального опыта. Освоение исследовательского познания действительности может стать одним из путей вхождения подростка в пространство культуры.

* Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1994. С. 205.

По позиционности межпоколенных отношений М. Мид таким образом типологизирует культуры на: постфигурального типа (старшее поколение является моделью поведения для молодых, традиции предков передаются от поколения к поколению в неизменном виде); конфигуративного типа (моделью для поведения оказываются сверстники); префигуративного типа (не только младшие учатся у старших и сверстники друг у друга, но и старшие учатся у младших)*. Последний тип общества всё больше характеризует нынешнюю действительность. Ключевой вопрос в современных педагогических системах — кто кому и что должен транслировать. Развивается субъект-субъектный подход. Модель, в которой принимающее звено выступает в пассивной роли, а принцип передачи культурных традиций происходит без изменений, уже перестаёт быть культуросообразным. Ученик в современных гуманистических теориях понимается не как объект, а как личность, субъект своего развития. Таким образом, ученик становится также активным участником трансляции культуры. Кроме того, со всё большим ускорением изменений в информационном и технологическом пространстве увеличивается разрыв между поколениями по условиям формирования и развития. Усвоение нового в сензитивный период проходит естественно. То есть в определённых сферах развития культуры младшее поколение является более адаптированным и активно взаимодействует с изменяющейся средой.

* Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 322–362.

В какой мере подросток является культурным деятелем? Какова должна быть позиция учителя по отношению к ученику? Как предотвратить разрыв общекультурных традиций? Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Культура как контекст развития личности

Итак, контекстом развития личности является культура. Однако нет точного научного определения культуры. В.И. Полищук отмечает, что сейчас есть более 400 определений культуры*. Такое многообразие дефиниций не случайно. Культура — созданная человечеством среда, в которой человечество и обитает, так же многообразна, как и разнолик сам человек.

* Полищук В.И. Мировая и отечественная культура. Екатеринбург, 1993. Ч. 1. С. 12.

Первоначально латинское *cultura* означало обработку и уход за землёй, «с тем чтобы сделать её пригодной для удовлетворения человеческих потребностей, чтобы она могла служить человеку. В переносном смысле культура — уход, улучшение, облагораживание телесно-душевно-духовных склонностей и способностей человека. <...> В широком смысле культура есть совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов»*.

* Губский Е.Ф., Кораблёва Г.В., Лутченко В.А. Философский энциклопедический словарь. М., 1998. С. 229.

Во всех подходах к пониманию культуры одинаково только одно — выведение (или противопоставление, или разделение и т.д.) культуры за рамки природы, но при этом она трактуется только в единстве с человеком и социумом, которые так или иначе являются носителями культуры. Кстати, именно в философском мироописании В.И. Вернадского культура начинает пониматься как продолжение (а не противопоставление) природы. Обращаясь к философии культуры, П.С. Гуревич полагает, что «в истолковании феномена культуры проявляется желание сопоставить её с человеком, природой, историей, социумом»*.

* Гуревич П.С. Философия культуры. М., 1994. С. 23.

Человек в процессе своего развития, входя в культуру, присваивает её и становится её деятельным участником. Согласно С.Л. Рубинштейну «деятельность людей, изменяя дей-

ствительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. Через их посредство создаётся преемственная связь между поколениями, благодаря которой последующие поколения не повторяются, а продолжают дело предыдущих и опираются на сделанное их предшественниками, даже когда они вступают с ними в борьбу»*. Таким образом, трансляция культуры и осуществление межпоколенных связей происходит благодаря феномену традиции.

* Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 641.

Традиция как механизм трансляции культуры

Само слово «традиция» (от латинского *traditio*) означает «передача». В данном случае традиция — это передача духовных ценностей от поколения к поколению, на которой основана культурная жизнь. Известно мнение, трактующее традицию в узком значении как наследие прошлого, которое принципиально не изменчиво, не гибко*. Мы же определяем традицию не только как внутреннюю часть культуры, а скорее, как внутренний механизм её существования: традиция — динамический, саморазвивающийся процесс передачи духовных ценностей и нормативов от поколения к поколению. Традиция во многом определяет формирование мировоззрения, организует жизнь человека в предметной, природной, социальной и знаковой реалиях. Традиция существует в нескольких плоскостях (внутреннем — ценностно-нормативном, знаково-символическом и т.д.; и внешнем — ритуально-обрядовом, предметном и т.д.), при этом видоизменяется, соглашаясь с внешними условиями и внутренними потребностями. Существовая в социуме и задавая существование социума через трансляцию культуры, как и сама культура, традиция не может быть «мёртвой», поскольку существует только до тех пор, пока выполняет свои функции сохранения и трансляции, которые могут видоизменяться, но не отмирать.

* См.: Лурье С.В. Историческая этнология. М., 1997. С. 42.

Школа, являясь по своей сути исторически сложившимся общественным институтом культуры (впрочем, не единственным), включена в общие механизмы трансляции культуры. То есть школа является как частью традиции, так и её носителем. Кроме того, в своей внутренней организации она формирует свои традиции, которые функционируют по тем же закономерностям механизмов трансляции культуры.

Личность как носитель культурной традиции

Итак, личность развивается в культуре, культура передаётся от поколения к поколению через личность (человек в своём развитии, присваивая культуру, становится её носителем). Механизмом, сохраняющим единство культуры и её трансляцию от поколения к поколению, является феномен традиции. Однако личность, транслируя культурную традицию другим личностям, зачастую модифицирует и трансформирует её*.

* Подробнее см.: Обухов А.С. Проблема личности в контексте традиции//Материалы Международной конференции «Личность на пороге XXI века». М., 1999.

Традиция является реализацией различных вариаций на воспринятую от предыдущих поколений тему. Она не может быть чем-то самопродуцирующимся и самовырабатывающимся. Только живущее, познающее, обладающее желаниями человеческое существо может воспринять её и модифицировать. Традиция развивается потому, что её носитель стремится создать что-то лучшее, более подходящее.

Однако следует отметить некоторый парадокс. Культура как нормативная система подавляет и регламентирует деятельность личности. Личность же является носителем культуры. Таким образом, человек сам себе задаёт нормативную систему, выступает её носителем и

контролирует её нарушения. И чем теснее межличностные связи при трансляции культуры, тем более жёсткая регламентация и подавление проявления «Я», эгоцентризма и индивидуальности (это наблюдается в традиционной культуре, в референтных группах, в значимых для человека субкультурах). При опосредованной трансляции культуры происходит ориентация на личностное проявление (книжная культура) или индивидуалистские потребности (массовая культура). Однако нормативная система не исчезает, у неё есть ценности личностной самореализации или ценности потребителя. Впрочем, не стоит забывать, что сама личность есть реальность и, более того, по словам Э. Мунье, «единственная реальность, которую мы познаём и одновременно создаём изнутри. Являясь повсюду, она нигде не дана заранее»*.

* Мунье Э. Персонализм. М., 1992. С. 10.

Школа — это своеобразный социокультурный институт, включающий в себя и разновозрастные культурные нормативы, и традиции различных пластов культуры: книжной, массовой, организационной (традиции образовательной системы), учрежденческой (уклад школы), профессиональных субкультур, возрастных субкультур и др. Носителями этих культурных традиций являются все участники педагогического процесса.

Подросток как культурный деятель

Носитель культуры и её деятель — в чём общее, а в чём различие? Каждый ли человек — культурный деятель (в том числе и подросток)?

Процесс вхождения человека в культуру образно отображён в притче Ф. Ницше «О трёх превращениях»: «Три превращения духа называю я вам: как дух становится верблюдом, львом верблюд и, наконец, ребёнком становится лев. <...> Всё самое трудное берёт на себя выносливый дух: подобно навьюченному верблюду. <...> Львом становится дух, свободу хочет он себе добыть и господином быть в своей собственной пустыне. <...> Создавать новые ценности — этого не может ещё лев; но создавать себе свободу для нового созидания — это может сила льва. <...> Дитя есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо, начальное движение, святое слово утверждения»*. Человек, рождаясь, должен вобрать в себя культуру прошлого, идентифицироваться с существующей культурой, становясь её носителем. Но для становления личности, для того, чтобы стать самостоятельным деятелем, ему необходимо обособиться. Лев — это обособление через отвержение существующих норм. Современный подросток зачастую проявляет себя именно на этапе льва.

* Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Калининград, 1997. С. 29–31.

Безусловно, процесс вхождения подростка в культуру, или, по словам Э. Шпрангера, «врастания в культуру»*, происходит, как показала в своих работах В.С. Мухина, через единый механизм идентификации и обособления**.

* Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Педология юности. М.-Л., 1931.

** Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М., Воронеж, 1999. С. 172–174.

Процесс развития собственной личности и становление культурным деятелем активен со стороны подростка. Освоение им культуры происходит через деятельность — подросток сам входит в культуру и, по образному выражению Л.С. Выготского, «присваивает себе что-то извне»*.

* Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1982–1984. С. 301.

Человек и его психика формируются и развиваются в деятельности. Любая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности. Таким образом, человек в деятельности и формируется, и проявляется. Личность же является внутренней основой деятельности*.

* Брушлинский А.В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. С. 212–213.

Д.И. Фельдштейн отметил, что подросток занимает объективное место в системе общественных связей, имеет внутреннюю позицию по отношению к разным сферам социальной и культурной действительности. Обобщаясь, она превращается в «устойчивую жизненную позицию» подростка, который выступает «субъектом собственной активной деятельности»*.

* Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

У подростка как культурного деятеля есть и свои преимущества, и свои слабости. С одной стороны, подросток менее чем взрослый включён в систему социальной ответственности, у него меньшая общекультурная косность, он более свободен в принятии или отказе от существующих нормативных систем. И это может стать дополнительным фактором, способствующим более свободному и самостоятельному прокладыванию пути в познании мира. Однако при этом подросток находится в большей зависимости от возрастных стереотипов и влияния подростковой субкультуры, социального давления референтной группы. Кроме того, из-за не столь большого жизненного опыта подросток может не знать множественности вариаций нормативных систем. Личное «Я» у него ещё не столь сильно, да и социальный опыт тоже мал. Поэтому он стремится защитить своё «Я» в групповом или возрастном «Мы», попадая тем самым в своё обособление для самоидентификации в социальную зависимость. Это, на наш взгляд, и есть основной парадокс подростковой субкультуры.

Подростковая субкультура и её соотношение с культурой взрослых

Для понимания особенностей вхождения подростка в пространство культуры нам необходимо отметить своеобразие подростковой субкультуры в её соотношении с культурой взрослых. Подростковая субкультура является, с одной стороны, своего рода усвоением культуры, созданной прошлыми поколениями, а с другой стороны, созданием собственной возрастной субкультуры, обособлением от культуры взрослых*. Обособление происходит в различных плоскостях, начиная от языковой, ценностной, знаково-символической, заканчивая предметной и пространственной.

* Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 149.

Практически всеми исследователями подростковой субкультуры (Г.С. Абрамовой, И.С. Коном, А.В. Мудриком, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и др.) отмечается стремление к словотворчеству, имеющему в этом возрасте принципиальное значение. Оно выражается в создании собственного жаргона, сленга, как возрастного в целом, так и конкретной группы в частности. А.В. Мудрик отмечает, что «жаргон в наибольшей степени позволяет им (подросткам) почувствовать принадлежность к своей возрастной группе»*. В.С. Мухина образно выражает сущность подросткового словотворчества: «Сленг в подростковых объединениях — это языковая игра, отход от языковых норм; это маска, карнавал, «вторая жизнь»**. При этом словотворчество в основном связано с заимствованием иноязычных слов или употреблением существующих в ином смысле. Впрочем, особый, профессиональный жаргон существует практически в каждой научной среде, особенно там, где развита система межличностной коммуникации.

* Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 129.

** Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998. С. 385.

Нами проводились исследования подростковой субкультуры на примере смеховой культуры подростков*. Некоторые выводы этих исследований могут быть экстраполированы на подростковую субкультуру в целом. Культура подростков играет одновременно роль обособления и идентификации по отношению к взрослой культуре. Существуют общие па-

радоксальные принципы организации подростковой субкультуры через противопоставление взрослой при ориентации на неё и заимствования определённых нормативов взаимоотношений, ценностных ориентаций взрослых, а также формы и тематического содержания бытования взрослой культуры. Но в каждой конкретной подростковой группе понимание тех или иных явлений, отношение к ним, а особенно способы применения на практике имеют свои особенности в зависимости от возрастного единства группы и общего прошлого. В подростковом возрасте происходит развитие осознания неоднозначности явлений жизни, их амбивалентности и парадоксальности, но существует общая тенденция к идеализации некоторых явлений как однозначно положительных или безусловно отрицательных.

* Обухов А.С. Смех и личность // Развитие личности. 1998. № 3–4. С. 83–101.

Подростки часто выстраивают свою систему ценностей и норм, отталкиваясь от системы взрослого мира, противопоставляясь ему. Сильный агрессивный элемент подростковой субкультуры и частый цинизм подростков проявляются чаще всего как защитная реакция, желание обособиться для самостоятельного развития, как отстаивание собственных позиций. Агрессивность, распространённая среди подростков, имеет защитную функцию или способствует снятию внутреннего напряжения. Свой мир подростки могут создавать как антимир взрослой культуре при одновременной ориентации на ценности взрослого мира. Таким образом, зачастую ценности антимира взрослой культуры становятся престижными и значимыми для подростков.

В наших исследованиях отражения признанных идеалов взрослой официальной культуры (образ А.С. Пушкина и его творчества) и реакции подростковой субкультуры на программное предъявление в школе ценностей, образов и идеалов взрослой культуры было отмечено следующее*. Каждый год дети получают некие сведения о жизни и творчестве «главного русского поэта», которые зачастую формируют «лакированный идеал», совершенно не связанный ни с реальной личностью А.С. Пушкина, ни с тем, что ученики могут прочитать в его произведениях. Гений А.С. Пушкина и как автора, и как человека скрывается за бронзой, в которую его насильно одевают. Поэтому дети чаще всего школьную программу проходят формально и зачастую не обращаются к первоисточникам. Но несмотря на это, те или иные сведения о жизни и произведениях А.С. Пушкина ученики получают из массовой культуры, где уже давно ряд выражений, цитат и мнений бытует сам по себе, в отрыве от контекста. Таким образом, благодаря культурной определённости школьники априорно знают, что А.С. Пушкин — гений, и им не требуется никаких для этого доказательств, при этом они зачастую лишают поэта права на самоиронию.

* Болховитинова Г.Ю., Обухов А.С. «Фри герлицы под виндом...» Образ А.С. Пушкина и его творчества в школьном фольклоре // Пушкинский альманах. М: Народное образование, 1999. С. 250–256.

Школьный фольклор как отражение подростковой субкультуры реагирует на безапелляционное предъявление идеала определённого рода антитезой идеализированному образу. В анекдотах, историях о поэте, переделках его стихотворений заметно стремление изменить идеализированный, официальный, благолепный образ А.С. Пушкина, желание показать его как хулигана. И в этом, и в характере пародирования или переделок произведений А.С. Пушкина хорошо заметен известный механизм построения антимира официальной культуры*.

* См.: Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965; Лихачёв Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984.

М.Л. Лурье отмечает, что в «репертуаре школьников есть тексты, воспроизводящие в искажённо-сниженном варианте конкретные произведения, и именно такого рода «переделки» стихов и песен составляют основную часть подростковой пародийной поэзии*». Чем чаще что-либо предъявляется в официальной культуре как идеал, тем скорее оно закрепляется в антимире культуры, так как по сути это две стороны одной медали.

* Лурье М.Л. Пародийная поэзия школьников // Русский школьный фольклор. / Сост. А.Ф. Белоусов. М., 1998. С. 432.

Таким образом, очевидно, что подростковая субкультура не является независимой от культуры взрослых. Более того, она на неё ориентируется, многое из неё черпает, но не калькируя, а творчески преобразуя или ниспровергая, что необходимо для самоутверждения молодого поколения. Ниспровержение и противопоставление себя культуре взрослых происходит именно в ситуациях кризиса личностной значимости или посягательства на право обладания личной позицией. В любом случае общекультурные нормы, ценности, формы бытования необходимы для становления и существования подростковой субкультуры. И если они не принимаются как ориентиры, то становятся «антиориентирами». Вопрос в том, как и какие общекультурные нормы и ценности могут восприниматься подростками без отторжения или «перевёртывания»? По нашему мнению, именно через приобщение подростков к исследовательской деятельности ценности науки как культурной реальности могут быть успешным путём вхождения подростка в пространство культуры.

Наука как культурная реальность

Наука есть общекультурная ценность и является элементом мировой культуры. В.И.Вернадский, говоря о новом этапе развития человечества благодаря научной деятельности, о ноосфере как геологической силе, писал: «В жизни нового времени <...> научная творческая работа является связующим и объединяющим элементом, так как основы её не зависят от особенностей племенных или исторических»*. Научная мысль, становясь всё более независимой от геополитических и корпоративных структур, может стать связующим звеном и в межпоколенном взаимодействии.

* Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М., 1988. С. 75.

Ценности науки, являясь независимыми от возрастных, личностных, национальных или конфессиональных особенностей, основываются на единых принципах и алгоритмах научной традиции, ориентирующей на максимально объективные представления о мире, себе и себе в мире, подтверждаемые на опыте. Стремление к объективности и определённой личностной отстранённости может стать прочной основой для взаимодействия человека, транслирующего культурные нормы и ценности (учителя), и человека, входящего в культуру, усваивающего культурные нормативы (ученика).

Рефлексивный принцип развития науки, существование её на абстрактно-логическом уровне созвучно тенденциям, происходящим в личностном и интеллектуальном развитии подростка. Философ науки Э.А.Поздняков пишет, что «наука вся есть чистый плод творческой деятельности человека (... которая) главным образом и по преимуществу интеллектуально рациональная, абстрактная, подчиняющаяся определённым логическим, схематическим правилам»*.

* Поздняков Э.А. Философия культуры. М., 1999. С. 485.

Как уже говорилось, по теории Ж. Пиаже к подростковому возрасту у ребёнка при нормальном развитии сформировано формально-логическое мышление*, которое является предпосылкой для развития рефлексии. Рефлексия необходима для нормального формирования самосознания в ходе развития личности**. Рефлексия — процесс осознания себя, мира и себя в мире при помощи изучения и сравнения. Отражая рефлексивный характер сознания человека, С.Л. Рубинштейн писал: «Личность как сознательный субъект осознаёт не только окружающее, но и себя самоё в своих отношениях с окружающим»***. Необходимо, чтобы все темы, проблемы и явления подросток «пропускал через себя», идентифицировался с ними, иначе они пройдут мимо его сознания. В.С. Мухина отмечает особенность подростковой рефлексии, которая «хотя и поднимает отрока на исключительную для его возможности высоту,

отличается свободной ассоциативностью — мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придаёт лишь исключительная направленность подростка на самого себя — куда бы он ни устремился в своих ассоциациях, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному «Я»****.

* Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребёнка. СПб., 1997.

** Подробнее см.: Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Народное образование, 2001.

*** Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 635.

**** Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998. С. 398.

Научное мышление отличается от обычного только методом организации своей работы, её упорядоченностью и целенаправленностью. Возрастные предпосылки для развития научного мышления у подростка есть. Этот период является сензитивным для формирования основ научного мышления. Познавательная активность подростка, которая присуща любому развивающемуся организму, продолжая быть направленной на внешний мир, также обращается и на себя, самопознание.

Рассуждая о научном познании, академик В.А. Энгельгардт писал: «Научное творчество есть результат действующего в нас инстинкта, результат стремления удовлетворить внутреннюю потребность, заложенную в нас природой, потребность расширить область человеческого знания, внести ясность в то, что ранее было туманным, внести элементы порядка в тот хаос неизвестного, который нас окружает»*.

* Энгельгардт В.А. Познание явлений жизни. М., 1984. С. 297.

Основным способом удовлетворения потребности в познании выступает исследование. Исторически сложилось, что исследование стало культурным механизмом развития науки, но при этом оно остаётся независимым от науки способом деятельности, то есть доступным для использования другими институтами культуры, в том числе школы в системе образования*.

* Об этом см.: Леонтович А.В. К проблеме развития исследований в науке и образовании // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Народное образование, 2001.

Организация школьной общности на основе культурных традиций науки и исследовательской деятельности

Школа, являясь одним из институтов социализации и трансляции культурных традиций, участвует в процессе вхождения подростка в культуру. По идее, процесс этот должен быть целенаправленным и организованным. Для этого необходимо использовать различные механизмы трансляции культуры в школьной общности.

Формирование культуры школы как разновозрастной общности — сложный и многосторонний процесс. Учёт всех факторов и переменных при создании условий развития личности в контексте культуры практически невозможен. Важно определить стержнеобразующую идею, которая будет созвучной личностным, возрастным, организационным и культурным процессам.

Как уже было отмечено выше, именно личность носителя культурной традиции имеет решающее значение в процессе её трансляции. Основная задача школы — включение ребёнка в активный процесс познания мира, себя и себя в мире. Если учителя являются носителями традиций науки и исследовательской деятельности, передавая её в межличностном взаимодействии ученикам, то эта задача облегчается.

Определим под исследовательской деятельностью учащихся творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом

которой является формирование мировоззрения. Уточним это рабочее определение. Во-первых, мировоззрение формируется у двух сторон социокультурного взаимодействия, а не только у учащихся, так как в межличностном общении обе стороны претерпевают взаимное воздействие. Во-вторых, мы не говорим об идеалистической равносильности или равнозначности двух сторон взаимодействия (хотя утверждаем их равенство на ценностном уровне как личностей). Как мы уже говорили, наука не может существовать на системе догматов, но для развития пользуется накопленным опытом. Учитель в данном случае выступает именно как носитель опыта организации деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции». В-третьих, так как обе стороны взаимодействия являются субъектами, то есть активными деятелями, то позиция того, кого ведёт учитель, не позиция пассивно ведомого, а позиция самостоятельно «идущего за ведущим». В исследовании происходит не пассивное восприятие сведений, а активное взаимодействие благодаря выполнению конкретно-функциональных обязанностей каждой из участвующих сторон.

В нашем понимании исследовательской деятельности, пользуясь словами С.Л. Рубинштейна, мы придерживаемся позиции, что учение вообще есть «совместное исследование, проводимое учителем и учеником»*. Таким образом, задача педагога — создать гипотетико-проективную модель по формированию развивающей среды для учащихся (контекст развития). Именно педагогом задаются формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции. Из этого следует, что одной из наиболее существенных задач является разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть интериоризации внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность**.

* Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. Одесса, 1922. Т. 2. С. 106.

** Подробнее см.: Борзенко В.И., Обухов А.С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Народное образование, 2001.

Бытие подростка не должно ограничиваться только какой-то одной деятельностью, пусть даже она будет исследовательской. В контексте, где трансляция культурной традиции происходит через трансляцию ценностей науки, исследовательская деятельность выступает как форма CENTROобразующего стержня совместной деятельности учеников разных классов и полов с преподавателями на основе достижения общей цели.

Научный подход к процессу исследования в педагогической практике требует реализации ряда принципов, в частности:

- принципа естественности (проблема должна быть не надуманной, а реальной, интерес должен быть не искусственным, а настоящим и т.д.);
- принципа осознанности (как проблемы, цели и задач, так и хода исследования и его результатов);
- принципа самодеятельности (ребёнок может овладеть ходом исследования только через проживание его, то есть через собственный опыт);
- принципа наглядности (существующего в педагогике ещё с Я.А. Коменского и развитого И.Г. Песталоцци и Ж.-Ж.Руссо. Лучше всего он может реализовываться в полевом исследовании, где ребёнок изучает мир не только по книгам, а какой он есть на самом деле);
- принципа культуросообразности (идущего ещё от Ф.В.А. Дистервега и развиваемого в нашей стране К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым и многими другими. Важно учитывать ту традицию миропонимания, которая существует в данной культуре; ту традицию взаимодействия, которая существует в данной социальной общности).

Учителю приходится решать непростую задачу нахождения баланса между соблюдением научной традиции (научение ученика культурной традиции исследования) и новизной, неординарностью и жизненностью постановки вопроса. Решение такой задачи создаёт не менее, а более сложную, чем для учеников, творческую проблему для самого учителя. Не случайно,

что педагогическая практика многими выдающимися педагогами считалась в первую очередь искусством (такое понимание педагогики в нашей стране идёт ещё от К.Д. Ушинского).

Самое важное для учителя— это не проложить и отработать «работающий» путь в своей педагогической деятельности и зафиксировать его, а постоянно расшатывать и отвергать наработки, иначе начнёт теряться собственный интерес к исследовательской деятельности. Внутренняя мотивация и интерес к проблеме исследования у самого педагога— основа успеха реализации исследовательской деятельности учащихся.

Делая акцент на межличностном взаимодействии, не стоит упускать из вида как культуру в целом, так и «уклад жизни школы» (пользуясь термином А.Н. Тубельского), в которой проходит это взаимодействие. Кроме того, даже если ориентироваться на трансляцию именно традиций науки, основной целью остаётся создание средового контекста для развития личности, что подразумевает создание как можно более разнообразных ситуаций социокультурного взаимодействия, в которых учащиеся играют активные роли.

Исследовательская деятельность основывается на принципах проектирования (Г.П.Щедровицкий, Н.Г. Алексеев), где исследовательский проект является формой построения межличностного взаимодействия исследователя и научного руководителя, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества. Образование, таким образом, становится продуктивным*, так как имеется в результате реальный выход в законченной и оформленной исследовательской работе. Продукт в этом случае имеет скорее не материальную, а интеллектуальную и личностную ценность, становясь значимым для самого создателя данного продукта (ученика). Кроме того, исследовательский проект является не только формой, средством и принципом организации культурного взаимодействия, но и мотивом этой деятельности.

* См.: Тубельский А. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному; Чистякова С. Продуктивная педагогика: прошлое и настоящее; Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным?; Крылова Н. Подводные камни продуктивного образования; а также другие статьи в специальном выпуске журнала: Продуктивное образование // Новые ценности образования. Вып. № 9 // Школьные технологии. 1999. № 4.

Таким образом, мы говорим о возможности и разумности использования исследовательской деятельности как формы организации межличностного взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого происходит трансляция культурных традиций научного познания. Эта форма является созвучной особенностям подросткового возраста и подростковой субкультуре, организационно способствуя разрешению ряда задач в развитии личности подростка и вхождения его в пространство культуры.