

КУЛЬТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Культура и технология: разные подходы к образованию

Мы привыкли говорить о технологиях школьного обучения и научной литературы по этой теме достаточно. Учителя легко проводят различие между методами и технологиями обучения, связывая с последними конгломерат определённых педагогических, дидактических приёмов и техник, неукоснительное соблюдение которых приводит к требуемому результату. Такое понимание обучения, фактически техницистское, давно вызывало у меня сомнения и в противовес одностороннему вниманию учителей и исследователей к термину «технологии обучения» хочу предложить другой — «культура обучения», который даёт основу для нового, более широкого, взгляда на образование. Поэтому приглашение участвовать в международной конференции **«Культуры учения: риск, неопределённость и образование» («Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education»)** оказалось своевременным. Тема конференции была

не просто интересной, — она напрямую отвечала на многие острые вопросы, возникающие в ходе российских реформ образования. Дискуссии педагогов и учёных на Бристольской конференции показали не только актуальность и остроту реформ, идущих во многих странах, но и всю сложность задач повышения культуры школьного образования, адекватной новым социально-экономическим и культурным процессам в мире.

Проблема **культуры** учебной деятельности и культура её организации приобретают, на мой взгляд, значение ключевых для развития школы, **становясь принципиально иными и меняя сущность современного образования.**

Если *внедрение технологий* обучения указывает на то, что стержнем образования выступают жёсткие дидактические нормы и центрированность на деятельности учителя (поскольку именно он — носитель технологии, он определяет ход обучения и добивается запланированных им результатов), то ориентация на *культуры преподавания и учебной деятельности учащегося, предоставление детям*

права участвовать в выборе форм обучения углубляют содержание образовательных процессов, в которых в полной мере начинают **действовать культурные нормы** самообразования школьника, сотрудничества взрослого и детей, управления и самоуправления.

Учебные процессы в рамках используемых методик и технологий всегда могут быть представлены как выражение **разнообразных культурных моделей** взаимодействия и общения детей и педагога. Собственно говоря, **культура** педагогической и учебной деятельности — другое измерение образования. В этом плане «**культура**» и «**технология**» — понятия одновременно и взаимосвязанные, и оппозиционные, однако «культура» в определённом контексте может заменять «технологию».

Такое суждение вызывает критику педагогов и специалистов, считающих, что качество образования обеспечивается в первую очередь педагогическими технологиями. Согласна, существует известное противопоставление культуры и технологии, что обеспечивает и предмет дискуссии. Поясню своё утверждение подробнее. Я не отрицаю существование технологий в школьном образовании, хочу лишь ограничить их место рамками учебных процессов, поскольку технологии действуют лишь в рамках некоторых дидактических задач: там, где важно системное, целенаправленное и целостное использование определённых методик и приёмов. Но, на мой взгляд, за

рамками использования любой технологии обучения стоит его культура.

Технология (по определению) — сфера «техники», то есть средств, увеличивающих производительность и эффективность труда человека. Это — совокупность методов обработки продукта, изменения его состояния, его производство. Если перенести этот термин в сферу образования, то «школьные технологии» — средства учебной деятельности, связанные с применением современной техники — компьютеров, видеоаппаратуры и т.п.; это — использование техники, призванное разнообразить и облегчить методы обучения. Кроме того, технология — *концептуальное применение определённого способа обучения*.

Мы же с лёгкостью неофилов, любящих все новомодные слова, перенесли узкое значение слова на всю сферу образования и необоснованно получили всеобъемлющее понятие, предполагающее, что подобно техническим средствам обработки продуктов (которые позволяют получать высокое качество при соблюдении цепочки правил и норм) якобы существуют и универсальные «педагогические» технологии, позволяющие сделать подобное в любом образовательном процессе.

Думаю, что давно пора преодолеть подобную технократическую позицию, особенно там, где мы имеем дело с человеком, субъектность которого сводит на нет все технологические ухищрения педагога, учёного или инспектора-мето-

диста. В образовании вовсе не так всё однозначно, как порой кажется педагогу, которого ещё в вузе нацелили на планирование воздействия на ребёнка и на обязательное получение нужного результата.

На самом деле педагогические задачи решаются только при условии нравственного и психологического взаимодействия с ребёнком. Это делает невозможным точное программирование его действий, а значит, и результата влияния педагога.

Герман Константинович Селевко в своём энциклопедическом пособии «Современные образовательные технологии» определяет, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» (1998. С. 15). Везде, заметьте, речь идёт об обучении.

Как часто случается, в сознании многих педагогов побеждает всеобъемлющая трактовка и «технология» начинает подменять собой всё. Но не означает ли это, что «технология» употребляется лишь для удобства: чтобы все смыслы экономно уложить в одном термине?

Выясняется, что есть три уровня «технологичности»: общепедагогический, частнопредметный и локальный (модульный). Кроме того, понятию находится разнообразная замена: педагогическая система, процесс, модель, системный

метод, системная совокупность средств. *Г.К. Селевко* отмечает, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом — деятельностью учителя и ученика, её структурой, средством, методами и формами. Подчёркивается, что любая технология должна удовлетворять некоторым критериям технологичности: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. В содержании этих критериев — суть дела. Они отражают качество и степень реализации определённых *дидактических* методов, способов и приёмов организации обучения (того, **как** должна работать данная технология, **что** учитель должен делать с ребёнком на уроке), но ни один из критериев не отражает того, что сам ребёнок делает в образовании (**как и на основе каких**, природой данных особенностей, движется он в собственном образовании и росте). Эти критерии лишь закрепляют центрированность образовательного процесса на деятельности учителя (это — фактически смещение центра образования в сторону его дидактической составляющей).

На вопрос «что такое педагогическая технология?» ещё в 1994 году развёрнутый ответ дал *М.В. Кларин* в главе «Технологический подход к обучению» в своей книге «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках». Он подчёркивал, что технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от задан-

ных исходных установок, а основной последовательной ориентации обучения на цели выступает оперативная обратная связь, которая проходит через весь учебный процесс. В целом же позиция *М.В. Кларина* ориентирована на социально-культурный контекст, что и нашло отражение в названии книги.

М.А. Чошанов в предисловии к своей книге «Гибкая технология проблемно-модульного обучения» (М.: Народное образование, 1996) писал, что педагогическая технология, или более узко технология обучения, — часть дидактической или методической системы. Её основной вопрос: как учить результативно? *М.А. Чошанов* перечисляет следующие признаки такой технологии: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация.

А.М. Кушнир в журнале «Школьные технологии» (1996, № 3) указывает, что технология обучения всегда предполагает предельную или почти предельную результативность в заданных условиях. В таком понимании технология обучения предстаёт как основа организации традиционного учебного процесса, с чем вполне можно согласиться.

Однако речь идёт в конечном счёте не просто о сути технологии обучения, а о правомерности перенесения свойства технологичности на всё образование в целом. Такой подход мы встречаем в «Россий-

ской педагогической энциклопедии»: педагогическая технология — совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели (т. 2, изд. 1999 г., с.126). Логика та же: овладел технологией — добился результата. Но в педагогической практике далеко не всё так однозначно. Учителя не всегда добиваются нужного результата. И часто не потому, что не соблюдена требуемая «технология», а потому, что нарушены нравственные нормы. Значит, *жесткие технологические «механизмы» не всегда срабатывают. Особенно это ограничение проявляется в моделях свободного образования, в котором приоритеты отдаются индивидуальным особенностям и выбору ребёнка.*

Нет ничего удивительно, что следующим после авторитарной педагогики шагом у нас стал уход в техницистскую педагогику, так как основное свойство авторитаризма (вера в том, что педагог однозначно добьётся результата в целенаправленном воздействии на ребёнка на основе диктуемых взрослым условий) мы ещё не преодолели, хотя и скромно признали, что ребёнок — «субъект», не забывая тут же прибавить, что и «объект» тоже.

Всякий раз, когда говорят о *педагогических* технологиях (как способе получения строго определённого результата на выходе при соблюдении неких правил воздействия на ребён-

ка), мне представляются поточные и конвейерные линии, с которых каждые две минуты сходят одинаковые продукты производства. Но школа НИЧЕГО НЕ ДОЛЖНА ПРОИЗВОДИТЬ (то есть не должна «формировать выпускника»). Она лишь создаёт условия для индивидуального развития каждого. И технологии тут не всегда дают результат. Тут важна культура обучения и самообразования. В этих процессах могут стать действенными ситуации поиска и формирования индивидуального стиля учебной деятельности.

В своё время и мне технологические идеи казались продуктивными, но постепенно стала понятна их некоторая ограниченность. И радостно, что бристольская конференция дала блестящее подтверждение культурологической парадигме, отражающей **условность, контекстность, неопределённость и риски** индивидуального образования в противовес концепции безусловности целенаправленной деятельности учителя.

Есть, правда, ещё одна сложность, связанная с понятием «учебная деятельность». С моей точки зрения, оно могло бы рассматриваться как основное в педагогике, причём как в связке с понятием «педагогическая деятельность», так и в качестве самостоятельного понятия (отражающего образовательные действия ребёнка вне школы). Однако в учебниках по педагогике мы не найдём достаточно разностороннего и глубокого определения и анализа этих понятий. Добавлю,

что основные научные подходы и постулаты теории учебной деятельности были сформулированы в 60–70-х годах XX века и нуждаются в обновлении, поскольку должны отражать особенности образования в изменившихся социокультурных условиях и в контексте современной науки, культуры и высоких технологий.

Современное образование, на мой взгляд, можно перестроить только на культурологической основе: углубляя действие гуманистических ценностей и принципов, направленных на его индивидуализацию; усиливая демократическую базу школы; создавая разнообразную образовательную среду. Вот почему проблема **культуры** учебной деятельности приобретает, по-моему, значение ключевой для развития школы. **Культура учебной деятельности и её организация становится иной и в корне меняет сущность современного образования.**

Понятие «культура организации учебной деятельности» позволяет обратить внимание на такие аспекты в образовании:

— учебная деятельность (и ребёнка, и взрослого) ориентирована на расширение знаний как теоретического, так и прикладного характера, лежащих в поле их общей работы, самообразования и развития индивидуальных интересов;

— она осуществляется как при решении учебных задач в ситуациях, организуемых педагогом по определённым методикам, так и при разрешении

проблемных ситуаций когнитивного и творческого характера, организуемых самостоятельно учащимся при творческом поиске информации на основе их интересов;

— учебная деятельность связана с целостной структурой личности, поэтому в её процессах теоретическое и образное мышление, рациональные и эмоциональные компоненты взаимосвязаны. Нет учебной деятельности «вообще», существует её конкретный исполнитель со своим индивидуальным стилем мышления, а его учебная деятельность — уникальна;

— учебная деятельность в большинстве образовательных ситуаций перерастает границы простого усвоения информации, поскольку опыт решения задач (особенно творческий) создаёт у учащегося потребность её (информации) реконструкции; поэтому эффективная учебная деятельность, если она лежит в сфере интересов личности, в результате переходит в прикладную, практическую, причём это происходит не всегда под руководством педагога;

— учащийся (наряду с педагогом) имеет право на выбор содержания и форм учебной деятельности и на участие в определении методов организации собственной учёбы.

Все размышления по поводу учебной деятельности и её разнообразных культур станут понятнее, если обратиться к идеям конференции. Важно подчеркнуть, что бристольская конференция дала блестящее подтверждение культурологи-

ческой парадигме, отражающей **условность, контекстность, неопределённость и риски** индивидуального образования в противовес целенаправленной деятельности учителя.

Бристольская конференция: новый социокультурный контекст образования

Конференция проходила в апреле этого года на базе Бристольского университета. Участники рассматривали проблемы взаимосвязи между различными культурами обучения и учения, с одной стороны, и повышением степени риска и неопределённости в современной социальной и экономической жизни — с другой. Обсуждались такие вопросы:

- что представляют собой различные культуры обучения и учения;
- как они проявляются в условиях социального риска и глобализации экономики;
- как связана глобализация и различные педагогические культуры;
- как создавать разные учебные культуры и как использовать их разнообразие;
- как творчески использовать изменчивость и неопределённость в учебных ситуациях.

За три дня выступило более ста человек, было организовано более сорока параллельных секций, каждая из которых по содержанию дискуссий могла бы претендовать на уровень самостоятельной конференции, например: «Разно-

образии культур и изменения в мире», «Педагогический диалог», «Изменение образовательной политики и культуры обучения», «Глобализация и педагогическое пространство», «Демократию преподаём демократически», «Критическая педагогика», «Принцип «Учим учиться» и культура класса».

Ключевая идея конференции состояла в том, что при повсеместном реформировании современного образование должно не просто обновлять своё содержание и формы, а менять своё существо. Школа в век высоких технологий, Интернета, масс-медиа уже не может быть такой, как триста лет назад: школьники, сидящие за партами, учитель как носитель знания, отметки за ответы у доски и прочие атрибуты традиционной школы.

Дискуссии на Бристольской конференции касались того, что объективно и субъективно существует богатое разнообразие культур обучения (деятельности взрослого) и учения (деятельности ребёнка), а педагогическое мастерство заключается в стимулировании действий ребёнка различными техническими, психологическими, педагогическими средствами и способами.

В первый день конференции о своей работе рассказывали учителя математики **Лауринда Браун и Алт Колес** (*Великобритания*). Их педагогическая стратегия — не предлагать в классе готовых ответов и способов работы, а вызвать интерес к математическим закономерностям; побудить учащихся

самостоятельно искать собственные пути решения задач, опираясь на уже имеющийся опыт; сравнивать способы решения; и главное — искать общее и различное в предметах и явлениях, что и позволяет приходиться к окончательному суждению. Новое математическое знание рассматривается как новая культура, а учебная деятельность сравнивается с созданием артефактов (*это типично для культурологического подхода*). Наиболее продуктивный метод организации работы в классе — проведение групповых дискуссий. Этот метод применяется и в педагогическом колледже, что позволяет педагогу не стоять у доски, объясняя материал и проверяя его усвоение, а быть равноправным участником обсуждений.

Подчеркну: метод дискуссий не нов и не так прост, как кажется на первый взгляд. Детей надо «разогреть», заинтриговать, «расшевелить», чтобы получилась настоящая и интересная дискуссия, где они не боялись бы высказывать своё мнение. Для свободного обсуждения нужны интрига и открытость учеников, тогда возможно развитие у них критического мышления. Поэтому дискуссию нельзя запланировать заранее и организовать как своеобразный опрос: «Я их спрашиваю, а они мне отвечают, вот и дискуссия». Настоящее обсуждение спонтанно, развивается по своим внутренним правилам, зависит от хода мысли ученика, а не учителя. Педагог в данном случае должен уметь не только проследить мысли и эмоции

детей, но и «вытаскивать» из общего обсуждения те идеи, которые перспективны; он должен создать такие условия обсуждения, когда сами ученики делают выводы и дают определения.

Стифен Стоир и Антонио Магалис (*Португалия*) в своём критическом докладе «Рост требований к деловым качествам как проявление культуры обучения» показали, что различные слои общества ставят разные цели образования, формируя тем самым разнообразие культур обучения. В прошлом в педагогике доминировала задача передать знания, потом ставилась задача «научить учиться». Сегодня средние классы общества поддерживают новую культуру обучения под лозунгом «академического превосходства и качества». Их основной аргумент в том, что раньше массовая школа базировалась на педагогических идеях Руссо, из-за чего якобы снизился уровень образования. Стоир и Магалис проанализировали образовательную ситуацию, одной из особенностей которой стало состояние рынка труда и его специализация, увеличившая риски и изменившая стиль жизни средних классов в стране. Исторически этот слой общества всегда придавал большое значение и даже переоценивал роль школьного обучения как культурного капитала и стратегии классовой мобильности, а также социального воспроизводства. Требование к гибким способностям и высоким деловым качествам работника — ос-

новное в современной образовательной политике. Однако новая культура обучения весьма противоречива: с одной стороны, много разговоров о равенстве возможностей, а с другой — сохраняется нацеленность на элитарность, «достижение превосходства».

Бриджит Пепин (*Великобритания*), рассказывая о своём исследовании стилей и средств преподавания математики, показала, как они проявляются в школах разных стран, а также выявила особенности учебной деятельности в разных культурах. Она считает, что своя культура возникает в каждом классе — на основе особых черт взаимодействия учителя и учащихся и в контексте культурных особенностей каждого города. На учёбу влияют многочисленные социокультурные факторы на уровне общенациональной политики, школьных моделей, а также индивидуальной деятельности учителей и учащихся.

Гай Клакстон (*Великобритания*) в своём докладе подчёркивал значение эмоциональной стороны обучения и учебной деятельности. Принцип «учить учиться» часто рассматривается только в контексте учебного процесса. На деле способность к обучению зависит не только от целей и методов. Здесь важны многие условия, значительную часть которых создаёт учитель, например, он может влиять на культуру в школе: совестливость и сопричастность; умение ставить цели; открытость методов оценки учебной деятельности, размытость границ между учебным процессом в классе и

всей школьной деятельностью; формальный и неформальный комментарий работы учащихся. Всё это влияет на развитие образовательной позиции учеников, что даже более ценно, чем обучение формальным навыкам мышления. Клакстон показал на конкретных примерах, что для образовательной позиции, необходимой для пожизненного, непрерывного самообразования, важны три ключевых качества: оптимизм, интерес к игре и новизне и общительность.

В докладе **Уоррена Кришлоу** (*Канада*) «Место культурных студий, обучения и пространства учебной деятельности в условиях всеобщей неопределённости» была поставлена актуальная проблема изменения содержания и стиля учебной деятельности и соотнесение её с социокультурными условиями жизни. Он подчеркнул, что смена научных парадигм изменила представление о линейном характере обучения. Традиционные идеи педагогики и дидактики быстро трансформируются под влиянием бурного развития информационных технологий, мультимедиа, а также разных форм автономного обучения и самообразования (дома, в информационных центрах, Интернет-кафе и других виртуальных местах обучения).

Об одной из ведущих тенденций в развитии образования в Англии на протяжении последних десятилетий говорит **Роджер Дэйль** (*Новая Зеландия*). В докладе «Проблематизация педагогики на основе развития социальной демократии» он подчеркнул: сейчас

строится новый фундамент теории образования, связанный с осмыслением глобализации и её прямого и косвенного влияния на образование. Это позволит по-новому ответить на вечные вопросы: что, как, где, когда учат дети; кто их учит; с помощью каких средств и каков результат? Здесь важно осмыслить условия, в которых работает школа. В условиях глобализации возможности школы, как и её нужды, растут, а педагогика изменяется, следуя демократическим процессам.

В докладе **Юдит Айресон** (Великобритания) «Педагогические культуры и учебная деятельность» говорится о том, что школа во многом сохраняет свои традиционные формы, сформировавшиеся ещё в первоначальную индустриальную эру. Учебный процесс и работа учителя и учеников скованы жёсткими границами класса, учебного расписания, программ и системы оценивания. Переход по возрастным ступеням из класса в класс, подготовка к выпускным экзаменам определяют жизнь ребёнка (в том числе и будущую). Школьное обучение, стиль преподавания и учебной деятельности не меняется, хотя в обществе происходят кардинальные изменения требований ко всей системе специальностей: молодым людям нужна гибкость, изобретательность, способность к продуктивной работе на протяжении всей жизни.

Юдит Айресон подчеркивала, что пересмотр подходов к обучению должен включать рассмотрение педагогики как

культурного (*то есть не технологического*) средства: её центрирование на широком контексте деятельности учителя и учащегося. Докладчиком рассматривались и новые типы взаимодействий между учителями и учащимися, между формами организации обучения и его результатами. Одна из задач её исследования — анализ рациональных и эмоциональных сторон учебной деятельности.

Аннемиеке Зваан и Уима Уардеккер (Нидерланды) обращают внимание на значимость для учебной деятельности и личностного развития учащихся их ценностной мотивации и социальной практики (в сравнении с когнитивной мотивацией и теоретизированием по поводу ценностей). В докладе отмечалось, что многими учителями ситуации риска и неопределённости оцениваются негативно. Однако такие ситуации могут быть и позитивными. В ситуации риска всегда зарождаются последующие изменения, растёт взаимодействие культур в глобальном масштабе или исчезают традиционные зависимости. Таково обязательное условие развития. Второе свойство ситуаций неопределённости — их постоянное присутствие в каждом образовательном процессе. Поэтому Зваан и Уардеккер рассматривают взаимодействие между всеми людьми, взрослыми и детьми в том числе, как свободное пространство конструирования и изменения деятельности и её средств на основе договора. Это позво-

ляет охарактеризовать такое взаимодействие, как творческий акт. Наличие перспектив и творческих возможностей, возникающих во взаимодействии различных культурных практик, невозможно в консервативном обществе.

В выступлении рассматривались различные формы рефлексии учащихся по поводу их опыта, практической деятельности и учебного процесса. Личностная рефлексия и саморегуляция, по мнению Зваан и Уардеккер, — это нормы, важные для создания предпосылок гражданского, демократического общества.

Во многих выступлениях было показано разнообразие методик и расширение действия методов «**Учимся учиться**». Это наиболее популярные методики организации школьного образования, которые в значительной мере демократизируют его, превращая учителя в эксперта и консультанта, а ребёнка — в самостоятельного «ученика мастера», осваивающего интересное дело на практике. Методики «**Учимся учиться**» опираются на такие функции учителя-эксперта (консультанта), как культивирование и развитие общих способностей ребёнка, тренировка наиболее развитых умений, инструктирование и советы при выполнении учащимися выбранной ими учебной деятельности. Меняется содержание традиционной школьной оценки. Её заменяет содержательная самооценка (оценка самого себя как обучающегося): когда мне трудно, когда мне легко,

когда мне интересно или неинтересно, что еще хочется сделать, заметил ли я продвижение и т.д. Цель методик — не рост знания, не его усвоение, а развитие мышления.

Методики взаимодействия опираются на принцип педагогической поддержки и диалога. Об этом говорила **Коллин Маклауфлин** (*Великобритания*). Она акцентировала внимание на содержательном наполнении диалога (в совместном проекте по этому вопросу участвуют также США, Голландия и Россия). На основе развёрнутого диалога строится вся учебная деятельность и взаимодействие. Поддержка рассматривается как конкретное практическое выражение универсального принципа диалога, или взаимодействия и общения, пронизывающего деятельность и учителя, и ученика (вместо традиционной передачи фиксированного объёма знаний учителем).

Следует упомянуть и **информационно-коммуникативные технологии, включающие Интернет (ИКТ)**. В докладе **Мириам Пентеадо** (*Бразилия*), посвящённого обучающей компьютерной среде и её влиянию на работу учителей, подчёркивалось, что учащимся и учителям необходимо оценивать обилие информации, определяя её пользу или вред. Поэтому ИКТ приносят в преподавание и учебную деятельность риск и неопределённость. Но одновременно открываются новые возможности, процессы образования и учебная среда в классе становятся более сложными, непредсказу-

емыми, раздвигаются границы непознанного. В докладе говорилось о проблемах, с которыми сталкиваются учителя, в частности ведущие мастерских в начальной школе, при использовании компьютеров в обучении. В работе учителя может возникнуть зона риска при ориентации на устаревшую информацию или при потере контроля над информацией. Все риски и неопределённости использования ИКТ невозможно предвидеть, но можно снизить их уровень, повышая качество работы учителя.

Тине Дженсен (*Дания*) рассказала об оригинальной методике использования компьютера для развития детей, которая позволяет не только расширить возможности групповой работы (цель — компьютерные проекты, игровое программирование и др.) в классе, но и создать неуправляемую учебную среду, которая принесёт элементы неожиданности, нестабильности, что всегда интересно детям. Суть методики в том, что создаётся совместная игровая программа (фантастический город), где каждый ребёнок имеет своё виртуальное пространство (башню), связанное с программами других детей (есть общий сквер, где общаются герои всех индивидуальных программ). В свободной ситуации творческого программирования учителя перестают быть «преподавателями» и становятся просто взрослыми, которые учатся программированию вместе с детьми. Класс превращается в творческую мастерскую, открытую целый день.

Интересную методику использования компьютерных технологий в изучении естественнонаучных и гуманитарных дисциплин продемонстрировал **Вильгельм Валгенбах** (*Германия*). «Междисциплинарный дизайн собственных систем» позволяет школьникам на основе собственного замысла синтезировать образовательные проекты любой сложности, включая в проект информацию из любой сферы науки и искусства, а также материализовать в интерактивном режиме свои замыслы. Методика сложная, но перспективная, поскольку развивает творческий подход ребёнка к учебной информации, даёт опыт освоения **некнижного** знания и побуждает к исследовательской и аналитической деятельности. Она — пример наглядного использования высоких технологий образования (CD ROM, медиапродуктов, Интернета) и организации новой учебной среды (мультимедийных лабораторий, малых типографий и т.п.).

Рассказанное — только часть того, с чем мне удалось непосредственно соприкоснуться на Бристольской конференции «Культуры учения: риск, неопределённость и образование».

Конференция как совместная учебная и рефлексивная деятельность

Обсуждения докладов и дискуссии по поднятым проблемам стали своеобразной формой совместного повыше-

ния квалификации участников конференции. Проблемное поле, образовавшееся в ходе коллективной работы, — это не просто отражение практики, но и понимание направления развития образования.

К идеям, которые показались мне интересными, можно отнести следующие:

— риск и неопределённость являются характерными проявлениями современной культуры; они стимулируют организацию гибкой образовательной системы, которая будет приспособлена к нуждам молодого поколения в разнообразном и быстро изменяющемся сообществе;

— риск и неопределённость как неотъемлемая сторона социальных изменений естественным образом присущи образованию, поскольку включают поисковые и инновационные процессы; это вызывает задачи, которые раньше в образовании не ставились: например, конструктивные, творческие, адаптивные способности выпускников становятся более ценными для их работы и жизни в изменяющемся обществе, чем

владение некоторым объёмом информации;

— глобальные экономические процессы так или иначе влияют на многие социокультурные компоненты жизни: организацию работы, условия проживания, идентификацию личности, политику мультикультурализма, а также и на среду учебной деятельности, которая усложняется, становится более разнообразной и открытой;

— глобализация в сфере образования способствует развитию международного взаимодействия;

— основные образовательные процессы имеют гуманитарную, ценностную доминанту, что и позволяет рассматривать их как конкретные проявления культуры, а технологии начинают выступать в **роли особого языка культуры**;

— культурная среда оказывает такое же глубокое воздействие на развитие ребёнка, как и когнитивная, однако это воздействие осуществляется в более сложной форме, поскольку ребёнок развивается в среде, которая становится всё более сложной, интер- и мультикуль-

турной;

— индивидуально централизованное обучение, сами учащиеся помогают формировать новые нормы учебной деятельности, создавая культуру учебной деятельности (a civic learning culture).

Участники конференции часто обращались к идеям Л. Выготского, его культурно-исторической теории, придавая ей современное звучание (например, один из докладов был посвящён связи идей Л. Выготского и развития детей в мультилингвальной среде). Подчёркивалось значение идей Выготского и Библера в развитии Школы диалога культур. Уверенно можно говорить о нео- и поствыготскианском направлении в развитии культурно-исторической психологии.

Многие высказываемые идеи, возможно, только первые подходы к апробации новых теорий образования, но на Бристольской конференции они были восприняты достойно, что стало своеобразным показателем всеобщего интереса к культурологической парадигме образования.