

УДК 371.134

Самохвалова С.Ю.

**ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В РАЗВИТИИ
КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК**

Ключевые слова: воспитание, профессиональное обучение, социокультурная практика, событие, жизнедеятельность.

Статья подготовлена в рамках государственной
поддержки;
грант Президента РФ НШ-3710.2010.6

© Самохвалова С.Ю., 2011

Несмотря на высокий темп изменений, происходящих во всех областях науки и образования, многие концептуальные положения личностно ориентированного образования культурологического типа, разрабатываемые в научной школе академика Е.В. Бондаревской, по-прежнему актуальны и востребованы. Одни из них, отражая самые злободневные вопросы времени, достаточно скоро реализуются на практике, другие до определенного времени сохраняют форму прогнозов и инновационных предположений.

Материалы данной статьи посвящены как раз таким положениям, которые содержат глубокий прогностический потенциал, прежде всего потому, что отвечают основным характеристикам развивающегося постиндустриального общества. Речь идет о положениях, в которых раскрываются особенности личностно ориентированного воспитания, рассматриваемого как гуманитарные практики и герменевтический опыт, позволяющий студентам выстраивать культуросообразные модели, программы и проекты собственного поведения в профессиональной, общественной и личной жизни [1, с. 4]. Очевидность созвучия такого рода положений с новыми формирующимися социально-экономическими условиями не требуется доказывать. Достаточно процитировать ряд утверждений культурологической концепции личностно ориентированного образования, чтобы убедиться в их несоответствии таким чертам уходящей индустриальной эпохи, как образование для общественного производства, учение как обязанность обучающегося, ответственность только педагога за обучение, деятельность педагога как исполнение профессионального долга по передаче знаний, учение как приобретение преимущественно знаний

в начале профессионального пути на всю жизнь, сохранение дистанции между обучающимся и педагогом, непререкаемый авторитет обучающего, постоянные, фиксированные методы и формы организации учебного процесса с акцентом на аудиторных занятиях под руководством преподавателя, контроль и оценка, производимые преимущественно преподавателем, и др.

Напротив, с позиций культурологического подхода «воспитание – это такая деятельность, которая помогает студентам не только в развитии их культурных свойств и личностно-профессиональных качеств, но и в решении их жизненных, личных проблем – поиске смыслов избранной профессии, путей достижения успеха, построении карьеры, решении проблем общения, любви, творчества, создания семьи и др. В целом, воспитание необходимо понимать как “бытийственный смыслопорождающий процесс”, осуществляемый не как надстройка над жизнью студентов (есть жизнь, и есть воспитание, которое надстраивается или, в лучшем случае, встраивается в их жизнь в виде воспитательных мероприятий), а как организованная жизнь студентов (по принципу единства жизни и воспитания), которая творится ими самими с помощью педагогов. При этом миссия последних состоит в том, чтобы придать жизни студентов осмысленный характер, научить “вычерпывать” смыслы из происходящих событий, поступков, отношений» [1, с. 2–8]. Руководитель научной школы Е.В. Бондаревская исходит из того, что воспитание – духовная деятельность по определению. Педагог призван помочь учащемуся открыть свой потенциал, понять силу своего духа, свои человеческие возможности как субъекта истории, культуры, собственной жизни, профессии, сохранить свое

человеческое достоинство, а затем стимулировать и наполнять его ценностным содержанием, организовывать духовную работу по осмыслению окружающего мира и себя в нем.

Как видим, прогностический потенциал представленных положений состоит в том, что они, подобно камертону, настраивают образовательные процессы на лад наступающей постиндустриальной эпохи. Поэтому ценность образования состоит в самореализации человека в интересах себя самого, общества и производства; цель образования заключается в посильном позитивном преобразовании себя и реальности в ходе совместной ответственной деятельности педагога и студента, овладевающего основами человеческой культуры и компетенциями в течение всей жизни; формы и методы образования демократичны и динамичны, с акцентом на самостоятельное продуктивное самообразование и практическую деятельность студентов; расширение средств профессионального образования осуществляется за счет ресурсов информационно-телекоммуникационных систем, наполняющих содержание актуальными жизненными проблемами; самоконтроль, самопознание и саморефлексия становятся приоритетными методами в контроле и оценке результатов образования.

Прогностический характер положений культурологической концепции обнаруживается также и в том, что они придают образованию проектно-технологический характер (термин А. Новикова) [3, с. 47], свойственный постиндустриальной эпохе и характеризующийся отходом от предметного центризма и знаниевой парадигмы. При этом в концепции не утрачиваются качества научного типа образования, характерного для уходящей индустриальной эпохи, но все еще востребо-

ванного в современном обществе. Наиболее ярко это проявляется в тех положениях культурологической концепции, в которых еще в 2004–2006 гг. говорилось о содержании воспитания, выстраиваемом как динамическая совокупность различных культурных практик, играющих определяющую роль в овладении студентами компетентностями.

Обычно поворот к практике и практической направленности образования связывают с особенностями компетентностного подхода, фиксирующего значимость применения знаний на практике. Однако это одно из следствий. Причина же поворота к реалиям жизни состоит в произошедшей смене приоритетов и ролей в тандеме «теория – практика». За последние десятилетия роль науки значительно изменилась по отношению к общественной практике. Если до середины XX в. практика шла за наукой, реализуя открытия в материальном и духовном общественном производстве, то в настоящее время наука обслуживает практику, переключившись на ее технологическое совершенствование. Как отмечает А. Новиков, на смену «вечному знанию» пришло знание «ситуативное», закладывающее не схоластические споры, а основы будущей мощи человечества [3, с. 14–15]. Закономерно, что изменение в соотношении науки и практики со временем привело к трансформации содержания образования: теперь научные знания – не исключительное наполнение содержания образования, а один из его компонентов, существующих рядом с другими формами человеческого сознания и познания. Именно такой посыл звучит в суждениях о культурных практиках студентов, в ходе которых «воссоздаются образцы культурной жизни и гуманитарного опыта (акции

милосердия, помощи детям, имеющим жизненные проблемы, забота об экологии окружающей среды, работа в детских домах, приютах; выполнение различных поисковых и исследовательских работ, практическое участие в деятельности школьного и вузовского самоуправления, выполнение социальных проектов и т.д.)» [1, с. 5]. Кроме того, культурные практики позволяют осуществлять воспитание на основе инициативы, интересов, мотивации студентов, включать их в жизнетворчество, организовывать проектный опыт, обеспечивать демократический образ жизни вузовского сообщества, предоставлять возможность каждому его участнику действовать на личностном уровне. Именно поэтому содержание духовно-нравственного воспитания в качестве своих основных компонентов должно иметь культурные практики студентов.

Каково же сущностное определение понятия «культурная практика» в контексте высшего профессионального образования опережающего типа?

Согласно концепции «Культурные практики ребенка в образовании», автором которой является Н.Б. Крылова, культурные практики – это особым образом организованное пространство жизнедеятельности, в котором осуществляется саморазвитие, самоопределение и самореализация ребенка. В общих чертах можно сказать, что это понятие объясняет, «как ребенок становится субъектом активного отношения, восприятия, выбора, пробы сил, принятия или неприятия чего-либо в своей жизни» [2, с. 11–13]. Отметим, что в дошкольном и школьном возрасте именно культура и культурный опыт ребенка в большей степени должны определять его развитие. Еще П.Ф. Юркевич предупреждал о необходимости охранять и оберегать

детей от негативных проявлений жизни: подобно тому, как мы оберегаем ребенка от вьюги и переохладения, необходимо оберегать его до времени от влияния безнравственных людей и тяжелых событий. В его работе «О воспитании» красной нитью проходит мысль о неотвратимости последствий преждевременного погружения ребенка в проблемы социума, о неокрепшей способности детей противостоять избытку информации, безнравственности, лжи и злу. А.В. Запорожец писал о неразумности и пагубности поспешности перевода детей с одной ступени развития на другую, раннего открытия ребенку жизненных коллизий, которые могут быть неправильно поняты им и привести к нежелательным последствиям. Действительно, каждый этап должен исчерпать себя, а это означает, что в дошкольном и школьном возрасте культурные образцы, идеалы, выдающиеся произведения и свершения человечества должны заполнить все образовательное пространство детства. Только насыщенный, устоявшийся и глубоко прочувствованный ребенком культурный опыт человечества, воплощенный в сформировавшихся у него ценностях, может обеспечить условия благоприятного перехода к новому этапу и к юношескому возрасту в частности. Период юношества и студенчества отличается особым типом синтезирующего и объединяющего осознания мира и самого себя как части природы, социума и культуры. Это период дерзновенных проектов, осуществляемых в ходе противоречивых процессов: самореализации, автономии и интеграции. Энергия переполняет, а желание оказывать радикальное влияние на общественные стереотипы, установки и традиции подкрепляется свойственным этому возрасту максимализмом,

категоричностью и поспешностью. Особое значение в этих процессах имеет состояние духовно-нравственной сферы молодежи, которое определяется степенью реализации ярких душевных порывов и высоких духовных устремлений на поведенческом, нравственном и деятельностном уровне. Легко заметить, что отличия юношеского возраста от подросткового, а также перечисленные особенности современного студенчества требуют обращения к культуре на принципиально новом витке развития. Коротко его можно обозначить так: от наблюдения к действию, от роли познающего к роли активного деятеля, от возможности ценить культуру и оценивать реалии жизни с позиций культуры к возможности развивать культуру и проводить самооценку своей деятельности.

Однако на чем основано наше убеждение в возможности и желании студентов являться активными участниками общественного процесса?

Прежде всего, на прочтении концепции личностно ориентированного образования. В свете культурологического подхода было показано, что причины неблагополучного воспитания: бездуховность, культурный нигилизм, дефицит человечности и нравственности – имеют системный характер и связаны прежде всего с тем, что подавляющее большинство субъектов воспитания не осознают своего непосредственного влияния на окружающие процессы и не чувствуют себя активными деятелями. Признание особой роли студенчества в общественно-педагогическом процессе явилось отправной точкой в нашей работе. Далее мы отталкивались от требований постиндустриального времени, в соответствии с которыми воспринимать студенчество как незрелую и мало на что способную часть общества (в ин-

дустриальную эпоху студентов использовали как малоквалифицированных работников) является непозволительной роскошью. В качестве следующего аргумента выступала макро-теория социокультурной динамики П. Сорокина. Принципиально важно, что выводы величайшего социолога о возможности преобразования общества силами великой преобразующей бескорыстной любви и творческого альтруизма основаны не только на философских измышлениях, но и в первую очередь на многолетнем социологическом исследовании, посвященном возникновению и распространению влияния мировых религий, войн, революций, конфликтов, жизни сотен добропорядочных людей во всем мире и других показателей. По словам Питирима Сорокина, на идеях творческого альтруизма может быть построена этическая парадигма наступающего постиндустриального общества, выстраиваемого на принципах гуманизма, равноправного сотрудничества и партнерства. Поскольку альтруизм свойственен преимущественно юношескому возрасту, студенчество рассматривается как главный ресурс обновления общества. Следовательно, все вышесказанное свидетельствует о том, что образовательное пространство высшей профессиональной школы, в отличие от пространства школы, не может ограничиваться только культурными практиками; нужны практики, которые будут организовывать взаимодействие и со-бытие социума и культуры; практики, в ходе которых студент, обладающий достаточной свободой, волей и знанием, участвует в преобразовании себя и окружающей действительности в качестве полноправного, действующего и созидającego члена общества. Такие практики, в соответствии с принципом преемственности, мы назвали

социокультурными, для того чтобы подчеркнуть их принадлежность как вида к гуманитарным практикам и отметить их единство и следование за культурными практиками дошкольного и школьного возраста.

В отличие от других видов практической деятельности (производственной, профессиональной, научно-исследовательской, просветительской, досуговой и др.), социокультурные практики взаимосвязаны во времени, а также в целях и содержании с текущим процессом обучения и воспитания. Практически одновременное обращение студента к теории и практике одного и того же вопроса в рамках изучаемого курса, комплекса дисциплин или учебного модуля позволяет наполнять содержание обучения актуальными проблемами и гипотезами, взятыми из жизни. В то же время теоретические знания, апробируемые на практике, быстро обретают качества компетентности.

Многообразная практическая работа, которую мы называем социокультурными практиками, строящаяся на регулярном, системно организованном обращении к профессиональной, исследовательской, социальной и культурной реальности, протекающая во взаимодействии с обучением, напоминает работу челнока, в которой эволюция познания и самообразования студента развивается по принципу «от теории к практике, и опять к теории» и т.д., по спирали вверх. Такая работа позволяет анализировать, сопоставлять и сравнивать культурные, научные, социальные образцы с реалиями социума и жизни; обобщать и структурировать культурный, личностный опыт и знания на более высоком уровне, при поддержке преподавателя осваивать действительность с позиций актуального знания, укрепляя и формируя

собственные мировоззренческие позиции. На наш взгляд, именно такая социокультурная практика наиболее точно раскрывает положения культурологической концепции, поскольку способствует оформлению устойчивой смысложизненной позиции и ориентации на социум, профессию и практическую работу в пространстве культуры; ощущения себя неотъемлемой частью социума, культуры и мира; меры ответственности за происходящие события в стране, регионе, группе, себе самом и понимания необходимости своей активности и участия как безусловной роли и значения; более глубокого самообучения и самовоспитания. Опыт, полученный в процессе практики, характеризуется следующими особенностями: свободно избираемый, глубоко личностный, многоаспектный, многосторонний и др. Отметим, что реализация социокультурных практик возможна только в условиях открытого культурного пространства вуза.

Психолого-педагогический и организационный анализ социокультурных практик студентов педагогических специальностей привел к целому ряду выводов:

1. Руководство социокультурными практиками в том виде, в котором они представлены в современном вузе, осуществляется социальным отделом и студенческим профсоюзом, работа которых только формально связана с процессом обучения, также как процесс обучения весьма относительно связан с процессом воспитания в вузе. Поэтому говорить о целенаправленном развитии компетентностей средствами социокультурной практики можно условно.

2. В динамике задач и содержания деятельности студентов выявлены: недооценка данного вида практики в системе подготовки специалиста,

неразработанность единой системы всех видов практик, неопределенность места и роли каждого вида практики в развитии компетентностей, отсутствие преемственности в развитии практик на уровнях «школа – вуз», «специалист – бакалавр – магистр», узость и однообразность типов и форм социокультурной практики, оторванность от общего процесса обучения, низкий процент участвующих (в среднем 15–18%), узость целей и задач, слабо разработанная система оценки, контроля качества, отсутствие инновационных методов, форм и средств.

3. В подготовке студентов к практике отмечается: отсутствие процесса актуализации профессионально важных знаний и умений, накопленных студентами до практики, невнимание к формированию психологической готовности к практическому обучению.

4. Слабо разработано научно-методическое обеспечение и сопровождение всех возможных типов и форм социокультурной практики.

5. В научном и практическом руководстве практикой выявлена автономность непосредственных руководителей практики и отстраненность профессорско-преподавательского состава от проведения основных мероприятий и акций социального отдела. В руководстве практикой обычно отсутствует индивидуальный и личностный подход, в основном она осуществляется в коллективных и групповых формах. Отсутствует процесс анализа, рефлексии и оценки произведенной деятельности на уровне каждого отдельного студента.

Таким образом, задолго до обращения к вопросам культурных практик в высшей школе в рамках культурологической концепции был создан фундамент и велась разработка проблемы развития компетентностей специали-

стов в процессе различных видов практической деятельности.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Основные положения концепции воспитательной деятельности в РГПУ: доклад на ученом совете. Ростов н/Д, 2006.
2. *Крылова Н.Б.* Культурные практики детства // Новые ценности образования. 2009. № 4.
3. *Новиков А.* Постиндустриальное образование. М., 2008.