

Утверждения относительно того, что современная система образования претерпевает кардинальные изменения, сравнимые по своим масштабам и радикальности с педагогическими экспериментами начала нашего столетия, становятся все более широко распространенными.

Преобразованиям социальной системы, в том числе образовательной, предшествует осознание их необходимости. В странах европейско-американского культурного ареала о кризисе школы еще в конце 60-х годов заявил видный западный исследователь проблем образования Ф.Кумбс: “Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, правда, не столь явно выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями. В зависимости от условий, сложившихся в разных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах — развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями и с великим трудом создающих их сейчас” [1]. На протяжении 70-х годов в отношении практически всех крупных национальных систем образования в исследованиях специалистов, представляющих разные отрасли научного знания — философию, педагогику, психологию, экономическую теорию, звучала та же идея кризиса. Предпринятые вслед за этим ведущими индустриальными странами школьные реформы явились отражением мировой тенденции поиска *новой образовательной парадигмы*.

Вероятно одним из первых, широко прозвучавших заявлений о переживаемом современным сообществом глобальном изменении характера обучения и воспитания как социальных механизмов непрерывности цивилизационного процесса стала книга М.Мид “Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями” (1970 г.) [2]. Обращение к формулируемой автором концепции межпоколенных отношений, сохраняющей, спустя четверть века после явившихся стимулом к ее созданию событий “студенческой революции” 1969 г., свою научную актуальность, позволит, на наш взгляд, глубже осмыслить происходящую в настоящее время смену парадигмальных оснований отечественного образования.

По версии М.Мид, история культуры, рассматриваемая с точки зрения эволюции способов взаимодействия поколений в сфере трансляции социального и культурного опыта, может быть представлена как последовательное становление трех ее типов — постфигуративного, кофигуративного и префигуративного.

Постфигуративная культура правами ее единственного носителя до времени, когда новое поколение достигнет возраста зрелости — рубежа, определяемого, как правило, традицией или законом, наделяет взрослого человека. Передача требуемого для обеспечения жизнедеятельности как отдельной личности, так и целого социума комплекса теоретических знаний и практического опыта осуществляется в этом случае исключительно в направлении от старшего поколения к более молодому. Данный тип культуры, по-видимому, возник раньше других; рассматриваемый в течение столетий как единственно возможный, в действительности он является столь же исторически преходящим, как и порождающие его условия — относительная неизменность (или чрезвычайно медленные темпы изменений) окружающей человека природной и социальной среды и его самого, а также неосознанность конечных, предельных оснований культуры и “отсутствие сомнений”. Постфигуративную культуру М.Мид относит к прошлому. Вместе с тем, по ее мнению, реставрация указанных условий,

возможная после периодов социальных потрясений, войн, революций, сопровождающихся, как правило, стремлением большинства к устойчивости и стабильности, делает появление этой формы культуры в современную эпоху столь же реальным, как и столетия назад.

Принятие представителями определенной возрастной группы модели поведения, выработанной их современниками, является свидетельством перехода к кофигуративному стилю культуры. В отличие от постфигурации, кофигуративная культура формируется в ситуации непрерывного изменения естественного и создаваемого самим человеком пространства его бытия, когда опыт прошлого, передаваемый от родителей к детям, в новых непрогнозируемых условиях жизни молодого поколения частично или полностью теряет свое значение. В то же время кофигуративная культура несет в себе определенное постфигуративное содержание, касающееся, главным образом, разделяемой несколькими поколениями и, в силу этого, представляющейся “вечной” и “абсолютной” системы ценностей. “Старшее поколение, — пишет М.Мид, — предполагает, что все еще существует общее согласие относительно природы доброго, истинного и прекрасного, что человеческая природа с ее прирожденными механизмами восприятия, чувствования, мышления и действия по существу остается неизменной. Убеждения этого рода, конечно, никак не могли бы существовать, если бы были до конца осознаны открытия антропологии, которая обстоятельно доказала, что нововведения в технологии и в формах социальных учреждений неизбежно ведут к изменениям в характере культуры” [3]. В настоящее время, по мнению М.Мид, мы переживаем становление принципиально иной, не имеющей каких-либо аналогов в прошлом, модели культуры — префигуративной. В ее основу заложен новый способ взаимодействия поколений, заключающийся в признании права молодежного сообщества быть носителем и творцом другого, неизвестного взрослому способа бытия в условиях кардинально и необратимо меняющегося мира. Приобретаемый молодым поколением опыт новой жизни отныне должен становиться предметом освоения представителями взрослой культуры, рискующими оказаться “иммигрантами во времени”. Исследование М.Мид исторической динамики социальных форм трансляции культуры позволяет обнаружить наиболее значимые тенденции развития современного образования, связанные с изменением характеристик личности обучающегося как субъекта образовательной деятельности. Основываясь на положениях представленной концепции, мы можем говорить о происходящей параллельно процессам смены форм культуры трансформации содержания и функций субъективного опыта ученика в целенаправленном обучении.

В условиях постфигуративного стиля отношений поколений соответствующий ему тип образования ориентирован на возможно более полную и точную передачу обучаемому социального опыта, фиксируемого в нормативном учебном содержании. Составляющие индивидуального опыта личности — предметы познания и деятельности, представления, понятия, устойчивые поведенческие структуры, ценностно-смысловые коды — детерминированы интерсубъектным опытом, задающим законченный образец жизни. Конечно, содержание образования как аналог социального опыта не предопределяет всего содержания субъективного опыта ученика. “Вполне возможно, — пишет М.Мид, — что смелость, честолюбие, прилежность или же отзывчивость у отдельного человека будут не на уровне заветов дедов. Но и в своих недостатках он такой же представитель данной культуры, как и другие ее члены в своих достижениях” [4].

Образовательные процессы опираются на субъективный опыт; вместе с тем его содержание, отражающее индивидуальность личности, ее биографию, принадлежность к определенной нации, включенность в статусно-ролевую структуру общества и малой группы, воздействие семьи, результаты

повседневной жизнедеятельности — все многообразие уникального, не заданного обществом внутреннего мира ученика в постфигуративной культуре оказывается элиминированным из учебного познания. Постигание окружающего мира, усвоение опыта предшествующих поколений, достижений культуры через учебную деятельность становится в значительной мере нейтральным, лишенным ценностного и эмоционального отношения.

Становление кофигуративной культуры ведет к уменьшению роли социокультурных образцов поведения и сознания в структуре индивидуального опыта, что создает возможности для расширения пространства его формирования самим учеником, в том числе — в учебной деятельности. Процесс обучения предстает как своеобразная встреча стереотипного социального опыта с неповторимым индивидуальным. Последний образуется на пересечении процессов усвоения предписываемых типовых стандартов жизнедеятельности и складывающихся индивидуальных способов интеграции в социальные и природные системы. Этому способствует система обучения, открытая воздействию меняющегося облика цивилизации, сферы научных и практических знаний, духовной жизни, технического прогресса. Вместе с тем, как подчеркивает М.Мид, образование личности в кофигуративной культуре основано на представлении об “изменениях в пределах неизменного”: каким ни было будущее, его отличия от прошлого и настоящего не могут иметь качественного характера. За пределами критического сознания, в первую очередь, остаются ценностно-смысловые компоненты учебного содержания, формирующие соответствующую сферу субъектного опыта ученика. “Простое допущение того, — пишет М.Мид, характеризуя кофигуративный стиль культуры, — что ценности молодого поколения или же некоторой группы в нем могут качественно отличаться от ценностей старших, рассматривается как угроза любым моральным, патриотическим или религиозным ценностям родительского поколения, ценностям, утверждаемым с постфигуративным не критическим пылом или же с новоприобретенной постфигуративной преданностью” [5].

Новым качеством системы образования, реализующей модель кофигурации, является увеличение в структуре субъектного опыта удельного веса его компонентов, включенных в учебную деятельность. **Ключевое слово «деятельность. Учебная деятельность должна включать в себя личный, субъектный, опыт обучающегося?»** Помимо задаваемых социокультурных образцов, это — то содержание индивидуального опыта, которое обусловлено неповторимым своеобразием личности каждого ученика. Приобретаемое им знание в этом случае фиксирует меру личностного отношения к окружающему миру, присваивается учеником как значимое. **Вопрос: как сделать так, чтобы создавать условия для обогащения личного опыта?**

Одновременно кофигуративная культура устанавливает жесткие пределы развитию данной тенденции, устраняя из образовательных процессов личностные смыслы, идеалы, ценности ученика, отражающие его собственное понимание того, что есть добро и зло, истина и ложь, возвышенное и низкое. В конечном итоге осуществляемое в учебной деятельности познание мира оказывается основанным на компонентах субъектного опыта, в той или иной степени продиктованных социальными предписаниями.

В современном образовании функции и содержание субъектного опыта претерпевают значительные изменения, обусловленные становлением элементов префигуративной культуры. Речь идет о дальнейшем развитии новых тенденций, зародившихся на стадии кофигурации и связанных с расширением в образовательном процессе содержания и функций сферы субъектного опыта, отражающей индивидуальные характеристики его

носителя.

Основным источником формирования опыта в учебном познании становится разнообразная деятельность, осуществляемая самим учеником самостоятельно или при консультативной помощи учителя. В структуре субъектного опыта меняется соотношение типовых компонентов поведения и мышления, задаваемых сообществом в виде социокультурных эталонов, и индивидуальных способов жизнедеятельности, приобретаемых и реализуемых учащимися в познании, общении, активных формах отношения к окружающей социальной и природной действительности. Система образования ориентирована на сопровождение ученика в процессе становления собственного опыта, отвечающего возможностям и устремлениям личности в ее самореализации, в освоении стремительно меняющейся ситуации общественного развития. Создание специальных условий и оказание необходимой помощи в реализации обучающимся свободного и ответственного выбора такого опыта становится основной функцией школы.

Опираясь на данный опыт, ученик оказывается субъектом конструирования содержания своего образования. Качественное своеобразие учебного процесса определяется возможностями проявления с позиции субъектного опыта избирательного отношения к предметному материалу, способам и формам его изучения. В учебно-познавательную деятельность включаются ее ценностные составляющие, преобразуя личностно-нейтральный процесс познания в ценностно отнесенный, обусловленный индивидуальностью личности ученика. При этом сами ценностные ориентации, представления об идеалах, о должном, формирующие определенное отношение к изучаемому содержанию, являются продуктом своеобразного преломления санкционированных данным сообществом моральных и культурных образцов через призму индивидуальных смыслов, устремлений, жизненной практики. Ценностное восприятие окружающей действительности открывает возможности ее индивидуального видения и освоения в учебном процессе, создает условия для ценностного выбора и обоснования собственного мировоззрения, обеспечивает принятие одних оценок изучаемых природных и социальных явлений и неприятие других. Таким образом, представленная М.Мид модель культурно-исторической эволюции форм межпоколенных отношений, рассматриваемая с точки зрения изменения субъектных характеристик личности ученика в новой парадигме образования, позволяет констатировать в качестве значимых тенденций:

- изменение соотношения в обучении извне задаваемого и самостоятельно формируемого опыта в направлении доминирования индивидуальных способов жизнедеятельности как отражающих меру свободы личности в принятии (непринятии) бытующих в данном сообществе стереотипов массового сознания и поведения;
- становление особой функции субъектного опыта в учебном процессе, состоящей в том, что с позиции этого опыта через личностное восприятие предметного содержания обеспечивается формирование индивидуальной системы взглядов на окружающий мир и свое предназначение в нем;
- включение ученика в процесс обучения как субъекта познавательной деятельности, приобретающей характер личностно-значимого постижения природы, общества, других людей, самого себя.

С позиции выдвинутой М.Мид гипотезы могут быть осмыслены приоритеты формирующейся новой парадигмы образования, связанные с расширением пространства культурного самоопределения обучающегося как возможности выбора компонентов вариативного содержания обучения, отражающих многообразие современной культуры, ее ценностных систем, научного знания, образцов деятельности, норм познания и т.д. Образование становится процессом вхождения в определенную культуру

или субкультуру, что предполагает:

- осознанное принятие ценностного основания осваиваемой культуры через осмысление аксиологического содержания познаваемой действительности и его соотнесения с внутренним миром личности;
- возможность постижения в образовании многообразия культур через усвоение различных, функционирующих в разных сообществах (национальных, классовых, профессиональных и др.) стилей поведения и мышления — образцов деятельности, познания, мышления;
- развитие способности критического мышления через формирование защитных механизмов противостояния любым формам внешнего манипулирования личностью, воздействию идеологических императивов, стереотипов массовой культуры, политико-пропагандистских акций и т.д.;
- становление толерантного отношения к иному рода культурным ценностям, образу жизни, мнениям, идеям, позициям через признание многообразия современного мира, его экономических моделей развития, государственно-правовых форм жизни, нравственных и эстетических идеалов, норм научной деятельности, систем образования.

Принятие префигуративного типа взаимоотношений поколений как адекватного парадигме образования личности приближающегося нового столетия находит свое выражение в том, что обучающийся становится субъектом продуктивной (поисковой) учебно-познавательной деятельности, проектируемой и осуществляемой как самостоятельное исследование, в своих характеристиках приближающееся к научному познанию.

Приобретаемое таким путем знание выходит за рамки уже известного, изначально предписанного обществом как предмет учебного усвоения.

Представление об объективном, надиндивидуальном, доказанном и неопровержимом знании как высшей форме постижения природной и социальной действительности сменяется идеей ее восприятия в аспекте ценностей, норм, идеалов личности, выражающих неповторимость и уникальность каждого человека — взрослого или ребенка.

Непосредственные участники образовательного процесса более не противопоставляются как владеющие эталонным знанием эксперты (позиция учителя) и не обладающие этим знанием не эксперты (позиция учащегося). Монологические формы обучения уступают место диалогическому общению, принцип которого — “исключительная важность голоса личности” [6]. Смыслом образования становится основанный на идеях равенства, дополнительности, сотрудничества процесс понимания (а не только естественнонаучного объяснения) окружающей личность ученика реальности — материальной и духовной. Не беспристрастное, “отрешенное” познание, чуждое любым проявлениям человеческого чувства, а субъективное переживание, внутреннее преломление, постижение индивидуального значения — таков лейтмотив современной образовательной парадигмы. Разумеется, мы говорим об общей тенденции, направленности образования. Вместе с тем именно такой подход, обусловленный процессами формирования элементов префигуративной культуры, открывает возможности направить развитие отечественной школы в русло тех образовательных ориентиров, которые к началу 90-х годов получили общемировое признание в серии международно-правовых актов, в том числе — в Конвенции о правах ребенка [7].

Очевидно, реализация подобных подходов к образованию, выражающих его новые парадигмальные основания, предполагает поиск принципиально иных стилей взаимоотношения поколений, учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого. Предпринятая М.Мид попытка решения данной проблемы заслуживает в связи с этим внимательного изучения.

1. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ.

- М., 1970. С. 10.
2. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // М.Мид. Культура и мир детства. Избр. произв. / Пер. с англ. М., 1988.
3. Там же. С. 359.
4. Там же. С. 325.
5. Там же. С. 359.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 309.
7. Первое сентября, 29 ноября 1994 г.