



Н. Б. КРЫЛОВА | «РЕКОНСТРУКЦИЯ КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ»

М. : [б. и.], 2018. – 195 с. : ил. – Библиогр. : с. 191-195. – ISBN 978-5-600-02128-0

В БОЛЬШОМ КРУГУ ГЛАВНЫХ СМЫСЛОВ

АНДРЕЙ РУСАКОВ | ЭНДИ УОРХОЛ

СЕРИЯ КАРТИН «КРИК [СЛЕДУЯ ЗА МУНКОМ]», 1984,
ЧАСТНЫЕ КОЛЛЕКЦИИ

И
есть лет нет с нами Наты Борисовны Крыловой. Она была из числа тех редких людей, кто увлеченно занимался не столько продвижением собственных идей, дел и исследований, но кто собирал, объединял, представлял миру работы своих коллег самых разных направлений.

Главным памятником ее жизни стала уникальная серия научно-педагогических книг «Новые ценности образования»: своеобразная «библиотека смыслов» учительской деятельности; многие десятки авторов, сотни статей, тысячи тезисов и заголовков. 49 выпусков серии вышло между 1995-м и 2012 годами (от «Тезауруса для учителей» до «Философии и педагогики каникул», от «Контекстов и подтекстов образования» до «Соуправления детей и взрослых» и т.д.).

Менее очевидным, но не менее значимым ее творением представляется мне связка слов и понятий, вошедших в отечественный школьный лексикон благодаря Нате Борисовне. Центральное из них можно расслышать в трех словах: «культурные практики детства». Именно с голоса Н. Б. Крыловой это понятие от странного созвучия год за годом набиралось признания, силы, узнаваемости; теперь уже стало привычной нормой упоминать его при обсуждении образовательных стандартов, программ, проектов.

П
очему без подобных представлений все труднее обходиться? Вот первая из причин. Давно признали, что обсуждать обучение и развитие школьников вне понимания условий их образования и жизни — не очень-то продуктивно.

Но логика разговора про обучение и развитие детей одна, а разговоров, ориентированных на условия образования, на заботы об организации развивающей среды, на понимание жизненных обстоятельств — во многом другая.

Эти два языка трудно стыкуются.

Именно образ школы как места для культурных практик позволяет обеспечить взаимные переводы с «обучающего» и «деятельного» языка на «средовой», сделать такие переводы не мучительными, а естественными, наглядно-практическими.

Н
о у такой расстановки акцентов есть и своя цена: школе потребуется осознать себя частью культурного пространства, а не элементом административной системы, систем социального обеспечения, молодежной политики или подготовки кадров. И принять соответствующие «правила игры».

Та культуросообразность школы, о которой неустанно говорила Н. Б. Крылова, — это вовсе не о том, чтоб «побольше культуры, хорошей и разной», а про то, что школа как часть культуры может и обязана жить по ее законам.

Вот две главные вещи, которые (как подчеркивала Ната Борисовна) необходимы для культурного развития и саморазвития детей и взрослых в школе:

И | такой уклад жизни школы, который давал бы возможность и детям, и взрослым реализовывать их потенциал, интересы и творческие замыслы;

И | такой микроклимат взаимоотношений детей и взрослых, который создавал их органичное сообщество (а не просто разобщенные коллективы — «педагогический» и «детский», — живущие отдельными интересами).

«Мы должны идти не от «системы», а от взаимодействия, не к целенаправленному (т.е. однонаправленному) процессу воспитания, а к воспитанию как эффекту дружеского взаимодействия детей и взрослых в сообществе», — не раз повторяет Ната Борисовна.

Эти тезисы последовательно раскрываются в недавно изданной итоговой книге Крыловой, которую сама Ната Борисовна уже не успеет увидеть.

Вот название глав книги:

- 1 | Становление идентичности ребенка.
- 2 | Развитие культурного опыта учеников.
- 3 | Ребенок перестраивает свой культурный опыт.
- 4 | Организация взаимодействия детей и взрослых.
- 5 | Культуросообразная школа — культуросообразное управление.



Не будем пересказывать их содержание; упомяну лишь несколько черт, в которых (на взгляд автора) наглядно проявляется соответствие школьного управления законам развития культуры:

- И** | в проращении культурных феноменов образования снизу, из глубин культурной деятельности школьных сообществ, а не сверху, из управленческих структур;
- И** | в соразмерности обучения расширяющемуся культурному опыту растущего человека;
- И** | в эволюционном характере развития образования в соответствии с потребностями культуры, а не с чьими-то произвольными требованиями;
- И** | в динамике культурных влияний: сложном и опосредованном проявлении различных форм организации образования в практике школ, тяготеющей к разнообразию, а не к стандартности.

На таком фоне обучение может и должно становиться не дополнением к жизни, а средоточием жизненных интересов детей; в таких обстоятельствах мир школы способен ощущать себя мыслящим, чувствующим и действующим соразмерно пространству культуры и в тесной связи с ним. **И**

НЕ СПОРИТЬ О «ВСЕСТОРОННОСТИ», А ВЫЙТИ В ДРУГОЕ ПРОСТРАНСТВО СМЫСЛОВ

Именно в нацеленности образования на культурное саморазвитие ребенка, а не в «ориентации на личность», лежит главное (и первое) отличие гуманистической педагогики от формальной.

Последняя делала и продолжает делать акценты на «всестороннем развитии» и «всесторонней социализации» личности, что само по себе утопично, ибо каждый выбирает себе одно поприще.

Культурное саморазвитие выводит образовательные процессы в другую плоскость, где происходит становление самости, культурной идентичности, индивидуальных ценностных интересов...

КТО ВОШЕЛ В ИСТОРИЮ?

В историю педагогики вошли те педагоги, которые строили свои школы не как системы воздействия или формирования (то есть односторонние процессы по определению), а как пространства развития и взаимодействия с ребенком (открытые системы с гибкими связями).

Примеры всем известны: свободное воспитание Л. Толстого, экспериментальное образование Д. Дьюи, новое воспитание С. Френе... Макаренко, Шацкий, «Шкид», школы-коммуны, сообщества-коммуны 1920–30-х, педагогика коллективных творческих дел, гуманное воспитание В. Сухомлинского, В. Караковского и Ш. Амонашвили, воспитание самоопределением А. Тубельского...

К ним не вполне подходит понятие «воспитательная система» именно потому, что система изначально планируется закрытой. Все названные педагоги только и делали, что пытались ее открыть... В открытых, свободных пространствах взаимодействия взрослого с ребенком многое определяется ситуациями действия здесь и теперь, то есть эта деятельность в значительной мере стохастична и прямой контроль ей противопоказан, а порой попросту невозможен.

ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ В ДЕТСКОЙ БИОГРАФИИ

Порой обучение укладывается в узкие рамки «задания и выполнения»: педагог дал ребенку задание, тот его выполнил, но что именно произошло с опытом ребенка — никого не интересует; в этом весь формализм школы, которая остановилась на полпути к индивидуальному обучению. То же происходит и с воспитанием...

Но умение организовать и реорганизовать свой опыт — важная способность, обеспечивающая творческие интересы и осмысленную деятельность.

Совместная деятельность может и разделить, и объединить взрослого и ребенка. Культурные практики — основной фактор их взаимодействия и одновременно индивидуального саморазвития.

Отсюда первый принцип: воспитание возможно лишь при условии реконструкции ребенком собственного опыта. Воспитание без реконструкции опыта становится антивоспитанием.

Второй принцип вытекает из первого: воспитание строится не от задач взрослого, а от жизнедеятельности ребенка, которому важно стать полноправным субъектом деятельности, взаимодействия и общения.