

УДК 371.31

Образовательное конструирование практик культурной реальности**Родштейн Мария Николаевна**

Кандидат психологических наук, доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
443010, Российская Федерация, Самара, ул. Максима Горького, 65/67;
e-mail: info@sgspu.ru

Аннотация

Автор, ссылаясь на исторических предшественников национальной педагогики, обсуждает парадокс построения современных моделей российского национального образования на фундаменте космополитических западных ценностей. «Русская национальная культура если и получала доступ в педагогику, то исключительно на языке внешних атрибутов культуры», – заключает автор. Таким образом, в статье актуализируется педагогическая задача духовной культурации новых поколений. Она возлагается на метод научения культуре (культурации) как патриотической духовной ориентации. Аргументация восходит к идее Л.С. Выготского о трансформации психики «извне», то есть культурой, к теории В.С. Библера постоянного духовного перехода – диалогии культур. Автор утверждает, что культуропреимственное конструирование практик понимания, переживания, подражания и самовыражения тяготеет к той культурной деятельности, которая свойственна социокультурной реальности развития ребенка. Несмотря на усилия педагогов по вводу в образовательное пространство развития личности обоснованных средств культурно-исторического наследия, научно выверенных психологических систем по отбору содержания образования, продуктивных массовых технологий культурации, обучения и воспитания так и не выработано. Педагогический опыт по-прежнему строится вокруг авторских представлений о прагматических целях познания вместо антропокультуры тела, слова, мысли, образа и других «концептуальных» инструментов культуры.

Для цитирования в научных исследованиях

Родштейн М.Н. Образовательное конструирование практик культурной реальности // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 2А. С. 43-50.

Ключевые слова

Культура, научение, образование, педагогическая конвергенция, ментальные процессы, национальная школа, модели научения.

Введение

Многие мыслители и педагоги отмечали беспочвенность дореволюционной русской школы (Ломоносов М.В., Пушкин А.С., Гоголь Н.В., Достоевский Ф.М., Пирогов К.Ф., Ушинский К.Д.). В.В. Розанов писал: «У нас нет совсем мечты своей родины. У греков есть она. Была у римлян. У евреев есть. У француза – «*сhere France*», у англичан – «Старая Англия». У немцев – «наш старый Фриц». Только у прошедшего русскую гимназию и университет – «проклятая Россия». И на голом месте выросла космополитическая мечтательность. У нас слово «отечество» узнается одновременно со словом «проклятие»... И все жают Россию...» [Розанов, 2014, 12]. Розанов привлекает внимание к тому, что учебные заведения России в основной массе выпускали не патриотов своего Отечества, а космополитически настроенную интеллигенцию, не знающую и не понимающую России, ее культуры, жизни ее народа и стремящуюся переделать ее на основе западных ценностей. Так было потому, что российские гимназии и лицеи имели своими прообразами западные модели. Так, Царскосельский лицей проектировался М.М. Сперанским по образовательной модели идеолога Великой французской революции Ж.-А. Кондорсе. Российские гимназии на разных этапах 19 века адаптировали прусские, австрийские, французские модели образования. В XX веке копирование западных моделей образования (учебные планы, программы, содержание образования, методики преподавания) было прервано лишь на краткий период 30-50-х годов (в основу содержания была положена русская национальная культура). Для этого периода характерны воспитание патриотов и высочайшая экономическая эффективность советского образования.

В 90-е годы новой России были предприняты многочисленные попытки этнографического и культурологического воспроизведения национальных школ. Они базировались на воспроизведении внешних атрибутов русской культуры без усвоения ее исторической психологии и нравственной духовности. Резервационность подобных экспериментов задавала финальную бесперспективность атрибутивно-культурологического подхода к моделированию образовательной типологии.

Гуманитаризация современного образования, следуя политике теории научения, утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие содержания как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в нем. Поэтому гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. Гуманитарный подход основан на признании многогранности мира и множественности его проявлений. Отсюда целостный образ мира, отдельной проблемы, явления который невозможно получить, не обнаружив различных точек зрения, не обменявшись разной (порой противоречивой) информацией. Ценным становится не совпадение, но различие точек зрения. Педагогическая деятельность приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер:

- как диалог логик культуры, которые не навязываются извне, а обеспечивают выход учебного диалога на вечные проблемы человеческого бытия, сообщают ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность;
- как диалог голосов, особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани мышления, но прежде всего нащупывают свой

собственный взгляд на мир;

- как внутренний диалог, диалог в форме внутренней речи, когда столкновение логических и культурных позиций, их спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой.

В недрах системы образования нельзя не отметить скрытое влияние русско-советской теории научения, ее латентное присутствие в любом подходе к образованию, то есть ее сущностную природу быть составной частью общей теоретической позиции, отсюда и разнообразие мнений, и принципиально разные ракурсы во взглядах на интересующий нас феномен научения. Каков же выход практикам научения в пространство образования сего дня?

Основная часть

Дело в том, что мобильная личность современности с патриотической духовной ориентаций должна соответствовать уровню самых современных научно-технических знаний и технологий, развивать в себе предприимчивость на базе развитой культуры самодисциплины, нравственности, духовности, жертвенного патриотизма, то есть лучших черт культурно-исторического характера народа. Когда же открывается перспектива успешного воплощения культурного влияния? Тогда, когда человек обогатит свое природное существование культурной деятельностью, открывая перспективы развития и совершенствования неприродных когнитивных возможностей творчества в неограниченных масштабах. Передача культурных способностей утрачивает линейный характер, обрастает практиками развития и совершенствования.

Следует осознать, что в новое время патология социального поведения достигла масштабов, об угрозе которых предупреждал английский социолог Э. Гидденс. Размышляя над фразой Э. Гидденса «Апокалипсис стал банальной возможностью повседневной жизни, поэтому, как и все параметры риска, он может стать реальностью», Э.М. Андреев указывает на признаки апокалиптической картины «углубления кризиса форм мышления и действия, блокирующих способность людей понять прошлое, овладеть настоящим и предвидеть последствия своей жизнедеятельности в будущем. Нельзя не осознавать, что обострения противоречий между новой социальной реальностью, знаниями о ней и практическими действиями, основанными на этих знаниях, становятся результатом распространения недостоверной информации, роста масштабов неадекватного поведения, отсутствия идентичного восприятия и понимания людьми самих себя» [Андреев, 2012, 94].

Однако если рассматривать культуру в нескольких аспектах: как способ самодетерминации индивида, способного проявлять внутреннюю мотивацию собственного культурного выбора; как противоположный воспроизведению акт уникального творения; как диалог культур, сосуществующих в разных эпохах, то открывается вход к формам организации обучения, к содержанию областей познания, а в целом – к возможности научения.

Начиная с исследований Л.С. Выготского натуральной и культурной (орудийной) памяти, направленных на понимание культуры, в отечественной психологии принято признавать расхождение двух линий развития. Данная научная традиция порождает множественные исследования фокусов «сборки» целостной личности. Однако линия разведения теорий на две группы доминирует в сознании исследователей и в явной, и в латентной формах. Большинство теорий развития опредмечивают эвристику «наложения», интеграции натуральной психики с тем или иным образовательным пространством, ведущим к ускорению, замедлению или его

травматизации. Данная эвристика, основанная на методологии естественных наук, предъявляет к образованию критерий природосообразности, экологизма, психологического здоровья. Эвристическая линия Выготского, идущая от культурно-исторического метода анализа психики, основана на утверждении, что естественный процесс развития психики «изнутри» сменяется в образовательном пространстве трансформацией психики «извне», то есть культурой. Л.С.Выготский утверждает, что культурная психология личности становится результатом интериоризации культурных орудий, знаков, способов действия и т.д. [Выготский, 2005, 68, 150]

В 90-е годы XX века сложилась принципиально новая точка зрения на альянс культуры и образования в теории диалога культур В.С. Библера [Библер, 1991]. Она явилась следствием изменения педагогической установки «от человека образованного к человеку культуры», сопрягающему в своем мышлении культуру и формы деятельности, их ценностные и смысловые спектры. Российский эксперимент программы «Школы диалога культур» сложился ради переформулировки изначальных установок познающего мышления. Диалогическое сопряжение старых и новых идеализаций в логическом и психологическом планах представлялось исследователям способом педагогической конвергенции познания. Усматривая в современном мышлении схематизмы культуры, когда лучшие достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры, психологи И.Е. Берлянд, Р.Р. Кондратов, Н.Г. Малахова и др. разрабатывали теорию «взаимоперехода» уникальных и неповторимых личностных феноменов в одном сознании и мышлении, что, по их мнению, требует от мыслящего не однозначного выбора, а постоянного духовного взаимоперехода; сопряжения, глубинного спора в диалоге разных культурных смыслов бытия. Данный подход наследует практика метасистемного осмысления взаимосвязи и взаимообусловленности моделей организации образовательного процесса в условиях асинхронности изменений в социокультурном и техногенном контекстах [Берлянд, 1992]. Коренное культурное изменение изначальных форм мышления современного человека виделось им через схематизм творческой задачи: автор-читатель-автор. В основу традиционных воспитательных практик неизменно закладывались этические идеалы, сформированные определенной культурой и сконцентрировавшие в себе ее представления о ценностных основаниях бытия и способах их воплощения [Изотов, 2013, 25]. Поэтому личностные характеристики указывали на принадлежность индивида к определенному социокультурному миру таким образом, что сущностные признаки типологии культуры опознавались как содержательные характеристики понятий и поступков ее носителей. Теоретические основания психологического переноса культуры в сознание индивида были разработаны в XX веке в концепциях:

- имплицитной теории личности (Брунер Дж. Аш С.);
- теорий интенциональных миров человека (Р.Шведер);
- ценностных представлений (Д.А.Леонтьев);
- теории ментальностей (В.А.Шкуратов) [Астафьева, 2020, 21; Шведер, 2002, 2-5; Леонтьев, 1998; Шкуратов, 2008].

Сравнительный анализ психокультурных характеристик типологий традиционной и постиндустриальной культур наглядно демонстрирует смысловое несходство их основных характеристик. Учитывая изменения психологической организации и потребностей современного человека, постиндустриальная культура фиксирует изменение способов предъявления проблем и потребностей. Символически-репрезентативное научение

обеспечивает возможность переживания культурных модальностей, эпигенетической экспрессии, усиление мультидисциплинарного характера познания культуры. Ее отличительной способностью к развитию личности является понимание функций научения не в отражении реальности, а в субъектном конструировании. Опираясь на социальный и культурный опыт детей, обусловленный их культурной принадлежностью, моделирование вторичной современной рекультурации как «неслучайной» интериоризации опыта жизни других культурных сообществ служит основой обогащения внутреннего мира детей. Мультимодальность форм культурных практик предполагает одновременное влияние визуальной, сенсомоторной, драматически-ролевой и музыкальной экспрессии.

Распространенное игнорирование образованием культурных практик общества восходит к современной методологии западной науки о мышлении, которая исключает из сферы предметного рассмотрения все эмпирически-преходящее, внешнее по отношению к «чистому сознанию». Калькирование образовательными системами научно-методологического (теоретического) подхода к развитию индивида в детском возрасте «выносит культурные практики за скобки» образования. Субъект познания постулируется не эмпирически – психологическим, а трансцендентальным субъектом, не имеющим прямой связи с культурной спецификой ментальных процессов. Таким образом, надсубъектное знание о развитии обращено к трансцендентально понимаемой психике человека. А живое развитие психики протекает как индивидуально эмпирическое, то есть не как предусловие развития сознания (трансценденция), а как условие (эмпирика). Именно эмпирика становится достоянием сознания индивида, именно эмпирикой оказывает воздействие на него обучающий. Опора же на внеисторические и внеопытные структуры сознания не ведет обучаемого к развитию его реально-жизненного функционирования и познанию самого себя – в итоге в сознании детей отсутствует дифференциация между внешней и внутренней жизнью.

Интерсубъективный жизненный мир (культура) как универсальное поле дорефлексивных структур в такой же мере, как и субъективность, определяет характер и процесс развития личности. Поэтому только через ввод в образование культурных практик языка, искусства, истории можно выйти к образовательным практикам «реального текста исторического опыта». Смысл всегда остается эмпирическим феноменом, заключенным в психологической субъективности того, кто это его производит. Историческое воплощение смысла «оживает» как переосмысление, как прорыв в новые измерения мышления. Самопроизвольность вырастания смыслов связана со способностью знаков реальности отсутствовать в то время, которое они описывают, и присутствовать тогда, когда описываемые ими явления уже забыты. Открытие способности знаков кочевать по различным цепочкам смыслозначений, самопорождаться, производя тем самым новую реальность, привело к критике концепций знаковой деривации и отражения реальности. Постулаты критики сводятся к следующему:

- в знак нельзя вдохнуть жизнь мира, ввести знак в структуры настоящего;
- знак не репрезентирует сущность реальности, он репрезентирует самого себя;
- знак является повторением самого себя, то есть самоидентичностью;
- реальность знаковых репрезентаций является референциальным сопоставлением и только в такой форме доступна человеку, будучи «игрой знаков» или «игрой в знаке».

На первый взгляд, понятие культурного самотворчества как основы мобильной субъектности индивида противоречит понятию социальности, под которой принято понимать глубинную общность интересов и потребностей. Однако в каждой из культур социальность приобретает уникальный характер, присущий именно данной культуре, а потому нельзя

абстрагировать социальность от психолого-исторических механизмов культуры. Вслед за К.Д. Ушинским подлинный реформатор педагогики В.Н. Сорока-Росинский утверждал, что основным ориентиром являются фундаментальные знания и способы творческого оперирования культурным наследием. Школа, воплощая духовные принципы нации, должна формировать близкие к родной культуре поколения, ценящие народный опыт культурной работы предшественников по умножению национального достояния путем творчества культурных ценностей [Ушинский, 2015, 30; Изотов, 2013, 20-21; Медяник, 2013, 29-30].

Именуя, обряжая, находя правила общения, включая в свой мир все нечеловеческое и сверхчеловеческое (мир «мертвых», «духов», природных стихий), ребенок осваивает мир и осваивается в мире. Этническая культура постоянно присутствует в сознании, речи и поведении носителей, поэтому уяснение культурных форм реальности опирается на живое «припоминание» себя. Народная культура осуществляет соединение образа и понятия, то есть образует всеобщую форму понятия, коренящуюся в психологии внутренней речи оценивания героев, их переживаний, их размышлений, узнавания смысловой тождественности переживаний человека и современного ребенка, их возможности «общаться» на языке культурного понимания.

Исключительно редки в образовании исследования проблем становления социального развития ценностно-смысловых систем культурно-исторической ориентации, этнического и национального самосознания и самооценки детей.

Заключение

Несмотря на усилия педагогов по вводу в образовательное пространство развития личности обоснованных средств культурно-исторического наследия, научно выверенных психологических систем по отбору содержания образования, продуктивных массовых технологий культуры, обучения и воспитания так и не выработано. Педагогический опыт по-прежнему строится вокруг авторских представлений о прагматических целях познания вместо антропокультуры тела, слова, мысли, образа и других «концептуальных» инструментов культуры.

Библиография

1. Андреев Э.В. Социально-культурная идентификация: методологические проблемы исследования и реализации // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 2. С. 94-98.
2. Астафьева Е.Н. Обучение ребенка в пространстве культуры: когнитивная педагогика Джерома Брунера // Инновационные проекты и программы образования. 2020. № 3. С. 21-35.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. 413 с.
4. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: АЛЕФ, 1992. 96 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 68, 150.
6. Изотов И.В. Педагогические идеи Виктора Николаевича Сороки-Росинского // Актуальные задачи педагогики. Чита: Молодой ученый, 2013. С. 20-22.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13-25.
8. Медяник М.В. Гуманизм педагогики В. Н. Сорока-Росинского и современность // Актуальные вопросы современной педагогики. Уфа: Лето, 2013. С. 28-31.
9. Розанов В.В. Опавшие листья (Короб второй). М.: Азбука, 2024. С. 12.
10. Ушинский К.Д. Русская школа. М., 2015. 688 с.
11. Шведер Р. Моральные карты, уловки «первого мира» и новые евангелисты // Культура имеет значение. М., 2002. С. 45.

-
12. Шкуратов В.А. Новая историческая психология. Ростов-на-Дону, 2009. 208 с.
 13. Янчук В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологических оснований развития образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 24-35.

Educational construction of cultural reality practices

Mariya N. Rodshtein

PhD in Psychology, Associate Professor,
Samara State Socio-Pedagogical University,
443010, 65/67, Maksima Gor'kogo str, Samara, Russian Federation;
e-mail: info@sgspu.ru

Abstract

The author, referring to the historical predecessors of national pedagogy, discusses the paradox of building modern models of Russian national education on the foundation of cosmopolitan Western values. "If Russian national culture gained access to pedagogy, it was exclusively in the language of the external attributes of culture," the author concludes. Thus, the article actualizes the pedagogical task of spiritual culture of new generations. It is assigned to the method of teaching culture (culturation) as a patriotic spiritual orientation. The argument goes back to L.S. Vygotsky's idea of the transformation of the psyche "from the outside", that is, by culture, to V.S. Bibler's theory of constant spiritual transition, the dialogics of cultures. The author argues that the cultural-cultural construction of the practices of understanding, experiencing, imitation and self-expression tends to that cultural activity, which is characteristic of the socio-cultural reality of child development. Despite the efforts of teachers to introduce into the educational space of personality development substantiated means of cultural and historical heritage, scientifically verified psychological systems for selecting the content of education, productive mass technologies of cultivation, training and education have not been developed. Pedagogical experience is still built around the author's ideas about the pragmatic goals of knowledge instead of the anthropoculture of the body, words, thoughts, images and other "conceptual" tools of culture.

For citation

Rodshtein M.N. (2024) Obrazovatel'noe konstruirovaniye praktik kul'turnoi real'nosti [Educational construction of cultural reality practices]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 14 (2A), pp. 43-50.

Keywords

Culture, learning, education, pedagogical convergence, mental processes, national school, learning models.

References

1. Andreev E.V. (2012) Sotsial'no-kul'turnaya identifikatsiya: metodologicheskie problemy issledovaniya i realizatsii [Socio-cultural identification: methodological problems of research and implementation]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kazan Technological University], 2, pp. 94-98.

2. Astafeva E.N. (2020) Obuchenie rebenka v prostranstve kul'tury: kognitivnaya pedagogika Dzheroma Brunera [Teaching a child in the space of culture: cognitive pedagogy of Jerome Bruner]. *Innovatsionnye proekty i programmy obrazovaniya* [Innovative projects and educational programs], 3, pp. 21-35.
3. Berlyand I.E. (1992) *Igra kak fenomen soznaniya* [Game as a phenomenon of consciousness]. Kemerovo: ALEF Publ.
4. Bibler V.S. (1991) *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From scientific teaching to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow.
5. Izotov I.V. (2013) Pedagogicheskie idei Viktora Nikolaevicha Soroki-Rosinskogo [Pedagogical ideas of Viktor Nikolaevich Soroka-Rosinsky]. In: *Aktual'nye zadachi pedagogiki* [Current problems of pedagogy]. Chita: Molodoi uchenyi Publ.
6. Leont'ev D.A. (1998) Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni [Value concepts in individual and group consciousness: types, determinants and changes over time]. *Psikhologicheskoe obozrenie* [Psychological review], 1, pp. 13-25.
7. Medyanik M.V. (2013) Gumanizm pedagogiki V.N. Soroka-Rosinskogo i sovremennost' [The humanism of V.N. Soroka-Rosinsky's pedagogy and modernity]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki* [Current issues of modern pedagogy]. Ufa: Leto Publ.
8. Rozanov V.V. (2024) *Opavshie list'ya (Korob vtoroi)* [Fallen leaves (Box two)]. Moscow: Azbuka Publ.
9. Shkuratov V.A. (2009) *Novaya istoricheskaya psikhologiya* [New historical psychology]. Rostov-on-Don.
10. Shveder R. (2002) Moral'nye karty, ulovki «pervogo mira» i novye evangelisty [Moral cards, tricks of the “first world” and new evangelists]. In: *Kul'tura imeet znachenie* [Culture matters]. Moscow.
11. Ushinskii K.D. (2015) *Russkaya shkola* [Russian school]. Moscow.
12. Vygotskii L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo Publ.
13. Yanchuk V.A. (2018) Kul'turno-dialogicheskaya metaperspektiva integratsii psikhologicheskikh osnovanii razvitiya obrazovaniya [Cultural-dialogical meta-perspective of the integration of psychological foundations for the development of education]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen Readings: Psychological Research in Education], 1-1, pp. 24-35.