

## **Теоретические основания формирования базовых компонентов культуры у детей дошкольного возраста**

В качестве главной цели современной парадигмы образования Республики Беларусь выступает формирование грамотной, творческой личности, способной к культурному созиданию, развитие и воспитание ребенка как человека культуры. Человек культуры определяется «как личность, обладающая не только системой знаний, адекватной научной картине мира, но и самостоятельностью во мнениях и поступках, открытая к диалогу и творящая культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, способная к культурному саморазвитию» [1, с. 186]. Содержанием же образования на всех его уровнях является культура как спрессованный опыт тысячелетий, включающий в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности [2, с. 215].

В качестве социального индивида человек является творением культуры. Социокультурное становление личности как социального субъекта происходит в социокультурном пространстве и времени. Под социокультурой понимается специфическая реальность, где в конкретное историческое время осуществляет свою жизнедеятельность определенный социальный субъект в исторически сложившейся культурной среде.

Ребенок как субъект историко-эволюционного процесса на разных исторических этапах развития общества в глазах его взрослых представителей нередко выступал носителем прямо противоположных социальных ролей. В зависимости от представлений о соотношении субъектно-объектной роли детства в различных социально-исторических условиях существовали разные образы ребенка. И.С. Кон выделяет в европейской культуре, по крайней мере, четыре образа детства, направляющих воспитательный процесс в обществах. В основе этих образов лежат идеи-доминанты, характеризующие природу человека: первородности греха, социализации, природного детерминизма, детерминированности личности средой, культурой. Им соответствовали свои стили воспитания – от

подавления воли и беспрекословно подчинения до невмешательства в процесс саморазвития ребенка [3]. Можно констатировать, что в педагогике прошлых веков, за некоторым исключением, господствовало устойчивое мнение о том, что ребенка нужно растить, воспитывать, обучать путем воздействия на него взрослого, социальных институтов. Детство выступало лишь объектом воспитания со стороны общества.

Новый поворот в отношении к детству связан с появлением культурно-исторической теории развития высших психических функций, разработанной Л.С. Выготским [4]. Согласно этой теории, хотя каждая высшая психическая функция первоначально складывается как реальное социальное отношение, последнее не дается ребенку в готовом виде. Ребенок по мере возможностей сам строит некоторое взаимодействие со взрослым и сверстником.

Детство стало рассматриваться как субъект культуры и общества, а ребенок дошкольного возраста как субъект деятельности и общения (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя и др.). В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского разработан личностно-ориентированный подход к образованию детей этой возрастной ступени предполагающий создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. В личностно-ориентированной парадигме образования культура выступает средой развития и воспитания ребенка.

Прослеживая связь культуры с общественно-политическим устройством общества, А.Г.Асмолов, вслед за Л.С. Выготским, выделяет понятия «культуры полезности» и «культуры достоинства» [5]. Единственная цель «культуры полезности» – воспроизводство самой себя. В «культуре достоинства» ведущей ценностью является личность человека. В адаптивном мире нельзя жить без культуры полезности. Но доминантной должна стать культура достоинства.

В каждой из культур по-разному понимается функция детства. В культуре полезности детство выполняет лишь прикладную функцию,

обеспечивающую воспроизводство готовых, задаваемых взрослым образцов человеческой деятельности. Ребенок «социализируется», постепенно овладевая общественно-необходимой суммой знаний, умений и навыков, совокупностью социальных ролей, которые потребуются ему в будущем.

Личностно-ориентированный подход к образованию означает ориентацию на культуру достоинства – признание самоценности личности. К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии прочно укрепилось понимание развития ребенка как активного процесса самосозидания, деятельного «творения» ребенком собственной личностной биографии. Взрослый, связанный с ребенком узами сотрудничества, содействия, выступает соавтором этой биографии (В.Т. Кудрявцев).

Современные психология и культурная антропология рассматривают социализацию как частный и достаточно узкий аспект более сложного и глубокого процесса инкультурации, т.е. приобщения растущей личности к культуре (В.Т. Кудрявцев, М. Мид). Инкультурация – это процесс и результат освоения человеком - членом конкретного общества - основных черт и содержания культуры своего общества, менталитета, культурных менталитета, культурных образцов и стереотипов в поведении и мышлении.

В педагогике последних лет наметилась тенденция на развитие у человека механизма культурной идентификации – культурологический подход. Данный подход ориентирует систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному развитию, участию в многообразной культурно-созидательной деятельности.

Но суть еще и в том, как понимать культуру и ее связь с обществом.

В традиционном понимании культура осмысливается как осмысливается и сейчас как *воспроизводящаяся* при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества [6]. В современном понимании «культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием

воспроизводства и изменения (выделено нами – н.С) социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [7, 527].

Приведенному определению культуры отвечает теория социализации ребенка, согласно которой он сначала учится воспроизводить задаваемые взрослым образцы человеческой деятельности, а затем – изменять их. Например, согласно социокультурной образовательной модели для начальных ступеней образования Н.Г. Комратовой, ребенок становится «подлинным творцом культуры» только *после* освоения определенного социокультурного опыта, но не в процесс его освоения [8].

В последнее время взгляды на сущность культуры существенным образом пересматриваются. Как считают В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева, традиционный взгляд на культуру как набор эталонизированных конструкторов социального опыта, идущий от представителей французской социологической школы, воспроизводит натуралистический стиль мышления и потому не отвечает духу современного гуманитарного познания.

Исследователями делается попытка сформулировать новое, собственно гуманитарное, понимание культуры, где основной акцент делается на ее креативной доминанте. Культура рассматривается как исторически заданный Универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей, который составляет пространство развивающего общения субъектов разного масштаба и уровня [9]. Другими словами, культура рассматривается не просто как набор фиксированных социальных эталонов, а как совокупный (родовой) творческий опыт. Этот опыт, по мнению В.Т. Кудрявцева следует рассматривать не только в его «ставшей форме», но и как «креативный потенциал рода», т.е. с позиций обращенных в историческую перспективу созидательных возможностей человечества.

В предметах культуры, продуктах коллективного творчества людей, утверждают ученые, воплощаются не только и не столько готовые, «алгоритмизированные» способы действий с ними. В форме человеческой вещи «оседает» и та проблема, в процессе исторического генезиса которой

возник способ производства этой вещи и действия с ней. Одно поколение, созидая исторически определенную совокупность предметов культуры и объективируя в них свои креативные возможности, одновременно проблематизирует эти предметы для будущих поколений, которым только предстоит их освоить. Таким образом, культура может быть представлена амбивалентно: в виде результата (духовная культура и материальные артефакты), а также в виде процесса ее создания - культуротворчества.

В таком понимании культура не может быть прямо и однозначно передана ребенку. Освоение творческого потенциала культуры предполагает ее творческое преобразование. Приобщение ребенка к культуре в строгом смысле слова, по В.Т. Кудрявцеву, - есть овладение не только «данной» извне сущностью предметов культуры, но и «искомой» в процессе собственной творческой деятельности. Ребенок осуществляет ориентировочно-исследовательскую, творческую деятельность, направленную не просто на присвоение, но и преобразование социального опыта, и тем самым «вращается в культуру». С этой позиции, детство выполняет отнюдь не прикладную, но культуротворческую функцию.

При этом дети осваивают не только уже сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся формы человеческой ментальности. Более того, утверждает В.Т. Кудрявцев, детство специфическим образом участвует в порождении этих форм. Каждое новое поколение, проживая так сказать «детский» этап своего утверждения в культуре, стадию «вращения» в культуру, обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями [10].

Овладение общечеловеческой культурой подразумевает одновременно интеграцию в национальную культуру. Именно национальные ценности составляют культурное ядро современного образования. Личность испытывает потребность в устойчивом национальном самосознании, в знании культуры и истории своего народа. При этом не может быть противопоставления общечеловеческих ценностей ценностям национальным.

Каждый человек, как отмечает А.Г. Асмолов, живет и глобальными событиями мира, и локальными событиями. Культура достоинства – в отношении к этим событиям.

В процессе образования формируется определенный уровень культуры личности. В соответствии с четырьмя аспектами процесса образования – познание, развитие, воспитание и учение, можно условно выделить следующие группы базовых компонентов культуры. Это, во-первых, овладение культуроведческим содержанием (фактами культуры) в процессе познавательной деятельности. Во-вторых, это овладение психологическим содержанием культуры (развитие психических функций, познавательных процессов, культурных способностей и свойств личности и т.д.) в процессе присвоения культуры как системы ценностей. В-третьих, это овладение педагогическим содержанием культуры, к которому относится нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, художественно-эстетическая, экологическая, физическая культура, и др. Наконец, это овладение социальным содержанием культуры – культурой общения и семейных отношений, культурой жизненного самоопределения (по О.С. Газману) и др. В образовательном процессе эти аспекты взаимосвязаны, взаимообусловлены: овладение каждым из них сказывается на уровне овладения другими.

Названные группы базовых компонентов культуры соотносятся с основными структурными элементами содержания образования, обеспечивающими полноценное личностное развитие ребенка как человека культуры. Данные компоненты были выделены И.Я. Лернером в результате анализа элементов культуры с педагогической точки зрения. В современной трактовке каждый из элементов «представляет определенный социальный опыт: познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; осуществления известных способов деятельности -- в форме умения действовать по образцу; творческой деятельности -- в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; установления

эмоционально-ценностных отношений -- в форме личностных ориентаций» [11, с. 3]. В интерпретации других авторов названные структурные элементы содержания образования трактуются как “когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности” [2, с. 224]. Отражая структуру содержания образования, перечисленные компоненты соответствуют также и структуре базовой культуры личности ребенка на каждом уровне образования.

Когнитивный (познавательный) опыт как компонент содержания образования и базовой культуры личности подразумевает построение в сознании ребенка картины мира. Поскольку знания неотделимы от деятельности, в процессе которой они усваиваются, когнитивный опыт выступает ориентировочной основой и средством для практической и познавательной деятельности дошкольника.

Опыт практической деятельности как компонент содержания образования и базовой культуры личности включает в себя овладение специфически «детскими» видами деятельности (игровой, продуктивными, художественной и др.), а также навыками элементарной учебной деятельности.

Опыт творческой деятельности как компонент содержания образования и базовой культуры личности направлен на самого творящего субъекта, на развитие его способностей находить решения в нестандартных ситуациях, на создание материальных и духовных ценностей.

Опыт личностных ориентаций в качестве компонента содержания образования и базовой культуры личности рассматривается в педагогике как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Эмоции и чувства, являясь особой формой отражения действительности, вместе со знаниями и умениями выступают условием формирования системы ценностных ориентаций, идеалов, способствующих культурной самоидентификации личности.

Совокупность описанных видов опыта составляет культурологическую модель содержания образования и отражает сущность выделенных выше базовых компонентов культуры ребенка.

#### Использованная литература

1. Культурология: учеб. пособие / В. А. Глуздов [и др.]; под ред. В. А. Фортунатовой и Л. Е. Шапошникова. -- М.: Высшая школа, 2003. -- 303 с.
2. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, М. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. -- М.: Издательский центр "Академия", 2002. -- 576 с.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С.Кон. - М., 1988. 271 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984. Т. 3. 291 с.
5. Асмолов, А.Г. Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М., Воронеж, 1996.
6. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н.С. Розов // Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 16 – 28.
7. Степин, В.С. Культура / В.С. Степин// Новейший философский словарь: 2-е изд. Перераб.и дополн. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. С. 527 – 529.
8. Комратова, Н.Г. Социокультурные основания современного дошкольного образования / Н.Г. Комратова // Традиции и инновации в дошкольном образовании: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 135-летию МПГУ - М., 2007. С. 83 – 89.
9. В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева. Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. – Н. Новгород: НГПУ, 1997. С. 59 – 65.
10. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное образование, 1998. . 64 – 70.

11. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. -- 2003. -- № 2. -  
- С. 3 -- 9.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ