

Теоретические основания построения культурологической модели дошкольного образования

Рассматривается культурологический подход к дошкольному образованию. Раскрываются современное понимание механизма освоения ребенком творческого потенциала культуры и культурологическая модель содержания образования, отражающая сущность базовых компонентов культуры ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, культурологический подход, культура, инкультурация, культуротворчество, базовые компоненты культуры.

В педагогике последних лет большое внимание уделяется развитию у человека механизма культурной идентификации — культурологическому подходу, тесно связанному с личностно-ориентированным подходом. «Культурологический подход, — отмечает Н.Б. Крылова, — совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и др.» [9, с. 25].

В качестве главной цели современной культурологической парадигмы образования 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» (В.А. Фортунатова, Л.Е. Шапошников [14, 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 (В.А. Сластенин, М.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [17, 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» (Н.Г. Комратова [6, с. 83]).

Ребенок как субъект историко-эволюционного процесса на разных исторических этапах развития общества в глазах его взрослых представителей выступал носителем различных, нередко прямо противоположных социальных ролей. Это зависело от представлений о детстве и внутреннем мире ребенка как объекте либо субъекте культуры, общества, что, в конечном счете, определяло содержание образования и стиль педагогического воздействия или взаимодействия.

Исходя из существовавших в различных социально-исторических условиях представлений о соотношении субъектно-объектной роли детства, И.С. Кон выделяет в европейской культуре, по крайней мере, четыре образа детства, определяющих характер воспитательных процессов 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 беспрекословного подчинения до невмешательства в процесс саморазвития ребенка [7]. В целом, 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, внушая ему («вбивая в голову») готовые знания и представления о материальном и духовном мире, социальных отношениях.

Детство, выступая всего лишь объектом воспитания со стороны общества, должно было обеспечивать воспроизводство наличных социальных структур.

Новый поворот в отношении к детству связан с появлением культурно-исторической теории развития высших психических функций, разработанной Л.С. Выготским [2]. Хотя каждая высшая психическая функция, по Л.С. Выготскому, 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.

Разработка Л.С. Выготским культурно-исторической теории имела непреходящее значение для развития психологической науки и не могла не оказывать влияния на построение воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях и школе. Тем не менее, как справедливо отмечает Е.О. Смирнова, «тотальная регламентация деятельности детского сада и игнорирование индивидуальности как детей, так и воспитателей», присущие советской системе дошкольного воспитания, приводили к тому, что «Фактически весь воспитательный процесс был ориентирован на формирование у детей заданных государством идеологических установок и определенного набора знаний, умений и навыков...» [18, с. 55, 56]. «...направленность на усвоение знаний и обучение отодвигала на задний план... задачи формирования самостоятельности и творческой активности ребенка». Деятельность воспитателя «концентрировалась на проведении обучающих занятий и контроле за усвоением нового материала» [18, с. 56, 57].

Оценивая сложившийся в то время подход к ребенку, дошкольному детству в целом, целесообразно сослаться на работы А.Г. Асмолова, который вслед за Л.С. Выготским выделяет понятия «культуры полезности» и «культуры достоинства» [1]. Единственная цель «культуры полезности» — это воспроизводство самой себя. В ней образованию, по выражению автора, «отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку

приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» [1].

По утверждению А.Г. Асмолова, в «культуре полезности» урезается время, отводимое на детство. Оно выполняет 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. В адаптивном мире, отмечает автор, нельзя жить без «культуры полезности», но доминантной должна стать «культура достоинства», ведущей ценностью которой является личность человека [1].

Уже в 70–80-е годы XX столетия ведущие исследователи дошкольного детства предупреждали о недопустимости подобного отношения к нему. Детство стало рассматриваться как субъект культуры и общества, а ребенок дошкольного возраста как субъект деятельности и общения (Ш.А. Амонашвили, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя и др.). В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского был разработан личностно-ориентированный подход к образованию детей этой возрастной ступени, под которым понимается «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, нацеленное на оказание помощи ребенку в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения» (Н.А. Горлова [4, с. 18, 19]). В личностно-ориентированной парадигме образования культура выступает средой развития и воспитания ребенка.

Современной наукой детство рассматривается как самоценный возрастной период в жизни человека, «сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социокультурными факторами» (Г.М. Коджаспирова и др.). Признание

самоценности личности ребенка и обуславливает переход к личностно-ориентированному подходу в образовании, т.е. к ориентации на «культуру достоинства».

К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии прочно укрепилось понимание развития ребенка как активного процесса самосозидания, деятельного «творения» ребенком собственной личностной биографии. Взрослый же, связанный с ребенком узами сотрудничества, содействия, выступает соавтором этой биографии (В.Т. Кудрявцев).

Сам факт социализации, утверждает В.Т. Кудрявцев, еще не гарантирует приобщения к культуре в строгом смысле слова, а именно: овладение не только «данной» извне сущностью предметов культуры, но и «искомой» в процессе собственной творческой деятельности. Современные психология и культурная антропология рассматривают социализацию «как частный и достаточно узкий аспект более сложного и глубокого процесса инкультурации» (В.Т. Кудрявцев [10], М. Мид [15]). «Инкультурация — процесс освоения человеком — членом конкретного общества — основных черт и содержания культуры своего общества, менталитета, культурных образцов и стереотипов в поведении и мышлении» (В.Г. Николаев).

Идею приобщения ребенка к культуре нельзя назвать новой. Одним из основных принципов образования является выдвинутый еще А. Дистервегом принцип культуросообразности — ориентации на «всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова». Но с течением времени менялось понимание культуры и ее связи с обществом.

В традиционном понимании культура осмысливается «как *воспроизводящаяся* при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества» (Н.С. Розов [16]). Механизм присвоения социального опыта детьми дошкольного возраста понимается как репродуктивный, т.е. как овладение ими некоторой совокупностью «готовых», сотворенных до ребенка, предметных форм человеческой культуры, структур социального опыта. В означенном

понимании детство выполняет прикладную функцию, обеспечивающую воспроизводство готовых, задаваемых взрослым образцов человеческой деятельности.

Промежуточным этапом в эволюции взглядов на культуру можно считать понимание ее как системы «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» (В.С. Степин [19, с. 527]).

Приведенному определению культуры отвечает теория социализации ребенка, согласно которой он сначала учится воспроизводить задаваемые взрослым образцы человеческой деятельности, а затем — изменять их. Этой теории соответствует, например, социокультурная образовательная модель для начальных ступеней образования, разработанная Н.Г. Комратовой. Модель, представленная в виде пирамиды, состоящей из нескольких пластов. «В основании пирамиды, — отмечает исследователь, — лежит накопленный человечеством многовековой опыт, аккумулирующий все основные... общечеловеческие ценности. Следующий пласт олицетворяет социокультурную реальность, окружающую детей и взрослых в конкретном пространстве в данной исторической эпохе. Следующая ступень отражает взаимодействие взрослого (педагога) и ребенка, в процессе которого ребенок усваивает как готовые формы социокультурного опыта, так способы самостоятельного его приобретения. Педагог в этом процессе... выступает как носитель культурных ценностей, являясь ключевой фигурой в передаче этих ценностей от одного поколения к другому. <...> в результате у ребенка развивается социокультурная компетенция, дающая ему возможность не только вписаться в социум, но стать подлинным творцом культуры» [6]. Как видим, согласно приведенной модели, ребенок становится «подлинным творцом культуры» только после освоения определенного социокультурного опыта, но не в процесс его освоения.

В настоящее время взгляды на сущность культуры пересматриваются. Как пишут В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева, «Традиционный взгляд на культуру как набор эталонизированных конструкторов социального опыта... воспроизводит натуралистический стиль мышления и потому не отвечает духу современного гуманитарного познания» [13]. Исследователями делается попытка сформулировать новое, собственно гуманитарное, понимание культуры, где основной акцент делается на ее креативной доминанте. Культура рассматривается не просто как набор фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т.д.), но как совокупный (родовой) творческий опыт. «Одно поколение, создавая исторически определенную совокупность предметов культуры и объективируя в них свои креативные возможности, одновременно проблематизирует эти предметы (часто — не явно, а подспудно) для будущих поколений, которым только предстоит их освоить» [13].

«Культура, — пишет В.Т. Кудрявцев, — и есть исторически заданный... универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей». «...каждое новое поколение, проживая уже стадию своего вхождения в мир культуры, обязательно обогащает совокупный креативный потенциал человечества новыми возможностями» [11]. Таким образом, культура может быть представлена амбивалентно: в виде результата (духовная культура и материальные артефакты), а также в виде процесса ее создания — культуротворчества (В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева [13]).

«В таком понимании, — подчеркивает В.Т. Кудрявцев, — она (культура. — *Н. С.*) не может быть прямо и однозначно передана ребенку через своды общественно выработанных норм и предписаний» [11]. Освоение творческого потенциала культуры предполагает ее творческое преобразование. «"Врастая" в мир культуры, ребенок осуществляет ориентировочно-исследовательскую, творческую деятельность» [11], направленную не просто на присвоение, но и преобразование социального опыта. Прикладная функция детства уступает место культуротворческой.

«Культуротворческая функция детства, — отмечает В.Т. Кудрявцев, — состоит в порождении подрастающим поколением исторически новых универсальных способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры по мере освоения креативного (творческого) потенциала человечества» [12].

Осмысление детства в контексте его культуросозидательных возможностей, подчеркивает В.Т. Кудрявцев, одновременно позволяет лучше понять механизмы инкультурации или культуросвоения. Участвуя в процессе освоения и присвоения культуры, ребенок одновременно перенимает методику реагирования на весь спектр возможных ситуаций, в том числе и непредвиденных. «В процессе своего духовного развития, — развивает мысль автор, — ребенок творчески осваивает не только уже исторически сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся... формы человеческой ментальности. Более того, он специфическим образом участвует в порождении этих форм. Поэтому каждое новое поколение, проживая уже "детский" этап своего утверждения в культуре, обязательно обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями» [12].

Так, средством инкультурации в дошкольном возрасте выступает освоение ребенком родного языка. Речь выступает перед ребенком как развивающийся феномен, и он не просто перенимает из речи взрослого «готовую» языковую норму, но ищет источники ее происхождения и границы применимости. Культуротворческая функция детства проявляется в самостоятельном речетворчестве ребенка, экспериментировании со словами — их формами и смыслами. Это является всеобщей основой речевого развития, принимающего характер творческого процесса, форму саморазвития (Ф.А. Сохин). Происходит становление языковой личности ребенка дошкольного возраста, закладываются основы для дальнейшего развития ее «положительного языкового ядра».

Принципиально важно то, что восприятие детства как субъекта культуры и общества, выполняющего культуротворческую деятельность, меняет социальный статус детства. «В общем виде социально-культурное развитие личности ребенка, — отмечает Н.А. Горлова, — может быть представлено как *процесс* вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющееся в определенной социальной ситуации развития».

Культурологическая парадигма образования играет решающую роль в создании базовых компонентов культуры личности ребенка.

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 [3]) 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 выделенными И.Я. Лернером основными структурными элементами содержания образования, обеспечивающими полноценное личностное развитие ребенка как человека культуры. В современной трактовке каждый из элементов представляет определенный социальный опыт: «познавательной

деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний, осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу, творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, установления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций» (В.В. Краевский, А.В. Хуторской [8, с. 3]). Отражая структуру содержания образования, перечисленные компоненты соответствуют также и структуре базовой культуры личности ребенка на каждом уровне образования.

Однако в свете современной культурологической парадигмы образования, по справедливому замечанию В.В. Давыдова, «Опыт творческой деятельности должен быть... не одним из четырех рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности». «Опыт познавательной деятельности» будет фиксироваться не только и не столько в знаниях, сколько в решаемых детьми проблемах; «опыт осуществления известных способов деятельности» не будет сводиться только к умениям действовать по образцу, но к способностям перестраивать эти умения и образцы там, где это нужно; «опыт осуществления эмоционально-ценностных ориентаций» будет рассматриваться с точки зрения развития, раскрытия и реализации основного в человеческой личности — ее креативного потенциала [5]. Все это создает условия для понимания освоения культуры как творческого процесса, в форме которого оно и выступает основой психического развития ребенка.

Выделенные виды опыта в новом понимании представляют собой смысл базовых компонентов культуры ребенка, а их совокупность — культурологическую модель содержания образования, в том числе и дошкольного.

Каждый из названных видов социального опыта как структурный элемент содержания образования и базовой культуры личности имеет свое непреходящее значение и взаимосвязан с другими видами опыта.

Опыт творческой деятельности направлен на самого ребенка как творящего субъекта: в процессе решения поставленных взрослым творческих задач, экспериментирования с элементами учебного материала (по Н.Н. Поддьякову) ребенок приобретает способность к самостоятельному поиску в окружающей действительности проблемных ситуаций и способов их решения, создает новый материальный или духовный продукт (так называемые «открытия для себя»).

Когнитивный (познавательный) опыт приводит к построению в сознании ребенка картины мира. Поскольку знания приобретаются детьми дошкольного возраста в процессе практической и познавательной деятельности и неотделимы от нее, когнитивный опыт выступает основой их творческой активности.

Опыт практической деятельности означает овладение специфически детскими видами деятельности (игровой, продуктивной и др.), а также навыками элементарной учебной деятельности, которые подразумевают широкое экспериментирование, активизацию творчества.

Опыт личностных ориентаций 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 (В.А. Сластенин, М.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [17]).

Кроме того, базовые компоненты культуры имеют смысл не только по отношению к ребенку как к субъекту культуротворчества, но и по отношению к взрослому — педагогу и родителю — как творцам культурной среды, субъектам педагогически окультуренной среды ребенка.

Суть рассматриваемой — культуросозидательной — модели образования заключается в том, что предлагаемые взрослыми культурные формы деятельности дополняются проблемными ситуациями, задачами, позволяющими ребенку творчески присваивать исторически сложившийся или складывающийся сегодня потенциал культуры. Тематика проблемных ситуаций и задач связана с индивидуальными потребностями и интересами детей, определяется с учетом уровня их потенциальных возможностей, личного субъективного опыта. Педагогическое взаимодействие осуществляется в форме диалога. Обогащение, амплификация (А.В. Запорожец) развития как максимальная реализация возможностей ребенка является сверхзадачей.

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. Родная культура для человека выступает залогом его духовной преемственности с предшественниками и наследниками. Общеизвестно, что человек, не знающий обычаев и традиций, истории и культуры своего народа, вряд ли сможет быть носителем национального самосознания, а значит, у него не вырабатывается уважительное отношение к культуре любого народа и мировой культуре вообще. При этом нет и не может быть противопоставления общечеловеческих ценностей ценностям национальным. Каждый человек, отмечает А.Г. Асмолов, «живет и глобальными событиями мира, и локальными событиями. Культура достоинства — в отношении к этим событиям».

Итак, современное дошкольное образование должно строиться в рамках культурно-исторической парадигмы образования, ориентированной не только и не столько на передачу детям готового культурного содержания, а на формирование у них способности преобразовывать содержание

общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач и тем самым создавать условия для самореализации каждого ребенка как индивидуальности.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
3. *Газман О.С.* Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. трудов / Под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романовой. М.: Изд-во: АПН СССР, 1989. С. 5–11.
4. *Горлова Н.А.* Педагогические основы личностного подхода к обучению иностранным языкам детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2001.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: Учеб. пос. для студентов вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
6. *Комратова Н.Г.* Социокультурные основания современного дошкольного воспитания // Традиции и инновации в дошкольном образовании: Матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 135-летию МПГУ. М., 2007. С. 83–89.
7. *Кон И.С.* Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
8. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–9.

9. *Крылова Н.Б.* Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.
10. *Кудрявцев В.Т.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное образование. 1997. № 12; 1998. № 1, 10.
11. *Кудрявцев В.Т.* Креативная тенденция в психическом развитии ребенка // Первые чтения памяти В.В. Давыдова: Сб. выступлений. Рига; М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_1.htm#_ftn1.
12. *Кудрявцев В.Т.* Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. Гл. 3: Детство как культурно-исторический феномен [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/15/88/1.htm>.
13. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.* Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий: Сб. / Отв. ред. С.В. Дмитриев. Н. Новгород: НГПУ, 1997. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/print/131.htm>.
14. *Культурология: Учеб. пос. / В.А. Глуздов и др.; Под ред. В.А. Фортунатовой и Л. Е. Шапошникова.* М.: Высш. шк., 2003.
15. *Мид М.* Культура и мир детства / Сост. и предисл. И.С. Кона. М.: Наука, 1988.
16. *Розов Н.С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 10–34.
17. *Сластенин В.А., Исаев М.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

18. *Смирнова Е.О.* Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: Учеб. пос. для студентов пед. училищ и колледжей. М.: ВЛАДОС, 2005.
19. *Степин В.С.* Культура // Новейший философский словарь. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. С. 527–529.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ