

# Актуальные проблемы педагогики традиционного прикладного искусства: традиции и новации

## *Проблемы методологии*

**Коробкова Е.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой культурологического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13, e-mail: korobkovaelena@mail.ru

**Шейко Н.Г.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13, e-mail: korobkovaelena@mail.ru

**Korobkova E. N.**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of cultural education, St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, 191002, St. Petersburg, Lomonosov str., 11-13, e-mail: korobkovaelena@mail.ru

**Sheiko N.G.**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of cultural education, St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, 191002, St. Petersburg, Lomonosov str., 11-13, e-mail: korobkovaelena@mail.ru

## Дидактические основы проектирования образовательной деятельности в рамках культурологического подхода Didactic basis for the design of educational activities in the framework of the cultural approach

**Аннотация.** Авторы рассматривают образование как способ становления человека в культуре, анализируют практику применения культурологического подхода при проектировании образовательного процесса, выявляют и описывают базовые дидактические принципы реализации культурологического подхода в педагогической деятельности, раскрывают подходы к проектированию занятия культуроориентированного типа.

**Ключевые слова:** культура, культурологический подход, культурное наследие, текст культуры, внеаудиторное образование, культурно-антропологическая практика, ценностно-смысловая компетентность, общекультурная компетентность, семиотическая компетентность, культуроориентированное занятие.

**Abstract.** The authors consider education as a way of becoming a person in culture, analyze the practice of applying the culturological approach to the design of the educational process, identify and describe the basic didactic principles for the implementation of the culturological approach in pedagogical activity, and reveal approaches to designing classes of a culture-oriented type.

**Keywords:** culture, cultural approach, cultural heritage, text of culture, extracurricular education, cultural and anthropological practice, value-semantic competence, general cultural competence, semiotic competence, culture-oriented lesson.

Культурологический подход в образовательной деятельности предполагает изучение мира в контексте культуры – тех процессов, которые определяют особенности нашего мировоззрения и тех ценностных систем, которые придают смысл нашему окружению. Образование в этом случае рассматривается как способ становления человека в культуре.

Генезис данного направления педагогической деятельности убедительно доказывает, что обращение к культуре и ее ресурсам становится особенно актуальным в эпоху больших «тектонических» сдвигов в образовании, последний из которых пришелся на рубеж столетий и ознаменовал переход от технократической к гуманитарной образовательной парадигме. За эти годы культурологический подход получил теоретическое развитие в работах ведущих отечественных ученых (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, О.С. Газман, Г.И. Гайсина, Н.Б. Крылова, Б.Т. Лихачев, В.Г. Маранцман, Л.М. Мосолова, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.) и был введен в педагогическую практику в виде разнообразных «моделей», «систем», «концепций», каждая из которых предлагала свой путь переориентации образования из плоскости «технократического знания» в плоскость культуры.

Однако мы можем констатировать, что ни одна из предложенных систем реализации культурологического подхода не смогла преодолеть разрыв между культурой и образованием, существующий в сознании педагогического сообщества, и вывести культурологический подход в сферу приоритетов педагогической деятельности. По мнению авторов статьи, это связано с рядом причин.

Во-первых, с отсутствием единого понимания того «что есть культура». Особенность нашего времени заключается в существовании множества толкований и объяснений этого феномена. На бытовом уровне, который зачастую переносится и в педагогическую практику, существует стойкое представление о культуре как особой сфере деятельности человека, с которой каждый из нас сталкивается опосредованно, по мере решения тех или иных проблем. В то время как философия трактует культуру как «вторую природу» человека, пространство его самоосуществления, в рамках которого меняется сам человек – происходит его развитие и становление.

Во-вторых, культурологический подход, предполагающий становление субъекта культуры – ее творца, все чаще входит в противоречие с новыми требованиями и стандартами, ориентированными, прежде всего на социализацию личности, ее максимальную адаптацию к существующей социальной среде, тем реальным условиям, в которых ей предстоит жить. В то же время происходит формирование системы непрерывного образования –

образования «длиною в жизнь» и «шириною в жизнь», в котором именно культура во всем ее многообразии становится пространством развития личности, и перед преподавателем стоит задача научить учащихся и студентов пользоваться этим ресурсом.

Наконец, обилие школ и направлений развития культурологического подхода (культуротворческий, культурно-антропологический, культуросообразный, поликультурный) не оставляет шансов преподавателю разобраться в их специфике, и потому каждый выбирает в этом поле те приоритеты, которые соотносит с собственными представлениями о культуре. Зачастую эти представления ограничиваются «культурными нормативами» – системой понятий, образов, произведений обязательных для освоения обучающимися.

Таким образом, назрела острая необходимость определить базовые дидактические принципы реализации культурологического подхода в образовательной деятельности, разработать «механизмы», обеспечивающие реальное внедрение этого подхода в педагогическую практику.

Особенность данной дидактической системы, с нашей точки зрения, составляют такие сущностные характеристики, как культуросообразность, антропоцентризм и аксиологичность.

Культуросообразность предполагает проектирование образовательного процесса как процесса культурного – соответствующего времени и месту его реализации, обеспечивающего определенную свободу в разработке нелинейных стратегий, вариативность и гибкость в выборе содержания, формах и способах его воплощения.

Антропоцентризм определяет взгляд на культуру как пространство развития личности и обосновывает необходимость сопряжения культурных смыслов, осваиваемых в образовательной деятельности, с личностными, значимыми для обучающихся «здесь и сейчас».

Аксиологичность обуславливает связь человека с культурой как системой ценностей и выдвигает на первый план необходимость освоения ценностной структуры мира.

В целом дидактическая система должна обеспечить преподавателя инструментами, позволяющими формировать мировоззренческую позицию обучающегося, осуществлять его «вхождение» в культуру – освоение разнообразия способов культурной деятельности, и способствовать его становлению как субъекта культуры. Не претендуя на целостную разработку подобной системы, обозначим наиболее значимые подходы к ее проектированию.

### ***Векторы освоения культуры в образовательной деятельности***

Точкой отсчета для построения дидактической системы, обеспечивающей реализацию культурологического подхода, является определение понятия «культура» и осмысление его в педагогических категориях.

В контексте данной статьи за основу взят подход философа и культуролога М.С. Кагана, который рассматривает культуру как пространство становления человека, существующее в единстве трех составляющих, в терминологии автора – «модусов» культуры: предметного, процессуально-деятельностного и духовного [7].

Предметная модальность культуры находит отражение в опредмеченных результатах человеческой деятельности – том многообразии материальных, духовных и художественных творений, которые, по сути, составляют искусственную среду нашего обитания – «вторую природу».

В процессуально-деятельностной модальности культура рассматривается как совокупность способов человеческой деятельности, суть которых, по большому счету, сводится к двум базовым процессам – опредмечивание и распредмечивание историко-культурного и социального опыта, накопленного человечеством за всю историю его существования. Немаловажной составляющей данной модальности является также сами способы коммуникации людей, участвующих в этих процессах.

Духовная модальность культуры связана с культурным потенциалом самого человека, который является с одной стороны творцом культуры, с другой – ее творением. Культура в этом случае сопрягается с теми качествами индивидуума, которые не передаются ему по наследству, а приобретаются, формируются и развиваются в процессе жизни – ценности, представления, идеалы.

Соответственно данному определению, можно выделить три основных вектора освоения культуры в образовательной деятельности.

#### *Вектор 1. Предметный мир культуры*

Реализация данного направления предполагает формирование представлений обучающихся о наиболее знаковых достижениях культуры, произведениях материального и духовного свойства, составляющих культурный «багаж» человечества и презентуемых в качестве **«культурного наследия»**. Под культурным наследием в данном случае понимается «все ценности культуры, которые созданы человечеством» [1, с. 52]: не только всемирно известные памятники и сооружения, но и типологические объекты прошлого и настоящего (например, типовая жилая застройка, современные памятники и монументы, повседневные вещи и пр.), а также традиции и обычаи.

В логике культурологического образовательного процесса памятники и явления материальной и духовной культуры рассматриваются не только с точки зрения их художественной или исторической ценности, но, прежде всего, как носители «мировоззренческой идеи» – отражение объективных культурных закономерностей, национальных особенностей, специфики времени, определяющих как человек видит, чувствует и представляет мир и законы им управляющие. Культурное наследие в этом случае воспринимается не как набор знаковых памятников далекого прошлого, а как выработанная опытом предшествующих поколений система ценностных ориентиров,

которые личность осознает, оценивает, отбирает и творчески развивает в соответствии с реалиями времени, личными приоритетами, собственными целями и задачами.

### *Вектор 2. Способы культурной деятельности*

Включение данного вектора в поле педагогического внимания обеспечивает сохранение и воспроизводство способов деятельности, выработанных цивилизацией и имеющих универсальный характер. Однако в современной ситуации неопределенности, когда мир меняется очень быстро и требует решений, не имеющих аналогов в прошлом невозможно полагаться только на историко-культурный опыт. Особое внимание должно уделяться развитию у обучающихся готовности и способности к культуротворчеству – созидательной деятельности, направленной на творческое преобразование мира и его трансформацию в логике современных реалий.

В работах М.С. Кагана выделены два основополагающих способа культурной деятельности – опредмечивание и распредмечивание историко-культурного опыта, закрепленного человеком в разнообразных объектах окружающего мира.

В этом случае объекты культуры, предлагаемые для исследования и изучения, выступают как многозначные *тексты культуры*, доступные для «прочтения», интерпретации и вербализации. Текст культуры – это, как правило, аутентичный объект, который рассматривается как сообщение, содержащее в свернутом виде смысловую информацию, адресованную читателю, зрителю, слушателю. Задача адресата заключается в том, чтобы это сообщение расшифровать, для чего необходимо выбрать подходящий смысловой код или выработать новый. В образовательном процессе в качестве текстов культуры выступают художественные и научные тексты, визуальные образы, знаковые системы, произведения искусства, предметы повседневной культуры, объекты городской и музейной среды и пр.

Соответственно в рамках культурологической образовательной парадигмы обучающиеся осваивают такие способы деятельности, как «раскодирование» информации, которую содержат чужие тексты культуры и создание собственных текстов культуры.

### *Вектор 3. Культурные ценности и смыслы*

Наиболее значимым и в тоже время труднодостижимым результатом культурологического образования является интериоризация гуманистических ценностей и смыслов, выработанных и закрепленных в национальном культурном коде, а также формирование их способности к продуцированию новых культурных смыслов. Реализация данного направления предполагает освоение смыслового поля культуры, которое аккумулирует духовно-нравственный «багаж» человечества и служит ресурсом в поисках самоопределения личности.

Трудность достижения данного результата заключается в том, что формирование ценностных ориентаций личности – процесс длительный и нелинейный. Передача ценностей происходит не путем вербальной

трансляции, а за счет *культурной рефлексии* – сложной внутренней работы, предполагающей личные наблюдения, размышления, сомнения. Ценности не передаются в готовом виде, они вырабатываются человеком в диалоге с самим собой, другими людьми и более широко – с миром. Культурная рефлексия предполагает переосмысление собственного культурного опыта, результатом чего является определение собственной культурной идентичности.

Сложность проектирования образовательного процесса в логике культурологического подхода состоит в необходимости охвата всех трех перечисленных выше векторов, что требует использования особых технологий разработки каждого из этапов педагогического проектирования – от целеполагания до рефлексии.

### ***Принципы проектирования образовательного процесса***

Культурологический подход ориентирован на самоопределение и самоидентификацию обучающихся в поле культуры. Это определяет принципы проектирования, как самого образовательного процесса, так и образовательных продуктов, этот процесс обеспечивающих (учебных и методических пособий, программ, проектов, занятий).

Первый – *принцип культурологической интеграции* [4], предполагающий, что освоение содержания образования осуществляется в системе культурологического знания, основными элементами которого являются ценности и смыслы, традиции и образцы, нормы и культурные закономерности, принципы жизнедеятельности и формы коммуникации, а также опредмеченные результаты культурной деятельности человека. Основой для культурологической интеграции выступают значимые для отдельной личности или общества в целом идеи, понятия, проблемы, культурные объекты, которые способны объединить вокруг себя различные учебные знания. Любая структурная единица узкопредметного содержания в этой системе рассматривается как часть более широких культурных систем и процессов – «культурный атом», необходимый для строительства культурных концептов, обеспечивающих становление целостной картины мира.

Вторым значимым принципом проектирования культурноориентированных образовательных систем является *принцип субъектности* – нацеленности на самого обучающегося, на его познавательные интересы, способности и возможности. Это предполагает, что деятельность обучающегося должна строиться как культурно-антропологическое исследование, в центре которого находятся не столько факты, объекты и явления культуры, сколько сам человек – творец данной культуры. Педагогическая задача заключается в том, чтобы помочь школьнику или студенту понять мотивы деятельности человека, выявить причины, побуждающие его к творческому преобразованию реальности.

Третий принцип – *принцип внеаудиторности* – является определяющим для отбора методов и технологий, используемых в рамках культурологического подхода. Он обуславливает приоритет

непосредственного (без посредников) взаимодействия обучающихся с объектами культурного наследия, а также практическое освоение знаний, действий и норм общения. Внеаудиторное образование [3] опирается на индуктивный подход, в котором общие выводы и гипотезы являются результатом собственных наблюдений и исследований человека. В контексте внеаудиторного образования объекты культурного наследия рассматриваются не в качестве иллюстраций к тем или иным научным постулатам, изложенным на страницах учебников, а как самостоятельные источники познания – тексты культуры, нуждающиеся в раскодировании, осмыслении, интерпретации.

Реализация этой стратегии требует разработки комплекса педагогических методов и технологий, обеспечивающих активное освоение культурной среды, активизацию образовательного потенциала разнообразных институтов культурного наследования.

Наличие всех трех составляющих позволяет рассматривать образовательный процесс как *культурно-антропологическую практику* обучающихся, а не как процесс освоения нового содержания и формирования узкопредметных и универсальных умений и навыков.

Следует заметить, что понятие «практика» в данном случае не является синонимом активной познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающегося, связанной с освоением программного материала. Смысл этого термина шире. Рассматривая образовательный процесс как практику, мы подчеркиваем ...

- ... что обучающийся одновременно является субъектом, причиной и основанием действия, он проявляет активность, инициативность и самостоятельность в обнаружении и осознании границ своего бытия;
- ... обращенность к реальной жизни школьника или студента, его актуальным потребностям и интересам;
- ... процессуальный характер практики, которая обладает чертами динамичности, подвижности, изменчивости, поэтому является открытой системой, в которой учителю, зачастую, приходится действовать в ситуации непредсказуемости;
- ... со-бытийность – образование становится пространством совместного проживания событий, которые открываются обучающимся в ходе освоения текстов культуры;
- ... право школьника или студента на ошибку – практика предполагает переосмысление человеком имеющегося у него опыта, отсюда каждый обучающийся может периодически находиться в состоянии неопределенности и двойственности, он имеет право совершать ошибки.

#### ***Педагогическое целеполагание***

Особенность целеполагания в логике культурологического подхода заключается в том, что преподаватель должен учитывать помимо традиционной учебной или воспитательной цели – «предвосхищаемого результата деятельности», еще два важных ориентира: «идейный замысел» и «эмоциональную доминанту».

*Цель занятия.* Формулируя цель того или иного занятия (равно как программы или проекта) педагог продумывает конечный образовательный результат, который обязательно связан с развитием внутренних личностных ресурсов человека: мотивационных (познавательные потребности, интересы, ценностные ориентиры), операциональных (умения, навыки, способы деятельности) и когнитивных (система знаний и представлений).

В соответствии с современной дидактикой эта цель должна быть достижимой на том временном отрезке, который определен выбранной формой образовательной деятельности, а также проверяемой. И это зачастую входит в противоречие с базовыми принципами культурологического подхода, который в большей степени нацелен не на освоение узкопредметных знаний и умений, а на формирование мировоззренческой позиции личности, на работу со смыслами и способами их передачи. Особенно уязвима эта позиция, когда речь идет о таких коротких по времени форматах образовательной работы как урок, занятие или лекция. Не случайно, преподаватели, фиксируя в качестве результатов множество позиций, все же отдают приоритет знаниям и умениям – конкретным и легко проверяемым.

Именно поэтому помимо целевой установки преподавателю необходимо продумать еще и «идею», которая напрямую связана с развитием мотивационных ресурсов личности обучающегося.

*Идейный замысел.* Идея – это тот главный идейный, нравственный или эстетический «закон» (тезис), на постижение которого педагог будет стремиться направлять мыслительную деятельность обучающегося, его чувства, эмоции, воображение, творчество. Определить идею (урока, занятия, проекта, лекции) – значит понять «зачем это необходимо самому человеку?», «что нового он поймет о мире вокруг и о себе?», «как изучаемый материал поможет в жизни?». Идея дает обучающимся возможность войти в «поле смыслов» – увидеть за конкретными фактами скрытые связи и закономерности, открыть личностную значимость той или иной темы, согласовать собственные интересы и потребности с задумками педагога (педагогическими целями), понять практическую значимость изучаемого материала для построения своей повседневной жизни.

Идея – это стержень, на основе которого собирается содержание лекции, занятия, образовательного модуля или проекта и в соответствии с которой структурируются все его части.

Если перевести эти положения в область практики, то на учебном занятии по физике мы можем на уровне цели изучать законы Ньютона, а, формулируя идею, можем выйти на осмысление новой механистической картины мира, которая рождается благодаря этим открытиям и определяет мировоззрение новой эпохи вплоть до конца XIX века. На занятиях мировой художественной культуры можно дать обучающимся представление о художественных стилях – их специфике и способах выразительности. Однако идейный замысел может быть глубже: дать представление о стиле как значимом языке эпохи, способном «рассказать» о человеке и его времени.



*Эмоциональная доминанта.* Этот третий «ориентир» при проектировании образовательной деятельности в настоящее время, как правило, педагогом не берется в расчет. В то же время сегодня педагогическое сообщество обсуждает актуальность и возможность формирования эмоционального интеллекта личности, который становится важнейшей составляющей в структуре самоопределения человека.

В логике культурологического подхода эмоциональная составляющая всегда являлась приоритетной по ряду причин. Во-первых, потому что культура – это область, которая постигается человеком не только рационально, но и посредством эмоционально-чувственного переживания. Особенно, если речь идет о такой значимой части культуры, как искусство. «В искусстве понять – значит почувствовать, чувствовать – значит мочь, уметь», – говорил К.С. Станиславский. Во-вторых, эмоции и чувства являются обязательным условием становления ценностных ориентаций человека. «Только непосредственное переживание – испытание чувство радости, восхищения, сочувствия и т.п. ... становится единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения. Не рассудок, не логический анализ, не обращение к авторитетам, а голос собственного чувства диктует человеку оценку “красиво” или “уродливо”, или “комично”...» [6, с. 105]. Пережить что-либо – это приобщить данное явление к своей жизни. В-третьих, хорошо известно, что чувства и эмоции насыщают процесс познания множеством личных смыслов, позволяют усилить учебную мотивацию.

Проектируя образовательную деятельность, особенно в рамках «малых форм» – лекции или занятия, преподавателю необходимо подумать, какие чувства и эмоции может испытать обучающийся в процессе изучения темы. Спектр чувств и эмоций широк – радость, грусть, печаль, восхищение, гордость, отвращение и пр. Но, как правило, за время занятия школьник или студент имеет возможность испытать не более 1-2-х эмоций. Конструирование эмоциональной атмосферы во многом зависит от предлагаемых для освоения объектов культурного наследия и способов организации взаимодействия с ними. Так, удивление рождается при встрече с необычными, противоречащими жизненному опыту или не укладывающимися в привычные представления вещами. Существует масса приемов, которые помогают вызвать эмоцию удивления. Один из них состоит в том, чтобы обнаружить «точки удивления» – предъявить факт, не вписывающийся в рамки обыденных представлений или даже противоречащий здравому смыслу. Удивление ведет к вопросу: а как такое возможно? В ходе размышления у человека появляются предположения о возможном объяснении загадочного явления или пути разрешения проблемы. Этот момент сопровождается характерным эмоциональным переживанием – догадкой.

Достижение эмоционального воздействия достигается также при взаимодействии обучающихся с художественными произведениями, обладающими сильным эмоциональным зарядом. Это обуславливает широкое

использование ресурсов мировой художественной культуры в деятельности педагога, ориентированного на культурологический подход.

### *Содержание образовательной деятельности*

В дидактике культурологического подхода, нацеленного на становление личности и ее самоопределение в пространстве культуры, в качестве содержания образования выступают проблемы мировоззренческого или нравственного характера, являющиеся «точкой отсчета» для конструирования социокультурного опыта обучающегося, а также и сам процесс конструирования этого опыта.

Основой, своеобразными «кирпичиками» для этого конструирования может служить содержимое культурного багажа, накопленного цивилизацией, и переосмысленного в реалиях современности. С этой точки зрения мы можем выделить *три аспекта культурологического содержания*: культурные архетипы, социокультурный опыт и способы культурной деятельности.

- *Культурные архетипы* (прообразы) сохраняют коллективный культурный опыт, позволяя осуществить его систематизацию и схематизацию, обеспечивая тем самым возможность его воспроизводства в новой историко-культурной ситуации.

Любой объект культурного наследия в этом случае рассматривается нами как носитель универсальной идеи, определенного культурного архетипа, актуализируя который мы, с одной стороны, «делаем шаг в прошлое» и считываем его основные характеристики, а с другой – «устремляемся в будущее», привнося в устоявшиеся понятия новое толкование и новые смыслы, актуальные для современного сознания. Главная задача в этом случае будет заключаться не в том, чтобы познакомить обучающихся как можно с большим количеством памятников, отобранных временем из «золотого запаса» культуры, а в том, чтобы научить их переносить опыт прошлого в новый контекст, созвучный нашему времени.

- *Социокультурный опыт* – «идеальные» модели решения утилитарных и нравственных задач, выработанные человечеством в ходе своей истории. Освоение данного опыта имеет смысл лишь тогда, когда он дается в развитии, что позволяет сопоставлять, сравнивать, критически оценивать различные модели, закрепленные в культуре.

В этом случае исследование объектов культурного наследия не должно ограничиваться вопросами их возникновения, принадлежности к той или иной эпохе, бытования во времени. Объект изучения воспринимается не как «вещь в себе», а как часть культурного целого, отражение процессов, его породивших и явлений, которыми он, в свою очередь, дал жизнь.

- *Способы культурной деятельности*, обеспечивающие накопление опыта и его трансформацию – творческое переосмысление в реалиях современного мира.

Осуществление данной задачи связано с формированием способности обучающегося использовать различные группы культурных средств

(материальные объекты, формы отношений и способы взаимодействия, идеи и универсальные категории), позволяющих описывать и конструировать мир.

Наиболее эффективным инструментом освоения обучающимися различных способов деятельности являются культурно-образовательные практики, способные преодолеть схоластический характер обучения, перейти от учебной деятельности, нацеленной на освоение культуры прошлого, к деятельности социокультурной, имеющей вполне осязаемый и значимый результат для самого человека, связанной с конструированием настоящего и будущего.

#### *Отбор содержания*

При отборе содержания педагог учитывает принцип приоритетности, отвечающий специфике культурологического подхода, согласно которому основанием для выбора содержания являются:

- познавательные интересы обучающихся, а не только образовательная программа, что предполагает поиск точек соприкосновения повседневных и значимых для ученика или студента смыслов с теми предметными понятиями и универсалиями, которые составляют содержание учебного курса;

- степень аутентичности представленного содержания – приоритет отдается аутентичным, неадаптированным под учебные цели текстам культуры, в отличие от традиционного подхода, в рамках которого основным источником информации служит содержание учебника или учебного пособия;

- эмоциональный потенциал предлагаемых для исследования и изучения объектов культурного наследия, что предполагает широкое обращение к памятникам художественной культуры, произведениям искусства, которые способны будоражить душу, воздействовать на эмоциональную сферу личности, что значительно облегчает восприятие и индивидуализацию духовно-нравственных ценностей;

- актуальность изучаемых объектов и событий, их способность отражать проблематику актуальной культуры – тех культурных процессов и явлений, которые образуют современный культурный поток, происходят в обществе в данное время и затрагивают каждого из нас;

- значимость изучаемых объектов и явлений для культуры данного региона, что позволяет активно привлекать разнообразные культурно-образовательные ресурсы территории, которые могут быть использованы в образовательном процессе.

В рамках культурноориентированного занятия обучающиеся исследуют и изучают конкретные объекты культурного наследия, которые выступают в качестве текстов культуры – «трансляторов» сосредоточенных в них («опредмеченных») смысловых структур.

Основной вектор исследовательской деятельности обучающихся связан с такими процессами как:

- «распредмечивание» – выявление смыслов и значений, которые аккумулирует любой объект культурного наследия;

- осмысление историко-культурного опыта в реалиях современного времени, в соответствии с личным опытом школьника или студента и его познавательными интересами;

- «опредмечивания» – создание собственных текстов культуры, нацеленных на передачу собственных представлений об исследуемых явлениях и объектах культуры, а также порождаемых ими смыслов и значений;

- культурная рефлексия – осознание состоявшегося культурного опыта как «точки собственного роста» – переосмысления системы ценностей, норм и принципов, которые до данного момента составляли основу собственного мировоззрениями.

Для того чтобы пройти все этапы исследования, выбранные для непосредственного изучения школьниками или студентами, объекты культурного наследия должны отвечать следующим требованиям:

- быть информационно-насыщенными – в яркой и доступной форме доносить информацию о тех явлениях, закономерностях, историко-культурных или социальных процессах, которые предполагается освоить в процессе их исследования;

- являться типологическими – частным выражением более общих культурных закономерностей, свидетельствовать о смыслах и структурах, лежащих вне данного конкретного объекта;

- обладать зоной «свободной сотворчества», оставляя обучающемуся возможность интерпретировать полученную информацию, домыслить и достроить ее, опираясь как на собственный опыт, так и на исходный авторский «текст».

### *Методы и технологии работы с культурным наследием на учебном занятии*

Культурологический подход предполагает использование специфических внеаудиторных методов освоения содержания, обеспечивающих «выработку индивидуальных жизненных стратегий, позволяющих личности действовать в неопределенных ситуациях, используя комплекс исследовательских методов освоения окружающего мира» [3, с. 21-22].

Основными характеристиками внеаудиторных методов является:

- движение от «мира вещей» – к «миру идей», от частных конкретных наблюдений и исследований – к суждениям, версиям, гипотезам, а затем – к общим выводам, понятиям и закономерностям;

- признание равенства всех формы познания: научного, мифологического, художественного, интуитивного и пр.;

- опора на самостоятельную деятельность обучающихся, основу которой составляют опыт, исследование, эксперимент;

- диалоговое взаимодействие, в котором звучат разные мнения, сопоставляются различные точки зрения;

- открытость тем культурным ресурсам, которые находятся за границами школы [3].

В системе внеаудиторного образования задача педагога заключается в том, чтобы инициировать и обеспечить взаимодействие, «встречу» обучающегося с объектом культурного наследия – той его знаково-символической и духовной составляющей, которая преобразует данный объект в культурный артефакт.

Это требует разработки тончайшего методического инструментария – методов, технологий, подходов, приемов, позволяющих перенести внешние по отношению к обучающемуся ценности во внутренний пласт, и сделать их частью личностной культуры. Среди них – стратегия визуальной коммуникации, вещь как проводник в культуру, музейно-педагогические занятия, образовательные путешествия – реальные и виртуальные.

#### *Организация рефлексивной деятельности*

Ценностные ориентации нельзя воспитать вербально. Они формируются исключительно в диалоге человека с другими людьми и с самим собой. Именно поэтому культурологический подход предполагает в качестве рефлексии использование вопросов и заданий, связанных с оценкой тех или иных культурных традиций и выявлением отношения обучающихся к тем или иным ценностям культуры, либо творческие задачи, позволяющие осмыслить полученный культурный опыт в рамках процесса самоопределения.

Вопросы и задания рефлексивного характера касаются, прежде всего, *трех ключевых компетентностей*, которые формируются в рамках культурологического подхода: ценностно-смысловой, общекультурной и семиотической.

*Ценностно-смысловая компетентность* определяется ценностными приоритетами обучающегося, его способностью «видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения» [9].

Сформированность данной компетентности предполагает наличие у обучающихся:

- знаний и представлений об основных гуманистических ценностях, их принятие и готовность применять в своей повседневной жизни;
- способности к выявлению личностных смыслов и их согласованию с ценностями общественного развития;
- высокой степени самостоятельности в суждениях и поступках, независимой оценки явлений и событий;
- готовности к сотрудничеству и взаимодействию.

*Общекультурная компетентность* предполагает интегративную способность личности решать проблемы познавательного, мировоззренческого, профессионального и бытового характера на основе использования культурных эталонов, которые выступают как критерии выбора жизненных стратегий.

Показателями уровня сформированности данной компетентности может служить:

- сформированность особого типа мышления, отличающегося системностью, проблемностью, интегративностью и метафоричностью;
- высокий уровень коммуникативной культуры, что предполагает умение выстраивать диалоговое взаимодействие, основанное на понимании и уважении иного мнения; потребности в расширении границ коммуникаций, сопоставлении точек зрения; готовности к гибкому тактичному взаимодействию с другими, к рефлексивной деятельности, к проектированию коммуникативных умений и применению их в новой ситуации [8, с. 7].
- свободная ориентация в культурном пространстве и готовность решать определенный класс задач (познавательных, поведенческих, коммуникативных, оценочных), связанных с его освоением.

*Семиотическая компетентность* определяется в педагогической литературе как система способностей, познавательно-знаниевых операций, ценностных мотивационно-смысловых установок личности, обеспечивающих ориентацию в сложной и семиотически неоднородной социальной среде [5, с. 5].

Сформированности семиотической компетентности определяется уровнем развития способности обучающихся:

- распознавать различные семиотические системы (тексты культуры разного рода);
- «считывать» и понимать смыслы различных сообщений, как вербальных, так и невербальных, а также перекодировать их, переводить с одного языка на другой;
- интерпретировать культурные тексты, в соответствии с имеющимся опытом, знаниями и представлениями, и создавать на этой основе собственные тексты культуры (версии, гипотезы, суждения)

*Структура занятия.*

*Специфика его построения*

Структура культуроориентированного занятия, которое строится как культурно-антропологическая практика, имеет ряд специфических особенностей. В целом стратегию построения занятия можно определить такой формулой: «от жизни обучающегося через объекты культурного наследия и творческую деятельность к жизни школьника или студента». Поэтому обязательными этапами культуроориентированного занятия будут:

- актуализация личного (субъективного) опыта обучающегося;
- проблематизация;
- открытие нового знания на основе анализа (исследования) различных текстов культуры;
- рефлексия – перенос опыта в новые условия, создание собственного текста культуры;
- ценностно-смысловое обобщение.

Остановимся подробнее на характеристике этих этапов.

*Таблица 1. Характеристика основных этапов  
культуроориентированного занятия*

<i>Этап</i>	<i>Его сущность</i>
Актуализация личного (субъективного) опыта обучающегося	Это – своеобразное вступление к занятию. Обучающийся припоминает и воспроизводит то, что знал по данной теме. Происходит актуализация духовного и жизненного опыта школьника или студента, необходимая для того, чтобы встреча с объектами культурного наследия стала для него лично значимой. Главная задача педагога на этой ступени занятия – создать «точку удивления» (В.С. Библер), то есть помочь обучающемуся увидеть мир не как нечто определенное, очевидное и известное, а как нечто загадочное, удивительное, как предмет познавательного интереса, эстетической и творческой активности.
Проблематизация	На этом этапе занятия создаются условия для возникновения у обучающегося внутренней потребности включения в учебную деятельность. Анализ созданной на этапе актуализации личного опыта ситуации неопределенности, выявление существующего противоречия между известным и видимым в объектах культурного наследия позволяет школьникам и студентам подойти к формулировке проблемного и главного вопроса занятия. Этот вопрос всегда затрагивает идею учебного занятия. Благодаря постановке проблемы (проблемного вопроса), затрагивающей бытие обучающегося, занятие начинает «разворачиваться» как культурно-антропологическая практика. Совместное обсуждение цели (т.е. конечного образовательного результата) занятия, позволяет школьникам или студентам осознанно подойти к планированию своих учебных действий.
Открытие нового знания на основе анализа (исследования) различных текстов культуры	На данном этапе обучающиеся пытаются самостоятельно найти ответ на интересующий их проблемный вопрос, исследуя различные тексты культуры, предложенные педагогом, – художественные и научные тексты, вещи и предметы, произведения архитектуры, скульптуры, живописи, музыкальные произведения, кинофильмы, записи спектаклей и пр. Работа ведется преимущественно по группам (или парам постоянного или сменного состава), что дает возможность организовать впоследствии обмен мнениями, то есть ценностно-коммуникативное взаимодействие всех участников образовательного процесса
Рефлексия – перенос опыта в новые условия, создание собственного текста культуры	В рамках этого этапа обучающиеся как бы «пропускают» освоенную историко-культурную информацию через себя, пробуют переосмыслить те или иные законы существования культуры и человека в контексте собственной творческой деятельности. Они пишут короткие сочинения и эссе, рисуют, подбирают музыкальные фрагменты по теме, ставят мини-спектакль (сценку) и пр. Выбор «формата», создаваемого обучающимся культурного текста, напрямую зависит целевой установки. Педагогическое предназначение этой части деятельностного этапа занятия заключается в том, чтобы сделать

	освоенный человеком культурно-антропологический опыт частью своего сознания.
Ценностно-смысловое обобщение	<p>На этом этапе работы обучающиеся возвращаются к проблемному вопросу занятия и дают свои трактовки ответов на него. Эта работа позволяет им не только услышать самого себя (вербализировать свою внутреннюю позицию) и увидеть палитру отношений других людей к тому или иному нравственному, эстетическому или идейному основанию жизни человека, но и «встроить» прозвучавшие идеи в контекст своих ценностных ориентаций.</p> <p>На этом же этапе занятия происходит личностная оценка обучающимися того образовательного опыта, который они получили в рамках данного занятия. Школьники или студенты определяют, в какой именно области и как им удалось «продвинуться» (когнитивное развитие, освоение способов действия, развитие эмоциональной сферы и мотивационных ресурсов).</p>

В заключении необходимо отметить, что основная цель дидактической системы, обеспечивающей внедрение культурологического подхода в педагогическую практику, заключается в том, чтобы создать условия для трансформации сложившейся системы обучения и воспитания, ориентированной на «трансляцию культуры», в настоящий культурный процесс – становления мировоззренческой позиции обучающегося в ходе освоения и создания культурных образцов.

Проблема заключается в том, как это сделать. Начиная с периода постсоветской перестройки системы образования, педагогика пытается найти ответы на этот вопрос, разрабатывая философские и теоретические основы культуросообразного образования. Одновременно в практической деятельности образовательных учреждений самого разного уровня накапливался стихийный опыт образовательной деятельности, основу которой составляют принципы культуросообразности.

Представленные в данной статье подходы к реализации культурной парадигмы образования на практике, обобщили итог многолетней опытно-экспериментальной работы различных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. С нашей точки зрения они позволяют придать метафоре «образование – есть восхождение к культуре» вполне понятный и осязаемый смысл, наметить возможные пути преобразования метафоричных смыслов в конкретную деятельность конкретного педагога.

### Литература

1. Баллер Э.А. Социальный вопрос и культурное наследие. – М.: Наука, 1987. – 160 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Ванюшкина Л.М. Внеаудиторное образование – путь в открытое образовательное пространство. – СПб.: АППО, 2003. – 224 с.



4. Гапонюк П.Н., Карпова Н.К., Щипанкина Е.С. Актуализация проблемы анализа отношений образования и культуры // *Философия, методология, технологии современного образования и педагогической науки*. – URL: <http://econf.rae.ru/article/6631> (дата обращения: 20.11.2019).
5. Гончаров С.А., Гончарова О.М., Королева Н.Н. и др. *Знак, человек, смысл: пространства междисциплинарной рефлексии*. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 247 с.
6. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
7. Каган М.С. *Философия культуры*. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 415 с.
8. Рудь М.Г. *Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже: автореферат дис. канд. пед. наук*. – Ростов-на-Дону, 1999. – 31 с.
9. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций*. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 20.11.2019).

#### **References**

1. Baller E.A. *Social'nyj vopros i kul'turnoe nasledie*. – M.: Nauka, 1987. – 160 s.
2. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek*. – M.: Politizdat, 1990. – 413 s.
3. Vanyushkina L.M. *Vneauditornoe obrazovanie – put' v otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo*. – SPb.: APPO, 2003. – 224 s.
4. Gaponyuk P.N., Karpova N.K., SHCHipankina E.S. *Aktualizaciya problemy analiza otnoshenij obrazovaniya i kul'tury // Filosophiya, metodologiya, tekhnologii sovremennogo obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki*. – URL: <http://econf.rae.ru/article/6631> (data obrashcheniya: 20.11.2019).
5. Goncharov S.A., Goncharova O.M., Koroleva N.N. i dr. *Znak, chelovek, smysl: prostranstva mezhdisciplinarnoj refleksii*. – SPb.: ООО «Knizhnyj dom», 2008. – 247 s.
6. Kagan M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka*. – SPb.: ТОО ТК «Petropolis», 1997. – 544 s.
7. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. – SPb.: ТОО ТК «Petropolis», 1996. – 415 s.
8. Rud' M.G. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury budushchego uchitelya nachal'nyh klassov v pedagogicheskom kolledzhe: avtoreferat dis. kand. ped. nauk*. – Rostov-na-Donu, 1999. – 31 s.
9. Hutorskoj A.V. *Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij*. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (data obrashcheniya: 20.11.2019).