

## АНТРОПОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

О.И. ГЛАЗУНОВА

*По отношению к человеку, но прежде всего по отношению к ребенку-школьнику мыследеятельностная педагогика строится с антропологических позиций. Не с психологических, чем отличается сегодняшняя российская школа.*

*Антропологический подход требует целостного видения – духовное и культурное развитие ребенка с определенного возраста начинают играть ведущую роль.*

### Инициация самоопределения

Образование, претендующее на духовное и культурное развитие учащихся, с необходимостью выявляет вопрос о той духовной и культурной традиции, внутри которой будет происходить развитие детей. Начиная с периода перестройки, когда идеология, формируемое мировоззрение, культурная традиция, в которую погружены дети, перестали жестко контролироваться государством, система среднего образования России породила разные модели ответа на этот вопрос – от фундаменталистских, реализованных в форме национальных религиозных школ, до школ, пытающихся реализовать модель всеобщей национально-культурной толерантности.

На наш взгляд, необходимо обеспечить учащемуся к старшему подростковому возрасту развитие критического мышления, позволяющего ему осмыслять свою культурную, духовную и национальную идентичность, делая определенный жизненный выбор.

С другой стороны, до тех пор, когда ребенок сможет делать осознанный осмысленный выбор, он может и должен расти в полноценной культурно-духовной среде. Российская культура как среда развития учащихся является важным условием их развития.

Одной из важнейших целей антропологического развития детей в нашей школе является развитие способности личностного **самоопределения**. Развитие личности ребенка являлось скорее ценностной установкой и декларируемым

принципом советской, а вслед за ней и российской школы, чем реальной задачей образования, обеспеченной педагогическими технологиями. Поэтому рассмотрение самоопределения как центральной задачи личностного развития учащегося и разработка соответствующих педагогических технологий является прямым вкладом школы мыследеятельностной педагогики в образовательную антропологию российской школы.

Понятие «самоопределение» заслуживает отдельного внимания. С нашей точки зрения, самоопределение представляет собой акт, конституирующий личность. Осуществление актов самоопределения может стать способностью. Очень важно отличать акт самоопределения от акта выбора. Культура выбора, характерная для школ демократической направленности, представляет собой нечто совершенно иное. Самоопределение отличается от выбора тем, что человек сам формирует для себя определенную альтернативу в острой проблемной ситуации, осознавая те основания, на которых он это делает. Результатом процессов самоопределения является выработка личностной позиции<sup>1</sup>.

Каким образом в образовательном пространстве может быть создана ситуация, которая инициирует у учащихся акты самоопределения? По отношению к чему должен самоопределяться современный подросток? Вот основные вопросы, которые стояли перед авторами образовательных технологий<sup>2</sup>. Акт самоопределения связан с определенным состоянием человека, состоянием высокого личностного напряжения при попадании в проблемную ситуацию.

Понятия «*проблемы*» и «*проблемной ситуации*», которые используются в мыследеятельностной педагогике, созданы в рамках системомыследеятельностной методологии и метода организационно-деятельностных игр, автором которых является Г.П. Щедровицкий.

Под *проблемной ситуацией* понимается такая ситуация, которая, с одной стороны, является очень острой и требует настоящего решения, а с другой, не имеет такого решения на уровне современного состояния системы знаний, системы культуры. Под *проблемой* понимается объективный разрыв в системе знаний и культуры. Как правило, зона

проблем фиксирует границу достигнутого культурного развития к настоящему моменту времени. Поскольку в зоне проблемы всегда происходит активная познавательная деятельность, то проблема выглядит не как пустота, а как область, где существует множество взаимоисключающих друг друга точек зрения и знаний.

Могут ли быть определены принципы мыслительного движения или действия в проблемной ситуации? Ряд таких принципов был сформулирован в системомыследеятельностной методологии. Смысл этих принципов состоит в рассмотрении проблемной ситуации как ситуации многопозиционной, где позиции участников находятся друг с другом в конфликтных отношениях, а имеющиеся у них знания о ситуации — в отношениях противоречия. Знания и представления, возникающие у участников проблемной ситуации, являются следствием занимаемой ими позиции и напрямую с ней связаны. Любое знание в проблемной ситуации может быть только позиционным. Реализация таких принципов в проблемной ситуации называется «технологией проблематизации».

Нами была поставлена задача разработки такого содержания образования, которое позволяло бы детям осваивать технологию проблематизации. Разработка получила название *метапредмет «Проблема»*. Она выполнена в форме серии учебных курсов для учащихся 9 – 11 классов. В рамках этих курсов подростки учат тому, что такое позиция, учат выявлять позицию другого, осознавать собственную позицию и занимать позицию. Важным содержанием метапредмета «Проблема» является обучение формулировке позиционного противоречия и постановке проблемы на его основе. Процесс самоопределения учащегося по отношению к той или иной социо-культурной проблеме, заложенной в основу конкретного учебного курса, также является обязательной составляющей содержания метапредмета «Проблема»<sup>3</sup>.

Перечислим названия нескольких учебных курсов по данной разработке. Это «Проблема русской революции», «Проблема свободы в творчестве А.С. Пушкина», «Проблема любви в творчестве Ф.М. Достоевского», «Проблема бессмертия в творчестве Л.Н. Толстого». Проблемы, которые закладываются в содержание учебных курсов, могут относиться к разным

типам – нравственные, познавательные (гуманитарные, естественно-научные) и управленческие проблемы.

Метапредмет связан как с развитием мыслительных способностей учащегося, так и с формированием личностной идентичности его сознания. Как мы уже говорили, формирование личностной идентичности сознания происходит на основе той или иной национально-культурной и духовной традиции. Мы считаем, что возможной формой такой традиции для русского российского человека является традиция русской классической культуры XIX века. Основным полем трансляции этой культуры является русская классическая литература. Она несет в себе ценностный строй, менталитет, склад ума и проблематику, которые необходимы любому человеку, идентифицирующемуся как русский или как россиянин.

Однако содержанием образования в учебных курсах выступает не литература сама по себе, как это происходит на соответствующем учебном предмете, а те проблемы человеческого существования, которые она ставит.

Самоопределение в проблемной ситуации начинается как осознание границ своего сегодняшнего состояния. Но что представляет собой антропологическая граница и ее переход? Мы считаем, что для той человеческой модели, о которой мы говорим, важными предельными точками, определяющими ход человеческой жизни, являются такие сущностные ценности, как любовь, свобода, смерть/бессмертие, входящие в круг христианских ценностей. Понимание их и характер отношения к ним самого человека определяют то, как он строит и как строится его жизнь.

Развитие личности конкретного подростка в большой мере определяется тем, какой ответ он дает на вопросы, связанные с этими ценностями. Каждая из этих сущностных ценностей в то же время представляет собой нравственную проблему, поскольку по поводу каждой из них в истории культуры существует множество различных представлений и точек зрения.

### **Способности учащихся**

Мыследеятельностная педагогика, являясь инновационной системой образования, создала содержание образо-

вания нового поколения в виде метапредметов и ряда новых педагогических технологий. Однако все эти инновации не являются самоцелью. Сущностный смысл всех образовательных инноваций состоит в том изменении уровня и характера развития детей, которое они обеспечивают.

Как оценить изменения в развитии учащихся, достигаемые в системе мыследеятельностной педагогики в сравнении с традиционным преподаванием? Этот вопрос становится особенно интересным сейчас, когда по прошествии 18 лет разработческой деятельности и после создания экспериментальных школ данного типа, изменения в развитии накапливаются на разных уровнях системы образования и наслаиваются друг на друга. Что может рассматриваться в качестве универсального показателя развития детей в связи с их образованием? Нам представляется, наиболее операциональным показателем в данном случае являются способности учащихся.

Использование уровня развития способностей учащихся как показателя оценки антропологического потенциала образовательной системы актуально сегодня также в контексте попыток проводить сравнение российской системы среднего образования с системами среднего образования других стран мира. В зависимости от того, что мы рассматриваем в качестве критерия оценки интегрального качества работы системы, отечественная система образования будет занимать то или другое место среди сравниваемых участников. Так, чрезвычайно низкая оценка качества российского образования, полученная в рамках Международного мониторингового исследования ПИЗА, связана с применением в этом исследовании в качестве диагностической основы компетентностного подхода, отличающегося от применяемой в российской системе среднего образования оценки знаний, умений и навыков учащихся<sup>4</sup>.

Новый критерий оценки результатов обучения школьников должен соответствовать сущностным результатам развития учащихся в процессе обучения и позволять сопоставлять достижения российских школьников с достижениями школьников других стран мира.

Попытка построить такой критерий сделана, в частности, в форме ЕГЭ. Но этот ход является очевидно неудач-

ным, вне зависимости от того, сколько еще раз ЕГЭ будет повторен в школах России. К его основным недостаткам нужно отнести:

– информационно-ЗУНовскую основу диагностических заданий и как следствие –понижающее воздействие на качество российского среднего образования;

– несоответствие программ образования содержанию образования деятельностного типа;

– ЕГЭ, не опираясь на компетентностный подход и не оценивая уровень развития способностей учащихся, не в состоянии оценить результаты развития подростков.

С точки зрения современных тенденций развития образования, очевидно, что современная форма оценки образовательного результата учащихся должна базироваться на той или иной форме компетентностного подхода.

Форма компетентностного подхода, которая адекватна оценке образовательных достижений учащихся средней школы, – это оценка уровня развития способностей учащихся. По мысли Ю.В. Громыко, компетентности являются социально востребованной стороной способностей. Поэтому формирование компетентностей возможно лишь на основе развитых способностей. Период обучения в средней школе – это тот возрастной период, когда важнейшим результатом является развитие универсальных способностей ребенка. Развитие способностей определяет саму перспективу формирования компетентностей человека. Поэтому, формируя новый тип критериев оценки образовательных достижений учащихся, необходимо заложить в их основу оценку уровня развития базовых способностей: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия, воображения.

*Построение операциональных, прикладных способов оценки уровня развития способностей учащихся осуществлено нами в рамках Московской программы «Школа будущего» (Национальный проект «Образование»).*

В этой работе мы опирались на мыследеятельностное представление о способностях. Последние рассматривают-

ся нами как результаты освоения культурных способов мышления и деятельности. В качестве структуры способности, которая должна быть сформирована у учащегося, мы рассматривали логическое описание способа осуществления мыследеятельностных функций мышления, понимания, рефлексии, действия. Такое понимание структуры способности является достаточно операциональным. Оно позволило нам создать диагностические средства, обеспечивающие оценку уровня развития способностей учащихся и провести сопоставительное исследование этого уровня у учащихся московских школ.

Данное исследование позволило оценить тот тип и «диапазон» развития способностей, который сегодня обеспечивается образовательными технологиями и укладом российской школы. Этот тип развития основывается на освоении одного или очень узкого набора алгоритмизированных способов действия, жестко привязанных к конкретной ситуации или конкретной задаче. Само развитие способности состоит, таким образом, в освоении и тренировке алгоритмичного выполнения определенного круга заданий и решения задач. Конечно же, это лишь основной результат развития способностей – иногда встречаются учащиеся, способности которых выходят за пределы данного типа развития. Однако встречаются и такие, уровень развития которых не достигает и освоения алгоритмического выполнения типовых заданий. Описанный нами основной результат развития соответствует, по данным нашего исследования, 75 – 99% учащихся.

Основной факт, обнаруженный в исследовании, состоит в том, что развитие в нашей системе среднего образования закладывается не как качественное усложнение или качественная смена способов работы с задачами и проблемами по мере взросления учащихся, а как тренировка одного и того же способа выполнения задания. Сюда примыкает и тот факт, что наша система образования целенаправленным образом не наращивает у учащегося рефлексию по отношению к тем знаниям, средствам и способам работы, которые он осваивает. А это значит, что слабо формируется субъектность учащихся по отношению к развитию собственных способностей.

Ресурс развития необходимо использовать за счет широкого внедрения содержания образования нового поколения – мыследеятельностного содержания образования<sup>5</sup>.

Проделанная работа приводит нас к необходимости новой постановки проблемы способностей и необходимости новых шагов в продвижения концепции способностей. Проблема способностей связана с искусственно-естественной природой этого образования.

Еще в 1966 г. Г.П. Щедровицкий очень точно сформулировал противоречие, лежащее в основе данного понятия<sup>6</sup>. Одни считают, что способности – это продукт, прежде всего, внутреннего развития ребенка, другие, что способности – это продукт усвоения определенных содержаний (деятельности, знаковых средств и т.п.), задаваемых ребенку извне. Трудности первого подхода (например, Ж. Пиаже) заключаются в том, что не удается объяснить, каким образом имманентное развитие каждого ребенка приводит к наличию способностей, общих у него с другими детьми. Трудности второго подхода, предполагающего, что способности являются результатом усвоения определенного деятельностного опыта, связаны с объяснением обобщенного характера способностей, т.е. того, что в результате получения определенного деятельностного опыта человек оказывается способен не только воспроизводить данный конкретный опыт, но и осуществлять гораздо больший круг деятельности.

Мы являемся сторонниками подходов второго типа, полагая, что способности являются, прежде всего, результатом усвоения культурных образцов деятельности. В то же время, мы считаем, что для преодоления трудностей, выявленных при реализации второго подхода, необходимо исследовать и теоретически сформулировать различие между культурными способами деятельности, лежащими в основе способностей, и самими способностями.

Продельвая эту работу, мы считаем необходимым рассматривать способности не только как способности деятельности, но и как способности сознания. Это требует привлечения теоретического языка анализа сознания. Определенные шаги в этом направлении были проделаны в последнее

время Ю.В. Громыко<sup>7</sup>. Тогда способности рассматриваются как результат освоения и выработки «эффективных» состояний сознания.

Нельзя понять, что представляют собой способности, не рассматривая их как духовные способности. В этом аспекте нам представляется плодотворным подход синергичной антропологии С.С. Хоружего<sup>8</sup>. Из данного круга работ, анализирующих духовную практику православной исихастской аскезы, становится понятно, что способности формируются внутри и в непосредственной связи с основной жизненной установкой человека. В частности, установка обожения, преодоления и переделки человеческой природы у конкретного человека, присущая исихастской духовной традиции, влечет за собой появление сверхспособностей.

Проблематика сверхспособностей в контексте религиозного вероисповедания глубоко рассмотрена в работах Е.Л. Шифферса<sup>9</sup>.

Совершенно в другом контексте, в контексте практической образовательной антропологии, мы имеем множество свидетельств того, что уже в старшем подростковом возрасте способности учащихся перестают развиваться, если их развитие не востребовано в рамках общей жизненной установки, жизненной стратегии подростка. Все это приводит нас к выводу о том, что одним из важнейших вопросов концепции способностей является их положение в рамках общей жизненной направленности человека.

В заключение отметим еще несколько вопросов, осмысление которых необходимо для следующего концептуального шага в целях разработки проблемы способностей:

*Общность как условие развития способностей.*

*Традиция как условие развития способностей.*

*Самоопределение субъекта, ценности, жизненные установки и развитие способностей.*

*Индивидуальная смысловая перспектива и развитие способностей.*

*Волевая основа развития способностей.*

*Примечания*

- <sup>1</sup> Глазунова О.И., Громыко Ю.В. Проблематизация и мировоззрение // Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». М., 1998.
- <sup>2</sup> Процесс разработки педагогической технологии, инициирующей у учащихся процесс самоопределения представлен в статье О.И. Глазуновой «Педагогика процесса проблематизации на материале преподавания курса «Проблема русской революции»» // Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема».
- <sup>3</sup> Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема».
- <sup>4</sup> Глазунова О.И. Мыследеятельностный подход к выделению компетентностей в образовании и международное мониторинговое исследование ПИЗА // Диагностика образовательной успешности. М., 2007.
- <sup>5</sup> О том, что представляет собой мыследеятельностное содержание образования см.: Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск, 2000.
- <sup>6</sup> Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.
- <sup>7</sup> Громыко Ю.В. Мыследеятельностная типология форм рассудка и разума (понятия и идеи) с точки зрения типов сознания. В рукописи.
- <sup>8</sup> Хоружий С.С. Очерки синергийной антропологии. М., 2005.
- <sup>9</sup> Шифферс Е.Л. Религиозно-философские произведения. М., 2005.