

5. Составлено и рассчитано по данным: Образование в Республике Беларусь, 2019. Статистический сборник. – Минск, 2019. – С. 22-23; 25; 133-134; 155. Данные в денежных единицах за 2012-2015 гг. для удобства анализа скорректированы, уменьшены в соответствии с деноминацией 2016 года.
6. Хвесеня, Н.П. Проблема профессионализации высшего образования в Республике Беларусь // Наука и инновации. – 2018. – № 4. – С. 50-55.
7. Чечет, В.В. Беларусь вступила в Болонский процесс, или реальные вызовы и новые возможности / В.В. Чечет // Народная асвета. – 2015. – N 11. – С. 7-10.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕФИГУРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

EDUCATIONAL PRACTICES OF PREFIGURATIVE CULTURE

Т.В. Зайдаль

T.V. Zaidal

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: gghoyden@gmail.com

В статье рассматриваются практики образования префигуративного типа культуры. Проанализировано, какие из критических теорий 1960-1970-е гг. и экспериментов создания новых школ выявили значимые характеристики префигуративной культуры.

The article discusses the practice of education of the prefigurative culture. It is analyzed which of the critical theories of the 1960s-1970s and experiments in creating new schools have revealed significant characteristics of prefigurative culture.

Ключевые слова: префигуративная культура; М. Мид; демократическое образование; философия образования.

Keywords: prefigurative culture; M. Mead; democratic education; philosophy of education.

Критика современной системы образования и воспитания стала одной из основных тем в среде интеллектуалов в 1960-1970-е гг. Стимулом к дискуссиям во многом послужили студенческий активизм и волнения конца 60-х годов в США и Западной Европе.

М. Мид в работе «Культура и преемственность. Изучение конфликта поколений» (Margaret Mead, 1970) отмечала, что в зарождающейся префигуративной культуре, ориентированной на будущее, младшее поколение будет учить взрослых. Теория «фигуративности» М. Мид стала методологической основой данного исследования, в котором мы ставим себе цель проследить, как префигуративная культура проявляла себя в

образовательных практиках. Более глубокая проработка категориальных вопросов возможна в рамках существующих моделей педагогики и педагогических систем.

«Взросление абсурда» П. Гудмана (Paul Goodman, 1960) было одним из первых произведений американской школьной социальной критики этого периода. Гудман утверждал, что образование направлено на формирование единого человечества и, в свою очередь, на создание «стоящего» мира. Он полагал, что «естественное» человеческое развитие преследует схожие цели, то есть образование и «взросление» идентичны. Недостаток «стоящих возможностей» в обществе, таких как наполненная смыслом работа, сообщество, сексуальная свобода и духовная подпитка, препятствует как образованию, так и взрослению: отсутствие предпосылок для взросления порождает рост преступности среди несовершеннолетних, а также беспокойной и разочарованной молодежи (битники). В таком обществе, лишенном ценностей веры, чести, призвания и свободы, социализация (даже с лучшими школами и кадрами) становится абсурдным и корыстным способом «приучить» молодежь к ролевым обязанностям, противным человеческой природе. Романтическая критика образования Гудмана стала очень популярной в среде «новых левых», а его анархические настроения повлияли на молодежную контркультуру 1960-х и «движение новых школ».

Другим критиком школьной системы, идеологом домашнего обучения и «отцом» анскулинга (unschooling) был педагог и пионер молодежного правозащитного движения Д. Холт (John Holt, 1964). Философия и практика образования анскулинга была основана на интересах и индивидуальности ребенка, опыте постановки вопросов и самостоятельного поиска ответов в повседневной жизни, и не предполагала обязательных систематических индивидуальных или коллективных занятий с учителями. В 1977 он основал первый в США информационный бюллетень, посвященный анскулингу, «Growing Without Schooling». Информационный бюллетень включал письма с вопросами и советами по домашнему обучению, интервью с участниками домашнего обучения, каталоги полезных ресурсов, новости и аналитические статьи, способствовавшие быстрому распространению движения.

Примерно в это же время, в противовес знаниевой модели образования, появляются знаковые для префигуративной культуры теории критической педагогики П. Фрейре (Paulo Freire, 1968) и деинституционализации репрессивной системы образования И. Иллича (Ivan Illich, 1971).

П. Фрейре настаивал, что ученик должен быть активным участником со-творения знаний. В работе «Педагогика угнетенных» он излагает

свою теорию освободительного образования. В отличие от «банковской» концепции обучения (где ученики-объекты «наполняются» депозитами информации), освободительное обучение состоит из актов познания, а не передачи информации. Образование, основанное на постановке проблем, воспринимает людей как сознательных существ, стремящихся к взаимодействию с миром, и ломает вертикальную парадигму, характерную для «банковского» подхода: «Благодаря диалогу перестают существовать такие понятия как *учитель [для] ученика* и *ученик [для] учителя*, и появляются другие: учитель-ученик с учеником-учителем. Учитель – это больше не тот, кто учит, а тот, кто и сам обучается в процессе диалога с учениками, которые во время обучения и сами становятся учителями. Все они становятся ответственными за процесс, в ходе которого все они развиваются» [2, с. 117].

И. Иллич говорил о необходимости прекратить возрастную дискриминацию и наделить ребенка правами, позволяющими ему достигать самореализации уже в юном возрасте, а также предлагал развивать системы поиска и обмена навыками между равными по статусу людьми, где любой, обладающий знаниями и умениями, может стать педагогом. Его идеи «дешколирования общества» (*deschooling society*) повлияли на использование библиотек, музеев, театров, лабораторий в рамках формального образования, и стали утопическим прообразом к современному дистанционному образованию, к непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

Критика традиционного школьного образования того времени плодотворно жила экспериментами с неиерархическим образованием с анархистскими корнями. Примером таких образовательных практик можно назвать американское «движение свободных школ» (*free school movement*), также известное как «движение новых школ» в 1960-1970-е гг.

Появились школы, предлагающие демократические реформы образовательной системы, основанные на принципах свободной организации повседневной деятельности учащихся, равенстве и демократии при принятиях решений для молодежи и взрослых.

Однако самая старая демократическая школа, которая существует до сих пор, – «Саммерхилл» (*Summerhill*) – была основана новатором А.С. Ниллом в 1921 году в Хеллерау, пригороде Дрездена и была частью международной школы *Neue Schule*. В нынешнее место – графство Суффолк в Англии – школа переехала в 1927 году.

Школа «Саммерхилл» основана на принципах самоуправления и демократии, взрослые и дети в ней имеют равный статус. Повседневная жизнь школы регулируется школьными собраниями, которые обычно

проводятся два раза в неделю. При принятии решений все имеют равный голос. Философия школы заключается в том, чтобы предоставить свободу личности – каждый ребенок может идти своим жизненным путем и, следуя своим собственным интересам, развиваться в человека, каким, по его личным ощущениям, он должен быть. В школе добровольное посещение занятий, нет обязательной учебной программы, поскольку принудительное обучение считается недемократическим. Классы со структурированным обучением доступны для всех детей и организованы в формате гибкого расписания и вниманием к индивидуальным потребностям и уровням обучения. Есть также классы, организованные так, чтобы дети могли самостоятельно получить доступ к материалам и ресурсам для выполнения индивидуальных заданий и проектов.

Подход, реализуемый в школе «Саммерхилл», был невероятно популярен в 1960-х гг., и вдохновил, в дальнейшем, появление сотен демократических школ по всему миру.

Префигуративные образовательные практики активно внедряются в школах нового типа и сегодня. Примером может стать Евангелическая школа ESBZ (Evangelische Schule Berlin Zentrum) для 1-13-х классов в центре Берлина, Германия. Открывшись в 2007 году, школа начала с 16 учеников 7-12-х классов (по большей части это были «неудобные» подростки, отвергнутые в других школах). Сейчас в ней учится 1500 учеников и сотни специалистов в сфере образования стремятся туда, чтобы изучить эту модель организации. Вдохновительницей проекта Берлинской школы стала преподаватель естественных наук, новатор, директор школы М. Расфелд. Она провозгласила основополагающие принципы школы: «все дети уникальны, каждый имеет талант, обеспечивающий его личный вклад в общее дело, все ценны и необходимы здесь» [1, с. 122]. Первое и главное, в чем находят выражение эти принципы: вся ответственность за обучение находится в руках учеников. Учителя выполняют роль наставников и коучей – вдохновляют, советуют, дают отзыв, спорят и предлагают задания. Учитель на уроках не выступает перед классом. Школьная программа основана на так называемых Целях устойчивого развития (Sustainable Development Goals) из Повестки дня, принятой ООН на период до 2030 года. Учебная программа поделена на модули. В группах смешаны мальчики и девочки разных возрастов (7-е, 8-е, 9-е классы учатся вместе). Для инициирования эмпатического резонанса учащиеся в группах разнородны насколько это возможно: в одном классе можно встретить и представителей меньшинств, и детей из семей, живущих на пособие, детей из самых привилегированных слоев общества, детей с аутизмом и сложностями в

обучении. Программа изучается самостоятельно и в собственном ритме, что позволяет достичь инклюзивности в обучении. В каждом модуле есть более сложные задания для тех, кому интересно, но выполнять их необязательно. Если у ученика возникают вопросы, сначала он обращается за помощью к соученикам, и только если они не могут помочь, – индивидуально к учителю. Учащиеся постоянно переключаются с обязанностей ученика на обязанности учителя. Старших специально обучают помогать младшим, что активизирует пройденный материал. Ученики ведут журнал, в котором записывают результаты своей работы. Большую часть дня занимает работа над индивидуальными и коллективными проектами, связанными с задачами из реальной жизни. Раз в две недели ребенок встречается со своим тьютором и обсуждает пройденный материал, планы на следующие недели, а также эмоции и отношения, влияющие на ребенка в данный момент.

В современной ситуации разрыва с традицией, отставания социального от технологического, глобального расширения и доступности знания, разрыва между опытом молодежи и старшего поколения, особенно актуальной становится проблема поиска новых практик и форм обучения, которые бы удовлетворяли тем социокультурным вызовам, с которыми нам еще только предстоит столкнуться. Основой этого поиска стали критические теории и радикальные школьные эксперименты 1960-1970-е гг., проявившие базовые характеристики зарождающейся префигуративной культуры. Философы и педагоги-новаторы критиковали традиционное образование за репрессивный характер, отсутствие равноправного диалога между учителями и учениками, вертикальную иерархическую передачу знаний. Их передовые идеи сегодня находят применение в независимых образовательных проектах, воплощающих принципы демократии и самоуправления, непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лалу, Ф. Открывая организации будущего / Фредерик Лалу. – М.: Сбербанк, Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 521 с. – (Библиотека Сбербанка)
2. Фрейре, П. Педагогика угнетенных / Паулу Фрейре. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018. – 288 с.