

**КОНЦЕПТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ГУМАНИТАРНЫЕ  
ПРАКТИКИ**

**OPEN EDUCATION CONCEPT: ANTHROPOLOGICAL  
PERSPECTIVE AND HUMANITARIAN PRACTICES**

**Аннотация.** В статье анализируются идеи открытости образования, изменение содержания понятий «педагогическая деятельность» и «образовательное пространство» в связи с определением антропологической перспективы. Предлагается рассматривать феномен открытого образования в контексте концепции эволюции способов взаимодействия поколений М. Мид. Её концепция префигуративной культуры соотносится с реализацией новых гуманитарных практик.

**Abstract.** The article analyzes the ideas of openness of education, changing the content of the concepts of «pedagogical activity» and «educational space» in connection with the definition of an anthropological perspective. It is proposed to consider the phenomenon of open education in the context of the concept of evolution of the ways of interaction of generations M. Mid. This concept of prefigurative culture correlates with the implementation of new humanitarian practices.

**Ключевые слова:** открытое образование, педагогическая деятельность, образовательное пространство, антропологическая перспектива, префигуративная культура, гуманитарные практики.

**Keywords:** open education, pedagogical activity, educational space, anthropological perspective, prefigurative culture, humanitarian practices.

Идея образования в течение всей жизни становится точкой отсчета социальной парадигмы образования. Она характеризуется признаком освоения человеком социокультурного опыта с использованием всех доступных ему средств [6, с. 7–10]. Ведущей целью непрерывного образования личности становится не столько профессиональная подготовка и повышение квалификации на всех ступенях системы образования, сколько перманентное усвоение культурных форм, конструирование собственной мировоззренческой позиции личности. Сейчас необходимо предоставлять такие условия, в которых личность может осуществить свой субъективный стратегический выбор. Сюда относится индивидуальная инициатива воспитывать себя, брать руководство над своим образованием, осознавать потребность в продолжении образования и приобретения навыков, необходимых для адаптации к постоянно изменяющемуся миру.

Открытость как научная категория широко используется в понятийном аппарате различных наук, в том числе открытость можно охарактеризовать как основу образовательного процесса. Осуществление принципа открытости показывает принципиальную смену ориентаций: *с ученика как объекта образовательной деятельности на ученика как субъекта*. Концепт открытости образования может реализовываться и на уровне системы образования, и на уровне образовательного учреждения, и, собственно, образовательного процесса.

В современном понимании система образования является открытой, когда она представляет собой универсальную форму обучения (в том числе дистанционную) с использованием широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий и средств, которые создают обучаемому условия для свободного выбора образовательных маршрутов.

На уровне образовательного учреждения феномен открытости основывается на принципах правовой и финансовой самостоятельности. Если учащимся предоставляется самостоятельность в принятии решений относительно организации и функционирования образовательной среды – повышается роль самоуправления. Необходимо расширяется социальное партнерство через активное участие в образовательном процессе профессионального сообщества и общественности, и осуществление обучающимися общественно значимых проектов.

К числу показателей открытости образовательного процесса относят нормативную, дидактическую, тематическую открытость, открытость планирования и т. д. Изменение существующих форм организации образовательного процесса обусловлено новым педагогическим содержанием [2, с. 27–30]. Поэтому так важно в современных условиях актуализировать представления, которые задают контур нового образовательного процесса, ценность вхождения в который предусматривается наличием индивидуальных образовательных интерпретаций.

За последние десятилетия само содержание понятия «педагогическая деятельность» все чаще подвергается пересмотру. Если в традиционной парадигме педагогическая деятельность задавалась многочисленными институциональными инструментами (методики, правила, дидактика, организация учебного процесса), то сегодня, в инновационных образовательных процессах, педагог вынужден двигаться во многом интуитивно и экспериментально. Образовательные практики нового поколения во многом преодолевают границы классической дидактики, традиционные представления о воспитании и дополнительном образовании [4, с. 86]. Появляются новые понятия, вводятся новые категории, возникает необходимость описания новых эффектов и объектов, связанных *с учеником как субъектом образовательной деятельности, т.е. с новой антропологической перспективой*. Так же трансформируется содержание еще одного фундаментального понятия современной педагогики – «образовательного пространства». Это обусловлено не только внедрением новых гуманитарных практик, но и ап-

риорно экспериментальным ситуативным характером деятельности в современных педагогических системах [4, с. 87].

Можно различить несколько совершенно разных «образовательных пространств», в каждом из них соприисутствуют две позиции – учительская, передающая социальные нормы и ученическая – их осваивающая. Таких пространств три: пространство нормированного обучения, открытого образования и проектного образования. При смене этих пространств друг другом позиции резко меняются.

В пространстве «нормированного обучения» задачей учителя оказывается передача базовых социо-культурных норм, задачей ученика – остается их освоение. Характер этих норм таков, что освоивший их может беспрепятственно встроиться в существующие социально-производственные структуры. В пространстве открытого образования происходит обратный процесс – разотождествление с нормой. Тем самым обучающийся попадает в ситуацию проблематизации и необходимости выбора. Переход ученика из пространства нормированного обучения в пространство открытого образования подразумевает *смену позиции с традиционно ученической на осознанно ученическую*.

Особенностями открытого образования оказываются совершенно иные способы работы со знанием. Знание формируется самостоятельно и рефлексивным способом. Позиция ученика в первом пространстве и во втором отличаются друг от друга кардинальным образом. *В третьем пространстве – проектном – учителя нет*. Ученик сам становится учителем. Сам определяет свои предельные ценности и цель деятельности.

Остается вопрос о существующих, формирующихся и транслируемых нормах. «Если ученик определяется по отношению к некоторой уже ставшей норме как своей, то он возвращается (или остается) в первом пространстве. Если он определяется относительно еще не ставшей, но становящейся нормы, как своей, той, которую представляет какой-либо авторитет на социально-культурной арене, то он возвращается (или сразу остается там) во втором пространстве в качестве сопроектировщика и включается в некоторое складывающееся сообщество инноваторов. Но если он определяется относительно некоторой еще несуществующей нормы как своей, нормы, которая есть только в его замысле и пока больше нигде – он становится проектировщиком сам. Теперь он не исполнитель, не последователь, а ответственный за идею и ее воплощение» [5, с. 72].

Подобный подход к формированию образовательных пространств тесно связан с культурологической концепцией Маргарет Мид. Она утверждает, что история культуры, представленная как эволюция способов взаимодействия поколений в сфере трансляции общественно-значимого опыта, может быть описана как последовательное становление трех типов – постфигуративного, кофигуративного и префигуративного. «Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур – постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной,

где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, отражает время, в котором мы живем. Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, основывая свою власть на прошлом. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами» [3, с. 322]. Основанием префигуративной культуры оказывается новый способ взаимодействия поколений, «закрывающийся в признании права молодежного сообщества быть носителем и творцом другого, неизвестного взрослым способа бытия в условиях кардинально и необратимо меняющегося мира. Приобретаемый молодым поколением опыт новой жизни отныне должен становиться предметом освоения представителями взрослой культуры, рискующими оказаться иммигрантами во времени» [1].

Если взять за основу концепцию М. Мид, мы можем констатировать одновременность процессов смены форм эволюции культурных форм и трансформации содержания и функций образования. Основным источником формирования опыта в учебном познании становится разнообразная деятельность, осуществляемая самим учеником самостоятельно или при консультативной помощи учителя (институт тьюторства). «В структуре субъектного опыта меняется соотношение типовых компонентов поведения и мышления, задаваемых сообществом в виде социокультурных эталонов, и индивидуальных способов жизнедеятельности, приобретаемых и реализуемых учащимися в познании, общении, активных формах отношения к окружающей социальной и природной действительности» [1].

Такое положение дел – реализация новых *гуманитарных практик*, суть которых – формирование специальной функции субъектного опыта в учебном процессе. «Она заключается в том, что с позиции этого опыта через личностное восприятие предметного содержания обеспечивается формирование индивидуальной системы взглядов на окружающий мир и свое предназначение в нем. Принятие префигуративного типа взаимоотношений поколений как адекватного парадигме открытого образования личности находит свое выражение в том, что обучающийся становится субъектом продуктивной учебно-познавательной деятельности, проектируемой и осуществляемой как самостоятельное исследование» [1]. *Антропологическая перспектива* проявляется через ценности, нормы, идеалы личности, которые выражают неповторимость и уникальность каждого человека – взрослого или ребенка.

#### Список литературы

1. Зайченко О. М. Поиски новой парадигмы образования: концепция отношений между поколениями М. Мид [Электронный ресурс] // Вестник Новгородского го-

сударственного университета. 1998. № 6. Режим доступа: <http://www.admin.novsu.ac.ru/uni/vestnik.nsf/b255b924f3eb8e29c32565230053d474/0a0863a797b24ae9c3256727002e7b6c!OpenDocument> (дата обращения: 10.01.2019).

2. *Королева Е. Г.* Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования «Человек и образование». 2011. № 2. С. 27–30.

3. *Мид М.* Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // М. Мид. Культура и мир детства : избранные произведения. Москва, 1988. 429 с.

4. *Попов А. А.* Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования) // Открытое образование: философия и технологии. № 32. Изд. 3-е. URSS. 2016. 256 с.

5. *Рыбалкина Н. В.* Индивидуальная образовательная история – рабочая онтология тьютора // Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Вып. 2. Барнаул, 1999. 133 с.

6. *Сериков Г. Н.* Гуманно ориентированное непрерывное образование / Г. Н. Сериков, И. О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 38 (171). С. 7–10.