

Институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности

Введение.

В данном материале попробуем построить обоснование представлений о горизонтах и программе работ в тех направлениях, в которых могут развиваться образовательные институты юношества, учитывая, что эти институты являются *переходными* от детского к взрослому типам развития. Натурально эти институты включают в себя возрастную когорту примерно от 16 до 20 лет. Хотя, например, многие полагают, что дальше подросткового возраста мы вообще не продвигаемся, а институционально оформлена только начальная школа.

В культурно-историческом подходе процессы образования рассматриваются, с одной стороны, как предназначенные для разрешения противоречий детского развития, а с другой – как обладающие имманентным противоречивым характером. В определении образования как процесса «образовывания» человека мы придерживаемся именно этого подхода, вслед за Л.С. Выготским (1997) и его последователями. Ключевые психологические представления являются для нас *мотивами* и *основаниями* изменений образовательных институтов юношества, задающих, в том числе, экономические и правовые вопросы к условиям и механизмам взросления.

Система образования и социальные ожидания наряду с фактом биологической зрелости ставят перед старшеклассниками задачу осуществления выбора жизненной перспективы. При этом подразумевается, что на этом возрастном этапе, у юношей и девушек есть ресурсы для этого выбора¹. Исследования многих психологов показывают, что это далеко не так. Одновременно с этим, мы понимаем, что образовательный институт может как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества. Исследования Л.И. Божович (1995), В.В. Давыдова (2000), Д.Б. Эльконина (1989) и др. показали, что соотношение внешних требований с возможностями и потребностями самого ребенка составляет центральное звено, определяющее его дальнейшее развитие [6; стр.10].

Что же является идеями, которые можно использовать для развития в юношеском возрасте, и каковы требования к институциональным условиям и механизмам перехода к взрослости (самостоятельности и ответственности)?

С одной стороны, мы основываемся на представлениях о трех предельных видах деятельности, которые выделены в Гегельянской традиции и развивались в отечественной психологии развития, в культурно-историческом подходе: игра, учение и труд. При этом важно отметить, что понимание труда не связано только с индустриальным типом производства. Психологически, труд для нас - это всякая человеческая продуктивность и производительность, которая демонстрирует окружающим самостоятельность и ответственность в осуществлении деятельности. В этом смысле, и постиндустриальный, информационный век также имеет свои требования к человеческой самостоятельности, ответственности и производительности.

С другой стороны, представления о том, что культурно-исторические прорывы связаны с изменением не только и даже не столько содержания, сколько институтов «разворачивания» деятельности через изменения условий и механизмов работы таких институтов. Иными словами: то, что являет собой идею, может содержаться только в институтах. То, что являет собой институт и есть идея. В этом смысле, живучесть и «правильность» идеи можно определить по ее институциональным проявлениям.

Посмотрите на историю развивающего обучения в стране. Создание идеологических и технологических решений проблемы соотношения обучения и развития для начальной школы заняло около 30 лет и привело к понятной идеологической и даже технологической сдвигке. В

¹ Под ресурсом выбора, мы понимаем, «способность проанализировать существующие возможности, соотнести их со своими способностями, имеющимся ресурсом, осознать значение сделанного выбора для собственного будущего и принять ответственность за отказ от прочих альтернатив».

значительной части мы продвинулись в понимании того, как необходимо строить учебный процесс в русле развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Однако, что изменилось в школах как в институтах? Какие условия и механизмы изменились так, что они заменили собою старые? Какую идею являет нам школа, где практикуется развивающее обучение? Чем она отличается от традиционной школы?

Давайте посмотрим и на судьбу еще двух интересных начинаний в школе – учебно-проектная (или, точнее, прожектная) деятельность подростков и учебно-исследовательская деятельность старшеклассников, которые можно отнести к современным идеям развития школьного обучения. Что происходит? При явной эвристичности идей для детского развития, и даже при их хорошей технологической проработке, они живут до той поры, пока не угрожают школе, прежде всего, изменением отношений с учеником, изменением института школы, его устоявшимися условиями и механизмами. Как можно руководить детским проектом или исследованием, если необходимо вести уроки? Как можно организовывать такую работу, если нет необходимого оборудования, отношений, компетентности персонала, режима работы?

Все эти примеры демонстрируют основной вопрос изменений – изменение условий и механизмов работы школы, изменение школы как института в целом. При этом, мы все время работаем в проектной логике, забывая о конечной станции – изменение школы в ее институциональных характеристиках.

Три типа развития.

Мы выделяем три типа возрастного развития человека. Эти три типа развития можно охарактеризовать через отношения между игрой, учением и трудом.

Детский	Переходный	Взрослый
---------	------------	----------

Рисунок 1 – Три типа развития.

Детский тип развития связывается, прежде всего, с игрой и учением как воспроизводящими деятельностью (В.В. Давыдов, 2000), в которые «погружено» детство. И если игра возникает на основании невозможности реализации смыслов и отношений взрослого мира (сюжетно-ролевая игра), то учение возникает на основании невозможности реализации явных, натуральных инструментов взрослого (не-детского) мира (чтение, письмо и счет). Таким образом, взрослость является детству сначала как горизонт смыслов отношений между взрослыми (сюжетно-ролевая игра), а затем – как горизонт «умелости ума» (письмо, чтение и счет). Здесь существенно то, что образовательный институт в своем устройстве, механизмах и условиях *обслуживает* игру и учение. Отношения детей и взрослых опосредованы, прежде всего, такими институциональными условиями как тематическая программа, группа (класс), средства оценки результатов игры или учения (мониторинг), а оценка результатов игры или учения погружена в контекст групповой и дисциплинарной (учебно-предметной) организации работ.

Взрослый тип развития, на наш взгляд, характеризуется не через воспроизводящую деятельность (игру или учение), а через то новое *отношение*, которое возникает между игрой и учением, в связи с появлением труда в жизни человека. Причем такое появление вначале не непосредственно, а возникает в горизонте личной перспективы. Это означает, что игра и учение уже «сняты» в труде. Иными словами, игра и учение становятся *средствами* развития в целях «большей» производительности личности.

Собственно переходный тип развития характеризуется тем, что труд еще не является целью, а игра и учение исчерпали энергию развития. Труд в переходном типе развития выступает как их ближайший горизонт, а также как *рамка* для учения и игры. Иными словами, в период юношества возникает вопрос о том, *ради чего* нужно учиться, в расчете на какую перспективу? По образному выражению Л.С. Выготского (1930): «Если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего». Вот когда в субъективной действительности появляется именно такой «взгляд с позиции будущего», и образуется переход. Следовательно, в этот момент мы можем ставить вопрос об институте, удерживающем такой *переходный* тип развития, материалом которого впервые становится жизненный путь, а базовым средством – жизненное планирование как новая функциональная система, система связности

целей, условий и ресурсов предстоящей жизни. При этом словосочетание «жизненный план» здесь звучит не в смысле непосредственного средства производства, а в смысле становящегося действия, новообразования юношеского возраста.

Ведущая деятельность юношеского возраста. Результаты одного исследования.

Таким образом, планирование возникает для юношества как возможная ведущая деятельность в связи с явлением *горизонта* производительности (или труда), с одновременной невозможностью его реализации. Производительность как раз и требует не просто постановки целей, но также и четкого определения конкретных условий и ресурсов их достижения в отношении *и* к поставленной цели *и* другу к другу. Иными словами, производительность невозможна без новой функциональной организации (или функционального органа) человека – жизненного планирования. На наш взгляд, именно это составляет основу возрастного самочувствия, идентичности и инструментальности юношеского возраста.

Эти выводы подтверждаются в проведенном нами диссертационном исследовании². Часть исследования проводилась при помощи авторской методики «Согласование». В которой испытуемым предлагалось построить маршрут похода по топографической карте, проранжировать необходимые ресурсы для похода, и затем по аналогии с топографической картой нарисовать карту своей жизни. В результате проведения исследования было выделено четыре элемента построения жизненного плана: элемент целей - притязаний (от образа взрослости к задачам на поиск ресурсов); элемент ресурсов; элемент условий; элемент способов согласования целей, условий и ресурсов, где ключевым способом - является действие планирования. Динамика изменения выделенных элементов представлена на рисунке 2.

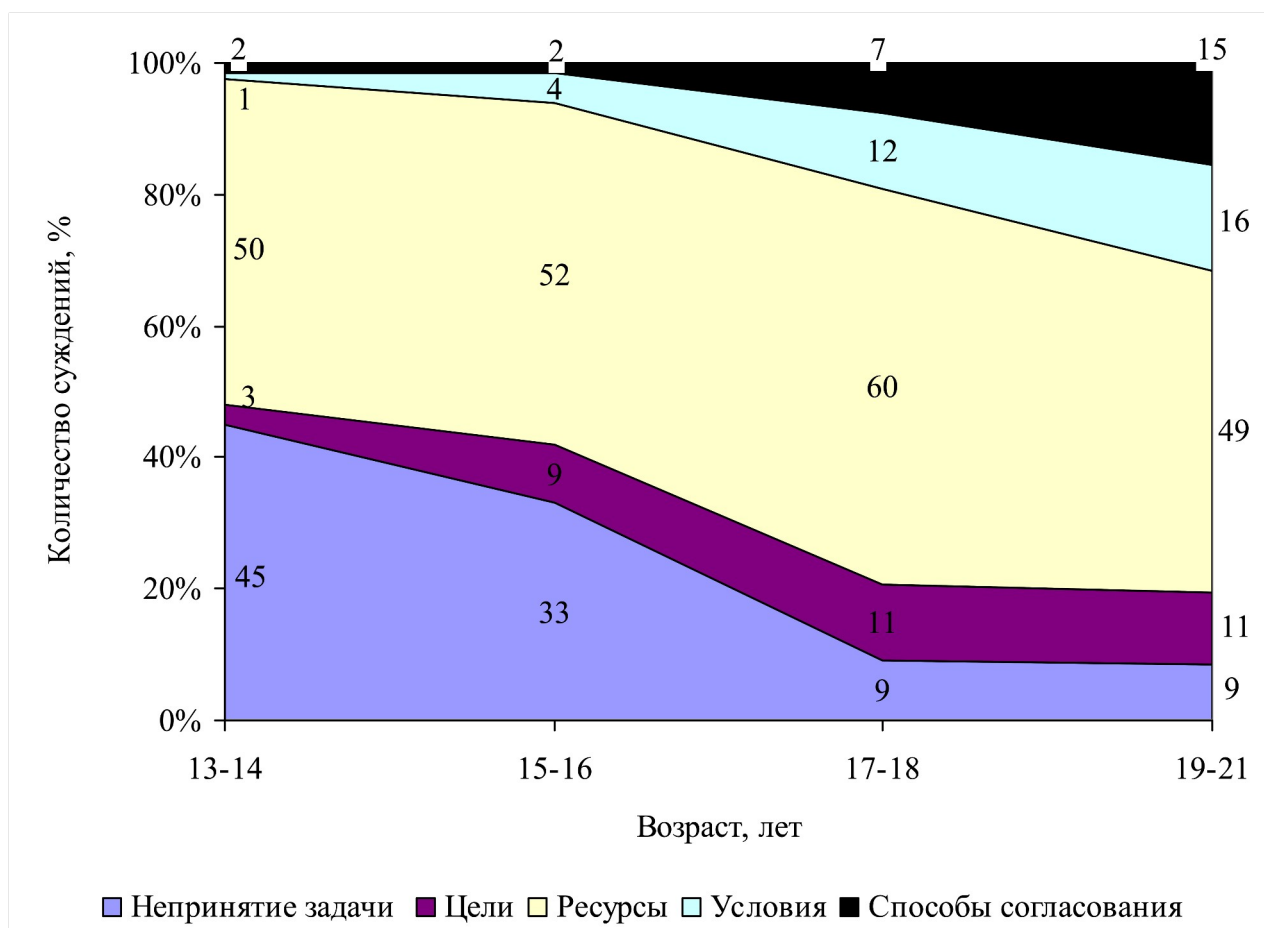


Рисунок 2 - Динамика в высказываниях юношей и девушек в процессе планирования (Методика «Согласование», испытуемые в количестве 80 человек, от 13 до 21 года).

² Васильева Н.П. Динамика разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте./ дисс. ... канд.психол.наук, 19.00.13 : защищена 13.04.06 / - Красноярск, 2006.- 201с.

На рисунке представлено количество суждений по каждому элементу жизненного плана, в возрастной динамике. Элемент обсуждения тематики, связанной с узнаванием задачи плавно сокращается к 17-18 годам, и потом стабилизируется.

Обсуждение³ ресурсов так же плавно наращивается, к 17-18 годам происходит скачек в обсуждении ресурсов, который несколько «падает» к 19-21 году. Это говорит о том, что становление элемента ресурсов, как элемента построения жизненного планирования происходит между 15-16 и 17-18 годами. К 19 -21 годам представления о личностных ресурсах оформляются как личные средства учета ресурсов и условий. Ресурс времени адекватно оценивается уже 17-18-летними испытуемыми. Задачу оценки ресурсов со сложными условиями 19-21-летние испытуемые готовы решать, в отличие от младших испытуемых. Старшие юноши (девушки) – 19-21 год, в отличие от подростков и младших юношей (девушек) могут оценить необходимые ресурсы исходя из цели и условий. Девушки с 15-ти-летнего возраста, а юноши с 19-ти-летнего узнают качественные различия ресурсов, разделяя их на «подготовительные» - то, что нужно сделать для похода «заранее» и «текущие» - что нужно взять с собой. К 19-21 годам появляется способность качественно характеризовать ресурсы, с точки зрения поставленной цели, и, исходя из этих характеристик, умение распределять их (группировать, организовывать на основании личной оценки).

Увеличение в обсуждении целей видно с между 13-14 и 15-16 годами. Таким образом, становление элемента целей, как элемента построения жизненного планирования происходит к 15-16 годам. После этого происходит их содержательное уточнение, которое состоит в построении связей между целями, условиями и ресурсами. Только после 15-16-ти лет у юношей и девушек начинают постепенно появляться цели действия в качестве мотива организации действия в определенных условиях и подбора ресурсов («...если знаю, куда и зачем идти, то знаю что необходимо учитывать»).

Обсуждение условий постепенно увеличивается, со значительными увеличениями до 17-18 лет. Обсуждение элемента условий, как элемента построения жизненного планирования происходит постепенно. Наиболее сильно увеличение высказываний об условиях проявляется от 13 до 18 лет.

Обсуждение способов согласования ресурсов и притязаний происходит с наибольшим увеличением между 15-16 и 17-18 годами. Рассмотрение дополнительных возможностей усложняется постепенно, с увеличением возраста испытуемых. Старшие юноши и девушки (19-21 год) описывают дополнительные возможности с точки зрения личного предпочтения, оценки условий и ресурсов.

Понимание «цели» появляется к окончанию средней школы, но понимание «запретов» и «отказов» появляется только к 3-4 курсу. Постановка цели в связи с учетом условий и ресурсов появляется только в 19-21 год. Можно сказать, что подростки не понимают что такое ресурсы, и как решать задачу оценки ресурсов. К 17-18 годам появляется обсуждение условий, и личные качества учитываются как ресурсы. Если до 19 лет ресурс это что-то универсальное, и количество учитываемых ресурсов увеличивается количественно, то в 19-21 юноши и девушки могут видеть, какие ресурсы нужны для достижения конкретных целей, рассматривают ресурс как то, чем можно пожертвовать для достижения цели, а также считают ресурсами свои достижения.

Контур будущего. Что делать?

Если доверять полученным данным и исходным допущениям, приведенным в начале статьи, то мы должны спросить себя о том, каковы институциональные условия и механизмы становления «жизненного планирования»⁴, и, что нужно менять в образовательном институте? Скорее всего, трансформация институтов образования в юношестве должна быть направлена на явление горизонтов, образов и образцов производительности, материал которых сможет построить

³ Имеется в виду количественная сторона, т.е. количество высказанных испытуемыми суждений, содержащих ту или иную «единицу»: ресурсы, условия, цели, способы согласования

⁴ Здесь речь идет не о линейном, несистемном представлении о жизненном планировании. Простое требование что-либо спланировать может быть обращено только к взрослому человеку, который уже имеет представления о зависимости целей, условий и ресурсов собственного пути. Вопрос не в умении планировать, а в ощущении связности, целостности перехода к производительности.

отношение к учебному процессу (учению). Это проблематизирует старшую школу и начало высшей школы как институт переходного типа развития. Они пока, по содержанию механизмов и условий остаются институтами детского развития, институтами собственно учения, так, как будто внутреннее отношение юноши к учению не изменилось, так, как будто не образовались новые притязания и зона ближайшего развития.

Важно указать и на то, что это несоответствие завязано и на отношения юношества со взрослостью, организующего работу образовательного института. Это очень важно, потому что именно взрослые «держат» институт как институт и несут на себе все ключевые условия и механизмы его функционирования. В этом смысле, необходимы изменения в следующих условиях и механизмах (эскизный список):

- Права и обязанности юношества в изменении (трансформации) собственного учебного плана – в сторону увеличения «опций» самостоятельного выбора с пробными формами ответственности за результаты такого выбора и снятием части ответственности школы за результаты прохождения учебного плана. Для юношей и девушек должна быть возможность изменить свой учебный план. Например, из высказываний, Мария, 16 лет: «Я составляла свой учебный план в расчете на то, что собираюсь связывать свою жизнь с экономической деятельностью. Соответственно выбрала математику на углубленном уровне, обществознание на профильном уровне, физику (а вдруг в политехнический на эконо пойду). Но потом поняла, что интерес к здоровью и медицине, который я считала просто своим хобби, у меня большой и я хочу этим в жизни заниматься. Пойду в медицинский институт. А это означает, что мне нужно изучать биологию и химию на углубленном уровне, а углубленная математика не нужна. То есть нужно перейти в другие группы по математике, биологии и химии».
- Оформление процедур подготовки к выбору индивидуальных программ, мотивации к обучению по ним. Уровни готовности (самостоятельность, ответственность, учебная успешность в освоении программ по предметам) к обучению по ИОП у выпускников подростковой ступени различаются. Исходя из опыта можно сказать, что две трети десятиклассников вполне способны конструировать и реализовывать индивидуальные образовательные программы. Для остальных задача необходимости организации учения по индивидуальному образовательному плану является формальной, искаженно понимаемой как ненужное напряжение. Различие связано как с индивидуальными особенностями подростков, так с условиями подготовки к переходу на ИОП (9 класс).
- Оформление «коридоров» образовательной стоимости курсов (кредитов) для самостоятельного определения юношеством веса того или иного курса. Примером такого коридора может быть индивидуальная образовательная программа. Ольга, 17 лет: «Я точно уверена в своей будущей профессии – журналист. Поэтому я выбираю на профильном уровне русский язык, литературу, английский язык и психологию, на базовом уровне математику, естествознание и профильную лабораторию по лингвистике. При этом я буду пробовать себя в качестве журналиста в школьной газете – буду писать статьи по волнующим всех старшеклассников темам».
- Права и обязанности юношества в формировании учебных групп (группообразовании) для прохождения тех или иных курсов. Например, Миша, 16 лет о своих обязанностях говорит: «Занимаясь в углубленной группе по математике, я обязан учиться на «4» и «5». Более низкая отметка означает перевод на более низкий уровень изучения предмета. Возможно и движение в обратном направлении – если бы я учился на профильном уровне на одни пятерки, то есть доказал, что способен учиться в углубленной группе, то появилось бы право перевестись в нее».
- Оформление экономических требований к условиям ведения образовательных программ курсов – в сторону расчета стоимости таких программ, обнаружения и исключения «экзотичных» вариантов, требующих нереальных ресурсов (оборудование, оплата труда, расходные материалы, учебные материалы, время)
- «Контрактная» схема преподавания курсов, когда с группой обсуждается соглашение об ожидаемых результатах курса, ресурсах и условиях. Например, возможность распределения ответственности между учителем и учениками. Учитель в начале курса предъявляет школьникам результат и обсуждает с ними, при каких условиях этот

результат будет обеспечен – что требуется от учителя, а что требуется от школьника. Если есть условия выполняются только с одной стороны – нечего рассчитывать на заявленный результат.

- Расчета «коридора» времени, затрачиваемого на прохождение того или иного курса и предъявление этого «коридора» как критических условий обучения
- Расчета нормативов подушевого финансирования индивидуальных учебных планов и предъявление ресурсных границ обеспеченности. Например содержание в нормативах наряду с количеством учебных часов («сетка часов» учебного плана) ресурсы, необходимые для педагогического сопровождения индивидуальных образовательных программ (тьюторство, научное руководство учебными исследованиями, социальное проектирование, программа участия в интеллектуальных конкурсах, новые штатные единицы и изменение функционала и т.д.). Для школ предлагаемая практика расчета является новой, так как в традиции общеобразовательной школы расчеты всегда ведутся по принципу дешевого декларативного качества образования, жестких рамок обязательности 25 учеников в группе и т.д.
- Проектирование и расчет обеспеченности условий и ресурсов учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности. Для общеобразовательной школы проектирование и учебно-исследовательская деятельность являются инновацией, ресурсом для которой является новая составляющая квалификации педагогов.
- ...

Области перечисленных условий и механизмов как минимум две: структура и содержание учебного плана, и отношение к учебному плану. Они должны быть соотнесены и скоординированы через идею жизненного планирования.

Таким образом, институт переходного типа развития должен воссоздавать с каждым приходящим поколением горизонты, образы и образцы производительности, а также связность целей, условий и ресурсов осуществления обучения. Школа в этом смысле, должна стать пробным местом осуществления жизненного планирования и быть способной *варьировать* уже *собственные* ресурсы и условия в связи с теми целями, которые оформляются в юности.

Литература:

1. Божович, Л.С. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.С.Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. — М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. — 352 с.
2. Васильева Н.П. Динамика разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте./ дисс. ... канд.психол.наук, 19.00.13 : защищена 13.04.06 / - Красноярск, 2006.- 201с.
3. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Вопросы детской психологии./ Л.С.Выготский. — Спб.: Союз, 1997. — 224 с.
4. Выготский, Л.С. Педология подростка. Половое созревание. / Л.С.Выготский. — М.: Издание бюро заоч. обуч. при 2 МГУ, 1930. - 172 с.
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. [Текст] / В.В.Давыдов. - М: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
6. Хасан, Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров./ Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов. - Красноярск-Москва: М: МИРОС, 2001. — 176 с.
7. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. / Б.Д.Эльконин. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д.Б.Эльконин; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.