

Школа развития.

(Концепция, проект, реализация)

В настоящей работе представлено устройство специальной образовательной действительности, обеспечивающий "шаг развития" старшеклассников. "Шаг развития" есть определенное, устойчивое изменение сознания детей, проявляющееся в смене отношения к окружающему миру, к самому себе и другим людям, в изменении уровня их самостоятельности и активности. Описываемый психолого-педагогический эксперимент находится в стадии реализации, поэтому основное внимание в работе будет уделено описанию концепции и проекта эксперимента.

С формально-организационной точки зрения Школа Развития представляет собой интенсивный интеллектуальный цикл, проводимый в течение одной — трех недель в режиме полного погружения (с выездом в профилакторий, на базу отдыха и т.д.). Число школьников интенсивного цикла составляет от 20 до 70 школьников девятых —одиннадцатых классов и 6-20 членов педагогической команды — преподавателей и студентов психолого-педагогического факультета Красноярского госуниверситета.

Введение

Одним из самых популярных терминов в педагогических разработках последних тридцати лет оказывается "развитие": педагогика переориентировалась с обучения, формирования знаний, умений и навыков на "развитие" ("психики", "мышления", "понятий", "личности" и т.д.). Вместе с тем, система категорий и понятий, позволяющих реализовать идею развития в предметных моделях психологии, находится до сих пор в стадии первичной разработки (Б.Эльконин). Как следствие, образовательные проекты, ориентированные на развитие, вынуждены использовать либо до-понятийные интуиции "развития", либо "рамочные" представления философии и философии образования.

Концепты "развития" в философии образования могут быть представлены тремя основными схемами:

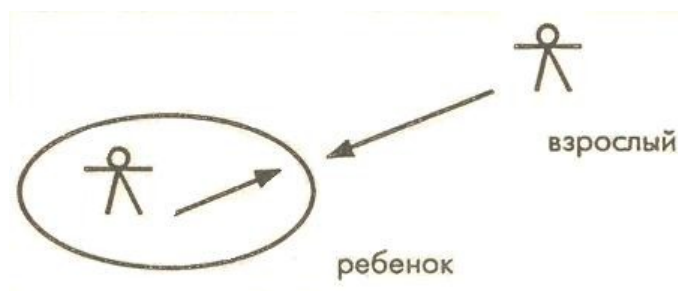
Схема А. Развитие = формирование.

Схема А. Развитие = формирование.



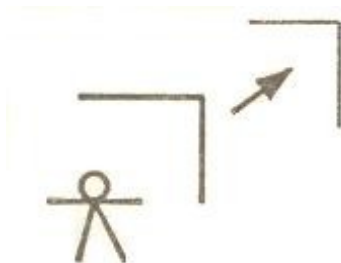
(Образец: "Развитие определяется усвоением общих способов действия в некоторой области" — В.В.Давыдов [8])

Схема Б. Развитие = культивирование — ("прочитывание" активности ребенка как потенциальной формы, оформление)



(Образец: Культура есть "...то, что мы называем культивированием: такую форму мастерства, в которой человек своим искусством как бы помогает тому, что может быть,- быть вполне, предельно обнаружить свою природу" - А.В.Ахутин[1, с. 143].)

Схема В. Развитие – трансформация (смена рамки).



Обсуждаемый проект построен на основе третьего из указанных концептов; в его основе лежит представление об актах развития как актах "полагания и снятия границ действительности" (немецкая классическая философия) или, в других терминах, — актах "расширения рамок" (СМД-педагогика - П.Г.Щедровицкий [26, с. 125-144]).

(Отметим, что представление о "смене ведущего вида деятельности" произрастает на том же смысловом поле, однако игнорирует ту совершенно особую активность, которая производит эту "смену" — собственно "бытие субъекта развития".)

"Акты развития" задают основное (абстрактное и формальное) требование к устройству пространства образования: оно должно включать разграниченные действительности разного типа и предоставлять возможность переходов через эти границы.

Очень важно, с нашей точки зрения, что сам переход из одной действительности в другую включает в себя момент попадания в "пустоту": человек не знает, какое действие он совершает, в силу того, что образ и норма действия "старой" действительности разрушены, а новые себя не обнаружили, не выстроены самим автором действия. Опыт прохождения "пустоты", опыт построения "пробного" действия является индивидуальным человеческим ресурсом, который может быть востребован в различных сложных ситуациях социальной действительности. Такого рода опыт выступает ресурсом "творческого акта" (Б.Д.Эльконин), оформления рефлексивной позиции человека в отношении своих действий [27, с. 168].

В настоящее время образовательное пространство школьника остается сравнительно однородным (гомогенным): с первого по одиннадцатый класс школьник находится в социальных ситуациях одного типа и вступает в учебные отношения одного типа. Кружки, факультативы, общественные организации детей принципиально не изменяют его ситуацию, не задают для школьника новую действительность, но лишь разнообразят материал, на котором разворачиваются эти отношения.

Таким образом, для ребенка оказывается недоступен особого рода опыт — именно опыт освоения новой действительности. Исключением оказывается переход "детский сад - школа", но лишь в случаях, когда он действительно выстроен как переход. Еще раз: опыт освоения новой действительности, то есть действительности, включающей в себя другие формы поведения, общения, действия и мышления, — оказывается вне пределов существующего образовательного пространства и вне возможности размышления и рефлексии

школьника.

Зарубежная практика образования включает элементы, которые можно рассматривать как приближение к требуемой разнородности образовательного пространства. Например, распространено обучение старшеклассников (в течение нескольких недель) в школах другой страны с проживанием в чужой семье. При этом школьник попадает в новое окружение — с другими правилами поведения, другим языком, другими нормами повседневной жизни и т.д. Опыт, полученный школьником в этой образовательной акции, становится его ресурсом в последующей жизни. В то же время необходимо отметить, что в данном случае особенности национальной социально-культурной "среды" принадлежат слою обыденной жизни и имеют много общих смысловых ядер при различии языков и стереотипов поведения. Они могут "дотягивать" до статуса разных действительностей лишь в том случае, если особо рефлектируются, отграничиваются и обозначаются своими субъектами как таковые.

Обсуждаемый проект реализует идею гетерогенного образовательного пространства и направлен на создание и представление школьникам действительности особого рода, не имеющей аналогов в повседневной и школьной жизни старшеклассников. Специфика действительности семьи, двора, школы состоит в том, что в них определены и устоялись определенные нормы поведения и действия. Эти нормы существуют в естественной для ребенка форме и не требуют рефлексии и осмысления. Особость, отделенность от обыденной жизни и обычной школы действительности Школы Развития состоит в том, что нормы ее не явлены школьнику и от него, на первом этапе, требуется личное усилие по объективации этих норм, включающие прямое действие-пробу и рефлексия. На втором шаге школьник обнаруживает, что возможны разные формы мышления-действия, но объединенные общей рамкой представленности своего мышления, что также становится предметом рефлексии и осмысления. На третьем шаге школьник может попасть в ситуацию необходимости построения своей нормы действия (проекта действия). Таким образом, главной особенностью действительности Школы Развития является искусственный характер ее норм или, другими словами, это действительность рефлексии и построения норм.

Включение в эту действительность требует от школьника не только изменения

речевого и натурального поведения, но включения в коммуникацию со взрослыми и сверстниками по актуальным проблемам науки и культуры, опирающимися на теоретико-понятийное мышление. Такие ситуации случаются (а часто не случаются) в жизни школьников очень редко, но здесь они становятся действительностью творческого мышления, открытой коммуникации, рефлексии и понимания. При этом большинство старшеклассников ощущают себя попавшими в "пустоту", когда смысл и значение известных слов "истаивает", а смысл новых слов трудно восстановить из контекста, в силу размытости самого контекста. Именно попадание в "пустоту" и актуализирует у школьников творческое мышление, рефлексии и понимание. При этом появляется пространство проб, возможность "речевого поступка", когда школьник "набирается смелости" оформлять свою мысль, не будучи уверенным в ее правильности, когда он выступает перед другими школьниками и взрослыми по вопросу, который находится на границе его мыслительных средств и в этом выступлении презентует себя "как здесь и теперь составляющую личность" (что Ю.Хабермас называл "перформативным требованием индивидуальности" [25, с. 195-206]).

Создаваемая в эксперименте действительность вместе с тем выступает как действительность "подросткового возраста", как период детства, который по положению Б.Элькониноа интенционально выступает как период культуросозидающих импульсов [28, с.7-13].

Краткая предыстория эксперимента (1988-1993 гг.)

Оформление основных идей, педагогической технологии и формирование педагогической группы происходило с 1988 г. по 1993 г. сначала в группе "Эксперимент", затем в департаменте "Нооген" ("порождающий разум") Краевой летней школы по естественным наукам. С 1993 г. образовательный проект осуществляется в самостоятельных Школах Развития с использованием технологии группы "Нооген" (задания по конструированию "возможных миров" и "возможных научных теорий" [27, с. 168]). Общее количество школ и семинаров с использованием данной технологии составляет 17 мероприятий, в которых участвовало более 600 школьников, студентов, учителей и преподавателей вузов.

Образовательные задачи на этапе "предыстории" связывались главным образом с

предметным содержанием "школ". Большинство заданий строились на естественнонаучном материале и позволяли проводить разобъективацию научных предметов, обсуждать метапредметные категории как основания научных предметов и научного мышления ("Построить физику (механику) в мире с двумя независимыми (перпендикулярными) временами", "Построить мир, где субъекты могут по своему желанию менять структуру пространства. Построить физику и геометрию этого мира" и др.).

Однако уже на этом этапе личный опыт членов педагогической группы, опыт отдельных школьников выявил возникновение устойчивых трансформаций (перефокусировок) сознания, проявляющихся в изменении внутренней и внешней активности человека, в интенции к творческому мышлению, в изменении отношения человека к самому себе, к окружающему миру. (Метафорическим образом такая трансформация выражена одним из участников школы в 1989 г.: "Такое ощущение, что ты находился в серой, душной комнате и вдруг дверь распахнулась и ты попадаешь в мир яркий, чистый, звенящий; что правильность и монотонность серого мира закончилась и перед тобой мир живой, клубящийся, возможный... Ты стоишь на пороге этого мира, это твой мир, мир твоих возможностей, твоих мыслей и действий".)

Такого рода феномены в то время обсуждались как становление человеческой субъектности через оформление отношения к фрагментам культуры - наукам, искусствам и другим сферам человеческой деятельности. Проблематика творчества обсуждалась через метафору "свободного полагания" — акта мышления, полагающего свои основания в самом себе и разворачивающегося из самого себя. В этот период на материале работы участников школ было проведено различение уровней активности - креативный, эвристический и репродуктивный (различения предложены Д.Богоявленской [3]).

Феномен трансформации сознания человека при осуществлении им перехода между двумя различными действительностями соотносился с материалами этнографических, антропологических и культурологических исследований (Дж.Фрэзер, Л. Леви-Брюль, К.Леви-Строс, А.Лосев, В.Библер, В.Розин, А.Ахутин и др. [2, 16-18, 22, 24-25]), с идеей принципиальных различий в смысловых ядрах различных культур (действительностей), задающих собой

связность, полноту и замкнутость определенных форм человеческого сознания. Идея трансформации сознания соотносилась с работами психологов Ж.Пиаже и Л.Выготского о становлении детского интеллекта и принципиальных его отличиях от интеллекта взрослого человека [7; 20,с.659]. Обращение к работам философов М.Мамардашвили и А.Пятигорского, посвященным проблемам сознания [19; 21,с.160], позволило обобщить существующие исследования по проблеме сознания в идею "горизонтности" сознания и затем в идею топического строения сознания и рассматривать становление человека, становление его сознания как заполнение топов сознания [7,19]

1. Первый этап эксперимента

1.1 ИДЕЯ ТОПИЧЕСКОГО СТРОЕНИЯ СОЗНАНИЯ.

Историческое и онтогенетическое становление сознания может мыслиться как "заполнение" четырех основных "горизонтов", в соответствии с осуществлением четырех основных форм "отношения человека к миру".

Первичной формой человеческого бытия служит синкретичное единство, не расчлененное на полюсы "человек — мир".

"Погруженности" человека в его окружение соответствует феноменальное (до-объектное) сознание. Феноменальное сознание "включает" человека в мир; феноменальный уровень образует первичную событийность человеческого существования, задает его перцептивно-смысловое основание.

Следующий ключевой этап в становлении человека, понимаемого в оппозиции "бытие — сознание", связан с формированием "объектов" на базе феноменов и оформлением натуралистического отношения к миру как естественному и противопоставленному человеку. Предельным образом такое отношение объективируется в "новое время" в идею Природы, существующей независимо от человека, по своим собственным законам и заставляющей человека сообразовываться с этими законами. Самого себя, человеческие сообщества человек воспринимает как части этой всеобъемлющей природы. Воспринимающий Природу человек обладает объектным (оформляющим бытие в объекты, без рефлексии собственной активности) сознанием, сознанием "отражающим" мир.

Нерефлексивному объектному сознанию противостоит деятельное отношение к миру как искусственному образованию (в пределе оформляемому как

Действительность, то есть сфера возможностей и осуществления деятельности). Предметное наполнение мира, сам человек с его возможностями, культура — есть осуществление исторически становящейся деятельности коллективного субъекта (человечества). Деятельное отношение реализуется через субъектное (полагающее и снимающее границы объектности, рефлектирующее собственную активность) сознание, сознание "полагающее" мир.

На основе анализа различных форм "духовной практики" философы и психологи выявили (как принципиально возможное, хотя реализуемое в особых случаях, лежащих за пределами как обыденной жизни, так и различных форм объектно направленной или самонаправленной деятельности) бытийное отношение к миру, как осуществляемому через экзистенциальное усилие человека, выходящего на границу действительности. Бытийное отношение реализуется посредством объективного (устремленного из действительности в реальность) сознания, сознания "размыкающего" мир.

Таким образом, сознание может быть конкретизовано в виде четырех базовых "горизонтов" сознания: феноменального, объектного, субъектного и бытийного (объективного). Каждый "горизонт" сознания задает целостный и замкнутый мир, "непроницаемый" для взгляда, направляемого из другого мира (например, мир объектного сознания — Природа, мир субъектного сознания — Действительность).

Сложность теоретической и конструктивной работы с сознанием, как "горизонтно" организованным, определяется тем обстоятельством, что указанные формы сознания до сих пор характеризовались в различных понятийных системах. При этом невозможно предпочесть одну характеристику другим, так как все они имеют свои основания и обладают "разумностью". Содержательное соотнесение различных подходов в работе с сознанием и понятийное "улавливание" сознания не может быть обеспечено ни объединением указанных "горизонтов" как подструктур в рамках некоторой объемлющей структуры, ни генетической схемой, включающей "снятие". Указанная сложность рассмотрения становления сознания удерживается через идею топики как системы границ, замыкающих всякий раз горизонт сознания. Топика позволяет объединять разнородное в рамках единой схемы; становление сознания в таком случае может пониматься как заполнение топики.

Через идею топики как системы границ, замыкающих горизонт сознания, можно по-

новому понимать обсуждения событийности, ведущиеся в философской, психологической и педагогической литературе. Событие есть, в таком случае, выход на границу топа и улавливание этого выхода на "экране" сознания.

Сложность работы с топикой сознания связана с необходимостью явного учета сознания исследователя. Дело в том, что сознание работающего с топикой оказывается само включенным в какой-либо из топов сознания. Иными словами, исследователь может работать с топикой после того, как она представлена ему в горизонте объектного или субъективного топа, и исследователь должен рефлексировать горизонт своего сознания.

Отсутствие рефлексии приводит к тому, что педагогические и психологические подходы к человеку могут включать в себя представление о всех четырех горизонтах сознания, но сами при этом разворачиваются в горизонте объектного сознания (сознание исследователя "замкнуто" в объектном топе). Именно объектным образом обсуждаются в настоящее время субъективный и объективный горизонты сознания.

Продуктивной в качестве ориентира для исследовательских и "конструктивных" работ в психологии развития представляется идея возможной полноты индивидуального сознания как представленности в нем всех топов сознания.

1.2. ТОПИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ СОЗНАНИЯ И ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС.

Следующий этап образовательного проекта связан с соотнесением представления о "топическом строении сознания" и существующих в возрастной психологии периодизаций развития ребенка (особо интересными оказываются при этом "возрастные кризисы" и "кризис детства").

Базовыми для этого этапа эксперимента являются гипотезы:

- в подростковом возрасте ребенок, в условиях формирующего эксперимента, может выходить на границу объектного сознания, осваивать деятельностное (разобъективирующее) отношение к миру;

(Необходимо отметить, что в рамках "деятельностного подхода" в психологии и педагогике, например, в развивающем обучении по Д.Б.Эльконину и В.В.Давыдову, удастся обобщить действие до уровня способа действия и обеспечить рефлексия условий и границ применения способа; что касается сознания искусственного происхождения "объектов" (их разобъективацию), с которыми имеет дело человек, —

оно "остаётся в головах разработчиков"; таким образом, младшие школьники в условиях экспериментального обучения остаются в объектном горизонте сознания.)

- сферами активности, на которых строится деятельностное отношение и соответствующий топ сознания, могут быть: межличностные отношения; поиск ребенком форм и способов собственной представленности другим людям; эксперименты с формами знания, как смысловыми "кристаллами" культуры (кристаллизованной, застывшей действительностью).

Именно межличностные отношения стоят в центре объективирующей работы сознания в данном возрасте. Поиски содержания образования, адекватного подростковому возрасту, обычно остаются ориентированными на объектное сознание (проще говоря, ищется область знаний о вещах, как они есть, но интересных подростку межличностные отношения, отношения полов, психика человека и т.п., эти знания и становятся содержанием; возможная активность ребенка в этой области мыслится и строится как заданная свойствами и организацией соответствующей вещной или квази-вещной сферы).

Экспериментирование с формами знания (конструирование "возможных миров и теорий") позволяет провести разобъективацию действительности на приемлемом для подростков уровне и тем самым "расчистить" место для их продуктивной активности.

(В концепции "развивающее обучение" экспериментирование детей со знаниями обсуждается как необходимая составляющая учебной деятельности младших школьников; однако реально удается инициировать эксперименты детей с обозначениями, но не с логическими формами организации систем знания).

Таким образом, подростковый кризис мы рассматриваем как возможность трансформации сознания, освоения субъективного топа сознания.

1.3. ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДАННОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА:

- различение объектного и деятельностного сознания подростков на уровне их обнаружений в действительности педагога;

- поиск условий выхода ребенка на границу объектного сознания и в деятельностный горизонт сознания, характеристика форм общности детей, детей и взрослых, в которых оказывается возможным такой переход;

- поиск и характеристика способов педагогического действия, позволяющих "удерживать" событие деятельностного отношения к миру, "переводить" его в

устойчивые формы продуктивной активности подростка;

- характеристика условий, форм общения взрослых и детей, в которых возможно "событие реальности", выход на границу деятельностного топа сознания.

Основным методом исследования служит формирующий эксперимент, осуществляемый на основе решения педагогами и детьми особого типа задач — задач на конструирование "возможных миров". Материалом, поддающимся фиксации и интерпретации, оказываются при этом фонограммы и протоколы работы групп детей и педагогов, а также произведения детей, созданные ими "научные теории", "конструкции миров", "мифы", "истории", срежессированные "действия" и др.

Результаты данного этапа работ были оформлены в книгу "Возможные миры или создание практики творческого мышления" (издана в 1994 г. в рамках республиканской программы "Обновление гуманитарного образования в России" по итогам Всероссийского конкурса, проведенного министерством образования совместно с международным фондом Сороса). Гипотеза о топическом строении сознания представлена в работах [9, с. 13-20; 10].

2. Второй этап психолого-педагогического эксперимента (1993-1995 гг.)

На первом этапе эксперимента основной акцент делался на идее горизонтности сознания и специфике подросткового возраста, заключающейся в возможности перехода от объектного горизонта к деятельностному (становление субъектности). Данный переход проектировался через построение отношения (раз-объективацию) к фрагментам культуры (в первую очередь через рефлекссию оснований научных предметов).

В ходе исследований было установлено, что другой формой становления субъектности является выход подростков в слой управления образовательной ситуацией или рефлексивное удержание интерпсихической формы как возможности своего собственного развития.

Идея Ю.Хабермаса об индивидуальной личности и перформативной форме ее существования была развита в концепцию индивидуального сознания, связанного со становлением произвольности человека в отношении тех интерпсихических форм, которые предоставляют ему возможность развития. Само "попадание" в эти формы

на стадии "индивидуального сознания" может мыслиться искусственным, опосредованным сознанием и волей индивидуального человека (и в силу этого становится возможным говорить о человеке индивидуальном, о реальности индивидуального сознания).

Положение о топическом строении сознания было развернуто в проект "образовательной действительности как системы топов — различных действительностей". Образование (как сложный опыт сознания) стало пониматься как "движение" в рамках такой гетерогенной действительности.

Были оформлены критерии на "завершенность" (полноту и устойчивость последствий) педагогического действия.

2.1. КОНЦЕПЦИЯ И ПРОЕКТ ВТОРОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА.

Теоретико-онтологическими основаниями эксперимента выступают следующие философско-антропологические и общепсихологические положения:

А. Положение о "граничной" природе и топическом строении сознания. С одной стороны, акты осознания осуществляются на границах между действительностями разного рода, на границе между действительностью и не-действительностью и т.д.; с другой стороны, само сознание может быть представлено как организованное в виде "топов", соотносимых посредством взаимных отображений и границ-переходов.

Б. Положение об "индивидуальности" как особом модусе человеческого существования, связанном с активным созданием и воссозданием оснований, условий, форм собственного бытия как сознательного и творческого существа. На языке психологии развития становление индивидуальной формы жизни может быть выражено как становление произвольности человека в отношении интерпсихических форм, которые предоставляют ему возможность развития. Символические и рефлексивные образования сознания, опосредующие индивидуальную форму жизни, мы называем "индивидуальным сознанием".

В. Положение о "творческой активности" как активности на уровне целостных единиц жизни и деятельности (например, в сфере науки такой единицей выступает "научный предмет" [И, с.79-82]). Творческая активность может быть понята посредством оппозиций "значение" — "смысл" и "знак" "символ", творчество связано со вторыми членами этих оппозиций, в то время как деятельность связана с

первыми.

В соответствии с этими базовыми элементами онтологии человека, полагается, что подростковый период становления человека включает в себе возможность:

- выхода на границу объектного топа сознания и освоения субъектного отношения к миру (субъектного топа сознания);

- становления субъекта интерпсихической формы, субъекта индивидуальной жизни, соответственно, становление индивидуального сознания; - становления творческих форм активности.

Перечисленные "возможности" не есть натуральные характеристики подростков (в смысле биологического или социально-культурного натурализма), это именно "возможности", которые могут быть актуализованы и реализованы в специальных условиях формирующего психолого-педагогического эксперимента. Вместе с тем, эти "возможности" не есть лишь "проект", они согласуются с эмпирическими характеристиками подросткового возраста, позволяют интерпретировать в единой логике целый ряд известных феноменов подросткового кризиса. В связи с этим были спроектированы форма общности детей и взрослых и культурное содержание, позволяющие, на взгляд разработчиков, актуализовать перечисленные выше возможности подростков и превратить их в развернутую образовательную действительность. Был осуществлен формирующий психолого-педагогический эксперимент, в организационной форме "Школа Развития 1995" для детей 15-16 лет городских и сельских школ Красноярского края. Основными конструктивными принципами образовательного пространства "Школы Развития" были приняты следующие:

- создание "сложной действительности" детско-взрослого сообщества, организованной как ряд "территорий-действительностей", имеющих пространственно-временное, смысловое и знаковое оформление и отграничение. "Территория" задается: взрослым, представляющим некоторый тип культурного содержания и соответствующий тип действий; допустимыми действиями ребенка (своего рода "правила игры", условности и т.п.); типом ситуаций общения и взаимодействия взрослых и детей. Таким образом, "территория" есть способ представления ребенку определенного образа взрослости (причем "взрослость"

заключается именно в том, что человек может "удерживать" свою действительность, то есть воссоздавать ее в разного рода ситуациях и на разнообразном материале, строить ее "выразительную форму" для ребенка, а также инициировать рефлексия — собственную и ребенка - относительно того, "что же здесь делается и чем это отличается от другого"). Посредством "территории" задаваемая взрослым действительность и "образ человека" первоначально представлены ребенку в доступных ему квази-натуральных формах, и задача взрослого заключается в дальнейшей раз-объективации этих форм и включения ребенка в усилия по их построению и удержанию. Такое включение, а также переходы между разными территориями, фиксация попаданий на их границы, выбор между включением и не-включением в действительность определенной территории (пространство "пустоты" — свободы и самоопределения) есть условие для актов осознания в "Школе Развития";

- предоставление "пустых мест" в пространственной и временной организации "Школы", как возможность для инициатив детей в устройении своей жизни и общения со взрослыми;

- специфика роли и позиции педагогов, которые представляют ребенку не только и не столько культурные образы и нормы, сколько "прецедент индивидуальности" (конечно, существующей в отношении к культурным образам человека).

Осуществить эти требования на культурном материале позволил ряд авторских образовательных технологий, на которые опираются выстраиваемые в Школе действительности-территории:

- 1) работа над заданиями по "построению возможных миров" и "построению возможных научных теорий" (ядром этой работы является воссоздание в особом — логически "странных" — условиях научных моделей и картин мира, тем самым переход в субъектное отношение к научным картинам мира). Важной особенностью работы является ее коллективный характер, когда работа над заданиями сначала идет в малых группах (5-7 чел.) и затем продолжается в виде докладов на общем заседании всей Школы. Коллективная форма работы позволяет "собирать" и предъявлять всем участникам общую действительность мышления Школы, как поле проблем, идей, "теорий", моделей и экспериментов;

2) сочинение символических, в основном художественных и интроспективно-психологических текстов — поиск, фиксация и "снятие" границы выразимого и описуемого, тем самым расширение сферы сознательного опыта. Данная работа также проводится в малых группах (отличающихся камерностью атмосферы), причем произведения авторов предъявляются исключительно по их желанию. Отношение к текстам выражается в форме присоединения-понимания, вся рефлексивная работа осуществляется самими участниками и никак не обсуждается с ведущими групп;

3) работа в психологических тренингах и студиях, предметом которой - в отличие от коллективных форм работы над заданиями — является личный психический ресурс участников Школы, связанный с овладением культурными способами и техниками понимания своей психической жизни, с преодолением своих "комплексов", со способами конструктивного поведения в ситуациях кризисов и конфликтов.

Работа тренингов и студий направлена на оформление собственного образа и образа своего будущего.

2.2. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ ВТОРОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА.

Полученный в "Школе Развития" материал (зафиксированный как стенограммы групповых и общих обсуждений, индивидуальные произведения детей, описания ситуаций) позволяет утверждать, что выдвинутые гипотезы о становлении в подростковом возрасте индивидуальности и индивидуального сознания, о становлении субъекта интерпсихической формы, становлении творческой активности соответствуют возможностям развития подростков (строго говоря, возможностям данной группы детей и данного педагогического коллектива). Поскольку исследовательские задачи с самого начала ставились не в "объектном" подходе, а в "конструктивном", результатом работ по проекту следует считать не фиксацию возможностей развития подростков, как "объективно заданных" и автоматически воспроизводящихся, а создание прецедента педагогической работы, формы и содержание которой актуализуют перспективные возможности подростков.

С другой стороны, анализ изменений происходящих со школьниками (при повторном их участии в школе) позволяет утверждать, что разные дети имеют свои собственные темпы "роста". Так, было установлено, что большая группа детей из повторно приехавших в Школу значительно отличается от других участников по

уровню и типу активности и инициативы, по склонности к построению теоретических, а не эмпирических моделей, по уровню рефлексии и склонности к управлению работой групп и активности на общих заседаниях во время докладов групп, по свободному обращению к событиям своей жизни и коллективной деятельности. При этом важно, что во время своего первого участия в Школе Развития эти дети не выходили за рамки средней "включенности" школьников.

Некоторые элементы этой педагогической работы оформлены как "метод" и могут воспроизводиться другими педагогическими коллективами (в первую очередь это "задания на построение возможных миров" — имеется успешный опыт воспроизводства этого типа работы в общеобразовательной школе). Другие элементы (создание символических текстов) оформлены на уровне "описание прецедента", превращение их в передаваемый педагогический метод - задача последующих разработок. Принцип "территориально-границной" организации образовательного пространства опробуется в настоящее время в ряде других проектов педагогической группы "Нооген" (экспериментальная площадка "Современный Дом Детства" на базе Красноярского детского дома — школы-интерната №59).

В сложных психолого-педагогических экспериментах предполагаемый и получаемый результат во многом имеют "проектный" характер, что связано с отсутствием средств диагностики и отсутствием такого критерия, как воспроизводимость результатов. Основным (неожиданным) результатом данного исследования является прямая фиксация актов произвольности подростков в отношении сложных ситуаций мышления, действия и форм общения, обеспечивающих для них возможности развития. Этот факт и согласованность основных теоретических положений с эмпирическими характеристиками подросткового возраста, позволяют говорить о психолого-педагогическом эксперименте как состоявшемся.

Сравнение полученных результатов с отечественным и зарубежным уровнем разработки проблемы показывает, что новизна проведенных исследований и разработок заключается прежде всего в том, что создан прецедент психолого-педагогической разработки, выстроенной в категориальной рамке "сознание". До настоящего времени феномены человеческого бытия в психологии и педагогике удерживаются в категориях "психика" и "деятельность". Перевод психологии

человека из рамки "психика" в рамку "сознание" предпринят в поздних работах Л.Выготского, при этом был получен ряд базовых представлений (например, представление о "смысловом строении сознания"). В работах последователей Л.Выготского проблематика сознания и становления сознания была оттеснена на периферию психологии развития и педагогической психологии (понималась как производная от включения ребенка в деятельность и освоения способов деятельности) [27]

Научные исследования на данном этапе эксперимента были поддержаны Международным научным фондом в 1994-95 гг. Результаты работы частично представлены в публикациях [12,13].

3. Третий (проектный) этап эксперимента.

При осуществлении второго этапа образовательного проекта было обнаружено следующее обстоятельство: наиболее существенные изменения активности детей, их инициативы при включении в коллективную интеллектуальную работу (и при дальнейшем "поддержании" этой работы) проявляются не на протяжении одного интенсивного цикла, а при последовательном включении школьника в два (и более) цикла, проведенных с интервалом в год или, по крайней мере, в несколько месяцев. Этот факт мог объясняться простым "отсевом": повторно участвуют в Школе Развития именно те дети, с которыми нечто произошло (в пределе - "трансформация сознания", переход в субъектный горизонт). Но более продуктивной может оказаться гипотеза, что ряд последовательных переходов из "Школы" в "мир" и обратно, с сопутствующим оформлением события Школы во временном промежутке между интенсивными циклами, как раз и обеспечивает трансформацию отношения к миру (субъектный топ сознания) как нечто "представленное самому себе" и тем самым состоявшееся. Именно в паузах между Школами дети могут создавать индивидуальные символы, служащие в дальнейшем опорой для их инициативы в отношении ситуаций развития.

Таким образом, задача третьего этапа эксперимента — построение полного образовательного цикла, позволяющего включить школьников с различными темпами развития и обеспечивающего устойчивые изменения в активности подростков, сопоставимые с гипотезой о становлении индивидуального сознания.

При этом предполагается: оформление технологии Школ Развития с необходимым упрощением и выделением базовых элементов технологии; построение и доведение до

"операционального" уровня процедур диагностики "шага развития" школьников; отработка процедур закрепления состоявшихся изменений активности школьников; вывод школьников на уровень проектирования (и апробации проекта) своей дальнейшей образовательной "траектории".

Для достижения целей проекта предполагается участие школьников в трех (по-разному ориентированных) Школах Развития и поддержка самостоятельной активности подростков в период между Школами (В настоящее время данный проект разворачивается при поддержке городского отдела народного образования г.Железногорска).

3.1. СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА.

Полный образовательный цикл, обеспечивающий "шаг развития" подростка, включает в себя три каникулярные Школы Развития, проводимые для учеников 9-11 классов в летние, осенние и зимние каникулы.

Будучи сходными по способу организации образовательного пространства, они различаются по типу ситуаций, в которых школьники приобретают опыт самостоятельного действия, постановки и реализации образовательных целей, организации различных по типу (включая учебные) отношений. Развитие связано с событиями встречи школьников с определенным способом организации мышления и понимания, с опытом попадания на границы действительностей-территорий (базовой границей является граница "Школа и Не-Школа").

При этом важно оформление собственного опыта "пробного действия": от прямого обнаружения явлений своей психической жизни и случайного попадания в ситуации развития до освоения психологических техник "удержания собственного действия" в сложных ситуациях и произвольности относительно интерпсихических форм (форм общения, обеспечивающих развитие подростка).

Первая, летняя, Школа организована как "фестиваль" различных образовательных проектов и научных подходов, объединенных проблематикой гуманитарного исследования и развития гуманитарного мышления (психологического, педагогического, экологического, экономического и др.). При этом тематизм заданий имеет предметный (научный) характер. Основным событием учебной жизни подростков в этой Школе является "попадание" в различные действительности и встреча с различными формами гуманитарного мышления, с формами постановки и

рассмотрения проблем; основным результатом — опыт пробного действия, обнаружение новых способов коммуникации, дискурса и овладение ими. Кроме того, важным событием личностного роста для школьников может оказаться "открытие" ими собственной психической жизни как того, что может быть предметом внимания и особым образом организованной психотехнической работы. (Данный этап предусматривает и возможность простого "удивления" и пассивного участия детей в обнаруженной новой действительности. Одна из участниц Школы Развития (6 кл.) рассказывала своей учительнице: "Там даже никто не матерился").

Между первой и второй Школами возможно оформление школьниками состоявшейся Школы как События личной истории. Такое оформление происходит в естественной форме, через рассказывание о Школе друзьям, родителям, одноклассникам. При повторном обращении к событиям Школы происходит оформление "Идеального образа Школы" как возможной совершенной действительности. (По существующим данным активное обсуждение и обращение к действительности Школы длится в течение 2-3 недель. При этом школьники (10-11 кл. г.Железногорск) собираются вместе и пробуют повторить отдельные формы работ освоенные в Школе. По свидетельству Е.Ушаковой и других учителей школы №106 г. Красноярска дети участники Школ (5-6 кл.) в течение месяца продолжали играть в "Нооген"). При этом педагогическое управление процессом оформления События Школы и фиксация результатов такого оформления пока остается за пределами возможностей педагогической группы.

На вторую, осеннюю, Школу приглашаются школьники, с которыми по экспертной оценке членов команды "нечто произошло", причем на Школу могут приехать все школьники, кто считает, что ему это необходимо. Содержание работы в Школе сохраняет свою проблемную ориентацию, при этом требования к продуктам работы становятся более жесткими и оформленными (базовым различием, с которым соотносятся "интеллектуальные продукты" школьников, становится различие мифопоэтического, опытно-изыскательского и понятийно-теоретического способа работы). Для школьников, которые были вовлечены в этот слой работы и имели опыт успешной разработки определенных содержательных идей, такие требования задают возможность оформления и освоения (интериоризации) понятийно-теоретического способа работы. Кроме того, воспроизведение

нормы коммуникации и мышления позволяет школьникам испытать свои силы в управлении содержательными разработками и формами организации Школы в целом. При этом основным событием учебной жизни для них оказываются, во-первых, действия в соответствии с понятой и "снятой" в рефлексии нормой мышления и коммуникации и, во-вторых, пробы в построении и реализации своего (группового) проекта действия с опорой на существующие формы (например, смена тем заданий). Кроме того, важным оказывается оформление "личных историй" и овладение психотехническими приемами работы с собственными личностными изменениями в прошлом и в будущем.

После второй Школы педагогическая команда инициирует и поддерживает работу понимания ситуаций состоявшегося действия в оценку его адекватности и успешности, оформление результатов. Это могут быть: во-первых, воспоминания о прошедшей Школе, рассуждение над вопросами: Что я увидел и узнал в Школе?; Что произошло со мной и с другими участниками?; О чем мне было очень трудно рассказывать друзьям?; Почему друзья не всегда понимали меня? и т.д.; во-вторых, работа с фонограммами своих докладов на общем заседании (слушание себя со стороны), понимание смысла задававшихся вопросов и адекватности ответов; в третьих, оформление содержательных результатов работы над задачами в текстах, описание (интроспективные) значимых событий Школы с последующим оформлением их в печатное издание — Книжку про Школу); в четвертых, оформление личных техник коммуникации, вербальных и невербальных, с оценкой их с точки зрения продуктивности и результативности.

На этом этапе также предполагается включение школьников в проектирование следующей Школы. Проектирование включает в себя оформление своих познавательных интересов, выбор форм работы и необходимость соорганизаций, сопряжения интересов других участников Школы — преподавателей, студентов и школьников.

Третья, зимняя, Школа посвящена оформлению действительности Школы Развития, которая является образом действительности гуманитарного образования. Продолжая содержательное движение в горизонте проблем гуманитарного исследования, школьники могут обозначить собственные интересы и цели по отношению к образованию, выбрать конкретный тип образования исходя из своих содержательных

интересов и личностных особенностей, а не из случайных и внешних обстоятельств. Эта работа строится как оформление пространства современного образования и выбор возможных личных образовательных траекторий (различные вузы и специальности, соотнесение личных ориентации и возможностей). Основным содержанием деятельности Школы является создание и реализация своих проектов действия (в том числе и образовательных) в соответствии с поставленными целями, с последующей их оценкой с точки зрения возможной коррекции целей и средств. Кроме того, в отношении личностного роста значимым представляется появление личных стратегий проектирования будущего, а также овладение конкретными техниками поведения в ситуациях неопределенности, таких, как ситуация экзаменов (что позволяет абитуриентам значительно смягчить обычный для этой ситуации стресс и найти варианты конструктивного поведения).

В проектировании, осуществлении и обсуждении результатов эксперимента участвовало на разных его этапах большое число людей, которым авторы выражают свою признательность. Особенно мы благодарны прямым участникам эксперимента, без которых он не мог состояться - Г.Асиньярову, С.Барцеву, Н.Безрученко, В.Григорьеву, С.Ермакову, И.Ким, В.Кучеровой, Н.Кучерову, М.Миркес, К.Мышову, О.Надыкто, В.Пригожих, А.Сырбачеву, О.Сырбачевой, В.Охонину, А-Чепурному и студентам Красноярского университета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахутин А.В. Понятие "природа" в античности и в Новое время ("фюсис" и "натура"). М.: Наука, 1988.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М- Политиздат, 1991.
3. Богоявленская Д.Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества // Вопросы психологии, 1976, N 4
4. Возможные миры или создание практики творческого мышления. Пособие по педагогике для преподавателей /В.С.Ефимов, А.В.Лаптева, С.В.Ермаков, С.И.Барцев, В.В.Кучерова, М.М.Мир*ес. М.: Интерпракс, 1994.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт., Т.2. М.: Педагогика, 1982.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт., Т.3. М.: Педагогика, 1983.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт., Т.6. М.: Педагогика, 1984.

8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1988.
9. Ефимов В.С., Лаптева А.В. К вопросу о новых технологиях в педагогике //Современные технологии образования: Красноярск, КГУ, 1994.
10. Ефимов В.С., Лаптева А.В. О традициях и новациях в образовании //Традиции и новации в сфере образования Барнаул, Изд. АГУ, 1994.
11. Ефимов В. С. Лаптева А.В. "Педагогика действительности" и "Педагогика возможностей" //Л.С.Выготский и школа. Материалы первой междунар. конф. г.Москва, 10-15 января 1994 г. М.: Свободный ун-т Эврика, 1994.
12. Ефимов В. С., Лаптева А.В. "Подростковый кризис" как возможность становления индивидуального сознания //Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы второй Сибирской научно-практической конференции 24-26 апреля 1995 г. КГУ, г. Красноярск, 1995.
13. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Топическая организация сознания и проблема самоопределения //Инновационные технологии развивающего обучения: исследования, разработки, внедрения. Материалы научно-практической конференции 23-24 марта 1995 г. КГТУ, г. Красноярск, 1995.
14. Зинченко В.П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994.
15. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
16. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1937.
17. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Прогресс, 1983
18. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. (Мыслители XX века)
19. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание (метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке). Иерусалим: Малер, 1982.
20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
21. Пятигорский А.М. Философия одного переулочка. М.: Прогресс, изд. группа "Гнозис", 1992.
22. Розин В.М. Логико-семиотический анализ знаковых средств геометрии (к построению учебного предмета) //Педагогика и логика. М.: Изд. Касталь, 1992.
23. Розин В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. Красноярск: Изд. КГУ, 1989.

24. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. М., 1989.
25. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности //О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991.
27. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования М.: Педагогич. центр "Эксперимент", 1993.
28. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М: Триволга, 1995.
29. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопросы психологии, 1992, №3-4