

Современное юношество и идея образовательной программы: на пути к новой институциональной модели¹

Введение

Необходимо сослаться на те основания и предтечи, на которые я, и наша группа опираемся. Прежде всего, это методология развития, я имею в виду блок работ Московского Методологического Клуба, а так же линия, связанная с культурно-исторической концепцией психологии развития. Мои ссылки также связаны с работами Б.Д. Эльконина и П.Г. Щедровицкого, которые с моей точки зрения начали в стране линию гуманитарной психологии и гуманитарной методологии. В рамках отечественной гуманитарной традиции, для нас существенен цикл работ М.К. Мамардашвили, посвященных обоснованию неклассической философии. Указывая на западный спектр работ необходимо выделить таких авторов как: М. Хайдеггер, М. Фуко, П. Бурдьё, Ж. Делез, Ж.-Ф. Лиотар, в поле работ, которых во многом формировались наши представления о философии самоопределения и практической антропологии.

В плане педагогических школ, я бы сослался на работы Рорти, который обосновывал линию постмодернистской педагогики.

1. Юношеский возраст как этап онтологического становления

Наша позиция заключается в том, что юношеский возраст рассматривается как переход в онтологическое поле, возраст освоения базовых онтологических представлений. В этом смысле всё до этого возраста и все последующие освоения находятся в других областях – в других статусах. По всей видимости, предшествующие и последующие возраста являются проекциями онтологии в разных ситуациях, но не являются конструкторскими.

Однако следует понимать, что онтологическое знание не существует, как обычное знание, которое нам даны в различных учениях и каналах трансляции. Оно существует, как проблема или как спектр проблем, которые человек решает на протяжении своей жизни в определённых практиках.

Можно сделать своеобразную возрастную периодизацию и указав на то, что дети – это те, кто претендуют на такое антропологическое образование, как интересы; подростки на такое антропологическое образование, как задачи, решение задач, задачный способ организации; а юноши это те, кто претендуют на освоение проблемно-ориентированного мышления, претендуют на постановку и решение проблем. Однако стоит заметить, что проблема – это социокультурное, историческое образование, характеризующая время/эпоху, то есть проблема имеет как историческое начало, так и временное преодоление, и в принципе проблема это не задача, проблему невозможно решить, в проблеме можно жить и посвятить жизнь. Здесь примечательны работы М. Хайдеггера и, прежде всего, базовая работа 1927 года «Бытие и время», где он обсуждает время как бытийную характеристику, которая схватывает современность.

Этот момент взаимодействия проблемы со статусом современности являются ключевым, так как, по всей видимости, юношеские практики становления всегда должны быть на острие проблемы - схватывается современностью, схватывают то, что имеет, не только начало сегодня, но и то, что имеет завтра продолжение. Интрига заключается в том, что мы никогда не знаем, будет ли это иметь продолжение завтра? Как схватить это завтра еще находясь сегодня? Опять же возвращаясь к М. Хайдеггеру можно заметить, что он обсуждает бытийный вопрос, как институциональный, то есть как бытие подвластное самому себе. Бытийный вопрос или онтологический вопрос для нас, живущих в это время и в этой стране, является кризисным. И в этом смысле практики юношеской работы связаны с тем, что мы должны постоянно так или иначе (хотя бы для себя) иметь ответы на эти базовые онтологические вызовы. Отсюда во многом кризис, как старшей школы, так и вузовских структур, поскольку у людей, у взрослого населения находящегося там, в силу разных причин, нет ответа на базовые онтологические вопросы даже для себя. Отсюда соответственно во многом кризис этой образовательной системы.

¹ Доклад на XIII Всероссийской конференции Педагогика развития: юношеский возраст - вершина детства и/или начало взрослости, г. Красноярск 2006

В качестве гипотезы можно выделить несколько онтологических идеологий русской/российской культуры:

1. Идея мира соборности и гармонии - сегодня может выражаться в проблеме организации и способах соорганизации русских или россиян;
2. Идея служения, которая сегодня может быть переведена в проблему высокого гражданства и служения. Согласитесь, что высокое служение, как нравственная идеология сегодня существует, но не может найти способ «кому и как служить?»;
3. Идея освоения - проблема развития. Русские всегда осваивали, осваивали как новые смыслы, так и новые территории. Этот идеологический стопор во многом связан с тем, что новые территории осваивать сегодня не совсем «прилично» в существующем геополитическом пространстве;
4. Идея душевного поиска или богоискательство - сейчас может рассматриваться как проблема самоопределения, как проблема некоторой рефлексивной возгонки, которая всегда была характерна для русского мышления и российской культуры;
5. Идея духовности - как проблема духовно-интеллектуальных прорывов, как идея инновации, которая всегда была характерна для русской культуры.

2. Идея практики и юношеское становление. Практическое мышление

Вслед за Б.Д. Элькониным я повторяю, что современная ситуация - это во многом ситуация жизнепологающей неопределённости. Борис Данилович часто приводит примеры из физики, где - в начале 20-го века возникает кризис, связанный с появлением принципа неопределённости. Чтобы было понятно, например, заряженная частица, летящая в поле, не может быть отслежена сама по себе, может быть отслежен только её след в камере Вильсона, который она оставила на определённой среде, например, в парах воды. Мы никогда не можем точно предсказать, в каком месте окажется частица в следующий момент, мы можем лишь предсказывать, как она будет себя вести с определённой долей вероятности. XX век показывает, что эти принципы неопределённости переносятся и на сферы гуманитарного познания. К сожалению, в нашей стране в 20-ом веке методология социального познания не была развёрнута.

Помня о принципе неопределённости, можно сегодня говорить об антропологической революции, которая заключается в следующей развивающейся цепочке: натуралистическая антропология, трансцендентная антропология или концептуальная, идентификационная антропология или полевая антропология. Если трансцендентная антропология основывалась на идеи концепта и высшего начала, то есть на идеи вертикали и восхождении человека к высшему началу, то идентификационная основывается на идеи горизонтальной поверхности или имманентности.

Это очень принципиальный момент, поскольку мы часто в своих размышлениях обращаемся к некоторым воспитательным, нравственным моментам, указывая на то, что есть некоторая норма, которую человек должен постигнуть и познать в своей жизни, а далее двигаться по ней. Тот подход, который я начинаю обсуждать, идею нормы проблематизирует. Этот подход во многом пространственно-полевой, во многом поведенческий и в этом смысле во многом самоопределенческий.

Следующий логический переход связан с обсуждением понятие практики и статуса практического или идентификационного подхода. Для этого необходимо сослаться минимум на пять традиций, которые существовали в истории философии.

Античная философия. Здесь интересна позиция Аристотеля, который указывал на то, что практика имеет нетранзитивный характер, и в этом смысле практика, это не всегда предметная деятельность; немецкая классическая философия – Кант говорил о том, что практика – это, прежде всего, нравственное или этическое действие. Марксистская философия указывает на то, что практика с одной стороны имеет критерий истинности, с другой стороны уходит в понятие деятельности. Системо-мыследеятельностная философия указывает на то, что практика есть, прежде всего, раздвижение рамок, горизонтов, а также вводит идею мыследеятельности. Современная французская философия, прежде всего П. Бурдьё, характеризует практику (очень близко к Виготскому), как «ансамбль интериоризированных социальных отношений». В этом смысле Бурдьё вводит понятие габитуса, как ансамбль субъектных значений и совокупность объективных структур. Это, одно из вспомогательных утверждений для введения идеи практического мышления по отношению к юношескому возрасту.

Заметьте, Бурдьё пишет о том, что неопределенность практической трансляции проявляется почти во всех сферах жизни. Он, например, приводит пример - когда плакальщицы совершают

обряд, связанный с похоронами, они вдруг в определенный момент берут и начинают делать все, что нужно. При этом понятно, что никакой школы или института плакальщиц не существует, но почему-то они делают это каждый раз и даже те, которые приходят новые, могут воспроизвести. Еще пример боксера, который во время поединка быстро принимает решение и наносит удар. Вряд ли можно подумать, что в его голове разворачиваются все структуры, типа: цель, задача, схемы, средство и т.д. Еще один пример: футболист подает угловой, и нападающий должен выбежать, обыграв всех защитников, ударить головой и забить мяч. Но вряд ли он думает, что существует такая-то цель, такая-то задача, такая-то траектория – возникает субъективная свернутость и это даже трудно назвать принятием решений, это фактическое реагирование – практическое мышление или практическая логика. Хотя, тот же Бурдые пишет, что выражение «практическая логика» некорректно, это не логика в известном смысле слова. Есть, прежде всего, схема реализации реальностей, то есть это не теоретическая логика, не логика построения предмета, а практическая логика, политетическая логика, если угодно это ситуативно-стратегическая логика.

Возник вопрос как ей учить? Можно выделить характеристики практического мышления: практическое мышление сферно и пространственно, оно обладает характеристиками целостности мира, то есть оно событийно и ситуативно. Представьте, как себя ведет летчик-истребитель в бою – событийно и ситуативно.

Оно по определению коммуникативно и в этом смысле креативно. Часто так бывает на деятельностных играх, когда кто-то из игротехников предлагает резкий вариант, поворота сюжета. Мы всегда делаем маленькую паузу, чтобы посмотреть, как будут себя вести участники, потому что коммуникации всегда вариативны, подобно той синергетической идеи, когда шарик находится на пике параболы, и не известно в каком направлении он скатится. И соответственно практическое мышление организационно. Заметьте, как интересно Бурдые ставит вопрос о том, что «сегодня нужна современная теория практики».

Становление юноши это попытка обретения практического мышления или даже попытка практикования практического мышления. Это и есть самоопределение.

3. Образовательные программы и макеты самоопределения (конструирование социо-культурных объектов и возможностей субъективных значений)

Образовательные программы необходимы для практического освоения социо-культурных объектов, т.е. для проявления возможностей субъективных значений. Образовательная программа с одной стороны реконструирует и моделирует социо-культурный объект (о нем чуть позже), с другой стороны – она дает возможность всем участникам процесса иметь некоторые интерпретационные версии по поводу его становления и развития, дает возможность появления субъективных значений. Надо понимать, что социо-культурные объекты существуют только в силовом поле оценок, отношений заинтересованных позиций – это и есть реальное пространство его существования (в логике вероятностей, в логике версий). Социо-культурный объект – это определенный феномен, который существует, как говорил Фуко, интенционально, определяя понятийно выстроенную среду человеческого существования. Например: язык, город, регион, т.е. то, что не дано нам материально, и то, что выстраивается лишь благодаря определенным человеческим сообществам и может жить в определенном культурном поле, как продукт жизнедеятельности этого человеческого сообщества и само по себе не существует.

Соответственно образовательные программы необходимы для практического освоения социо-культурного объекта или для его объективизации. Отсюда возможно выделить три типа содержания образования:

1) актуализация социо-культурного объекта, т.е. материализация действительности для участников;

2) идеализация социо-культурного объекта, т.е. чистый тип, конструкт. Или культурно-исторический генезис;

3) трансформация социо-культурного объекта, т.е. моделирование развития.

Из этого можно выделить 3 ядра содержания образования:

1. Это представления об институтах, т.е. об организациях и организованностях;
2. Представления о конструктах, т.е. об идеальных типах существования социо-культурного объекта;
3. Представления о моделях развития социо-культурного объекта.

Таким образом, возможно описать содержание образовательных программ. И ни для чего другого образовательные программы не нужны, потому что это будет очень тяжелый инструмент для освоения более простых задач.

Для построения макетов самоопределения социо-культурные объекты конфигурируются в поле антропологических средств, т.е. социо-культурные объекты определяются в тематическое поле образовательной программы.

Когда я говорю о макетах самоопределения, я имею ввиду построение новых социо-культурных объектов или новых предметов, внутри которых производится, для их раскрытия, те или иные действия. Для нас базовые действия: аналитика, моделирование, конструирование. И заметьте, проектирование здесь не является базовой деятельностью. Проектирование имеет значение в другой социальной среде. Может быть, даже для проектирования не нужен такой тяжелый инструментарий, как образовательные программы, а просто необходимы проектные сессии. С моей точки зрения нужно увлекаться не проектированием, а построением новых предметных сред, где проектирование будет являться одним из методов обучения.

Образовательная задача – это три типа содержания образования, которые должны быть свернуты в образовательное событие. В этом смысле образовательная задача является гарантом цельности, она управляет реальностью, всеми социо-техническими действиями на мероприятии. Образовательная задача в этом смысле направлена на то, чтобы внутри определенного пространства участники преодолевали ряд границ. Одна из важных границ, это их антропологическая граница, связанная с переходом, т.е. изменением во взглядах, смыслах, ценностях, а сама образовательная задача должна удерживать весь образовательный модуль и задавать всему целостность.

Если говорить о принципах организации образовательного модуля, то он в себе содержит три принципиальные линии, ни одну из которых нельзя исключить:

1) Линия содержательно-генетической логики конструирования практического понятия и социо-культурного объекта, или по-другому говоря эту линию можно назвать – линия тематизации;

2) Оргпроект модуля, игротехническая логика разворачивание всех поясов мыследеятельности. Игротехническая позиция, которая удерживает целостную структуру действия;

3) Линия исторической логики, сканирования антропологических сюжетов, линия индивидуального заказа или истории, по-другому говоря, тьютерская линия.

Соответственно хотелось бы, чтобы в образовательных программах присутствовали профессионалы всех этих типов для разворачивания полного комплекса образовательного действия.

Подводя итог – для чего нужны эти образовательные программы? Образовательные программы необходимы для разворачивания пространств той или иной человеческой практики.

4. О новых институциональных моделях

В чем наша принципиальная ситуация, как мне кажется:

1. У нас мало кто признается, что у нас было неэффективное государство, которое неэффективным стало еще в 70-80е годы. В этом смысле одна из принципиальных ситуаций, связана с тем, что у нас устаревшая государственная машина. Мы находимся в постсоветской ситуации, отсюда во многом наша проблема и проблема молодого поколения, прежде всего.

2. Мы принимаем участие в глобальной трансформации, мировой трансформации, связанной с переходом на новые принципиальные экономические рельсы и на новые геополитические и геоэкономические схемы.

3. Мы находимся в ситуации постмодернистской относительности и неопределенности, это имеет прямое отношение к антропологическому вопросу.

Отсюда, если говорить об образовательной программе, как базовой институциональной единице, то перечень ее реализации следующий:

- практики построения личностного развития или инфраструктур человеческого роста;
- практики профессионального и карьерного роста;
- практики вхождения в должности;
- практики пространственной организации работ;
- практики передачи опыта;

С моей точки зрения, все, что я рассказал не применимо к существующей системе формального образования, как в старшей школе, как в высших учебных заведениях! Это может

быть реализовано в отдельных учебных заведениях при определенной воле руководителей. Поскольку таких руководителей мало и воли не много, а много каких-то обстоятельств, то в общем, надо признать, что это все нужно реализовывать на рынке, потому что мест для реализации, в общем-то у вас нет. В этом смысле, если смотреть с рынка на общество, и на современную систему образования, можно сказать, что реформы общества нет, к сожалению, поскольку нет принципиальных институциональных изменений и реформы образования тоже нет, потому что нет принципиальных инфраструктурных изменений!