

В поисках возрастного устройства школы

Введение

Посвящение нашей конференции 10-летию психолого-педагогического факультета заставляет меня как участника бурных событий этих лет придать своему докладу мемуарно-отчетный характер. Поэтому моей сегодняшней задачей будет не только формулирование некоторых выводов из нашей экспериментальной работы, но и восстановление исторического контекста, в которых эти выводы могут быть поняты полнее.

Поэтому предлагаемое сообщение будет состоять из трех частей:

- историко-педагогической — о попытках создания возрастной ориентации школы;
- методологической — о схеме анализа, позволяющего выделить возрастно ориентированные педагогические механизмы;
- экспериментально-практической — в которой будет представлен материал некоторых наших опытов и наблюдений и выводы.

При этом переход от одной части к другой задается общей установкой на прояснение того, как должна быть устроена в своих основаниях возрастнo-ориентированная школа.

Замечания историко-педагогического характера

Под возрастной ориентацией образовательной системы я буду понимать совокупность таких ее характеристик, которые направлены (специально сконструированы) на некоторую натурально (внешним для образования образом) заданную группу — возрастную когорту (или возрастную страту). Такие характеристики могут выполнять несколько функций. Одни просто выделяют эту группу, другие оказывают трансформацию образовательных средств в зависимости от особых качеств данной возрастной группы (учет возрастных особенностей), третьи обеспечивают (поддерживают) возрастную мобильность, а именно переход из одной группы в другую.

Подчеркнем, что для нас возрастная ориентация является не столько средством более эффективного решения педагогических задач обучения и воспитания, сколько средством оформления и поддержки "естественного" возрастного движения.

Думается, что наиболее эффективные педагогические подходы изначально являются возрастно ориентированными. Об этом, например, свидетельствует то, что для Я.Коменского исходным в построении его модели являлся удивительный вопрос "Зачем Бог создал детей слабыми?"

Анализ концепций таких классиков, как Дьюи, Сухомлинский, Макаренко показывает, что за каждой из них не только скрывается образ ребенка определенного возраста. Они направлены на реализацию возрастных потребностей, на решение возрастных задач. Наиболее яркими примерами педагогических средств решения таких задач могут быть: выпускные экзамены, пионерская организация, безотметочное обучение, учебный план по годам обучения. В этой же логике была создана форма начальной школы, которая лишь в двадцатом веке стала претерпевать некоторые изменения, но по сути осталась тем же институтом, закрепляющим переход от дошкольного детства к относительно ответственной социальной позиции. Однако, со временем возрастное происхождение тех или иных педагогических механизмов забывается, и они становятся пустыми формами.

Почему это происходит? Одна важнейшая причина носит внешний для школы характер, другая — внутренний. Внешняя причина — историческое изменение возраста. Идея возраста как исторически обусловленного феномена достаточно нова. Можно сказать, что систематически она стала обсуждаться лишь во второй половине двадцатого века. Работы Д.Б. Эльконина, французского историка Ф. Ариеса, американского этнографа М. Мид и других позволяют утверждать, что возрастные особенности детей, например, семи лет, не только в разных этнических или социальных группах, но и в разные Десятилетия различаются весьма существенно. Таким образом, педагогические механизмы, ориентированные на определенное культурное содержание возраста, оказываются со временем устаревшими.

Внутренней причиной является наличие в возрастных педагогических механизмах скрытых (неявных) связей и деталей, которые теряются при трансляции педагогических средств. Мне уже приходилось говорить об этом скрытом содержании

образования (HIDDEN CURRICULUM), поэтому здесь я лишь замечу, что возрастная ориентация реально задается не столько явными организационными схемами, сколько определенными контекстуальными характеристиками.

В качестве примера модели школы, претерпевающей трудности из-за потери возрастной ориентации, можно привести подростковую школу.

Можно утверждать, что подростковый возраст стал всеобщим для стран, обеспечивших всеобщее обязательное образование для детей до 15-ти лет. Параллельно этому происходило и становление подросткового сообщества со своей особой культурой. В работах таких ученых, как Смит, Кляйн, Коулмэн было показано высокое значение юношеской и подростковой субкультуры для формирования отношения к школе, к взрослому сообществу. Было показано также, что возрастные и субкультурные особенности незначительно меняются на возрастном промежутке 12 - 17 лет и мало варьируются в разных социальных и культурных группах.

Однако возникшая в XX веке всеобщая школа для подростков была лишь расширением начальной школы и не соответствовала возрастным потребностям. Как показано в ряде работ, это несоответствие между педагогическими средствами и подростковым возрастом приводит к конфликтам, попыткам трансформировать не педагогические средства, а самих подростков. Как точно заметил В.В. Башев, — школа агрессивна по отношению к подросткам. Во многих странах "неподходящих" подростков стали выбраковывать. Так, в Германии, Англии, ряде других стран среди младших подростков стала проводиться селекция, разделение их по школам разных типов. Однако в России, США школы для детей подросткового возраста оставались всеобщими, доступными и даже обязательными. С этой возрастной группой надо было что-то делать. Выбрав на первый взгляд весьма различные стратегии, педагоги обеих стран встали на путь претерпевания.

Советская школа пошла по пути преемственности, загоняя и подростков, и даже старших школьников в один стереотип учения, идущий от начальной школы.

Особенности подростков, характерные проявления их активности объявлялись вредными, нежелательными, нуждающимися в коррективке. Основной педагогической стратегией становились, с одной стороны, претерпевание, с другой — педагогическая коррекция соответствии с некоторым идеалом правильного подростка.

Даже такой тонкий педагог, как С.Л.Соловейчик, говорил о том, что главное для педагога подростковой школы — набраться терпения.

В США в середине шестидесятых годов возникло целое движение по созданию подростковых школ. Они отличались прежде всего формами и методами обучения. В подростковых школах стали часто использоваться активные групповые дискуссии, имитационные игры, лабораторные и практические занятия, комплексные междисциплинарные проекты. Характерной особенностью подростковых школ была ориентация на климат сотрудничества, усиление роли детского коллектива. Нелишне заметить, что именно с этим связан рост на Западе интереса к советской педагогике детских коллективов. В определенной степени школы начали приспосабливаться к существующим подростковым особенностям, понижая образовательную планку.

Однако в начале 90-х годов Л. Кубан обнаружил, что эти изменения носят поверхностный характер. Практически не произошло изменений в содержании учебных программ, в базисных структурах организации школьной жизни. Как отметил другой исследователь С. Сарасон, школьные культуры сопротивлялись этим изменениям.

С трудностями столкнулся и поиск специфического для подростковой школы учебного материала. Можно сказать, что движение за создание подростковых школ не увенчалось удачей.

Разочарование в этом движении, как и в ряде других возрастно ориентированных моделей, привело к усомнению самого возрастного подхода. Он стал критиковаться и с точки зрения равенства образовательных возможностей, и с точки зрения требования индивидуализации образования. В недавней работе о судьбах образовательной реформы американские исследователи Осин и Линц утверждают, что "препятствия для учения возникают из нашего настойчивого группирования детей по возрастным группам".

В качестве альтернативы усилению возрастной ориентации ряд исследователей предлагает усиление индивидуализации обучения. Для этого планируется использовать и "новые" методы обучения (в первую очередь проекты), и новые информационные технологии, и формы организации учебных групп по скорости продвижения материала.

Однако, с нашей точки зрения, безудержная индивидуализация, повышенная

эффективность трансляции знаний, умений и навыков фактически продуцирует особый тип социализации и взросления, в котором фиксируется распад детско-взрослой общности.

В этом историко-педагогическом контексте я хотел бы дать рассмотреть теоретические и практические результаты нашей работы! образовательном комплексе «Школа "Универс" — психолого-педагогический факультет».

Методологические замечания об идеях пространства и контекста Я не буду повторять принципы построения образовательного пространства как пространства развития ("школы взросления"), которые были сформулированы нашей группой под руководством Б. Д. Эльконина в 1992 — 93 годах. Скажу лишь, что идея образовательного пространства явилась предельно эвристической. Она потребовала построить особую систему исследований и педагогических наблюдений образовательных актов и детского движения, помогла сформулировать принцип эволюции образовательного пространства, которая имеет место в подлинно совместной деятельности ученика и учителя.

Дальнейшее уточнение идеи образовательного пространства, поиск ответа на вопрос о том, что конституирует возрастную характеристику, привели нас к необходимости анализа скрытых реальностей, неявных факторов. С моей точки зрения, с этим подходом связан доклад В.В.Давыдова на этой конференции, в котором говорилось не столько о рекапитуляции как о повторяемой стадильности, сколько о реконструкции, о выделении подлинных форм и сути деятельности в привычных, повседневных действиях.

Эту совокупность скрытых факторов и форм деятельности мы будем называть возрастным институциональным контекстом образовательного процесса.

Для того чтобы уточнить представления о возрастном институциональном контексте, нам потребовалось уточнить общее видение совокупности скрытых (неявных) реальностей. Анализ литературы по социологии и социальной психологии школьных организаций, а также проведенные нами эмпирические исследования позволяют утверждать, что основными компонентами институционального контекста являются:

- эмоциональное состояние школы в целом (то, что называют атмосферой,

климатом, настроем);

- социально-психологическая структура школы как организации (стили деятельности и стили отношений, совокупность
- межличностных отношений); - система взаимных ожиданий (видение учениками школы
- учителей, образ "хорошего ученика", образ "нормального ученика");
- школьный язык в форме дискурса как инструмент власти; _ школьные символы и ритуалы;
- механизмы стимулирования (наказание и поощрение);
- система оценки и контроля;
- система разделения детей (учеников) по группам;
- организация пространства в школе;
- распределение времени;
- внешняя представленность данной школы в ближнем и большом социокультурном окружении;
- социокультурный образ учителя;
- детская субкультура.

Именно эти компоненты в их динамике определяют образовательное пространство школы. Поэтому они отдельно и в совокупности и должны являться предметом проектирования. При этом особый пояс исследований связан с вопросом о базисных условиях такой динамики, о том, какой уклад школьной жизни способствует возрастной динамике.

Ряд наших исследований был посвящен сравнительной роли этих факторов в усилении возрастной адресованности образования.

Другие исследования и разработки были посвящены анализу возрастной динамики разворачивания этих факторов.

Ниже я приведу некоторые выводы и результаты, полученные в этих исследованиях и разработках.

Замечания экспериментально-практического характера

В самых истоках нашей экспериментальной работы мы исходили из предположения о важности учебного содержания и даже материала. Именно это

послужило толчком к созданию уникального десяти лет назад многообразия экспериментов в одной школе. Мы получили возможность сравнивать процессуальные и результативные характеристики таких подходов, как развивающее обучение (в нескольких интерпретациях), диалог культур, вальдорфская педагогика, социоигровая методика Е.Е. Шулешко и другие известные или доморощенные "педагогики". Организация учебного процесса и учебный материал в группах, где которых реализовывались столь различные подходы, естественно, были весьма непохожи.

Однако на переменах было невозможно отличить поведение детей из класса диалога культур, минуту назад с жаром обсуждавших мифологические мышления древних греков, от ребяташек из традиционного класса, только что дисциплинированно выписывавших буквы. у одного из скептиков даже родилось сравнение ребенка с алмазом, на котором глупые педагоги пытаются писать карандашом. Однако дело обстояло не так просто. Реализация различных педагогических моделей позволила отчетливо увидеть, что определяющими для актуально представленного детского поведения являются базовые структуры детской жизни, к числу которых относится возрастная стратификация, механизмы возрастной; идентификации.

Один из основных выводов, задающих и вектор дальнейших исследований, связан с принципиальной ролью динамики форм и содержания образования в возрастном развитии. Сравнивая образовательные эффекты столь разных педагогических подходов, мы с удивлением обнаруживаем, что напряжение смены учебных форм и содержаний оказывается по крайней мере не менее важным, чем их[^] специфические характеристики. Сама динамика как таковая, смена форм, позиций, ролей, как выяснилось, выполняет важнейшую функцию энергетизации, интенсификации и амплификации детской жизни. На обеспечение такой динамики должно быть направлено организационное строение школы. Должны специально строиться варианты трансформации, изменения, развития всех компонентов институционального контекста. В нашей практике сейчас имеются соответствующие разработки. К ним относятся и специфический учебный план четырехлетней начальной школы, и разработанные элементы модели подростковой школы, и совершенно оригинальное построение старшей школы.

На этой конференции представлено немало докладов, более подробно и конкретно описывающих эти ходы, представляющих конкретные данные. Можно говорить о том, что наши предположения о важности общешкольного возрастного устройства как условия развития ребенка подтвердились