

АСИНХРОННОСТЬ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ребенок - отец мужчины У.Вордсворт

Вопрос об асинхронности процессов развития возникает при рассмотрении двух аспектов школьного образования:

- 1) соответствия логики усложнения по школьным ступеням" предметно-учебных программ динамике развивающейся личности;
- 2) влияния на эффективность образовательной практики полонедифференцированного подхода в построении и реализации школьных программ при очевидной диахронии развития мальчиков и девочек.

Традиционно асинхронность развития понималась в рамках концепции стадийного развития психики (Ж.Пиаже) как замедленные (ретардированные) или опережающие когнитивные возможности относительно установленного темпа разворачивания содержания учебных программ (К.Вагнер, 1970; Й. Шванцара, 1978 [13]). Обычно такого рода асинхронность предполагает либо индивидуальную психокоррекцию, либо тактические педагогические коррективы, направленные на дидактические условия изучения той или иной предметной области (см., например, М.Кларин, 1994).

Однако представляется, что причины школьной неуспешности и других возрастных проблем, переживаемых как самими учащимися, так и их педагогами и родителями, а также вопросы школьных перспектив должны быть рассмотрены в более широком контексте.

Во-первых, это общий контекст возрастной динамики, и особенно тот период в ней, о котором Л.С. Выготский писал как о разветвляющихся трех линиях развития, приобретающих гетерохронные характеристики. Это линии общеорганического, полового и социального развития. "Расхождение трех линий развития означает не просто разъединение во времени и хронологическое несовпадение трех точек созревания. Оно означает, прежде всего, распад той

структуры основных процессов развития, которая сложилась в детском возрасте, расщепление прежде сложившегося единства, прежней организации, прежней системы развития" [5, с.77]. Такое расхождение связано с началом пубертатного периода и представляет собой потерю синхронности в индивидуально-психологическом плане. Вместе с тем это обстоятельство достаточно отчетливо выступает как специфический фактор в ситуации учения-обучения, существенно трансформируя сложившийся в допубертатный период индивидуальный учебный стиль.

Во-вторых, в контексте сверстнических отношений, когда наступление пубертатного периода у одних подростков резко продвигает их в конституционально-соматическом отношении по сравнению с другими, что задает новую ситуацию, требующую особого внимания и разрешения в подростковом сообществе. Эта ситуация выступает наряду и вместе с учебными (школьными) отношениями, в значительной мере сдвигая самооценочные критерии успешности-неуспешности. Здесь асинхронность выступает как внешнее обстоятельство для отдельной персоны, но как внутригрупповой возрастной школьный фактор.

В-третьих, в контексте собственно половозрастной идентификации, оформление которой в подростковом возрасте приобретает особые характеристики в связи с пубертатным опережением, и в этом смысле - превосходством девочек над мальчиками. Обострение дизъюнктивных процессов (резкое размежевание по половому признаку) в связи с асинхронностью половозрелости также существенно трансформирует социальную ситуацию развития, связывая полоидентификационное соответствие-несоответствие с действительностью учения-обучения в условиях совместного и полоиндифферентного обучения.

Внимание к этим обстоятельствам как обязательное условие построения эффективной образовательной практики требует специального рассмотрения 2-го школьного возраста, прежде всего, в его половозрастной специфичности. А это, в свою очередь, означает, что ведущим фактором следует признать эффекты взаимовлияния асинхронно протекающих процессов половозрастной

идентификации и учебных процессов.

В этой связи важным становится тщательный анализ того опыта, который накоплен педагогикой и психологией в этой области.

История вопроса.

Вопрос о половой специфичности образования впервые был поставлен в России на государственном уровне в 60-е годы прошлого столетия К.Д. Ушинским. Подвергая критике немецкие стили женского образования, Ушинский противопоставляет им американское образование, которое, продолжая в определенной степени традиции английского образования, отличалось уже на этапе своего становления рядом особенностей. Во-первых, только здесь "общественное образование могло приобрести вполне государственное значение" [10, с. 218], т.е. хотя школы в эпоху президента Джексона и до этого создавались в рамках местного самоуправления, однако финансирование народного образования составляло львиную долю бюджетов государственных расходов штатов. Во-вторых, это полная секуляризация школ. В-третьих, это почти повсеместное совместное обучение мальчиков и девочек, а также преобладание учителей-женщин. В-четвертых, это непродолжительность занятия должности учителя молодыми людьми.

Размышляя над спецификой женской ментальности, Ушинский' отмечает: "Не в умственных способностях женщины, но в характере ее природы скрыты богатые средства для воспитания детей. Сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость, любовь к порядку, нежность, манеры, вкус и, наконец, врожденная любовь к детям - все это такие качества, которые встречаются скорее и в большей степени в женщине, нежели в мужчине" [10, с. 284].

Исследователь образования А.Ф. Музыченко, побывав в совместных баденских гимназиях, отмечает здоровую атмосферу половых взаимоотношений и полную поддержку учителями нового типа взаимоотношений: "Учителя в один голос высказывались за совместное обучение, говоря, что оно вызывает чувство товарищества и соревнования в области знаний, и что юноши и девушки перестают быть друг для друга предметом романтической тоски и

полумистической идеализации" [6, с. 138]. Далее Музыченко отмечает, что спор об альтернативных подходах-ведется на основе этики, психологии и гигиены и сводится к трем вопросам: "1) не нарушает ли совместное обучение нравственное развитие юношества, 2) не наносится ли ущерба индивидуальному развитию полов одинаковым обучением лиц, столь различных в анатомическом и физиологическом отношениях, период возмужалости которых при этом приходится на различные годы жизни, 3) не будет ли нанесено ущерба здоровью девочек"[6с. 139].

Интерес к этой проблеме нашел отражение в специальном выпуске журнала "Новые идеи в педагогике", сб. 4 под общим названием "Совместное обучение" [8]. В этом выпуске представлена дискуссия ведущих специалистов Европы и США. В предисловии к сборнику говорится: "Вопрос о совместном обучении и воспитании стал одним из острых и неотложных в педагогическом деле. Являясь не только педагогической и экономической, но и социальной проблемой, он сейчас привлекает к себе особенное внимание психологов и педагогов и все-таки не может считаться решенным как в западно-европейской, так и в русской литературе" [8,с.5]. Вопрос о совместном обучении и воспитании становился предметом обсуждения в особых секциях в 1908 году на I Всероссийском женском съезде, в 1912 году на специальном съезде по совместному воспитанию, а также на съезде по народному образованию и экспериментальной педагогике. В Москве, Санкт-Петербурге и других городах России образовывались кружки совместного воспитания и образования детей. Совместность воспитания в школьных условиях рассматривались как экспериментальное инновационное движение в педагогике. Опыт таких инноваций сравнивался с практикой раздельного обучения [9].

Характерной особенностью педагогических подходов к обсуждаемой проблеме в конце XIX века и начале XX можно считать явный переход* от обсуждений предметного содержания и организационных форм образования и их специфической адресованности мальчикам и девочкам к обсуждению вопросов, связанных с правами личности, социальным статусом учащихся и учителей. Т.е. скорее выход в политический и идеологический аспект, нежели в предметно-

профессиональный. При этом, несмотря на явно прослеживающуюся тенденцию предпочтения совместного обучения как наиболее прогрессивного для того времени, очевидно, сохраняются и сравнительные, не абсолютно однозначные подходы. Сохраняется дискуссионный характер в обсуждении вопроса и достаточно осторожный подход к практическим решениям.

Однако правительственный декрет 1918 года "О единой трудовой школе РСФСР" положил конец всякой конкуренции в этом вопросе, а установленный в стране политический режим исключал какие бы то ни было попытки альтернатив.

В качестве очевидно фиксирующей этот этап вехи можно привести материалы состоявшейся в Москве в 1930 году конференции по вопросам сексуальной педагогики. На этой конференции "генералы от педагогики" давали очень жесткие указания действующей школе и изучающим процессы образования исследователям. Эти указания не допускали никаких неоднозначных толкований. Вот пример из выступления директора государственного института Социальной гигиены А.В. Молькова: "Мы должны отказаться и отрешиться от воззрений ни какую-то особую сущность половых взаимоотношений, которая делает ее вопросом, не подлежащим свободному и публичному обсуждению, вопросом, вызывающим в людях "естественное" состояние специфической застенчивости. Если мы не отрешимся от этих установок, то не сможем не только правильно организовать, но и запроектировать половое поведение будущего человека. Под аномалиями полового поведения нужно понимать такие проявления последнего, которые так или иначе вредят социалистическому строительству или не содействуют развитию его" [7 с. 7]. Тотальный характер указаний касался и содержания, и форм образовательной практики: "Начиная с I группы, нужно стремиться к тому, чтобы мальчики и девочки вместе рассаживались, входили в общие рабочие звенья. Все виды труда должны быть обязательны для мальчиков и девочек, и ни на какие уступки требованиям отсталой семьи здесь идти нельзя. Необходимо энергичное вовлечение девочек во все звенья детской самоорганизации, в общественную работу, в работу школьных организаций. ...Нужно создавать детский актив из девочек" [7 с.]

Таким образом, в исследованиях и рекомендациях вопрос обсуждался скорее с политических, идеологических позиций, а не с психологических и педагогических. На это специально обратил внимание Л.С. Выготский. В "Педологии подростка" он писал: "Обычно вопрос ставится и практически решается так, как если бы самого подростка не существовало, как если бы все половое воспитание имело дело с переживаниями, влечениями, как с объектами" [5 с. 139]. Приводя исследования педолога А.Б. Залкинда, Л. С. Выготский подчеркивает, что "нет особого специального полового воспитания, оторванного от обычной учебно-воспитательной работы" [5 с. 138].

Возвращение к обсуждению проблемы специфичности , обучения мальчиков И девочек в школьном возрасте происходит только в период радикальных политических перемен в России.

В проведенных нами исследованиях, результаты которых опубликованы в 1990 г. [3], предпринята попытка обратить внимание не только на совместность обучения и складывающиеся при этом межполовые отношения и социальные ориентации, но и на значительно отдаленные демографические, психологические последствия этого детского опыта. И, самое главное, в этих исследованиях ставится вопрос о взаимном влиянии половозрастных идентификационных процессов и характера организации, содержания и способов изучения учебно-предметного материала. Особое внимание уделяется вопросу о педагогических стратегиях в обучении мальчиков и девочек в те возрастные периоды, когда в ситуациях учения-обучения складываются и оформляются основания для жизненной позиции. Проведенные исследования показали, что "уже в 5-6 классах школы девочки доминируют физически, интеллектуально и социально, что позволяет им занимать ведущие организационные роли. По сравнению с периодом начальной школы девочки начинают значительно опережать мальчиков в учебе (по существующим сейчас критериям оценивания). Кроме того, этот период характерен и существенными изменениями межиндивидуальных отношений [4 с.35-38].

Установленные обособленческие тенденции девочек носят явно

дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем игнорирование мальчиков в 10-12-летнем возрасте сочетается с признанием и желательностью (по данным интервьюирования) совместного обучения и взаимодействия. В то же время у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не только к избеганию общения с противоположным полом, но и к полному размежеванию [3 с. 65].

Эти формы поведения и взаимодействия не только ежедневно и ежечасно воспроизводятся, закрепляясь, они еще и фиксируются с помощью учителей, поощряющих прилежание, учебную успешность, усидчивость и - что очень важно - требующих от мальчиков понимания сложившегося положения и социально позитивного отношения к слабому полу. "А этот пол - вернее его представительницы - в субъективной интерпретации мальчика вовсе не слабый, а часто даже наоборот, и требуемые женским полом привилегии совершенно ему непонятны" [3 с.67].

Таким образом, официальная педагогическая установка сама по себе непоследовательна: с одной стороны, она декларирует паритетность в отношениях, с другой - требует от одного пола признания своеобразного приоритета другого пола. И все это в целом, в свою очередь, приходит в противоречие с субъективной действительностью детей, включенных в организованный учебный процесс, содержание и сама организованность которого совершенно безразлична (враждебна) их половой принадлежности.

Логика развития образовательного процесса приводит в подростковом возрасте к достаточно резкому различию в отношениях к требованиям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию учебной работы, а в целом Критичное к социальным формам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще. В результате такого распределения ситуация принятия решения о дальнейшем образовании после окончания базовой школы у девушек в значительной мере опирается на "приличные" результаты учебы, у мальчиков же в большей степени - на социальный стереотип и семейное давление, зачастую не

подкрепленное соответствующим уровнем базовой подготовки.

Обсуждению социально-негативных эффектов полобезадресной практики образования посвящены исследования Ю.Е. Алешиной и А.С. Волович, которые указывают на резкое обострение в российском обществе проблемы усвоения ролей мужчины и женщины [1 с.30]. Проводимая в школе политика демаскулинизации привела к печальным, с точки зрения авторов, последствиям. Так, исследование, проведенное А.С. Волович, продемонстрировало, что среди учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (84%) составляют девушки. Да и юноши, попавшие в эту категорию, отличались от других скорее традиционно женскими качествами (примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т.п.), в то время как качества, характеризующие интеллект или социальную активность, практически не были представлены [2 с.76].

Возобновившаяся в 1990 году дискуссия по проблеме полодифференцированного подхода в базовом образовании инициировала необходимость заново обратиться к исследованиям в этой области и анализу сложившейся практики. На II научно-практической конференции по конструктивной психологии в 1990 году в Красноярске, в секции "Конфликты половой идентификации в образовательных процессах" отмечалось, что, хотя предположения относительно благотворного влияния совместного обучения в психологическом, социально-демографическом и других аспектах социальной практики нельзя признать оправдавшимися, тем не менее, решение вопроса вряд ли состоит в том, чтобы просто вернуться к раздельному обучению. Важными признавались на данном этапе исследовательские варианты работ, а не немедленные малоосновательные, но альтернативные официальной образовательной практике проекты [4с.37].

Сравнительные исследования учебной успешности и учебные предпочтения
у мальчиков и девочек в период базового образования

Исследования, проведенные Институтом экспериментальной педагогики СО РАО, показали, что в школе второй ступени у девочек происходит заметное снижение учебной успешности с одновременным процессом снижения значимости школьной успешности. Если в начале периода (при переходе из начальной школы) практически все девочки считают хорошую учебу не только признаком высокого социального статуса, но и атрибутом женского поведения, то примерно к середине периода (7-8 классы) этот критерий отходит на периферию субъективных оценок, а в ряде случаев начинает работать как обратный. Т.е. хорошая учеба для девочки перестает быть привычным и правильным поведением, а ее ухудшение не переживается как потеря признаков половой принадлежности. В 8-х классах уже довольно часто встречаются феномены отрицания высокой учебной мотивации именно как женский атрибут.

Изменения учебной успешности по данным Института экспериментальной педагогики СО РАО:

Средняя оценка успеваемости у девочек	5 класс	6 класс	7 класс
высокая (4-5)	58%	38%	32%
средняя (3-4)	32%	52%	61%
низкая (2-3)	10%	10%	7%

Представление о школьных формах жизни и учебной успешности к началу обучения в школе второй ступени у большинства мальчиков уже прочно связаны с женским и по образцу поведения, и по доминирующим в школе фигурам. Отсюда мужское поведение почти с необходимостью трактуется как антишкольное. Поэтому и динамика учебной успешности у них выглядит иначе:

Средняя оценка успеваемости у мальчиков

Средняя оценка 5 класс 6 класс 7 класс

Успеваемости
у мальчиков
высокая (4-5) 42% 27% 21%
средняя (3-4) 40% 61% . 56%
низкая (2-3) 18% 12% 23%

Исследованиями установлено, что уже к концу 5 класса начинает складываться полодетерминированное отношение к предметам изучения. Устойчиво оно закрепляется к концу периода, т.е. к 8-9 классам. Исследователи отмечают крайне редкие случаи радикальной смены ориентации в предметных предпочтениях.

Если до 5 класса отношения к дисциплинам изучения формируются в основном через отношение к учителю, а. затем через собственный успех-неуспех, то уже в 5-6 классах на второе место начинает выходить критерий "интересно-неинтересно". Личностные характеристики учителя по-прежнему доминируют, хотя их значимость заметно снижается по сравнению с начальной школой. Критерий же "интересно-неинтересно" достаточно сильно связан с половой принадлежностью.

По данным ИЭП СО РАО интересы восьмиклассников городских и сельских школ в 1993 году распределились следующим образом: *

Предметы	Юноши		Девушки	
	есть интерес	нет интереса	есть интерес	нет интереса
Математика	39,2	21,6	16,2	37,2
Родной язык	5,0	68,2	31,7	38,5
Литература	18,1	31,8	62,6	18,3
Физика	50,7	21,2	3,1	74,0
Химия	34,3	51,1	12,6	27,4
Биология	13,7	22,0	36,0	28,0
История	32,9	26,2	20,1	22,7
Ин. язык	8,7	31,6	11,7	34,0
География	31,1	20,8	15,7	54,2

Результаты исследований показывают, что к концу базового образования уже достаточно отчетливо оформляются предметные интересы: у мальчиков к тем

предметным областям, где наименьшее количество репродуктивных и отвлеченно упражненческих заданий, у девочек - к эмоционально насыщенным предметам, не носящим экспериментального характера. Огромное значение к концу периода и для мальчиков, и для девочек приобретает возможность интерпретировать учебно-предметные курсы как прагматически значимые. Вместе с тем прагматичность подростков существенно различается по половому признаку и связана в этом возрасте с представлениями о своих социальных перспективах. В свою очередь, эти перспективы основаны на вполне традиционных, консервативных образцах мужских и женских ролей.

Исследования межполовых отношений в условиях, совместного бучения в базовом образований

Если в конце начальной школы можно наблюдать как бы индифферентность во взаимоотношениях мальчиков и девочек в рамках одного классного "коллектива", то уже в 5 классе обнаруживаются достаточно активные, буквально специальные действия размежевания. Дистанцирование, к которому стремятся оба пола в этом возрасте - это всего лишь способ удаления на-удобное для взаимного рассмотрения расстояние. Исследователи однозначно приходят к выводам, что современная школьная действительность совершенно не способствует решению этой важной возрастной и образовательной задачи [2; 4].

Девочки-против-мальчиков. Эта оппозиция отчетливо выявляется в интервью, и во время совместных мероприятий, и во время выполнения обычных для школы коллективных классных обязанностей. Уже к концу начальной школы девочки как некоторая группа осознают свое превосходство в учебе. Наличие среди них нескольких учебных аутсайдеров обычно связывается либо с мальчишескими признаками поведения, либо с определенной отсталостью. Кроме превосходства учебного, есть еще поведенческо-школьное, активно культивируемое учителями. Правильное школьное поведение традиционно абсолютно жестко связывается с образом ученицы, а не ученика. Причем динамика формирования этого образа у учащихся выглядит так:

1 класс - не дифференцировано

2 класс - не менее 62% связывают правильное школьное поведение с образом девочки-ученицы

3 класс - 68%

5 класс - 76%

6 класс - 80%

7 класс-80%

8 класс-80%

9 класс -74% 10-11 классы-68%

В целом картина складывается таким образом, что отношение девочек к своим сверстникам в период 5-7 классов определяется как к отставшим, более слабым. Но при этом сохраняется культурная установка на ожидание типического мужского поведения. Это сочетание рождает очень своеобразный конфликт, разрешение которого в школьном возрасте в значительной мере определяет будущее отношение женщины к мужчинам.

Мальчики-против-девочек. Эта оппозиция в школе второй ступени выглядит значительно жестче. Агрессивное по отношению к девочкам поведение - стойкая групповая норма, естественная в условиях автономизации. Девочки-ровесницы в это время - наиболее близкие представители именно того женского мира, из которого теперь уже специально и целенаправленно вырывается растущий мужчина, отделение от которого представляет для него теперь особый смысл. Отношение к ровесницам, несмотря на известные, в основном извне продекларированные ограничения, вполне может быть реализовано в форме" прямой физической агрессии, что совершенно нереально по отношению к старшим представительницам того же пола. А субъективные основания для такого реагирования уже накоплены за предыдущий период. Значительное беспокойство в этом случае вызывает возможность стереотипизации агрессивных форм поведения как общего механизма самоутверждения у мальчиков. Совместные формы обучения и специфический характер современной школьной действительности, по данным исследований, создают для такой фиксации весьма благоприятные условия.

Подходы в решении проблемы асинхронности развития.

Кроме исследовательских работ попытки педагогики продвинуться в решении проблемы специфичности образования в зависимости от половозрастных особенностей разворачиваются в двух направлениях.

Первое - реставрация раздельного обучения - реализуется путем создания образовательных учреждений негосударственного типа. На уровне базового образования это, как правило, женские гимназии. В государственных учебных заведениях есть прецеденты локальных разделений, т.е. появляются "мужские" и "женские" классы. Традиционно сохраняется тип учебных заведений военизированного образца для мальчиков. Подобные решения - известный образец попыток применения простых средств для сложных проблем.

Второе направление связано с педагогическим экспериментированием, где предметом экспериментов являются и изменения в содержании учебно-предметного материала для его более точной половозрастной адресности, и организационные формы проведения учебных занятий в однополых и разнополых группах учащихся. Прежде всего, такое экспериментирование целесообразно именно во втором школьном возрасте, поскольку, как показывают исследования, характер и содержание образовательных процессов приобретают для подростков жизненно важное значение.

Совпадение в начале второго школьного возраста возникновения индивидуальной и социальной проблематики, связанной с началом пубертата, с усложнением учебно-предметных программ, представляет собой сложный психолого-педагогический проблемный узел, для развязывания которого необходим поиск такой интерпретации содержания и организационных форм образовательной практики в школе второй ступени, которая отвечала бы половозрастным потребностям подростков обоего пола.

Одним из фрагментов решения этой задачи можно считать специально разработанный в лаборатории "Конфликты школьного возраста" Института экспериментальной педагогики СО РАО учебный курс "Интересы. Ценности. Нормы", который построен на интеграции трех научно-предметных областей:

этики, права, психологии [11].

Принципиальное же решение проблемы асинхронности процессов развития, по-видимому, лежит в изучении полодетерминированных способов работы учащихся с учебно-предметным материалом. Можно предположить, что для равной успешности в образовании следует двигаться не по пути селекции учебных дисциплин на преимущественно "мужские" (напр., физика) или "женские" (напр., языки, литература), а по пути учета и эксплуатации поломентальных особенностей в преодолении "сопротивлений материала" (см.: [12]).

Литература

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины.//Вопросы психологии, 1991, N 4.
2. Алешина Ю.Е., Волович А.С. В зеркале русской литературы.// Магистр, 1992, май.
3. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование.//Вопросы психологии. 1990, N 3.
4. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Конфликты половой идентификации.// Конфликт в конструктивной психологии. Тезисы докладов и сообщений на II научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск, 1990.
5. Выготский Л.С. Педология подростка. Издание бюро заочного обучения при 2-м МГУ.- М., 1930.
6. Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке.//Современные педагогические течения. Педагогическая академия в очерках и монографиях.- М., 1913.
7. Проблемы сексуальной педагогики. Труды конференции по вопросам сексуальной педагогики. Работник просвещения,-М., 1930.
8. Совместное обучение. Новые идеи в педагогике. Непериодическое издание под ред. Г.Г. Зоргенфрея. Образование. - СПб, 1914.
9. Совместное воспитание и образование. Библиотека свободного воспитания, образования и защиты детей. Под ред. И.Горбунова-Посадова. - М.,

1916.

10. Ю.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6-и т. Т. 1. - М.; Педагогика', 1988.

11. Хасан Б.И., Дорохова А.В. Интересы. Ценности. Нормы. Учебное пособие для учащихся. Институт экспериментальной педагогики СО РАО.- Красноярск, 1994.

12.Хасан Б.И. Конструирование продуктивного конфликта - необходимый компонент в технологии обучения.// Современные технологии образования. Сб. научных трудов. Красноярск: КрасГУ, 1994.

13.Шванцара Й. и коллектив. Диагностика психического развития. - Прага: Авиценум, 1978.