

Кризис + кризис + ... = ?

«Может мы сообразим наконец, как приспособить
человеческую душу к промышленным нуждам?»

Станислав Ежи Лец

Это размышление вслух и в письменном варианте адресовано тем, кто озабочен конструированием современной образовательной практики, вернее той деятельностью, которая претендует по большому счету на оценку в исторической перспективе как практическая; тем кто видит и понимает предоставляемый нам в настоящее время шанс.

1

Когда-то в моей консультационной практике был случай. Ко мне обратились супруги – родители 14-летней девочки, с которой стали происходить странные с их точки зрения изменения. Она без каких-либо видимых причин резко охладела к учебе. Стала под разными предлогами оставаться ночевать у подруг, Любопытно было, что родители не сами заметили происходящие изменения, их внимание на это обратила бабушка девочки. В работе с ребенком обнаружились известные симптомы обострившегося возрастного кризиса, но вместе с тем стало понятно, что обострение происходит на фоне другого кризиса – семейного. Через некоторое время стало понятно, что эти два кризиса не просто сосуществуют или один выступает фоном для другого, они – взаимообусловлены и их разрешение тесно взаимосвязано.

С точки зрения культурно-исторической теории возрастные кризисы – закономерный, необходимый атрибут взросления и возрастного развития. В свое время Л.С.Выготский в цикле лекций по проблеме возраста предлагал понимать развитие как «... непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях процессом построения личности. ... Очевидно, что с этой точки зрения нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех **новообразований**, которые характеризуют саму сущность каждого возраста как новой эпохи или новой ступени в детском развитии». [2, с. 177-178].

Вот это самое - «не бывшее на прежних ступенях...» и есть признак – симптом кризиса, т.е. того критического (переломного) момента, в котором свергается, преодолевается прежняя форма жизни, освобождая место для новообразования. Для самого растущего человека и часто для его окружения такое свержение выглядит внезапным и часто выступает в острой форме, провоцируя разного рода конфликты, не

только внешние, но и внутренние, поскольку происходящее, по точному замечанию В.Штерна, «...как-будто налетело на него...». Вместе с тем, исследователи возрастного развития давно уже установили некоторую периодичность такого рода событий в жизни человека. Предлагаемые возрастными психологами варианты периодизаций почти не отличаясь по размерности, т. е. относительной точности наступления в течение жизни т.н. критических периодов – кризисов, существенно расходятся в понимании развития и в описании собственно содержания критических периодов и их внутренней и внешней обусловленности.

На мой взгляд самое внятное и вполне практикосообразное определение развития, выводимое из него ясное понимание содержания, условий и функций кризиса предлагается как раз Культурно-исторической Школой.

Ставя во главу угла возрастное новообразование Л.С.Выготский пишет: «Под возрастным новообразованием следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают на данной ступени впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка и его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в данный период». [2, с. 178] .

Теперь, как связаны между собой воспоминания о консультационном случае и обращение к культурно-исторической психологии и непосредственно к текстам Л.С.Выготского?

Соображения очень просты – везде, где есть процессы образования, обязательно присутствуют кризисы, как атрибут и сигнал возможности развития. Однако этот сигнал может быть понят адекватно и сам критический период фактически использован для совершения развития, или неадекватно и тогда в этом периоде ничего нового не порождается. Вопрос: откуда, из какой рефлексии понимается и определяется период как критический? Вряд ли можно ожидать, что сам переживающий или его непосредственное окружение достаточно оснащены для такого рода понимания. И уж тем более в описанном мной случае, когда кризисные явления присутствуют сразу в двух сопряженных действительностях: у самого ребенка и в его семейной группе. Каждый из этих кризисов может выступать как провокатор или ресурс разрешения для другого. Но только в том случае если есть та рефлексивная позиция, в которой эта сопряженность удерживается и в которой есть мыслительный (именно и прежде всего мыслительный) ресурс для их разрешения

Сложившаяся в настоящее время ситуация в обществе и его образовательных институтах как в системах, обладающих характеристиками образования с претензией на развитие (или – обреченных на развитие), позволяет такую психологическую спекуляцию «переноса» свойств сопряженных кризисов.

Первое соображение касается представлений об источниках кризисных явлений. И опять мне представляется уместным обратиться к наследию Л.С.Выготского, но при этом

не как к цитатнику на все случаи жизни, а как к исследователю, чье научное творчество и мысль разворачивались также в переходный период и отличаются особым рефлексивным оснащением.

«Внешние условия, – отмечает Выготский – разумеется определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов, различный у различных детей, они обуславливают всю эту крайне пеструю и многообразную картину различных вариантов критического возраста... Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития обусловлена самая необходимость критических, переломных периодов в развитии ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей». [2, с.182]. И далее предельно важное пояснение про то, что ребенка в его развитии надо бы сравнивать с самим собой на предыдущем этапе, а не с некоторыми «абсолютными» показателями.

Это соображение, на мой взгляд, абсолютно справедливо как для понимания развития и места в нем возрастного кризиса в жизни персоны, так и в жизни, развитии и соответствующих кризисах таких «живых» организованностей, как школа и другие образовательные институты и общественных контекстов.

С одной стороны, у каждого из этих, с позволения сказать, объектов, есть своя внутренняя логика развития, согласно которой то, что было целью, если достигается, то имеет шанс стать средством и, таким образом, зафиксировать «шаг» развития. С другой стороны, даже если это и осуществилось в одном объекте, важно, чтобы другой, в свою очередь, использовал этот шанс и как сигнал к собственному изменению, и как возможную цель.

В приведенном мной в начале этого сообщения примере, шанс появился с обращением к внешнему ресурсу – консультанту. В результате появилась возможность фиксировать и соотносить несколько относительно автономных процессов, видеть их не непосредственную связность, вернее, как раз в ходе анализа, интерпретаций и понимания обнаруживать и строить необходимые связи и отношения. Происходит ли это в таких системных, взаимозависимых, но разноуровневых организованностях как общественно-политическое и экономическое устройство, эксплуатируемые им образовательные институты и взрослеющая в них личность? И, что для меня и нашего сообщества самое важное: в какой мере психология и педагогика развития могут в настоящий момент выступать инстанцией со своей конструктивной функцией?

2

В работе Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» выбран эпитафия из «Евангелия от Матфея» «Камень, который презрели строители, стал во главу угла»

Работа, которую Лев Семенович проделал в 1927 году представляла собой фундаментальное исследование не просто кризисных явлений в психологии, но гораздо шире – коренных проблем структуры и закономерностей научного знания и его практического воплощения.

Обсуждая ситуацию с попытками использовать научные знания в культурных практиках, и фиксируя существенные расхождения в основаниях объяснения действительности и (главное) прогнозирования будущего, Л.С. Выготский утверждал, что дело не столько в установленных фактах, сколько в способах мыслить эти факты. И, таким образом, сами по себе кризисные явления есть прямая производная от мышления людей относительно происходящего или творимого.

Попробуем еще раз и насколько возможно жестче определиться с тем, что называют кризисом.

Само понятие Кризис – с греческого – поворотный пункт. Согласно Оксфордского большого психологического словаря, во всех определениях этого явления присутствует дополнительный оттенок значения, что оно в жизни людей происходит с необходимостью, поскольку жизнь людей обусловлена жизнью идей.

Поскольку представления о стадильности развития, достаточно детально разработанные в психологии, полагают кризис атрибутом смены стадий, кризисные явления выступают всякий раз с одной стороны симптомом-сигналом истощенности, пройденности определенной стадии, с другой – открывают возможности действительно развития или регрессии. (Э.Эриксон).

Попробуем заглянуть в устройство-структуру кризиса.

Вне зависимости от научного предмета, который использует это понятие, в нем можно увидеть следующие обязательные составляющие:

Состояние переживания (персоны или общества) расогласования:

- Целей

- Способов-средств

- Условий

В динамике деятельности.

В очень интересной книге Сэра Майкла Барбера «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» совершенно справедливо указывает что мало кто сомневается в серьезном влиянии образования на экономическую и социальную жизнь общества и соответственно в обратном влиянии. [1] Сэр Майкл проводит очень поучительный анализ этого взаимовлияния, показывая как ошибочные с его точки зрения решения в образовательной политике приводят к серьезным дефицитам ресурсов для необходимых экономических и общественных изменений. Буквально – как кризисные

явления в образовании сказываются на ресурсных возможностях общества в преодолении других кризисов развития.

Вообще-то этой тематике в нынешнем году была посвящена февральская конференция в Московской высшей школе социальных и экономических наук, на которой была предпринята интересная попытка рефлексивного управленческого анализа 20-летия реформаторской деятельности в отечественной образовательной системе. И эта работа на конференции проделывалась параллельно с попытками оценок образовательных инноваций в странах, участвующих в сравнительном исследовании эффективности образовательных систем.

Обращаясь к этому опыту можно выделить некоторые этапы в динамике изменений в отечественной системе образования. Конечно, такого рода работа в части анализа и оценки образовательной политики в стране в целом уже является предметом исследовательского интереса (Э.Д. Днепров и др.), но при этом не часто можно встретить попытки посмотреть на динамику ситуации с точки зрения схемы кризиса и в рамке такой единицы образовательной системы, как регион.

Попробуем использовать то структурное понимание кризиса, которое представлено выше.

Относительно рассогласования целей.

Вполне заметное в обществе внимание к общему образованию как специфический симптом кризисного явления достаточно отчетливо обнаруживается в середине 80-х в так называемом новаторском движении, преимущественной тематикой которого были способы и средства обучающихся или – шире – образовательных воздействий. Основным нерв дискуссий того времени касался творческой свободы учителя.

Следующий всплеск кризисной симптоматики пришелся на середину 90-х и уже затрагивал прежде всего условия образовательной деятельности. Причем теперь тематика расширилась, касаясь уже всей системы образовательных институтов, а не только общеобразовательной школы.

К середине первого десятилетия нового века фокус напряжения сосредоточился вокруг тематики результатов и выводит на повестку дня основную современную проблему о целях образования.

Представляется интересным, что на отмеченных ранних этапах накопления кризисных явлений, вопрос о целях образования в отечественной системе остро не стоял. Актуализировали его данные исследований ПИЗА. Но именно этот вопрос, по-видимому, и есть тот «камень», который нельзя презреть при строительстве.

В то же время, вопрос о целях очевидно имеет свои особенности в национальной системе образования, поскольку с ним связаны вопросы национального стандарта, его региональных вариаций и существенной зависимости от территориальной специфики по обеспечению.

Культурно-историческая психология подсказывает нам, что позитивное преодоление кризиса обеспечивается хорошим представлением о том новообразовании, переходом к которому является кризис и соответствующей работой по обеспечению этого новообразования. Вот здесь предельно важно удерживать связность двух кризисных областей: образовательной и экономической.

И если в образовании, т.е. в его индивидуальной динамике кризисные явления относительно фиксированы в возрастах и могут (?) быть учтены и скоординированы, то вопрос о том, как результаты образования «работают» в социально-экономическом пространстве на разрешение иных кризисных явлений, остается пока открытым.

Повидимому, наша задача состоит в том, чтобы ВИДЕТЬ какие характеристики человеческого капитала образуют главные ценности послекризисного общества в его реальных, а значит регионально специфичных форматах.

Наши исследования в основе которых лежит гипотеза о характеристиках индивидуального прогресса в мышлении учащихся как критерии качества образовательного процесса, претендуют именно на индивидуальные ресурсы человека, адекватные позиционированию в постиндустриальном обществе. И это претензия на совершенно новое образование, ориентированное на индивидуальную свободу и персональную ответственность в т.ч. и в различных формах и масштабах коопераций. В свою очередь этот новый ориентир означает, что известная парадигма, нацеленная на массовое потребление, себя исчерпала. Так ли это?

Разумеется в этих претензиях на ВИДЕНЬЕ есть определенные риски, о которых например, очень убедительно пишет академик Владимир Арнольд в статье «Новый обскурантизм и Российское просвещение» [http://scepsis.ru/library/id_650.html] (обскурант - враг просвещения, мракобес) (лат.)

Он приводит довольно занятное объяснение своих американских коллег по научному цеху низкого качества общего образования в США:

«Американские коллеги объяснили мне, что низкий уровень общей культуры и школьного образования в их стране – сознательное достижение ради экономических целей. Дело в том, что начитавшись книг, образованный человек становится худшим покупателем: он меньше покупает и стиральных машин и автомобилей, начинает предпочитать им Моцарта или Ван Гога, Шекспира или теоремы. От этого страдает экономика общества потребления»

Иными словами, можно вполне основательно предполагать, что странным образом (с точки зрения его подчинения целям, диктуемым технологиями массового производства и потребления) организованное образование «производит» такой тип мышления, который в свою очередь продуцирует, но уже слабо предвидимые и учитываемые кризисы в иных социальных сферах, причем, начиная от относительно локализованных организованностей типа конкретного образовательного учреждения до региональных систем и далее до систем национальных.

При формировании региональной образовательной политики в условиях кризиса экономического важно удерживать именно стратегические цели образования, ориентируясь на него, прежде всего как на ресурс нового, послекризисного позиционирования.

В современной ситуации это означает, что необходимо привести в соответствие с новыми реалиями прежде всего цели образования. Представить их в ясных, измеримых показателях, т.е. всерьез отказаться от лозунгов, и вместе с ясными целями закрепить реальную ответственность субъектов образовательной практики. Именно цели и *специфика условий их достижения являются определяющими при выборе способов и средств.*

И то и другое и третье (и в этом принципиальная особенность современной ситуации) не является исключительной прерогативой образовательной отрасли, а может решаться только как комплексная общественно-государственная задача.

Относительно способов и средств

Вообще-то совершенно замечательные характеристики кризиса можно представить в сравнении текстов Выготского, Эриксона и Маркса.

Во всех случаях можно видеть как выглядит динамика кризисных процессов при неограниченной эксплуатации какого-то одного ресурса безотносительно изменяющихся условий или предмета преобразования. Иными словами, Кризисные явления — снижение продуктивности конфликтных форм удержания известных противоречий — возникают и начинают нарастать (а в зависимости от статуса противоречий в социальной действительности и приобретать системный характер) тогда, когда те, кому вменено это самое разрешение (удержание) перестают замечать рассогласование в динамиках, связанных конфликтом противоречивых явлений.

В нашем понимании возраст определяется характером образовательного института, его устройством и назначением (или по другому — конгруэнтностью личностных (осредствленность, оспособленность, ответственность) ресурсов и институциональных предписаний (т.е. Он, она знает, понимает, действует и отвечает за свое действие в соответствии с институциональными предписаниями).

Так вот, в возрасте кризис появляется тогда, когда индивидуально переживаемые предписания или притязания, основанные на некотором культурном стереотипе, закреплённом в соответствующих институциональных формах приходят в рассогласование с личностными ресурсами конкретного персонажа. Такого рода рассогласования принимают наиндивидуальный характер в силу определенных противоречий естественного созревания и искусственных форм (этапов) взросления, обусловленных институциональным устройством образования.

Поскольку такие столкновения (конфликты) были замечены довольно давно и поняты как необходимые с точки зрения цивилизационного подхода, то и они сами как специфический необходимый механизм и условие перехода (скачком) и динамические характеристики этих процессов тщательно изучались и обустроивались. При этом часть таких переходов (критических периодов) удалось обустроить с известной пользой для цивилизационной динамики, и представить как развитие, А часть — не удалось. В последнем случае мы имеем деструктивные явления, которые как всегда существенно более заметны, чем конструктивные.

В этой связи открывается проблематика для практик психологии и педагогики развития.

Какие противоречия в системе образования должны разрешаться.

Какие риски должны быть учтены и минимизированы.

1. Репродуцирующие характеристики образовательной практики с одной стороны и теоретические установки на развитие с другой. И в обучении и в воспитании материалом в обязательном порядке являются культурные нормы, а в реальное взаимодействие (со-держание) включаются люди, чью перспективу должно обеспечить освоение этих норм. Таким образом, ситуация образования как единица практики всегда аккумулирует в себе одновременно и прошлое и будущее. И, в этом смысле, всегда и обязательно фиксирует связь определенности и неопределенности.

Риск – связан с угрозой невозможности удержания этого противоречия в адекватном конфликте – балансе. Допущение доминирования одного из полюсов противоречия приведет к деструктивному сценарию.

2. Противоречие либеральных установок современного образования как института социального выравнивания и одновременно его обязательные селективные функции

Риск – Поскольку ядром образования или его базисом в современной цивилизации выступает обучение, т.е. как минимум, освоение ключевых культурных орудий и инструментов, Практика же с неизбежностью сталкивается с различиями в интеллектуальных ресурсных потенциалах участников. Это, в свою очередь, означает, что как только включаются образовательные процессы и начинают действовать институты, обязательно будет проявляться и требовать своей институционализации неравенство участников. А это означает, что современная образовательная практика обязательно продуцирует конфликты социального самоопределения и статуса.

3. Противоречие между положенным в основу обучения устройством материала, «снимающего» различные формы общественного сознания во вневременных характеристиках и принципиальным устройством образовательных институтов, в которых оформляется пока только одно общественное устройство, соответствующее началу индустриальной эпохи. Таким образом, материал обучения: во-первых, выступает как жестко противостоящий формам, в которых его пытается удержать система образовательных институтов; во-вторых, в реализации воспитательных практик приобретает оппозиционный и двойственный характер.

Риск состоит в том, что таким образом разрывается связность мышления и деятельности в контекстах взросления, а следовательно, может быть утрачен собственно образовательный потенциал так как не выполняется функция воспроизводства культуры и личностного развития.

4. Противоречие динамических характеристик в общественных процессах и в индивидуальном развитии. Одно характеризуется состоянием и динамикой рынка труда, другое – обусловлено отношениями в семье, в субкультурных сообществах и формируемыми в этих условиях индивидуальными и групповыми притязаниями.

Риск в резком расхождении направленности образовательных программ и потребностей в квалификациях.

5. Противоречия, проявляющиеся в разнонаправленности интересов участников процесса: вневозрастно устроенного учебного предмета и возрастно обусловленных притязаниях учащихся.

Риск в утрате учащегося как субъекта образовательной деятельности.

Относительно условий

Попытка ориентироваться на некоторые конкретные условия во всех кризисных процессах: от индивидуального и локального до системного, формирует иллюзию эффективности быстрого реактивного ответа образовательного института, в особенности такого инерционного и жестко структурированного как школа, переживающего вяло текущий и накапливаемый так называемый кризис в образовании, который теперь еще и как бы отягощен условиями кризиса экономического и в то же время устойчиво сохраняется риск - действовать по прежним целям. Хороший пример с детскими садами во время перестройки. Инерционность и большой лаг процессов! Образование, понимаемое как практика не может руководствоваться тактическими соображениями, основанными на ситуативных характеристиках. Не только за воспроизводство, но и за развитие.

Отсюда - пересамеоопределение и перенацеливание в новых условиях. Региональные системы в России могут и должны, если могут быть разного типа образовательными системами. Очень похоже, что для России не годится универсальный стандарт. Список принципов должен быть. Самостоятельность и ответственность регионов должна быть предельно высокой, потому что условия очень разные, притязания очень разные, а возможности должны быть предоставлены относительно выровненные и сбалансированные.

Итак, что представляет собой репертуарная картина кризисных явлений, часть из которых уже сформировалась в определенную стадию кризиса, а часть еще находится в процессе формирования (накапливает кризисный потенциал).

- Индивидуальные характеристики взросления – возрастного развития не выступают в качестве целевых ориентиров такого института как общеобразовательная школа, оставаясь в парадигме индустриального общества (эпохи), согласно которой технологические характеристики подготовки (компетентности) являются ведущими, а индивидуальные новообразования взросления выступают всего лишь фактором успешности.
- Школа как образовательный институт фактически утрачивает функцию воспроизводства и трансляции культуры, но по прежнему ориентируется на государственные стандарты технологического типа, оставаясь в условиях государственно/муниципального содержания, что очевидно противоречит декларациям о самостоятельности и ответственности не только за воспроизводство, но и за развитие, прежде всего индивидуальности.
- Образование в лице его различных институтов по прежнему получает установки на обслуживание интересов потребительно ориентированного общества, тогда как соотношение должно быть обратным: именно образование является ведущей стратегией современной цивилизации, если рассматривать кризис как возможность выхода к подлинным новообразованиям.

Библиография

1. Барбер М. Обучающая игра. М., МВШСЭН, 2008.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.