

Б.И. Хасан

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ СМЫСЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРЕХОДОВ

Между одной любовью и
другой надо бы для приличия
пройти карантин с третьей.

С. Ежи Лец

Когда мы планировали эту конференцию, мы не говорили об институтах перехода, мы говорили об институциональных переходах, имея в виду, что есть сфера образования и она имеет свое институциональное устройство. Между этими институтами нет непосредственных контактов. Внутри самих институтов существуют какие-то сложные отношения, сложные этапы. Например, в высшей школе есть условный стартовый этап и собственно этап специализации, а в общеобразовательной школе ступени: от начальной до старшей. И находящийся там человек видит каким-то образом эту своеобразную «карту», о которой на панельной дискуссии говорил Кирилл Митрофанов.

Мы исходили из того, что если посмотреть на последовательность тем конференций по педагогике развития, то можно увидеть, как мы подкрадывались к этой теме. Очень много внимания мы уделяли стабильным содержаниям образовательных институтов, их формам, обсуждению их внутренних устройств, а связки никак не удавались, и это несмотря на то обстоятельство, что именно в «связках» или «переходах» обнаруживаются собственно новоОБРАЗОВАНИЯ.

Когда-то, примерно 10-12 лет назад, модно было говорить о непрерывном образовании. По-видимому, это была попытка калькировать западную идею об образовании в течение всей жизни. Тогда мне стало несколько тревожно от этой идеи непрерывности из-за опасности ее буквального понимания. И сейчас мне хочется специально подчеркнуть именно дискретный характер образовательных процессов. Не случайно тот проект, который мы предприняли в гимназии «Универс» и в университете при построении психолого-педагогического образования, имеет ступенное устройство, при котором каждая ступень обладает специальной автономией и только при построении (обустройстве) и деятельностной организации переходов эти ступени образуют

единство, метафорически представляемое «образовательной лестницей».

Очень интересный момент обнаружился на панельной дискуссии, когда участники заявили, что переходы уже существуют как относительно самостоятельные «места» и рядом с отраслевыми существующие образовательные структуры уже представляют собой институты или претендуют на этот статус, потому что имеют ясные юридические формы. Вместе с тем отношения между ними никак не выстраиваются, не связываются таким образом, чтобы образовать то, что мы пытаемся называть образовательным пространством. Мы уже не первую конференцию пытаемся изобразить из себя открытую систему, все время взывая к представителям рынка труда, к иным образовательным практикам, к внутрикорпоративным формам образования: «Приходите к нам ребята, мы будем строить коммуникацию, дискуссию на эту тему». Но пока это с трудом получалось. В лучшем случае однажды на панельной дискуссии нам удалось чуть-чуть поговорить с экономистами, но очень трудно, потому что с языком у нас действительно проблемы.

Возвращаясь к теме: была идея и соблазн начинать обсуждать институциональные переходы как экономические. По-видимому, эта идея еще развернется на конференции, но я сразу хочу от этой части, этого вектора обсуждения дистанцироваться и сказать, что я в этом мало что понимаю, кроме того, что новые экономические отношения требуют новых устройств и новых институтов. Это тема, которую и на прошлой конференции и на этой будут удерживать и развивать эксперты в области организации и управления в образовательной сфере.

Я же намерен обсуждать психологический аспект перехода, его психологическое содержание. Еще раз подчеркиваю, что для меня этот сюжет тоже не новый, и мое сообщение будет носить не столько критический характер, сколько характер публичного переживания с фиксацией нескольких странностей. Вот вектор, который я буду здесь разворачивать. Всего несколько тезисов, надеюсь, что главное содержание будет развернуто в диалоге.

Сегодня на панельной дискуссии уже говорилось о том, что переходы нужны там, где нет возможности непосредственного попадания из одного места в другое.

Тематика переходов обсуждалась психологами давно, здесь я ничего нового не открою. Обсуждалась тематика возрастных переходов как совершенно своеобразных «шагов» из возраста в возраст. И обсуждалась всегда в контексте периодизаций, когда заканчивался какой-то возраст и начинался другой.

И вот здесь возникает вопрос, который требует специального обсуждения и согласования педагогов, образовательных менеджеров и психологов: в каком отношении находятся возрастные и институциональные переходы? Смена института и возраста - это одно и то же или разное?

Отвечаю гипотетически: да, это одно и то же. Никакой другой характеристики, по крайней мере, в культурно-исторической традиции нет. Возрасты заданы институциональными рамками, они – институты, но в большинстве случаев они заданы на бумаге, в нормах и очень редко пребывают в действительности. Поэтому никакого теоретического противоречия, с моей точки зрения, между институциональным и возрастным переходом нет, и институциональный переход – это и есть возрастной.

Есть содержательное наполнение этого института, и это содержание и есть возраст. Что туда входит обычно для определения возраста? Следуя в русле школы Л.С. Выготского, мы отвечаем: «Это те культурные задачи, которые должен решать человек и для решения которых ему передаются культурные орудия и средства и в нем выращиваются соответствующие способности». Теперь можно спросить: а как мы определяем границы возраста? Был один занятный эксперимент, который я когда-то проводил, работая с довольно большой, разновозрастной группой. Я задал участникам невинный вопрос: сколько возрастов присутствует здесь в аудитории? Люди, недолго думая, определили сначала три, потом четыре возраста. Ну и замечательно, в действительности в группе были студенты младших курсов, были студенты старших курсов, были недавно закончившие вуз, были люди, которые уже заняли определенный статус и утвердились в профессии, и были люди солидные, с опытом, которые глядя на первых, в шутку говорили: «То, что вы знаете, мы уже давно забыли». А потом был очень простой психологический опыт, я попросил группу натурально распределиться по этим возрастам... В четвертой группе не оказалось никого.

Это такой занятный сюжет, после которого появляется гипотеза, что возрасты живьем, а не на бумаге, т.е. в самоидентификации, определяются (ограничиваются) только тогда, когда есть достаточно ясное представление о своеобразных пространствах - состояниях «между». Иначе говоря, возраст, в котором, например, я себя определяю, - это определенная ступень, по отношению к которой можно обозначить пройденное и достигнутое (как выполненное культурное предписание) и предстоящее. И это означает, что я

нахожусь всегда в переходе, то есть субъективное натуральное ощущение постоянного перехода.

Что это означает?

Это означает, что с психологической точки зрения только фиксация – переживание перехода позволяет увидеть совершенное и предстоящее и, соответственно образует возможность выступить субъектом образовательного движения.

Если посмотреть на различие педагогическое и психологическое этого перехода, то, с точки зрения психологии, переходы появляются, точнее обнаруживаются, всегда, как только начинается о них разговор. Как только активизируется тематика возраста, это означает, что речь идет о переходе, о разрывном месте, о различии. И поэтому психология делит возрасты на стабильные и критические. У психологов, в отличие от педагогов, критические возрасты гораздо более обсуждаемые, чем стабильные. Если посмотреть исследования, то взгляд исследователя сосредоточен на кризисных возрастах, и эти кризисы описаны, правда, пока в основном детские. Следующие возрасты также можно рассматривать как образовательные институты, если действительно принять парадигму образования длиною в жизнь. Но тогда предстоит еще очень серьезная работа.

В лекциях по педологии Л.С. Выготский сетует, о об этом тоже упоминалось на панельной дискуссии, что у нас нет педагогики критических возрастов, что психология возрастов есть, а педагогики нет. Может быть, и психология исключительно детских образовательных возрастов недостаточна, если она не образует оснований для институционализации. И может быть, поэтому мы слышали сетования Игоря Михайловича Реморенко о том, что сколько мы ни пытаемся выстроить возрастную школу, она никак не удастся.

Я думаю, что мы самонадеянно полагаем, что нам удалось оформить институтами возрасты. На самом деле только один мифически стабильный возраст выстроен как институт, это младший школьный возраст. Никакой другой возраст институционально не сделан, поэтому у нас один институт, который формирует основание для следующего из него возраста, оставляя этот возраст «открытым сверху». Вроде бы следующим «назначен» подростковый возраст. Но к нему институционально переход не выстроен, например, так, как к младшему школьному из дошкольного детства (К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман). И за ним никаких других возрастов в нашей культуре нет. Иными словами, все, что мы называем старшим школьным, и последующие, о которых мы почему-то говорим как о взрослости,

выступают номинированными возрастами, то есть в действительности не представляют собой в полной мере институтов именно потому, что к ним и между ними не выстроены переходы.

Институт начальной школы – младший школьный возраст имеет и юридически-правовую форму, и психологическое содержание, как смысл тех, кто организует возраст, так и смыслы тех, кто в нем прибывает. Все остальное идет с этого возраста, мы все время его воспроизводим, начальная школа все время воспроизводится. Все, что мы называем средней школой, – это калька начальной школы, все, что мы называет старшей школой, – это калька начальной школы, все, что мы называем высшим образованием в его разных фазах, – это то же калька начальной школы.

Что же входит в понятие психологии перехода, психологические моменты перехода? По-видимому, три компонента.

Первый – смена организации, организованности, причем переживаемая человеком как таковая, он ее должен видеть как смену организованности для себя.

Второй – механизмы возникновения нового, это то, что самим человеком практически не открывается и потому пока обнаруживается исследователями как феномен. В целом, по-видимому, обнаружить такие механизмы или отзеркалить их человеку возможно, и этим должна заниматься современная психология развития.

И третье – это противоречивый и конфликтный характер самого передвижения, перемещения, потому что в этом факте, событии перемещения содержатся одновременно и притязания на новое и расставание, отчуждение, отказ от старого. Причем форма отказа – это штука такая, либо это натуральная невозможность для себя, либо, что предпочтительнее и о чем писали многие серьезные исследователи в области психологии возраста, это снятие, когда предыдущее состояние в диалектическом смысле снимается в последующих. Иными словами, новообразование, о котором писали Л.С. Выготский и Э. Эриксон, новообразование возрастное, собственно говоря, и есть новая ступень или то, во что переходят. Но при этом сейчас сам переход скрыт и обнаруживается только тогда, когда он уже случился, или обнаруживается как состояние задержки, или как не случившееся, ожидаемое, но не случившееся. И тогда мы начинаем проблематизировать, а должен ли, а как он устроен и т.д.

Замечательна по этому поводу и педагогическая концепция, на мой взгляд, всего единственная внятная, это концепция С.И. Гессена, который, с моей точки зрения, заявил совершенно удивительную вещь. Хотя всем сидящим в этом зале, занимающимся педагогикой,

это известно, но я рискну напомнить. Гессен назвал всю школу возрастным переходом, ступенью. Всего три ступени он выделил в образовании, каждая из которых, с его точки зрения, институционализирована. Это институт дошкольного детства - аномная ступень. Дальше институт школьного образования, это гетерономная ступень. И институт научного образования, это автономная ступень. С точки зрения Гессена, откуда куда: от аномии, то есть от столкновения с нормой, от переживания человеком себя как столкнувшегося с миром норм, и обнаружившего, что он есть и что он иноположен мне, к автономии, к миру своезакония. И этот переход, это обязательная ступень – это гетерономия, то есть чужезаконие и многозаконие, где, собственно говоря, и происходит это приобретение новообразования автономии. Замечательные по этому поводу были исследования, но, к сожалению, они мало известны в отечественной психологии. Это исследования Бома, который продолжал исследования Пиаже, отчетливо артикулировал, за счет чего происходит с человеком переход, за счет механизма смены предмета мышления, и когда он точно меняется, тогда и происходит переход. А как происходит эта смена, вот здесь уже отечественная психология в лице Л.С. Выготского, а потом Д.Б. Эльконина достаточно хорошо проработана. Почему по этой схеме никак не удастся школу построить, если мы уже читаем и Выготского, и Гессена, и Эльконина, и уже всерьез начали цитировать Эриксона, у которого технологичность и системный характер переходов выстроены достаточно отчетливо. Мы тормозим реально, если говорить о том, что называется современным устройством школы. Мы совершенно отчетливо тормозим ситуацию с индустриальной педагогикой, то есть образованием для индустриальной эпохи, хотя понятно, когда мы говорим о том, что индустриальное общество – это прошлое, то мы, конечно лукавим. Оно, конечно, в некотором философском смысле и футурологическом измерении как уже понятое иное, и понятно, что дальше, может быть нами определено как прошлое, но временно мы находимся в этом состоянии, и мы этого перехода до сих пор не сделали. И в этом смысле педагогика, несмотря на то, что психология уже давно мыслью ушла к другой, к другим образовательным конструкциям, педагогика как, собственно говоря, конвейер, который устраивает то состояние общества, которое сейчас есть, о чем говорил И.М. Реморенко, продолжает сохранять эту структуру. Другое дело, что это не означает, что мы должны притормозить мышление, потому что, по-видимому, работа с институциональными переходами и с их устройствами (совсем не обязательно в виде самостоятельных институтов) состоит в

понимании того, как должен быть выстроен переход. Такая практика уже есть, причем довольно много, ее надо специально изучать, обсуждать и смотреть, что из нее может быть взято для современных устройств.

Ну вот, собственно, и все, что мне хотелось сказать в докладе. Два ключевых тезиса, мне кажется, следует повторить.

1. Тезис о том, что мы воспроизводим институт начальной школы, потому что он единственный выстроен и как институциональная форма, и с точки зрения смыслов. Последующие предполагаемые возрасты как институты не выстроены.

2. Второй тезис на этой конференции уже был обозначен минимум трижды. Он состоит в том, что нужно проблематизировать линейность образовательной динамики. Я полагаю, что каждый следующий шаг или ступень не является непосредственной преемницей или преемником предыдущего, очень похоже, что образование в его культурном назначении и возрастном содержании устроено не линейно. Институты расположены не в отношениях преемственности.

Похоже, что преемником начальной школы является старшая школа, high school или гимназия, верхний уровень общего образования. А подростковая школа вымтупает специальной предтечей вузовского образования, высшей школы. То есть связь ступеней можно метафорически описать таким «стежком», с возвратом назад, к предыдущему шагу, и связыванием его с последующим. И, похоже, что в истории культуры это состояние, это положение схватывалось, когда, например, подростковая школа выступала (срабатывала) мораторием - местом, в котором сохранялось и замораживалось какое-то специальное образовательное движение для того, чтобы построить переход, пространство перехода между начальной и высшей школой. Ну вот эта гипотеза и образует мой второй тезис. Спасибо за внимание. Пожалуйста, задавайте вопросы.

Дискуссия.

А.Б. Воронцов: Вы сказали, что младший школьный возраст выстроен как институт, если возраст состоит из двух этапов: стабильного и критического, правильно ли я понял, что тогда и переходы от дошкольного к начальному и от начального к основному входят в младший школьный возраст и тоже выстроены как институты?

Б.И. Хасан: Внутренний переход так же, как и кризисы, обнаружен эмпирически и сравнительно недавно, а целиком эта граница младшей школы, начальной школы, задана довольно давно, и задана тем, что человек переходит от игровых форм и спонтанности к произвольному и организованному поведению, и, прежде всего, связана с овладением основными культурными орудиями. Как только это овладение завершается, этот возраст кончился. И это задает границы его института.

А.Б. Воронцов: Есть исследования у Г.А. Цукерман по поводу двух фаз младшего школьного возраста..

Б.И. Хасан: Знаю, но они входят во внутреннюю структуру. И в данном случае внутренний переход не имеет статуса институционального. Скорее он внутриинституциональный. Этой проблеме было посвящено специальное исследование П.А. Сероманова.

А.Б. Воронцов: То есть правильно ли я понял, что вы говорите только о стабильном возрасте?

Б.И. Хасан: Да. Но при этом та же самая Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова и еще целый ряд исследователей специально разрабатывали сюжет, связанный с переходом из дошкольного в школьное детство. Вот именно в школу, как в институт, из детского сада и из семьи – из института в институт. Затем часть здесь присутствующих ученых, практиков, педагогов и экспериментаторов работали в тематике перехода из младшей школы в подростковую. Например, это В.В. Башев с коллегами, очень много в этом отношении предпринято А.Н. Тубельским и др. Или скорее они занимались не столько переходом, сколько сюжетом завершения этого института, но обсуждали это как переход в другую школу. Это было предметом нашей дискуссии тогда, но сейчас речь идет не о приходе, не об открытии нового, вот здесь я не согласен отчасти с положениями Л.И. Божович, которая говорила, что это новое ребенку открывается за счет расширения предметного репертуара и увеличения количества педагогов. Здесь, на мой взгляд, есть момент завершения, а не перехода, исхода, и этот исход сделан школой Давыдова.

А.Б. Воронцов: И все-таки второй вопрос. Есть ли у вас гипотеза, почему невозможно построить возрастную школу? Почему педагогика не может взять те психологические основания, которые культурно-исторической концепцией предложены?

Б.И. Хасан: Есть гипотеза, потому что держимся за научный предмет зубами. Предмет, который редуцирован в учебнике. И до тех пор, пока будем за него держаться руками и ногами, ничего не

сделаем. А он (учебный предмет) функционален, он имеет свои границы.

П.А. Сергоманов: Для меня прозвучало противоречиво отождествление возраста как института и возраста как возраста в смысле психологическом. С одной стороны, вы говорите, что это тождественные вещи, но с другой - что есть две фазы внутри младшего школьного возраста, вы как-то идентифицируете эти фазы, следовательно, для вас возраст не тождественен или не гомогенен, то есть одна и другая точка зрения не тождественна. Так не могли бы вы все-таки прояснить, тождественны или нет эти два подхода к идентификации возраста?

Б.И. Хасан: Я буду жестко утверждать, что они тождественны, потому что даже внутренний переход связан с особым типом вменения. Если это вменение не делать извне, если этот педагогический поворот не устраивать, то его и не будет. То есть это все абсолютно культурно и с помощью внешнего предмета и предметного материала заданы внутренние переходы. Совсем по-другому будут двигаться и определять возрасты, если сменить формы культурных предписаний. Это длинный разговор, но для сравнения можно взять исследования М. Мид и исследования, выполненные в школе Л.С. Выготского. В одном описано взросление на Самоа в естественных условиях, где не задаются специальным образом до определенного периода биологической зрелости практически никакие вменения, там другая рамка, и пока вот это биологическое не приключается, человека вообще не тревожат. А нас эта биологическая черта не волнует, мы говорим, у нас есть столько-то времени и мы за это время должны сделать то и то. Правда, в последнее время здесь есть напряжения, поскольку время, как это ни забавно, удлинилось, а мы по-прежнему спешим.

П.А. Сергоманов: С моей точки зрения, нужно не отождествлять ту и другую точку зрения, а обсуждать отношения. Есть банальный пример, если ребенка заставить работать в какой-то очень малый возраст, то он этим институтом будет прижат и будет иметь соответствующее развитие. А если, наоборот, его передержать в каком-то институте, то он будет инфантильным человеком, потому что ему вовремя не предоставили площадку для самостоятельности, самореализации, пробы и т.д. И в этом смысле, с моей точки зрения, ключевой вопрос связан с отношением и с принятием решения о том, когда именно адекватно построить переход.

Б.И. Хасан: Конечно, я согласен с этим. Некоторые свои позиции я обостряю для жесткости дискуссии. Я считаю важным не столько противопоставление, сколько сопоставление, а рассмотрение

институтов в рамках отношения, с моей точки зрения, это как раз сюжет не столько психологический, сколько надуманный философский. Потому что в культурно-историческом подходе возрастные рамки задаются исходя из деятельности и способов, которыми овладевает человек и которые ему вменяются со стороны культурного сообщества и общественный взрослый обязательно это дело делает. А в послешкольной (включая и вуз) жизни эту функцию выполняет либо профессиональное сообщество, либо сам персонаж по отношению к себе - умеющему, могущему. Точнее – не достаточно умеющему или недостаточно могущему. Смотрите, здесь же есть еще один сюжет. Когда мы готовились к конференции, я не стал его вытаскивать просто потому, что он сырой, но, может, к моменту публикации он уже созреет. Мы же обсуждали переход вообще с точки зрения уместности относительно других контекстов, с точки зрения фиксации самого места перехода и его устройства, мы пытались обсуждать, нужен ли в этом переходе другой, медиатор, посредник, тот, кто переводит, или сам институт за счет устройства выполняет эту функцию. На мой взгляд, колоссальная путаница происходит в педагогическом сообществе относительно того, кто такой учитель, преподаватель и посредник, где функция посредника, где функция учителя, они не различимы. И есть самоорганизация движения с ориентацией, и есть ведение и переведение, в значительной степени перетаскивание. И на самом деле все эти сюжеты становятся актуальными, если их обсуждать в разных языках и попытаться все-таки свести. Вот сюжет, связанный с институциональными устройствами и с возрастными переходами, потому что даже возраст позиционируется как минимум из трех оснований. Я придерживаюсь одного, а можно же придерживаться двух других, и тогда полемика приобретает достаточно сложный характер, но я готов эту тему продолжать в других жанрах.

В.С. Собкин: Поясните, что такое образовательный институт.

Б.И. Хасан: Я понимаю так, что это принятая юридическая форма (преимущественно юридическая, но не исключительно) относительно некоторого естественно сложившегося устройства, задающая систему норм, которая описывает эту действительность с точки зрения функций и статусов.. Обычно в культуре это делается для того, что бы сделать ее устойчивой, видимой для других, гарантирующей выполнение своего предназначения.

В.С. Собкин: В образовании я понимаю только вертикаль. Разве у нас нет типов?

Б.И. Хасан: Я это принимаю как замечание, и понимая, что есть видение, отличное от представленного мной, готов его обсуждать после того, как оно будет представлено.

А.В. Бутенко: А как вы отнесетесь к такому варианту интерпретации, что по большому счету вопросы, связанные с институциональным обустройством образования, очень сильно ограничиваются тем, что на каждый данный момент времени у нас существует популяция разнообразных профессий, и в общем-то образование же нужно не само для себя, а чтобы человек вышел и состоялся как профессионал. Мне кажется, что ключевой момент проблемы в том, что образователи, те, кто занимаются образованием, пытаются как бы унифицировать эту популяцию разнородных профессий и в ходе этой унификации породить некоторые универсальные пути-дороги к нему. Поскольку эти попытки оказываются разной степени состоятельности, в частности, выясняется, что для ряда профессий этих институциональных систем оказывается избыточно, то и оказывается, что по сути обсуждение образования и институциональных переходов безотносительно круга профессий в нем оказывается не очень предметным. Потому что ряд профессий может инициироваться и заканчиваться на уровне начальной школы, и мы все это знаем. Как вы относитесь к такой интерпретации и к такому повороту?

Б.И. Хасан: Занятно. Но мне кажется, что, обсуждая образование только в контексте профессиональной динамики и мира профессий, вы сильно, на мой взгляд, расширяете понятие профессионального, и оно, в свою очередь, теперь нуждается в специальном обсуждении и понимании, потому что там есть разные уровни.

А.В. Бутенко: Но даже ни приводя пример Гессена об аномии и автономии, видно, что на самом деле внутри этой периодизации положено профессиональное становление.

Б.И. Хасан: Нет, социальное.

А.В. Бутенко: Вы можете его квалифицировать как социальное, в любом случае здесь эти этапы становления, свернутого от несамостоятельного к состоятельному профессионализму. А все проблемы вызваны тем, что действительно очень сложно унифицировать эту популяцию профессий и упаковать все необходимые знания, умения, навыки так, чтобы они были унифицированы и точно востребованы. И, таким образом, проблема состоит не в возрастных вещах, а в том, что мы не можем как следует профессионализмы описывать, унифицировать....

Б.И. Хасан: Вот с этим последним тезисом я бы согласился сразу, хотя он такой же: «не умеем». И вопрос с компетенциями сразу обнажил наше неумение, и вот эта жесткая ориентация образования на компетентности этот вектор обсуждения задает. Любопытный, интересный вектор, но попытка все свести к этой причине, только к этой причине поспешна. Вторая причина, что мы слабо ориентируемся на возрастную динамику, только через профессии вряд ли, есть еще кое-что кроме профессий.

И.М. Реморенко: У меня опасение, что рамка обсуждения на этой конференции задана слишком общо, и мы сейчас начинаем мучаться, то ли внутри начинать обсуждать типы, переходы внутри институтов, а это целое поле для обсуждения, то ли обсуждать возрастные переходы и здесь приоритеты. Мне кажется, надо просто сосредоточиться, иначе многие разговоры пойдут впустую. Я бы сосредоточился на втором. Все-таки где у вас приоритеты?

Б.И. Хасан: Я бы тоже на втором сосредоточился.