

Содержание обучения в подростковом возрасте

Тема и текст моего доклада связаны с практической задачей, которая стоит перед нашей лабораторией как преемницей лаборатории В.В. Давыдова и перед всей ассоциацией развивающего обучения. А именно: нам необходимо и предстоит в течение 2-3 лет выстроить содержание обучения в подростковом возрасте в общих чертах, может быть, еще эскизно наметить концепцию обучения в подростковом возрасте в основной школе.

Соответственно, наша работа и в лаборатории, и в ассоциации идет как бы с двух сторон. Во-первых, мы обобщаем, понимаем те реальные действия и сдвиги, которые делают методисты, учителя и предметники в развивающем обучении. Попросту говоря, мы хотим понять и начинаем понимать, что есть учебная задача в строгом смысле этого слова, или куда и во что трансформируется общий способ действия в подростковом возрасте. С одной стороны, как бы снизу, лежит материал. С другой стороны, древнее построение концепции развивающего обучения связано с определенной логикой движения, заданной всей культурно-исторической концепцией Выготского, и связано с пониманием содержания образования, а не только обучения, в подростковом возрасте в связи с возрастными задачами или в связи с понятием подросткового возраста как возраста культурного.

Свой доклад я хотел бы начать именно с этих характеристик, т.е. начать с начала. В нем я бы обозначил четыре больших параграфа.

Во-первых, это разговор о рамке полагания содержания образования в подростковом возрасте, т.е. о том, что такое пространственная рамка.

Во-вторых, разговор о том, какого расчлененного понимания требует разговор о содержании обучения именно в подростковом возрасте.

В-третьих, разговор о том, каков общий способ построения предметности образования и обучения подростков.

И, в-четвертых, собственно переход к некоторым точкам, связанным с содержанием обучения в подростковом возрасте.

Сначала введение.

Общим местом во всех психологических и даже уже культурологических исследованиях является констатация того, что подростковый возраст как культурный возраст еще не вызрел, т.е. находится на этапе своего исторического становления. Из этого следуют два простых положения:

1. Культурное содержание подросткового возраста будет определяться на пределе самих культурных форм, т.е. культурное содержание подросткового возраста есть вместе с тем и построение самих культурных форм.

2. Психологическая интерпретация и психологическое понимание содержания подросткового возраста требует построения некоторых новых категорий, связанных с осмыслением проблемы возраста вообще в новой психологии развития.

Итак, **параграф №1.**

Возрастная рамка, или рамка развития, в отношении содержания образования, на мой взгляд, требует ответа на вопрос о том, в чем и как разрешается и завершается подростковый возраст, каков основной смысл, основное назначение задачи подросткового возраста (это уже метафора). В соответствии с традицией, которую я обозначил, для меня это вопрос о том, какие формы субъектности, т.е. какие способы порождения человеком своего поведения должны быть выращены, или должны случиться, в завершение подросткового возраста.

По последним данным и по положению К.Н. Поливановой, очень близкого мне сотрудника (мы работаем с ней в одной лаборатории), полностью завершение надо понимать "со щепоткой соли", а именно: каждый возраст завершается, и его новообразования отслаиваются, как бы становятся новообразованиями как таковыми не в конце возраста, а в конце возрастного кризиса. К.Н. говорит, что в этом смысле назначение возрастного кризиса - субъективация возрастных новообразований. Ну, например: если в дошкольной игре произвольность, то это значит, что к концу дошкольного возраста произвольность не может быть иной, кроме как связанной с материалом и содержанием самой игры. Произвольность как, условно говоря, способность субъекта формируется, отслаивается в кризисе сильнее в переходе на следующую ступень.

Итак, это означает, что, когда я говорю о завершении подросткового возраста и о

том, каковы новообразования, задающие новую социальную ситуацию развития подростка, я говорю о том, в чем должен завершиться второй подростковый кризис и, соответственно, в какой ситуации должен начаться юношеский возраст. Или, метафорически выражаясь (вспоминая обряд инициации отрока, проходящего инициацию) - какая инициация и инициация чего на данный момент может быть инициацией подростка.

Вообще, как это часто бывает, вопрос здесь важнее ответа, однако придется на него отвечать. И для того чтобы начать на него отвечать, надо вспомнить опять же общее место всех представлений об обучении и образовании подростка, которые связаны с тем (я буду формулировать грубо), что, в отличие от младших школьников, подросток как бы занят не решением задачи, не построением того или иного действия, а выходом за всевозможные пределы в пространстве и во времени или как бы построением картины мира, или образа мира. Вообще, дальше соглашаться с этим заключением можно с определенной "щепоткой соли". А именно: образ мира, как и любой образ (по последним данным, просто перцептивный образ) нельзя принимать как рассмотрение широкого расширяющегося круга окружающих человека вещей. Собственно, сам человек своей телесностью, т.е. своими возможными действиями, своей чувствительностью, своим самочувствием в этот образ, в этот мир, тем более в образ мира (а это касается, по психофизиологическим данным, просто перцептивного образа) оказывается включен. И с этим связаны трудности формирования вообще всякого образа, в частности, и образа мира. Так что это очень нелегкое полагание содержания, полагание такой онтологичности подростковой жизни.

Чтобы сказать об этой включенности более конкретно, надо снять один фантом, одну иллюзию, возникшую, в частности, и в деятельностной психологии. Иллюзия связана с неким непосредственным перетеканием способов ориентировки в способы исполнения или построения образа действия в само действие. Я не буду это обосновывать в силу недостатка времени, а лишь констатирую, что образ построения действия и действие в образе строятся в соотношении с разными схемами. Образ построения действия, или образ моего действия - это одно, а действие в образе - это другое. И неразличение моего образа и действия в нем (либо их тождественность, либо их рядо- и разноположенность) есть свойство эгоцентрической позиции, т.е.

центрации. В случае подростка и картины мира это можно назвать онтологической, или бытийной центрацией. В той мере, в какой подростковый возраст не разрешается и не завершается, многие взрослые люди - лишь номинально взрослые, а на самом деле подростки, - оказываются онтологически центрированными, т.е. центрированными на своем образе (на том, что они видят) и на действии в соотношении с этим образом.

В чем же разница схем построения образа и построения действия? Все дело в том, что действие в образе, в отличие от действий по построению образа, исходит не из того, как я вижу мир, а, условно говоря, из того, как этот мир меня видит (или мир, или другой человек). Т.е. действие в образе связано не только лишь с построением какой-то картины, какого-то поля, каких-то возможностей движения, но и с пониманием того, что реальное движение, реальные возможности в этом поле будут ограничены тем, как строящий и действующий положен другими людьми, другими обстоятельствами, а не своим собственным представлением.

Эта координация образа построения действия и действия в образе, идущая из разных схем и оснований, собственно координация и задает как бы онтологическое поле, задает существование поля возможного действия или картину мира как поля какого-то пребывания, какого-то движения в нем. И лишь одна из половинок, т.е. либо образ, либо действие, задает центрацию человека или на неумном прожектировании, или на не связанном ни с какими замыслами ситуативном и случайном действовании, т.е. расчлененности, разорванности поля воображения и поля реализации. Недаром, кстати, основными "нехорошими" разрешениями подросткового возраста являются шизофренизация, т.е. шизофрения (раскол, расщелина между моим пребыванием "в" чувствительности и моим воображением "о") и мистеризация, когда я не отличаю себя и свои реальные действия от того прожекта, или от той доминанты, или от того авторского проектирования, в котором это действие строится. Сопряжение, или координация, образа действия или картины пребывания в мире, ирреального пребывания в мире (т.е. моего взгляда на другого и взгляда другого на меня, помещения меня в какую-то картину) я бы назвал онтологической децентрацией, т.е. преодолением вот этого эгоцентризма. Онтологическая децентрация, полагаю я, и есть основное новообразование, разрешение подросткового возраста или подростково-юношеского кризиса, задающее новую социальную ситуацию развития в юношеском

возрасте. Онтологически децентрированное действие, или нормальное сознательное действие - и есть в первую очередь цель полагания. При этом я подчеркиваю, что цель как цель (ее теоретика деятельностного значения) только и может возникнуть, а соответственно и программа, как координация двух первоначально несопряженных и, более того, противопоставленных перпендикулярных схем. И в этом смысле цели полагания и движения

в некоей программе это всегда децентрация, есть всегда переход из плана построения в план реализации, которые, я еще раз повторяю, перпендикулярны друг в отношении друга и строятся в разных схематизмах и поэтому требуют координации. Собственно, цели полагания и онтологическая децентрация - это появление позиции в собственном смысле слова. Позиция - это для меня ключевое слово в определении содержания обучения и содержания образования подростков.

В-третьих, фактическим материалом, как бы естественным материалом (естественным в том смысле, что этому не учат специально; а в некоторых случаях учат специально - говорю я для Хасана) реализации этой децентрации является то, что Эльконин и Драгунова называли личным персональным общением. Т.е. именно в обращении к двуслойности другого человека, а именно к образу (замыслу), в котором устроено его действие, и к самому этому действию, в отличие от этого образа. То же самое и в отношении себя. Как бы стихийно, условно стихийно, стихийно в отношении к обучению реализуется то, что я назвал онтологической децентрацией. И в этом смысле я считаю, что вот это личное общение действительно является ведущей деятельностью в подростковом возрасте, в этом смысле приводя к этому новообразованию.

Точно так же Д.Б. Элькониным показано, как в ролевой игре возникают предпосылки (т.е. материал, еще не выделенный, не отделенный от самой игры) так называемой ситуативной децентрации, с которой начинается всякое школьное обучение и которая как децентрация, как преодоление единственности своей точки зрения в пределах требуемого действия, т.е. в пределах задачи, а не в пределах картины мира (в пределах другого человека) формируется при нормальном, т.е. "успевающем", обучении в младшем школьном возрасте.

Итак, в отрочестве, или в подростковом возрасте, должно быть собственным

условием то, что эта децентрация должна быть инициирована, т.е. пробно испытана. В этом задача построения "пробных тел", "муляжей", условно говоря, ситуаций, в которых возможно онтологическое децентрирование) содержания образования в подростковом возрасте. Т.е. содержание образования в подростковом возрасте составляют муляжи децентрирования, пробные (испытательные) тела. (Вообще, содержание образования я понимаю как построение пробных, испытательных тел и ситуаций, а не намеренно исполнительных и намеренно ограничивающих движение вещей, символов, предметов).

Параграф №2.

Для того чтобы в отношении подростка отнестись к содержанию образования и дальнейшему содержанию обучения в том его виде, в каком я только что сказал, необходимо различить две вещи: деятельностное освоение культуры и культурное освоение деятельности. И, следовательно, разговор идет о том, в какой мере сами деятельностные формы (т.е. самодеятельность) могут быть содержанием образования.

Это вопрос очень непростой. И чтобы начать отвечать, может ли деятельность стать содержанием, надо очень критически отнестись к определенным попыткам такого рода трактовки, развеять одну иллюзию. А именно: ни в коем случае нельзя редуцировать деятельность (как предмет освоения) к знанию о деятельности - знанию того, что такое проблема, что такое задача, что такое способ и т.д., - потому что мы тогда просто снимаем все это различие. Это нельзя редуцировать и в простых формах. Я вспоминаю случаи работы лаборатории в 1975г., когда появилась задача построения учебной деятельности, которая без конца сейчас обсуждается и практикуется. И вот, например, Л.О. Алидарова говорила об освоениях учебных действий: на одного человека вешалась бирка "оценщик", на другого - "контролер", на третьего - "моделист". Вот "контролер", и что же он должен делать? Тогда ему и говорят, что он должен делать, т.е. дают так или иначе, по-умному или не очень алгоритм, какое-то правило, описание, текст действий и все сводится к знанию о деятельности. "Контролер" и "оценщик" в учебной деятельности: как он не контролирует, то мы описываем его действия, как контроль и придаем им смысл контроля. Он строит определенную предметность, т.е. сопоставляет способ и условие, общий способ и его реализацию и не оценивает (не квалифицирует), он определяет

границу собственных знаний и т.д. Надо же различать то, как описываем мы из позиции наблюдателя, и то, что реально происходит. И вообще, знаковые и деятельностные реальные характеристики не путать, иначе мы влипнем (в данном случае - при таком понимании деятельности и таком понимании предметности ее присвоения) в формальные, стандартные и, в итоге, в совершенно пошлые представления. На дороге этих пошлых, на мой взгляд, представлений лежит иллюзия о том, что в развитии ребенка, на его дороге находятся пустые места, которые он должен заполнить (вот он еще не перешел в подростковый возраст, а ему уже сделали подростковую школу как пространство каких-то пустых мест, которые он должен заполнить и каковые и составляют условия и ограничения его действия в подростковой школе. Той же Поливановой доказано и показано: одно дело - проектирование возможных пустых мест, а другое дело - программирование хода жизни, где никаких пустых мест в человеческом сознании и в человеческой жизни просто нет. Это совершенная иллюзия. И в исследованиях кризиса К.Н. Поливановой доказано, что кризис, его критическая сторона, разворачивается на знакомом, уже освоенном пространстве отношений, где дети в это освоенное, а не иное, пространство встраивают свои новые требования. Ну, например, в семейное пространство (подростковый кризис). Почему? А потому что в пустоте ничего невозможно попробовать, и ничего невозможно испытать, ничего невозможно претерпеть. Пустота - это не пробное пространство и не пространство испытаний. В этом смысле не надо путать методологические требования к проекту и методологическое мышление (я, по-моему, цитирую Щедровицкого отчасти). Это как бы построение мест возможных объектов. Но ведь это мышление связано с экстракцией из реальных функционалов. А вопрос в том, из чего это было экстрагировано. И вовсе не в прямой проекции (натуралистической, приводящей к определенной ошибке) самого проекта и способов проектирования в реальность этого проекта.

Итак, в связи с этими предосторожностями в понимании того, что же такое деятельность как предмет освоения, на это есть множество тонких намеков: во-первых, все деление периодов в периодизации Д.Б. Эльконина; во-вторых, например, очень хороший термин Слободчикова-Цукерман по поводу учебной деятельности и нахождения там, который назвался "просаливание" детей как бы в атмосфере учебной

деятельности. К этой рамке я отнес бы прошлогодний доклад об эффективности обучения И.Д. Фрумина и В.В. Башева. Т.е. разговор о том, в каком смысле сообщное (общественное), или коллективное, действие и возможность включения человека в какую-то работу является эффектом обучения. Обратный разговор - это в каком-то смысле включение, заданное содержанием обучения и образования.

Итак, общим способом существования деятельности как предмета освоения содержания является включение действий (т.е. вот это слово "включение" — включение одного действия в другое, включение действия в так или иначе заданную деятельность, включение действия в ситуацию). Понятно, что слово "включение" в данном случае оказывается метафорой, а не термином. Термин - это в случае включателя-выключателя электрического тока. В случае действия, тем более в случае ориентировочной основы действия, или образа действия, - все не так просто. Сложность именно в том, что действие тогда включается, в другое действие, когда оно действует (включается) в порождение этого действия. Не в наглядное функционирование и в поле фактических траекторий и фактического поведения людей, а именно в поле построения образа действия, именно в поле построения замысла и ориентировки действия. И в этом смысле каждое действие двуслойно в принципе, содержа свое внутреннее (сущностное) и свое реализуемое, отношение между которыми далеко не наглядны.

Итак, если мы хотим нормально учить и нормально воспитывать подростка, мы должны выстроить ситуацию опробования включений своего действия в иные. Я тут ничего особенного не открываю, а обобщаю ряд работ, связанных с этим включением.

И, наконец, последнее, что позволило мне перейти к собственно содержанию обучения, если бы я делал еще один доклад.

В отношении к содержанию обучения в младшем школьном возрасте включение действия в действие другого человека надо понимать как включение его в качестве средства. Нельзя думать, что включение средства в свое действие или включение действия в другое действие в качестве средства - это включение вещи в какой-то процесс. Первоначально, по принципу (надо вспомнить теорию интериоризации или представления об открытом действии) то, что будет средством, не существует как вещь, не существует как средство, а существует как действие другого человека,

которое еще надо превратить в средство, т.е. использовать в значении "средства". Вот этому использованию, т.е. испытанию, построению значения средственности чего-то (не построению общего способа решения задач, а испытание чего-то на способность, испытание чего-то на средственность, т.е. построение чего-то в значении средства) - вот это требование и задает содержание собственно обучения в подростковом возрасте. Следовательно, подростковый возраст работает с особым родом вещей, имеющим свойство средства. Вещи (реальные вещи, реальные предметы), которые есть не сами по себе, а как носители отношений других предметов, т.е. предметы-посредники. В этом смысле общий способ действия, который необходимо сформировать в подростковом возрасте, связан со способом построения чего-то в качестве предмета-посредника. Не со способом построения предмета-посредника как в младшем школьном возрасте, я повторяю - это крайне важно, а со способом (испытанием) построения чего-то в качестве предмета-посредника, т.е. значащего предмета, или предмета-знака.