



ВОЗРАСТНО-НОРМАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ

В. СЛОБОДЧИКОВ

Понятие нормы в образовании и развитии

Понятия «норма развития» и «возрастно-нормативная модель развития» ещё не обрели понятийного статуса в психолого-педагогической науке. Мы полагаем, что содержательное наполнение данных понятий возможно лишь в рамках антропологического подхода в образовании. Уточним: представление о нормативности процессов развития — это представление о *нормальности развития*, а не о всеобщей «воинской повинности» в отношении всех людей.

Можно привести обобщённую *типологию представлений* о нормах развития. Так, принято говорить о **статистических**, массовых нормах (все люди в некотором отношении похожи друг на друга); изредка обсуждают **социокультурные** нормы (только в определённых общностях люди похожи друг на друга и не похожи на представителей других общностей); и практически совсем не рассматривают наиболее важные — **индивидуально-личностные** нормы конкретного человека (в некотором отношении никто ни на кого не похож).

В своей профессиональной деятельности воспитатель, учитель, управленец обязаны не только учитывать и обеспечивать все три типа норм развития, но и точно знать их подлинное содержание. Однако если в медицине, социальной жизни, в психологии существуют некоторые инструментальные представления о нормах, о критериях патологических отклонений, то в педагогике и образовании в целом такие представления просто отсутствуют.

Считалось, а во многом и до сих пор считается, что для педагогической деятельности достаточно внешних нормативных *предписаний*: закона об образовании, санитарно-гигиенических требований, психологических рекомендаций. Педагогика редко и невнятно заявляла о своих, сугубо педагогических, представлениях, о тех условиях, которые необходимы и обязательны для осуществления нормального образования. Если такие требования специально проанализировать, то в большинстве случаев их всегда можно свести либо к медицинским, либо к социальным, либо к психологическим, но не к собственно педагогическим. Можно надеяться, что разработка, а главное — утверждение на государственном уровне **стандартов образования**, позволит впервые ответственно закрепить в практике нормы образовательной деятельности.

Обозначим те исходные представления, на основе которых можно приступить к построению требований (норм) к профессиональной собственно педагогической деятельности. Первое, фундаментальное требование относительно развития в образовании: если образование является для общества нормальной, обязательной и социально неопасной практикой, то педагог обязан



знать и владеть нормами своей профессиональной деятельности, т.е. быть профессионалом. И второе, вытекающее из этого, требование: профессионал обязан знать условия благоприятные, охраняющие и неблагоприятные, разрушительные для развития всех участников образования.

Именно на этих двух моментах — требованиях к профессионализму и требованиях к условиям профессиональной деятельности по норме — необходимо специально остановиться. Суть **развивающего образования** с профессиональной точки зрения, а соответственно, психологии и педагогики развития, можно определить предельно просто — это возможность сказать себе и другим: *в рамках своего профессионализма я сделал всё, чтобы сохранить и обеспечить процессы развития, остальное — выше моих сил.* Причём, сказанное касается сразу двух указанных выше моментов: и **норм** профессиональной образовательной деятельности, и **условий** образовательной среды, в которой эта деятельность разворачивается.

Педагогическое понятие «норма развития» — это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. Именно **возможностей** возраста, а **не его достижений**, так как новообразования развития (субъектные способности) всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, когда они сложились. Или более жёстко и точно: **норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях.** И задача возрастного психолога и педагога эти соответствующие условия определить и обеспечить.

Основой для построения *нормального* образовательного пространства, в котором возможно становление субъекта собственной жизнедеятельности, должна стать интегральная *периодизация общего психического развития в онтогенезе*, основное содержание которой было изложено выше. В периодизации представлены ступени и периоды развития субъектности человека в интервале его индивидуальной жизни, а также кризисы переходов (эстафеты) между ними. Именно на основе такой схемы периодизации возможно вполне определённо решать задачи непрерывности между разными ступенями образования (и самообразования) в течение всей жизни.

В психологической антропологии понятие «норма развития» является *культурно- и личностно* обусловленным, следовательно, является понятием **аксеологическим** (ценностным), где уже *само развитие полагается как норма*, а не собственно научным. Поэтому схема периодизации, как уже отмечалось, описывает только тот вектор развития, который направлен на **саморазвитие** человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии.

Понятие возрастно-нормативной модели развития

В философии и методологии модель определяется как искусственный объект (вещественный агрегат или знаковая система), находящийся в содержательном соответствии с исследуемым объектом, способным его замещать на определённых этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую





допускающую опытную проверку информации, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте. Модель всегда является некоторым конкретным построением, в той или иной степени наглядным, конечным и доступным для обозрения и практического действия.

В отличие от других средств теоретической деятельности, модель — это форма научной абстракции, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Модель — это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера.

Понятие **«возрастно-нормативная модель развития»** — *собственно педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития*. Возрастно-нормативные модели развития должны позволить нам выстроить *возрастно-ориентированную педагогическую деятельность*, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать. Речь, таким образом, должна идти о проектировании развивающего (и реабилитирующего) **образовательного пространства** как структурной определённости образовательных процессов, образовательных институтов и образовательных сред. **Для современной педагогики данное представление является и принципиальным, и инновационным.**

Построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает **максимальные возможности** развития детей на определённой ступени образования. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики ориентируются **на максимальные достижения**, строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение».

Другая сторона данной проблемы — невозможность оценить развивающий потенциал инновационных образовательных практик, а также новых образовательных и учебных программ, так как отсутствуют критерии их оценки. Для того, чтобы эти критерии оценки появились, необходимо определиться с нормативными моделями развития, только тогда возникнет возможность выстраивать обоснованную систему педагогической деятельности и адекватную ей критериальную базу. В этом же ряду находится проблема **диагностики развития**, связанной с практикой отбора детей в специализированные образовательные учреждения, с контролем за ходом и результатами развития детей на разных образовательных ступенях, с выявлением последствий различных видов групповой дифференциации детей в школах.

Знание возрастных нормативов развития необходимо и для управленцев в образовании, для ориентации направлений развития современного педагогического профессионализма, развития образовательных учреждений и соответствующих региональных систем образования. В настоящее время такие ориентиры создаются методическими службами на самых разных основаниях, но только не на целостных возрастных моделях развития субъектности ребёнка в образовании.



Имеющиеся прецеденты разработки **обобщённых представлений о развитии**, как правило, отражают логику развития субъективной реальности либо по сущности природы (как созревание), либо по сущности социума (как формирование — формование). Логика развития по сущности человека — логика саморазвития как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни и деятельности — в таких обобщениях практически отсутствует (в крайнем случае, представлена лишь в виде редукции до ориентировочной основы действий).

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста, того или иного содержания образования, грамотных педагогических действий, необходимо видеть данную ступень образования и данный период развития в рамках целостной психологической и педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста (из которого ребёнок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (в который ребёнку предстоит войти впоследствии).

Как правило, в обобщённых возрастных картинах уровня развития фиксируется группа новообразования — как результат психического развития, однако, нет единодушия в составе и объёме конкретных видов новообразований, характерных для данного возрастного периода. Не менее острым остаётся вопрос о формах развития, о своеобразном «возрастном портрете» как общем результате этапа развития. Обычно «целостный образ возраста» сводится либо к социобиологическим формам — этапам жизни (детство, юность, зрелость и т.д.), либо к производным от образовательной ступени (дошкольник, младший школьник, старшекласник и др.), либо к тому и другому.

Возрастно-нормативная модель развития носит прежде всего **регулятивный характер**, она должна отвечать на вопросы: **как** и **зачем** строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования. В точном соответствии с понятием модели, возрастно-нормативная модель развития должна представлять собой отображение в общей и наглядно выраженной форме сущность определённой действительности, в данном случае — возрастного развития.

Структура возрастно-нормативной модели развития

В самом общем виде данная структура включает в себя три базовых компонента:

- *главные линии развития;*
- *ситуации развития;*
- *новообразования развития.*

Главные линии развития. В соответствии с антропологическим принципом процессы развития есть не простое самораскрытие объекта развития, актуализация уже заложенных в нём потенциалов, а качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность сохранения по тем или иным причинам существующих способов функционирования. Практически все выявленные научной психологией свойства, процессы, структуры находятся в потоке





изменений — разной скорости и разного масштаба. При этом в течение одного и того же периода развития некоторые системы и структуры только становятся, другие — совершенствуются, третьи — регрессируют. Именно поэтому так трудно, но важно выделить **инвариант** развития, т.е. те линии, которые являются и удерживают сущность становления и развития субъективной реальности в онтогенезе.

При выделении **главных линий развития человека** в первую очередь необходимо различить **образующие и составляющие** линии развития. Образующие линии являются **сквозными** для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока существует развитие. **Образующие линии** — это всё то, что продолжает становиться и развиваться, не имеет окончательного завершения, находится в абсолютном движении становления; меняется лишь доминанция линий в ходе развития. **Составляющие линии** — это всё то, что имеет относительно завершённый характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определённого этапа онтогенеза. Про них можно сказать, что они имеют свою историю происхождения, но не имеют своей истории развития. Образующие всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некоторый уровень жизнедеятельности многообразные способности как составляющие — как результаты развития на определённом этапе.

В описании линий и результатов развития как состава и структуры возрастно-нормативной модели развития человека в образовании необходимо исходить из понимания предельной онтологии человека. Как уже говорилось выше, *общность, сознание, деятельность* в своём единстве составляют онтологические основания человеческого способа бытия в мире. Эти основания взаимополагают друг друга, они не сводимы и не выводимы одно из другого. Все три стороны целостной человеческой реальности являются одновременно и следствиями, и предпосылками друг друга. Однако **исходным основанием само-бытия человека** в нашей русско-европейской культуре является его **деятельное бытие**, где человек как субъект есть воплощённая деятельность. Достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъект — есть одновременно источник и само действие (**самодействие**).

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности: **субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодеятельность)**. *Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании.* Данные главные линии являются **образующими линиями** развития.

Ситуация развития выступает в функции «несущей конструкции» в возрастно-нормативной модели развития. Ситуация развития — это определение *исходной ситуации*, пространства развития, того *источника*, отправляясь от которого, возможно выстроить и то, **что** развивается, и проследить, **как** осуществляется это развитие. В качестве общей формы ситуации развития выступает **детско-взрослая со-бытийная общность**.



Со-бытийная общность имеет два основания: ценностно-смысловое и целевое (деятельностное). Структуру со-бытийной общности задаёт система связей и отношений её участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: отождествления (слияния) и обособления (автономизации), задающие основное противоречие, разрешение которого определяет развитие со-бытийной общности. Существенным для понимания ситуации развития является утверждение В.В. Давыдова о том, что социальная ситуация развития представляется как отношение ребёнка к социальной действительности, реализуемое посредством ведущей для данного возраста деятельности, которая в настоящее время трактуется как совместно-распределённая деятельность со-участников со-бытийной общности.

Для понимания природы и структуры «ситуации» принципиально важно, что задаётся она именно со-участниками, которые оказываются полюсами её напряжения, задающими её целостность. Ситуация развития — это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками со-бытийной общности, которые и создают динамизм, напряжённость и внутреннюю противоречивость ситуации. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает и внутреннюю динамику возраста.

Такая трактовка ситуации развития позволяет сделать предположение о том, что именно детско-взрослая со-бытийная общность, в которой в различных формах реализуется ведущая деятельность, является источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность, являясь предельным **объектом развития**, оказывается одновременно подлинным **субъектом ведущей деятельности**, а сама ведущая деятельность — как совокупная, совместная деятельность взрослых и детей — конституирует вполне определённый вид образовательного процесса.

В соответствии с этим представлением возрастно-нормативные модели развития задаются через последовательную совокупность **ситуаций развития**, точно приуроченных к определённой ступени образования. И это понятно: для разных детей в определённом возрасте эти ситуации различны, но волей социальных обстоятельств все они оказываются в одном классе, на одной ступени образования. В свою очередь, каждая ситуация развития задана (или определена) **системой связей и отношений в со-бытийной общности** детей и взрослых; *каждый раз — особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе.*

Возрастно-нормативная модель описывает ребёнка на определённом возрастном этапе и даёт характеристику его развития в виде последовательного развёртывания ситуаций развития. Содержание ситуации развития — это определённый потенциал развития и саморазвития ребёнка, обеспечивающий завершение предшествующих возможностей развития и создание предпосылок и условий освоения в будущем новых видов деятельности.

Новообразования развития — это реализация возможностей предыдущего этапа развития как зоны актуального развития (того, что образуется) и ближайшего развития (как предпосылка следующего шага развития). Существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.





Можно выстроить некоторую последовательность форм становления человека для разных оснований его бытия в пределах его индивидуальной жизни и расположить её на возрастной шкале развития. Эти формы становления будут означать **составляющие линии** развития или **новообразования** развития.

Для деятельности: субъект действий — субъект **собственных** действий — субъект деятельности — субъект **собственной** деятельности — субъект **не-деяния**; (эту цепочку психологически можно прочесть так: «тебе-действие, я-действие, я-действующий, я-способный действовать, я-могущий не действовать, но быть!»).

Для сознания: **бытие** сознания (непосредственное самобытие) — **сознание** бытия (Я есмь!) — сознание **самости** (самосознание) — **сознание сознания** (рефлексия) — **трансцендирующее** сознание (универсальное со-бытие).

Для общности: **оживление** (телесность) — **одушевление** (самость) — **персонализация** (явленность Другим) — **индивидуализация** (уникальность) — **универсализация** (всечеловечность).

Схематически возрастнo-нормативную модель развития можно представить в следующем виде (Табл. 1). Центральное место в модели занимает описание ситуаций развития, типичных для данного возраста. Содержание возрастнo-нормативной модели составляет описание возрастных новообразований (составляющих линий развития), приуроченных к ситуациям развития. В правой части модели представлены интегральные новообразования главных линий развития на данном возрастном этапе.

Таблица 1

Возрастно-нормативная модель развития

Главные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
Субъектность в деятельности				
Субъектность в общности				
Субъектность в сознании				

Возрастно-нормативные модели развития составляют основу построения возрастнo-ориентированной педагогической деятельности и возрастнo-сообразных образовательных процессов.