

**Педагогика развития:
Возрастная динамика и ступени образования
Жак Карпей (Голландия)**

**Развитие познавательного интереса в
различных системах взаимоотношений
ребенка и педагога**

Когда я готовился к выступлению на этой конференции, мне вспомнилась одна история из книги Эразма "Похвала глупости" (1511)*- В ней рассказывается о голландском профессоре общей лингвистики, который начинал горячо спорить всякий раз, когда кто-то из его ученых коллег утверждал, что к восьми уже известным частям речи надо добавить еще одну. Вслед за своим соотечественником я утверждаю, что для того, чтобы проектировать или испытывать новые формы обучения, не нужно разрабатывать новый понятийный репертуар. Наоборот, как и мой коллега из XVI века, я считаю, что у того общего подхода и соответствующего понятийного репертуара, которые были разработаны Выготским и его последователям, окончательный "срок продажи" еще не вышел. Это провокационное заявление я попытаюсь подтвердить в своем обзоре ряда педагогических идей, предложенных некоторыми инновационными школами и направленными на исправление, и, возможно, снятие такой проблемы, как падение учебной мотивации, которая продолжает оставаться постоянной проблемой с 6-го по 8-й класс. Меня особенно интересуют те педагогические идеи, которые могут реально способствовать улучшениям в повседневном педагогическом процессе и одновременно содействовать совершенствованию теории учебной деятельности на уровне средней школы. Подобно Гиппократу, отправной точкой своего выступления я поставлю вопрос: "Что делать, чтобы лечить болезнь, а не симптом?" По причине ограниченности отведенного времени я в основном сосредоточусь на анализе неудач в обучении и только вкратце рассмотрю успешное обучение. Я все-таки решил это сделать, хотя знаю по опыту, что на таких конференциях, как эта, попытки поднять проблемы педагогических неудач вместо рассказа о новых учебных возможностях не слишком популярны. Тем не менее, вдохновившись героем Эразма Роттердамского, я приступаю к обсуждению неудач в обучении. Чтобы подойти к этой теме, я задам вопрос:

* Эразм Роттердамский. Похвала глупости. М.: Художественная литература. 1983.

как можно уменьшить или ликвидировать застой в школьной карьере учеников 13-15 лет? Здесь также подходит аналогия с моим коллегой из рассказа Эразма. Этот профессор работал над своей грамматической теорией 26 лет, а я уже в течение сорока лет выполняю "домашнюю работу", посвященную Выготскому, которую можно назвать "Основные перспективы теории развивающего обучения". В оставшееся время я постараюсь тезисно обсудить некоторые педагогические идеи, важные для создания и поддержания теоретического интереса на различных ступенях школьной системы постольку, поскольку они попадают в круг интересов учителей на всех уровнях школьной работы. Мне представляется, что развивающее обучение означает прежде всего непрерывное стремление к тому, чтобы учебные задачи готовили учеников к будущим трудностям. В этом контексте замечу, что американский психолог Брунер полагает, что необходимо спроектировать "спиралеобразный" учебный план с макроскопической позиции. Следовательно, главный вопрос звучит так: "Если мы проектируем учебный план, в котором ключевую роль отдаем обучению учиться и обучению думать, то, выражаясь в духе Выготского, какие задачи из будущего мы должны в нем предусмотреть?" Иными словами, какой именно тип "интеллектуального работника", познающей личности, какую личность вообще мы стремимся сформировать средствами педагогики развития?

Легкий иронический оттенок, присутствующий до сих пор в моем выступлении, был навеян докладом Фрумина на конференции по педагогике развития в 1995 году в Красноярске, прозвучавшим в аналогичном тоне. В своем докладе Фрумин ставил два вопроса. Первый из них был обращен к так называемым работникам образовательной сферы, а второй — к профессиональным учителям. Первый звучал так: как традиционную школу преобразовать в школу развития? Вторым вопросом был связан с тем, как перенести учебное содержание в прототипы учебных задач и учебных дидактических ситуаций, как адаптировать их, чтобы они соответствовали имеющемуся разбросу среднего контингента учащихся в начальном и среднем

образовании?

Я не считаю себя экспертом в области идей, обсуждавшихся Фруминым в связи с темой школьных инноваций, поэтому касаюсь здесь только проблем, поднятых Фруминым по второму вопросу: как перенести учебное содержание в прототипы учебных задач и учебных и дидактических ситуаций?

В докладе Фрумина критически анализировалось само понятие учебного плана. В этой связи он различает два проблемных поля, в которых этому термину принадлежит ключевая роль. В первом проблемном поле школьная система представлена как сложная совокупность образовательных пространств, которые ученики в процессе своей школьной карьеры должны посетить, прежде чем они получают аттестат зрелости. Согласно Фрумину, рядом с картой первого поля всегда есть вторая карта на стене кабинета директора школы. На ней показаны различные хранилища знаний, их координаты и траектории, которым должны следовать ученики при посещении этих мест. Фрумин замечает, что школьные учебники пишутся исходя из этой второй карты, которая для учителей означает расписание уроков, а для учеников — комплекты необходимых задачников. Дальше Фрумин подчеркивает, что именно эта карта определяет коммуникацию в классе, а первая карта присутствует исключительно при обсуждении проблем философии образования.

Вслед за Давыдовым и некоторыми критически настроенными педагогами на Западе Фрумин анализирует понятие "скрытого учебного плана". Он использует это понятие, чтобы критиковать официальную трактовку понятия учебного содержания и утверждает, что такое официальное понимание учебного содержания негативно влияет на межличностные отношения в классе. Оно приводит к несправедливой социальной стратификации, поскольку провоцирует конформизм и формализм — особенно среди наиболее уязвимых учеников, и это подавляет их самооценку.

После этой общей критики Фрумин обращается к преимуществам и недостаткам такого содержания учебного плана. В этом контексте он подробно обсуждает педагогические и дидактические аспекты учебного содержания (различные "когда?" и "как?") на уровне школьных учебников. Он полагает, что официальный учебный план для обоих уровней школьной системы является недостаточно обоснованным по двум

причинам. Прежде всего, у различных учеников когнитивное развитие происходит не синхронно, и, во-вторых, сам процесс усвоения учебного содержания происходит скачкообразно, а вовсе не линейно. Согласно Фрумину, формальный учебный план плохо учитывает эти два гетерогенных фактора, т.е. он недостаточно учитывает индивидуальные различия учеников. И как следствие того, что возможности и трудности обучения в этом плане не четко прописаны, проблемы возникают и у учеников, и у учителей. Школьная система поделена на различные ступени и, как показывает опыт, ее исторически сложившаяся структура не обеспечивает хорошего сцепления между этими ступенями, приводя к потере преемственности.

Фрумин подчеркивает, что при проектировании образования нам следует больше сосредоточиться на непростом вопросе лонгитюдности, непрерывности. Кроме того, он полагает, что нужно провести дополнительное изучение периодизации и дать соответствующие дидактические рекомендации. В частности, следует изучить, в каких формах и модальностях учащиеся, находясь в критических и стабильных периодах (которые различал Выготский), могут сигнализировать о своих потребностях в познании и в содержательной и аффективной поддержке. После этого развернутого критического анализа понятия учебного содержания Фрумин к концу своего доклада приводит несколько других идей, которые, по его мнению, помогут отдать должное концепции педагогики развития. Первую идею он почерпнул из доклада Аронова на той же конференции. Аронов предлагал вернуться к старому понятию пропедевтики. Вторая идея принадлежала самому Фрумину, предлагавшему подходить к учебной задаче как к делу, осуществляемому на основе и во время обмена мыслями, во время и посредством которого учитель и ученик координируют свои взаимоотношения и ориентируются на взаимопонимание, основанное на четких запросах друг к другу по поводу информации или помощи. В этом контексте Фрумин замечает, что и учителя, и ученики должны меньше концентрироваться на необоснованных ожиданиях и допущениях, которые в школьной реальности редко выполняются. Короче говоря, Фрумин подошел к вопросу учебной задачи весьма принципиально.

В оставшееся время я обращусь к обоим уровням анализа, различаемым

Фруминим, — т.е. к (а) уровню, на котором учебное содержание существует в себе и для себя, и (б) уровню, на котором встречаются агенты взаимодействия (то есть ученики в учебном процессе). В своем дальнейшем анализе я буду ссылаться на два источника — философа Карла Поппера и американского психолога Энн Браун, которая сейчас проводит в Калифорнии педагогические исследования в духе Выготского с участием нескольких "школ мышления", аналогичных российским школам, работающим в системе Эльконина и Давыдова.

Обратимся теперь к идеям Поппера. Я считаю, что компоненты, необходимые для проектирования школы мышления, или, если хотите, школы развития, можно отыскать в попперовской схеме трех миров (см. Поррег, 1972). Он постулирует три различных, но взаимосвязанных мира: Мир 1 — физический, Мир 2 — мир социокультурной практики, отражающийся в разуме человека как внешний, т.е. такой, в котором предметы, слова и люди фигурируют на своих собственных правах; Мир 3 (к смущению многих Поппер назвал, его "объективным знанием") — это знание о мире, воплощенное в "царстве мышления" и существующее параллельно с физическим и социальным мирами. Под словом "объективный" Поппер имеет в виду не "объективно верный", а всего лишь "предметный", "трактуемый как объект". В этом смысле, например, термин Адлера "комплекс неполноценности", очевидно, относится к третьему миру, поскольку такого нет ни в Мире 1, ни в Мире 2. С другой стороны обозначаемое этим термином теоретическое понятие позволяет объяснить явление, которое в Мире 2 называется "хвастун". То же самое касается таких понятий, как "справедливость", "счастье" и многих других. Но я ссылаюсь на схему трех миров Поппера не для того, чтобы завязать дискуссию о философии знания, а потому только, что она может кое-что добавить к анализу понятия учебного содержания у Фрумина. Для проектировщиков образования основная ценность философского подхода Поппера состоит в том, что он может помочь им лучше понять проблемы, связанные с имеющимся разрывом между внешним и внутренним миром ученика и учителя. Мир вне классной комнаты является источником знания. Кроме того, определенные сегодняшние проблемы вызваны появлением множества областей знания, связанных с появлением компьютера и других новых средств. И если от педагогов ожидают не

одних только разговоров о Древе познания, то они должны суметь установить гибкую, но без путаницы, связь между различными областями знания в различных сферах социокультурной практики. Современный мир занят не только практической и социальной деятельностью. В нем присутствуют также научные дисциплины и другие виды академической речи — например, политика, публицистика, искусство и т.д. Задача учителя — в том, чтобы подготовить учеников к тому, чтобы они заняли существенную и подходящую им роль в этом мире обмена мыслями и публичной речи и осуществили это, по меткому выражению Дж. Брунера, "по возможности честно". Кроме того, некоторое небольшое число учеников могут со временем сами стать "производителями" знания — такой возможности начинает уделяться внимание в новых проектах учебных программ для 9—10-х классов средней школы. В терминах Поппера, традиционная задача школы состоит в отборе объектов из Мира 3 и их трансформации в личное знание учеников. И сделать это надо так, чтобы ученики могли обращаться с этим знанием согласно правилам соответствующей дисциплинарно-специфичной языковой речи. Но если это все, что требуется, то вряд ли существует необходимость в теориях Поппера или Давыдова (его теория, кстати, имеет примечательное сходство со схемой Поппера). Я хочу подчеркнуть, что учителям надлежит всерьез задуматься о педагогическом значении этой теории. Как мне кажется, здесь есть два важных момента. Первый связан с тем, как организовать освоение мышления высшего порядка в смысле Поппера и Давыдова. Второй момент касается создания у учащихся позитивного отношения к различного рода научным знаниям. В схеме с тремя мирами и у Поппера, и у Давыдова заложено различие, представляющееся мне фундаментально важным для четкого понимания целей образования. Однако мне представляется, что схемы Поппера и Давыдова следует дополнить, если можно так выразиться, Миром два с половиной, — т.е. миром, который встроен в различные виды социокультурной практики и заключен во всевозможные артефакты. Речь идет о знании, которое куда-то включено или встроено, и такое знание нельзя считать "вещью в себе и для себя" или "овеществленным знанием", — к нему, наоборот, нужно подходить как к инструменту мышления (thinking device), который можно использовать, обсуждать, сравнивать,

модернизировать и т.д. Как и любой медиатор, инструмент мышления обладает внешними (материальными) и внутренними, или скрытыми (идеальными) свойствами. Значит, ученикам надо освоить их в процессе соответствующей практики, т.е. путем активного участия в соответствующей деятельности. В частности, это означает, например, что плотницкое ремесло нельзя полностью освоить путем одного только изучения плотницких инструментов, особенностей лесоматериалов и гвоздей, тонкостей обработки различной древесины и пр. Чтобы полностью освоить плотницкое дело, придется изучить реальную работу плотника и его учеников во взаимосвязи с их мотивами, ценностями, компетенцией и желаемым результатом, которого они пытаются достичь. Таким образом, конечной целью образования является знание того, как надо эффективно действовать в Мире 3. Учащиеся должны научиться чувствовать себя в этом мире комфортно. Но, однако, совершенно недостаточно сосредоточиться только на этой деятельности. Ученики должны также научиться оценивать то, с чем они могут встретиться и что могут пережить в этом Мире 3, который в наше время постоянно расширяется. Ведь именно этот аспект обучения сейчас выходит на первый план.

К сожалению, я сейчас не могу остановиться на этом остром вопросе подробнее. Тем, кого это разочарует, я предлагаю обратиться к моей статье в российском журнале "Образование" (№ 5, 1996), где приведены некоторые мои рассуждения по проблеме вовлечения учащихся шестого класса средней школы и старше в теоретическое мышление и их сопротивления таковому. Завершить этот раздел я хочу замечанием, что "учеба с пониманием" стала сегодня одним из самых популярных лозунгов образовательной реформы. При этом я хотел бы отметить, что, подобно Попперу и Давыдову, следует различать концепцию строения знания, с одной стороны, и концепцию обучения — с другой. Обучение играет важную роль, но нельзя обсуждать его в отрыве от теоретических вопросов, связанных с различными способами построения знания. Учителя обычно склонны относиться к тому или иному виду знания как к фактической ситуации. В какой-то момент учитель "надевает шляпу" биолога или историка, и тогда знание для него — это что-то, что надо выложить перед классом, чтобы класс это обсудил и понял. В следующий раз он надевает шляпу

педагога и начинает задавать вопросы, чтобы проверить соответствующие знания учащихся, теперь уже рассматриваемые им как нечто, спрятанное в головах отдельных учеников. В этом отношении весьма интересно обратиться к этимологии слова "экзамен". Оказывается, оно происходит от двух латинских слов — "ex" (из) и "agere" (делать) и означает, таким образом, экстериоризацию того, что прежде было интериоризировано.

Короче говоря, я считаю, что педагогика развития сейчас переживает такой момент, когда ей нужен более философский подход к использованию и построению научного знания. И на этом утверждении я завершаю этот раздел. За более подробным обсуждением этого вопроса я настоятельно рекомендую вам обратиться к последней книге Давыдова "Теория развивающего обучения", вышедшей в 1996 году.

Теперь я перехожу к заключительной части моего выступления. Ранее я обещал сказать несколько слов по поводу подхода Энн Браун. Но прежде хочу объяснить, почему решил рассказать о ее исследовании. В ее статьях я нашел некоторое начало решения двух вопросов, поднятых на Красноярской конференции в 1995 году Ароновым и Элькониным. Их обоих серьезно заинтересовал вопрос взаимообогащающих межличностных отношений в классе. Они полагают, что это вопрос ключевой и что в существующих теориях развивающего обучения он формулируется неадекватно. И Эльконин, и Аронов говорят о проектировании учебных ситуаций, позволяющих ученикам активно участвовать в различного рода обучающих дискуссиях. Таким образом, предлагаемая ими педагогика сосредоточена на том, как организовать и поддерживать: 1) любознательность ("вопросительность") и сознательность (т.е. критическое мышление); 2) хорошую согласованность между развивающей работой всем классом и по группам; 3) эффективную организацию реципрокного (взаимного) обучения. По их мнению, (пере-)осмысление и (пере-)формулирование запроса о помощи является необходимым условием достижения взаимопонимания в классе. Есть, однако, резкое различие между трактовками этого вопроса Элькониным и Ароновым. Эльконин сосредоточен на учебном диалоге как таковом. Аронов ориентируется на развитие форм взаимности. Эльконин, прежде всего, обращается к теоретическим аспектам взаимности, которую

он понимает как взаимоотношения между учителем-режиссером (или посредником — в его терминологии) и учениками-актерами (или "агентами взаимодействия"). В этой своей модели отношений Эльконин занимается только одним вопросом: как сверхзадачу в смысле Станиславского превратить в задачу для учеников? Последнюю он называет "событийной задачей". Таким образом, его трактовка понятия учебной задачи сходна со взглядами на учебную задачу, высказанными американским психологом Энн Браун. Как и Эльконин, она в своем исследовании проводит четкое различие между "аутентичными" и "отчуждающими" учебными и педагогическими ситуациями. Браун в этом контексте подчеркивает, что это именно учительская задача — превратить класс в мастерскую, функционирующую как сообщество учащихся. По ее мнению, ученики должны научиться действовать как со-трудники учителя, то есть как со-авторы своих собственных (квази-)научных текстов. В отношении вопроса продуцирования текстов самим учениками Эльконина и Браун можно рассматривать как психологов одного типа. (Кстати, то же самое касается и моей позиции по этому вопросу. Я также стою за диалектическое взаимодействие между учебными текстами учителя и учеников. За подробностями я предлагаю вам обратиться к статье, посвященной проблематике интертекстуальности и интерсубъективности в классе, которую я написал совместно со своим коллегой Ван Урсом и которая появилась в журнале "Вопросы психологии", № 3, 1993.)

Помимо сходства, между позициями Эльконина и Браун имеются, однако, и некоторые существенные различия. Эльконин понимает отношения между учителем и его учениками как дуэт. С другой стороны, Браун и Аронов подходят к этому иначе и понимают взаимодействие в классе как отношения внутри команды, или, как называет это Браун, сообщества учащихся. К сожалению, этого акцента на понятии "сообщество" не хватает, на мой взгляд, в эльконинской — в общем интересной — трактовке понятия "общность" (см. Громыко, 1996). Это последнее замечание вновь возвращает меня к докладу Аронова, который интересен здесь по двум причинам. Одну из них я уже приводил: Аронов предлагает рассматривать классы с 1-го по 6-й как "пропедевтику", во время которой ученики должны научиться сотрудничать не только с учителем, но и друг с другом. В подтверждение этого тезиса он приводит тот

аргумент, что в классах с 6-го и далее взаимоотношения между учителем и учениками, а также между самими учениками решительно изменяются. Поэтому, как он считает, следует подготовить учеников к решению конкретных задач в группах, а также к активному участию в обучающей дискуссии, проводимой со всем классом, что редко происходит в классах с 6-го по 8-й.

Я хотел бы еще немного остановиться на этом непростом вопросе, но, к сожалению, мое время почти вышло. Поэтому я завершу этот раздел, настоятельно рекомендуя вам исследовательскую работу Энн Браун, проводимую в калифорнийских экспериментальных школах, а также российское исследование, проведенное Цукерман, которая написала интересную книгу по развитию взаимоотношений в классах с 1-го по 5-й (Цукерман, 1993). Согласно Цукерман, научные понятия и предметно-специфичные языковые игры следует вводить путем обучающей дискуссии. Такая дискуссия проводится сначала под руководством учителя и с участием всего класса, затем — в форме групповой работы на основе специально спроектированной задачи, и только после этого — как индивидуальная работа за партой. В такой развивающейся семиосфере (Лотман, 1982) ученики усваивают учебное содержание в: процессе и посредством обучения работе с различными способами мышления, проектированными в соответствии с моделью сообщества квази-исследователей в смысле Браун и Давыдова.

Итак, я в общих чертах рассказал о проблематике развития различных форм взаимоотношений в классе. В духе Давыдова, я предлагал рассматривать школьника как того, кого древние называли *θεωροδ*, то есть специального посла, посещающего другие города с целью изучить исполнение местных обычаев (или для вопрошания оракула, — прим. перев.) Я попытался по мере своих возможностей внести лепту в решение проблемы обучения теоретическому мышлению. Я искренне надеюсь, что В.В. Давыдов будет со мной согласен, поскольку именно он 25 лет назад начал дискуссию, которую я сегодня попытался оживить, сославшись на исследования наших молодых коллег в России и на Западе. Конечно, я упомянул только некоторые имена. Рамки моего доклада не позволяют высказаться более исчерпывающе, так что я извиняюсь, если не упомянул кого-то в этой связи.

На этом позвольте мне завершить свой парад ключевых понятия организованный в поддержку развития теоретического мышления школьников. Надеюсь, что мне удалось представить свой главный аргумент, — что, перефразируя Дж. Оруэлла, все педагоги правы, некоторые правы больше других. Я не утверждаю, что предлагаемо! мною может решить все проблемы, связанные с понятием педагогики развития, или что высказанные предложения полностью защищены от возможных контраргументов, высказываемых оппонентами] Предложения, обсуждаемые в моем докладе — не более, не менее, чем разумное начало. Конечно, еще многое предстоит сделать. Но где-то ведь надо начинать. Как я уже говорил, это "где-то" лежит, по моему мнению, в наследии, оставленном Выготским и его последователями в] России и на Западе. А Выготский, подобно Петру Кропоткин (Kropotkin, 1902), страстно стремился к реальному смыслу! заключенному в понятиях взаимопомощи и солидарности.

22.04.97 Л

Пер. с англ.: Н. Спониор,

Редакция: Ж. Карпей