

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,
Красноярск, 2002 г., Каспржак А.Г.**

Педагогика развития: что это такое?

Уважаемые коллеги!

Весьма любопытным, на мой взгляд, является тот факт, что лишь на восьмой конференции, которая носит название «педагогика развития», возник разговор о том, какую смысловую нагрузку несет это словосочетание. Гипотетически можно предположить, что причина этого состоит в необходимости поиска ответа как в привычном для нас технологическом, так и социальном, точнее, социально-педагогическом аспекте. То есть наступило время широкого обсуждения не только вопросов чему, и как мы учим школьников, но и кого и зачем обучаем, и, наконец, кто это делает. Причем, авторы педагогических инициатив, руководители образовательных учреждений, понимают, что облик школы во многом зависит, и зависел во все времена не только от варианта ответа на тот или иной из выше сформулированных вопросов, но и от последовательности их постановки.

В уходящей в прошлое советской школе все было просто - армия учителей (кто) учила всех (кого) одинаково (как) для того (зачем), чтобы подготовить мало задумывающихся о бытии и смысле жизни послушных «строителей коммунизма». При этом, вся педагогическая наука была ориентирована на ответ лишь на один вопрос - чему¹? И все-таки, даже в те годы философы, занимающиеся образованием, задают себе и другие вопросы. Появляется развивающее обучение, авторские и инновационные школы....

Ученые, педагоги - практики прошли пятнадцать лет по пути к свободе. Осуществлены «в металле» весьма смелые образовательные проекты, прошли лихие научные и педагогические дискуссии, на пороге очередная реформа образования и... разумные профессионалы стали понимать что:

- > гуманитарный проект не заработает до тех пор, пока его идеология не присвоена исполнителем;

- > язык педагогического действия и способ его описания почти всегда
неадекватны;
- > и, что самое главное, готовить образовательную реформу надо
вне системы образования.

Вероятно именно поэтому я, типичный представитель педагога - практика, которого рефлексия собственного педагогического опыта привела к научным размышлениям, наберусь окаянства, и попробую обсудить предложенное конференции словосочетание «педагогика развития» не только в привычном для меня технологическом, но и социально - педагогическом аспекте.

Социально-педагогический аспект

По Гессену, педагогика (читай педагогическое действие в образовательном пространстве школы) «предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не его воспроизводство²». Если согласится с этой мыслью, то следует признать, что лишь в том случае, если акт развития присутствует в каком - либо осознанном действии учителя, то оно и является педагогическим по своей сути. Если согласиться и со второй мыслью Сергея Иосифовича о то, что: «...цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно - образование воздействует на жизнь.

Понять систему образования данного общества - значит понять его строй³», то можно наметить логическую схему дальнейших рассуждений.

Если рассмотреть целостно педагогическое пространство какой-либо школы, использующей ту или иную технологию обучения и определить на какое общество ориентирует она своего выпускника (сегодняшнее и/или завтрашнее), то, соотнесение этой образовательной технологии с традиционно используемыми, может позволить нам определить хоты бы

¹ Отчасти — как одинаково?

² С.И. Гессен Основы педагогики. М., Школа-пресс, 1995.

некоторые отличительные черты педагогики развития.

Причем «угол зрения», под которым мы будем вести наше исследование, будет существенно отличаться от традиционного. Для нас, предметом обсуждения будет не физиологическое и психологическое развитие ученика, а социальная мобильность выпускника школы, его ориентация на изменение существующих социально-экономических отношений.

При этом следует понимать, что мы говорим лишь о тех школах, которые ориентированы на выполнение социализирующей функции. Ведь, как известно, «педагогическое пространство» может в какой-либо школе (ее частях) присутствовать или не присутствовать. Обогащая ученика знаниями, повышая его образованность, школа может так выстроить систему отношений между субъектами образовательного процесса, что какого - то конкретный ребенок, по тем или иным причинам, просто не попадет в это поле. Его индивидуальное «педагогическое пространство» вместе с ним «уйдет» из школы, переместиться в музыкальную студию или спортивную секцию, например.

Следовательно, школа, выполняя функцию социализации (обучение), часто не претендует на подлинно педагогическое действие (развитие), она просто не ставит перед собой такую цель. Это и не хорошо, и не плохо - это факт. Неоднородность школ внутри одной системы образования вещь нормальная. Одна их часть (значительная) ориентирована лишь на воспроизводство - создание условий, в которых учащийся сможет овладеть определенной совокупностью знаний и умений, дающих ему право называться современным человеком. Другая же, малая часть школ, ориентирует своих выпускников на реконструкцию существующего общества, все, как подлинная наука подвергает сомнению, не ставит знака равенства между понятиями «культура» и «цивилизация». Вероятно, именно эта последняя часть школ и занимается принципиальным совершенствованием образовательных технологий, претендует на то, чтобы педагогическое действие развивало и человека и общество.

Вероятно, именно по этой причине великие (исследователи,

реформаторы), чаще всего, «так лестно» отзывались о школе, которую им приходилось посещать. Личностные качества этих творцов, исследователей, реформаторов требовали либерализма отношений, права свободы движения в образовательном пространстве школы, а не принудительного регламентированного учения по образцам. Приведем ряд любопытных, на наш взгляд, цитат великих о традиционной школе:

- > «Школа как средство образования была для меня просто пустым местом» Чарлз Дарвин.
- > «В нашем мире есть только два заведения, где главным фактором является срок, а не проделанная работа, - это школа и тюрьма. В других местах важна работа, а не то, сколько на нее ушло времени» Уильям Глассер, слова учителя.
- > «Из всего, что предназначается на земле для людей невинных, самое ужасное - это школа». Бернард Шоу.
- > «Я хочу делать большое дело, только большое. Что умеют делать все, то я делаю хуже всех» Выписано Мейерхольдом из писем Пушкина в момент своих размышлений по вопросу своих неудач в гимназическом образовании.
- > «Я думаю, что Андрею Дмитриевичу Сахарову повезло. Был он слаб здоровьем и, потому, получал до шестого класса семейное образование». Из выступления доверенного лица Андрея Дмитриевича перед школьниками
- . > «Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы» Мария Кюри.
- > «И, несмотря на все наши усилия, дети все-таки чему-то учатся». В.В. Давыдов.

³ Там же.

Оставим без комментариев эти цитаты. Но, учитывая все выше сказанное, хотелось бы несколько изменить предмет обсуждения и поразмышлять о школе развития. То есть об образовательном учреждении, для которого использование педагогики развития является основным средством достижения поставленной цели.

Здесь, на мой взгляд, самое время сделать небольшое отступление. На одной из конференций Борис Иосифович Хасан обсуждал тему «педагогической встречи» как вероятностного события. Как сделать так, чтобы эта встреча состоялась? Какие условия следует в школе создать для того, чтобы ее вероятность была выше? Если же к этому добавить, что рефлексия собственного учительского и управленческого опыта подсказывает, что определить кто в ней - встрече, больше нуждается ученик или учитель, то становится ясно, что обсуждение вопроса о создании условий, в которых традиционный педагог трансформируется в учителя школы развития, является темой отдельной дискуссии. Думаю, что данная тема многослойна. Это и вопросы подготовки и переподготовки педагогических кадров, и обсуждение характера педагогической встречи, которую «ищет» учитель школы развития и т.д. и т.п. Сегодня же, хочется отметить лишь одно: замкнутость системы образования, и, как следствие, отсутствие опор вне школы и у учителя и у ученика, катастрофически уменьшают вероятность этой встречи. Это, в свою очередь, отдаляет учителя от рефлексивной позиции по отношению ходу педагогического процесса, результатам своего труда, и, следовательно, осознанию необходимости существования школы развития как инструмента культурного (цивилизованного, правового) преобразования общества.

Необходимо срочно «открывать» школу, обсуждать ее проблемы не только и не столько внутри системы образования, привлекать к работе в ней состоявшиеся вне школы людей. В противном случае, мы, с одной стороны, столкнемся с отрицанием управленцами всех уровней, необходимости какого-либо реформирования школы, а, с другой - деградацией значительной части педагогов, связанной с принятием существующего ущербного образа

жизни из-за невозможности выхода за пределы школы как института. Впрочем, попытка проведения комплекса мероприятий по качественному обновлению российской системы общего среднего образования, предпринятая в этом году, уже, к сожалению, во многом подтвердила сформулированную выше гипотезу.

Обсудим теперь понятие соответствия школы, понятию школы развития на различных этапах истории.

По Л.Н. Модзалевскому⁴, результатом обучения в дохристианскую эпоху, являлось освоение молодым человеком (ребенком, юношей) такой совокупности знаний и умений, которая позволяла ему сохранить себя, свою особь. У древних это означало научиться добывать пропитание, у древних греков - стать гражданином (знать законы, уметь принять участие в дискуссии) и т.д. и т.п. На это, как известно, и была направлена традиционная школа этого времени.

Обратимся теперь к работе Жака Ле Гоффа «Интеллектуалы в средние века⁵». Основную задачу школы раннего средневековья автор видит в создании таких условий, при которых священнослужители и люди государственные определяют различия между «религиозной и педагогической обязанностями⁶». То есть создание условий для появления интеллектуалов (клириков) - «...тех, чьим ремеслом было размышление и преподавание своих мыслей⁷...».

Но разве не эти же цели (задачи) ставила дохристианская школа Сократа? Таким образом, школа развития Сократа опередила традиционную школу своего времени, она готовила человека, решала задачу последующего временного периода.

Применим теперь ту же схему рассуждений к педагогической технологии (школе) Коменского. Созданная в «...средние века с их приверженностью к авторитетам и традициям⁸», в этой школе с одной стороны, «восстанавливались права индивидуального разума в прочтении Библии⁹...», а с другой - «педагогический конвейер» Коменского готовила гражданина индустриального общества. Разве не так можно трактовать

полное название главного, для нас, его труда: «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или...¹⁰»?

Итак, устремленную в будущее школу Коменского, так же можно назвать школой развития своего времени.

Не претендуя на системность анализа, добавим лишь, что Петр Щедровицкий, в работе «Образование и общество¹¹», дает достаточно высокую оценку советской школе как учреждения, обеспечивающего «...воспроизводство и менталитета, определяющих осмысленность исполнения данных типов деятельности и сохранения данных структур коммунальных и производственных отношений,...». То есть, она наилучшим образом воспроизводила (моделировала) существующие общественные отношения, и, не готовя человека, способного развить их, обрекла и себя и общество, которое она обслуживала на умирание. Таким образом, отсутствие в образовательной системе школы развития, рано или поздно возвращает общество к исходной точке. Новейшая история уже подтвердила это.

⁴ Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней. СПб., «Алетейя», 2000.

⁵ Долгопрудный, Аллегро-Пресс, 1997.

⁶ Там же. Стр. 128.

⁷ Там же. Обложка.

⁸ Антология гуманистической педагогики. Коменский. Издательский дом Шалвы Амонашвили. 1996. Стр.5.

⁹ Там же. Стр. 6.

¹⁰ Там же. Стр. 42.

¹¹ П.Г. Щедровицкий. Очерки по философии образования. М., педагогический центр «Эксперимент», 1993.

Традиционная школа и школа развития - два компонента системы образования.

В первой половине 20-го века те же Гессен, Модзалевский, другие отечественные педагоги предпринимают попытку разделения задач школы на обучающие и формирующие культурные ценности. Так Гессен, следуя Канту, говорит о том, что «Культурные ценности» по самому своему существу являются задачами неисчерпаемыми.... «проблемами без всякого разрешения». Это, на наш взгляд означает, что школа, ориентированная на развитие ориентирована на решение задач, которые ценны сами по себе, то есть именно на культурные ценности. Не поэтому ли в любом обществе появлялись и появляются школы, которые ориентированы на семьи, для которых сам процесс получения образования является ценностью? Не потому ли Гофф, вопрос зависимостей интеллектуалов от церкви в средние века, пишет: «Конечно, наряду с университетами, несмотря на яростное сопротивление церкви, могли основываться и светские школы, но вместо того, чтобы давать общее образование они ограничивались техническим образованием, предназначенным для купцов: письмом, счетом, иностранным языком. Так, стала расти пропасть между общей культурой и специальной подготовкой¹³». Не о нашем ли Базисном учебном плане говорит здесь французский ученый?

Итак, если согласиться, что различные школы могут выполнять различные функции, быть ориентированными на приоритетное решение той или иной задачи, то можно сформулировать вопрос, от ответа на который, во многом зависит лицо современной российской школы: «Следует ли в массовой школе смешивать решение этих двух задач и если да, то зачем?».

Думаю, что на уровне здравого смысла, ответить на это вопрос просто - каждая школа должна решать эти задачи параллельно. Так как только постановка перед учителем «вечных вопросов педагогики» ставит его в рефлексивную по отношению к собственным действиям позицию, делает ему его труд интересным, и, как следствие, школу «живой». То есть,

каждое образовательное учреждение должно нести в себе элемент школы развития. Но, и это очень важно, только устойчивый баланс между процессами реального функционирования (не виртуального, как это принято в некоторых так называемых «инновационных» школах) и развития, основанного на знании традиций и точном прогнозе, обеспечит нормальное поступательное движение. В противном случае.... Впрочем, здесь, на мой взгляд, лучше привести, весьма современную, к сожалению и сегодня, цитату Льва Николаевича Модзолеевского: «Только незнание истории и неуважение к ней могло произвести тех Дон-Кихотов в воспитательном деле, которых у нас появилось немало в последнее время и которые иногда, при всем благородстве своих стремлений, только вредят правильному развитию педагогического дела в нашем отечестве ».

Исходя из всего выше изложенного следует, что обсуждая собственно педагогический (технологический) аспект школы (педагогика) развития, мы не должны уходить от ответа на следующие вопросы:

- > Сможем ли педагогическая наука сделать правильный прогноз и предугадать те образовательные технологии, которые смогут привнести в образовательные учреждения элементы школы развития?
- > Можно ли школу в наш переходный к информационному обществу период рассматривать как единственный и самодостаточный институт, который способен решить данную функцию (открытость школы)?

¹² С.И. Гессен Основы педагогики. М, Школа-пресс, 1995. Стр.33.

¹³ Жак Ле Гофф. Интеллектуалы в средние века. Долгопрудный, Аллегро-Пресс, 1997., стр. 127.

¹⁴ Л.Н. Модзалеvский. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней. СПб., «Алетейя», 2000, стр. 32.

- > С какими сопротивлениями столкнется современная российская школа в процессе этой модернизации (освоение образовательных технологий развития)?

Это, на наш взгляд, особо важно, так как с большой степенью вероятности можно утверждать, что прогнозируемые изменения вызовут сопротивление всех потребителей образовательной услуги (от государства до ребенка). Причина тому проста - производя затраты на образование, они хотят получить гарантированный результат, а школа развития лишь создает условия для того, чтобы ее выпускник этого результата мог достичь (одна из главных отличительных черт школы нашего времени от школы принуждения).

Технологический аспект.

Обсуждая возможные пути развития содержания общего среднего образования, все сходятся на том, что должно быть изменено. При этом все (аналитики, научные работники, учителя-практики) согласны с тем, что оно (содержание образования) перегружено, не может быть освоено всеми учениками в отведенные на это временные рамки. Но, стоит лишь коснуться темы предметоцентризма, некоторого отхода от принципа научной достоверности и полноты в изложении какого-либо вопроса, как приверженцы традиционной субъектно-объектной педагогики Коменского и, что удивительно Гербарта, «встают в стойку» и дальнейший диалог становится невозможен.

Но, к счастью, жизнь уже предрешила исход так и не начавшегося продуктивного диалога. В условиях отсутствия стандарта, прозрачного механизма перехода из средней в высшую школу, волюнтаризме, который демонстрируют приемные комиссии престижных вузов при определении содержания и форм организации экзаменационных испытаний, старшая школа, фактически перестает существовать как самостоятельный институт. Она все больше и больше ориентируется на содержание вступительных

экзаменов, ученика, который во многом сам определяет как набор, так и уровень изучения того или иного учебного предмета (на некоторые из них он не ходит, некоторые не учит, и все это знают, но делают вид). И если бы не существовало «наследственного» убеждения родителя, ученика, преподавателя вуза, государственного чиновника, пришедшего из доиндустриального и ранне-индустриального общества, состоящего в том, что образование в объеме средней школы, должно быть достаточным для того, чтобы ее выпускник стал «полноценным человеком» - гражданином, студентом или работником; то уже сегодня можно бы было открывать практическую дискуссию о сокращении объема изучаемого в школе учебного материала.

Но... жизнь располагает, а система управления российским образованием этого не замечает, и, потому задачу этой научной конференции я вижу в доказательстве двух, вполне очевидных для многих положений:

- > Первое. Необходимость наличия «школы развития» внутри каждой школы. Как мне кажется этот тезис, в какой-то степени, был доказан нами выше.
 - > И второе. Школа развития должна использовать образовательные технологии, обладающие определенными характеристиками.
- К обсуждению этого вопроса и следует перейти.

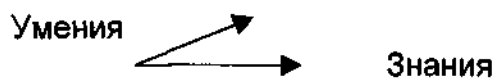
Думаю, что в этой аудитории не следует подробно доказывать, что основным противоречием сегодняшней российской школы является то, что умение работать с информацией, формулировать исследовательскую задачу, выбирать путь ее решения, далеко не всегда связаны с определенным набором знаний и умений, на базе которых вырабатываются соответствующие умения и навыки. Мы же, традиционно, по привычке, линейно располагаем «знания», «умения», «навыки». Для нас, необходимость роста последних определяет необходимость увеличения первых (смотри рисунок). Так ли это?

Рисунок 1.



Но ведь технология развивающего обучения Эльконина - Давыдова или приверженцы проблемного обучения, например, различают такие характеристики результата учения - обучения, как «обученность» и «готовность к самостоятельному умственному действию». Абсолютно понятно, что характеристики эти взаимосвязаны, но не тождественны. Если, следуя, выше упомянутому, И. Гербарту, рассматривать содержание любого школьного предмета как учебный материал, и договориться о том, что образовательная технология школы развития (завтрашнего дня) ориентирована, прежде всего, на освоение умений, способов деятельности, то следует уйти от линейной схемы ЗУНов, представленной на рисунке 1.

Рисунок 2.



Важно, что рост знаний при таком взаимном расположении результатов учения не связан напрямую с ростом умений, которыми обладает ученик. Итак, какую бы образовательную технологию не выбрала современная школа, основным показателем ее «прогрессивности» станет ориентация на поиск способа отказа от предметоцентризма как экстенсивного, принижающего учение и возвеличивающего обучение. То есть взгляда на ребенка и учителя как на равноправные субъекты учебной деятельности. Далее эту тему развивать я не стану, так как это возвращение к теме предыдущей конференции.

Общие выводы

В заключение, хотелось бы сказать, что ожидать ускорения в процессе перехода школы, учителя, ученика в новое качество вряд ли следует. Связанно это, в первую очередь, с тем, что:

- > Управленец еще не готов законодательно закрепить право школы на самостоятельный поиск и считать основой своей деятельности не контроль, а прогнозирование;
- > Педагогическая наука сегодня даже не предпринимает попытки начать выстраивать содержание образования, формы организации учебных занятий так, чтобы удовлетворить и сегодняшний и завтрашний (неизвестный потребителю) запрос. К слову. Не отсюда ли перегрузки!?! %
- > Педагог - практик только начинает понимать (он ближе других к потребителю), что основная его задача с одной стороны, состоит в поиске и апробация востребованных технологий, а, с другой - в осознанном выполнении поставленных задач, а не работе вообще.

И все-таки, не хотелось бы заканчивать свое выступление фиксациями столь минорного характера.

Один из замыслов надвигающейся на нас реформы состоит в том, что именно школа должна давать учащемуся прежде всего навыки поведения в современной динамичной и конкурентной среде, где требуется принятие и реализация самостоятельных решений, где нужен навык взаимодействия с современными институтами (финансовыми, административными и др). Результаты целого ряда исследований, которые проводили мы в последний год, показывают, что эти новые требования к школе никто не отвергает, их справедливость кажется несомненна всем. Правда, пока, в основном, на словах....

P.S.

Подтверждением много из того, что было высказано выше в качестве умозаключений и гипотез, могут стать предварительные результаты анкетирования, проведенного среди учителей, учащихся и родителей школ-гимназий Красноярска, Москвы и Московской области сотрудниками лаборатории гимназического образования Красноярского института психологии и педагогики развития.

По анализу образовательных программ этих гимназий можно сделать вывод, что их педагогические ориентированы на культурное воспроизводство (читай развитие), то есть согласно выше сказанному являются школами развития.

Интересно, что именно построение старшей школы по мнению всех опрашиваемых (учителя, выпускники, ученики, родители), определяет лицо школы, которое их, в основном, не устраивает¹⁵.

Приведем три краткие зарисовки.

Учителя.

100% респондентов считают, что в старшей школе должны быть созданы все условия для того, чтобы ее выпускники успешно поступали в Вузы. При этом, подавляющее большинство учителей считают, что добиться этого должна школа (75%) без помощи репетиторов и подготовительных курсов, за счет расширения учебного плана (увеличение нагрузки). Увеличение же нагрузки должно произойти, прежде всего, по предметам той образовательной области, по которой профилируется ученик (71%), сохранив общий объем учебной нагрузки (об уменьшении не говорит никто) интегрируя непрофильные предметы (46%). Прослеживается также желание оснастить ученика умениями конспектировать лекции (82%), владением компьютером и иностранным языком (62%). Основной же недостаток существующей элитной школы учителя видят в невозможности оснастить ученика социальным опытом (50%). Как кто при этом, должен создать условия для сохранения здоровья учащихся (39%), остается загадкой.

Ученики.

Школьники, как и учителя, считают, что главной задачи школы является подготовка в вуз (100%). При этом, доминантой мотива поступления у мальчиков является отнюдь не тяга к знаниям, а отсрочка от армии (55% - Москва, 100% -Подмосковье) и престижность того или иного учебного заведения (57%). Замете, учебного заведения, а не специальности. Для того, чтобы школа выполнила поставленную перед ней (именно так это

звучит задачу) надо:

- > Сократить нагрузку по непрофильным предметам (71%);
- > Дать системные знания, по какой - либо образовательной области (30% считают, что этой областью должно стать естествознание).

Интересно, что почти никто не говорит о том, что школа должна лишь обеспечить возможность учиться, почти никто из родителей не предполагает, что их дети будут «брать» знания

- > Дать (опять «дать») углубленные знания по тем предметам, которые понадобятся для поступления вуз (72%);
- > Научить (опять повелительное наклонение) конспектировать лекции (100%); > И, наконец, увеличить объем занятий по иностранному языку и компьютерной грамотности (80%), что если и не поможет им в университете, то сделает счастливыми в жизни.

Следует также отметить, что ответы старшеклассников показывают, что они думают о своем здоровье и озабочены отсутствием элементарного социального опыта.

И еще. Несколько любопытных выдержек из анкет родителей. Они просто так уверены, что именно школа должна дать их детям глубокие и прочные знания необходимые для продолжения образования (100%), что должно быть достигнуто за счет профилизации старшего звена (66%), ее ориентации на вуз и разнообразием форм организации учебных занятий (75%). Что же касается ответов на проблемные вопросы, то говорить о том, как это сделать согласилось только 6% опрошенных.

Все это, в том числе употребление в ответах учащихся и их родителей глаголов в повелительном наклонении при перечислении обязанностей школы, показывает нам, что система российского образования находится только в самом начале пути к субъектно-субъектной педагогике. Но все-таки, уже в пути....