

Проблемы развития в педагогике совместной деятельности

Разнообразие преобразований и поисков в педагогической практике делает все более актуальным вопрос о природе, границах и сущности педагогического. Сегодня при обсуждении феноменов педагогической реальности довольно часто ограничиваются категорией образования. Вполне возможно, что объясняется это как "незаполненностью" до недавнего времени содержания этого понятия в самой педагогике (редукция образования к обучению), так и возможностью именно через это понятие объяснить происходящие сегодня в педагогике преобразования из разных областей научного знания, и прежде всего "из философии". Вместе с тем, очевидно, что углубление преобразований и поисков в педагогической практике, явленность этой практики как множественной и разной обуславливает необходимость обсуждения природы педагогического и понимание невозможности редукции педагогического к образованию или образовательной деятельности. О чем свидетельствует и стремление осмыслить педагогическую реальность как педагогику развития.

Длительное время педагогику понимается как практика передачи прошлого опыта подрастающему поколению. При этом цели практики передачи-усвоения определялись как цели развития, к тому же речь шла не просто о развитии ребенка, но и всестороннем гармоническом развитии личности. Естественно, что педагог в практике передачи-усвоения представляется как взрослый, заботящийся о развитии и развивающийся, а школа — институционально оформленное место (пространство и время) развития личности. В этом случае развитие, его понимание и содержание редуцировано к получению знаний, их усвоению.

Проблема развития субъектности в педагогике передачи и усвоения опыта.

Мои исследования, в основном касающиеся состояния педагогической цели, изменения ее содержания, определения, способов целеобразования, а также качества

совместной деятельности педагогов и детей в практике массовой школы позволяют обозначить некоторые проблемы развития.

Прежде всего, субъекты педагогической практики, педагоги, дети, в контексте понимания самой педагогики как практики "передачи-усвоения", не являются субъектами определения, выработки целей развития этой практики и тем самым целей, смыслов собственного развития. Я уже не говорю о детях, поскольку таковыми субъектами не являются и сами педагоги. Будучи отчуждены, "отторгнуты" от целеобразования, педагоги либо вообще не рефлексиируют цели, либо формулируют их через навязанные клише (личность, индивидуальность, человек, творчество и т.д.), либо оформляют цели в императивной директивной форме (привить, дать, приобщить, сделать, научить, подготовить, передать и т.д.). Что указывает на отчужденное, несубъектное существование субъектов в практике.

Другая особенность "субъектности" в контексте педагогики как практики передачи — это ее натуральное, естественное "недеятельное" существование в этой практике. Совершенно неважно, как мы называем эту практику: обучением, воспитанием, образованием, — важно лишь то, что проблема субъектности сводится к усвоению педагогами и детьми, воспроизведению, удержанию функций "педагог" — "воспитанник", "учитель" — "ученик". При этом деятельность субъектов задается жесткими функциональными рамками, их функционированием в уже сложившихся педагогических формах и устоявшимися нормами и функциями. Это "естественное", "натуральное", "недеятельное" существование, к тому же, есть и вынужденное существование, определяемое отношениями "должен — обязан". Неслучайно исследования обнаруживают устойчивую тенденцию снижения инициативной деятельности, т.е. проектной активности и вовлеченности как в связи со стажем педагогов, так и в связи с переходом детей в старшие возрастные группы.

Итак, обозначение некоторых особенностей педагогической практики передачи прошлого опыта "подрастающему поколению" позволяет понимать эту практику как не только не обеспечивающую развития, но даже и блокирующую возможность развития. Действительно, если, порождая проблемы развития субъектности, практика в то же время не дает возможности самим субъектам решать свои проблемы, то об этой

практике едва ли можно говорить как о пространстве развития. Конечно, возникает вопрос: что же, развитие педагогов и детей вообще не происходит? Происходит, но, во-первых, развитие может происходить не в границах педагогического пространства, а во-вторых, через борьбу и преодоление, т.е. "вопреки" и через оппозицию такому педагогическому пространству. Проблемы развития вообще бы не было смысла обсуждать в пространстве "педагогического", если само это педагогическое сводилось бы к педагогике "передачи и усвоения". Однако актуализация проблематики развития в современной школе наводит на мысль, что сегодня, на наших глазах, происходит рождение новой педагогической практики и изменение представлений о сущности, природе и границах педагогического. Появление этих новых представлений есть порождение рефлексивной работы самих субъектов инновационных педагогических практик. С одной стороны, многообразие и "непохожесть" практик, а с другой стороны — рефлексия их общих оснований вынуждают обратиться к вопросам о сущности и границах педагогического.

Инновационность как способ обнаружения и порождения педагогического.

Следует отметить, что инновационность оказалась способом демифологизации педагогической практики. Мифы о педагогической практике возникают как проявление веры в то, что эта практика действительно такая, какой мы бы хотели ее видеть, и такая, как мы о ней говорим. Изучение не только источников мифологизации, но и самих мифов о педагогической практике — дело будущего. Я же отвечу только, что инновационные, иные, другие практики, появляющиеся сегодня в педагогике, проявили само существование мифов: миф о школе как месте, где ничего, кроме хорошего, с ребенком не может происходить, миф о педагогах как людях, стремящихся только к развитию детей и самоотверженно заботящихся о детях, миф о детях, испытывающих только чувство любви и глубокой благодарности по отношению к школе.

Выявление мифов и разрушение мифологического сознания происходит одновременно. При этом вдруг обнаруживается, что ни природа, ни границы

педагогического вовсе не очевидны и требуется специальная работа по их осмыслению и определению. Инновационные практики обнаружили педагогическое как делаемое, деятельностное, искусственно создаваемое. Причем делаемое в деятельности самих же субъектов, т.е. педагогов и детей, делаемое ими для себя и собственного развития. Видимо, на этом различии созидания, "делания" практики или ее директивного оформления можно строить различение культурной формы педагогической практики (сделанной, построенной, проектно осуществляемой самими субъектами практики) — и натуральной, естественной формы педагогической практики (воспроизводимой формы функционирования), педагогического как практики субъектного развития и педагогического как практики отчужденного существования.

Другой существенный момент: в инновационных практиках происходит переосмысление и переориентация в понимании самой культуры педагогического. В современном контексте чрезвычайно понимание культуры как "диалога смыслов" (М.М.Бахтин), "коммуникативной модели" (Ю.М.Лотман), "типа связи между взрослыми и ребенком" (М. Мид). Эта современная переориентация от понимания культуры как усвоения сложившегося и устоявшегося опыта (в контексте такого понимания и существовала "педагогика передачи") к пониманию культуры как диалога, связи, коммуникации людей, авторской коммуникации заставляет рефлексировать сущность культуры педагогического как культуры соорганизации, особой совместной деятельности педагогов и воспитанников. Тогда и различение педагогических практик, их развивающий потенциал должен обсуждаться в связи с характером и особенностями, различием в соорганизации, в качестве совместности педагогов и детей в практике.

И, наконец, в инновационных практиках обнаруживается, что само педагогическое есть "посредническое" (Б.Д.Эльконин), возникающее в переходе из одного состояния, периода развития, деятельности, — в другое. Проблема посредничества и перехода как раз и обсуждается в педагогике развития (Б.Д.Эльконин, И.Д.Фрумин, Б.И.Хасан). Но, чтобы избежать "психологизации" самой проблемы развития в педагогике, необходимо обсуждать не вообще идею возрастных "переходов" в развитии ребенка, но развитие в контексте изменений совместной деятельности педагога и ребенка, переходов от

одного качества их организации к другому. Именно взгляд на педагогику как совместную деятельность и организацию обуславливает реальную возможность увидеть и понять педагога как "посредника" развития, педагогическую практику как динамику состояний и изменений разнообразных моделей организации. Развитие педагогической практики и ее субъектов в контексте педагогики совместной деятельности понимается как переходы от предзаданных и объективированных в пространстве культуры моделей соорганизации к выстроенным, сделанным, субъектно-смысловым соорганизациям, моделям совместной деятельности педагогов и детей.

Педагогика совместной деятельности и проблемы развития. Все вышесказанное помогает сформулировать некоторые характеристики педагогики совместной деятельности. Для обозначения этих характеристик я обычно использую схему-формулу: $S_n - O - S_b$ (где S_n — педагог как субъект педагогической практики; S_b — воспитанник как субъект этой практики, и O — опосредование, или способ "опредметизации" связей педагога и воспитанника). Использование этой схемы позволяет выделить некоторые существенные характеристики "педагогического". Педагогическая практика представляется как

- двусубъектная практика и практика взаимосвязи педагога и воспитанника как субъектов деятельности: $S - S$ (следовательно, эта практика существует не натурально, не как вещь, а только через деятельность и посредством ее);

- практика неравнозначных по своим функциям в деятельности субъектов: $P - B$ (практика как педагогическая сохраняется, существует в границах функциональной неравнозначности и перестает быть педагогической с утратой этих функциональных связей и границ);

- практика опосредования, опредметизации культуры (в зависимости от связей, особенностей соорганизации вычленяется предмет деятельности педагога и ребенка, который вовсе не совпадает с заданными границами "школьного предмета").

Работа с таким пониманием педагогической практики позволила мне обосновать качественно разные (возможные) модели этой практики (модели соорганизации педагогов и воспитанников в совместной деятельности).

Это *функционально-иерархическая* соорганизация педагогов и воспитанников ($S_n -$

О - Sb), при которой субъектность и педагога, и ребенка редуцирована к функции-норме, и сама эта практика становится воспроизводством предзаданных функций, норм и форм совместной деятельности. При этом, культура "опредметизируется" как норма (стандарт, образец) для усвоения в деятельности ($S_n - O_n - S_b$). Посредническая функция педагога заключается в укреплении функциональной иерархизации путем предъявления норм деятельности и приучения детей к использованию норм. Нетрудно догадаться, что функционально-иерархический тип организации педагогов и детей характерен для массовой общеобразовательной школы. И именно такой тип организации обуславливает "натурализацию" практики (функционирование через освоение предзаданных форм деятельности, вытеснение целеобразования и рефлексии субъектов за пределы педагогической практики). Вот почему при таком типе соорганизации в практике появляется параллелизм целей и самой практики (декларируемая и теневая, реальная), нигилизм педагогических целей и практики (отказ от образования и преобразования), формализация, "обесчеловечивание" как содержания целей, так и всей практики, неосознаваемость субъектами как своей субъектности, так и границ, особенностей своего функционирования в практике. Вот почему функционально-иерархическая соорганизация в педагогической практике означает, что сама эта практика есть только практика приучения, но не практика развития.

Качественно иная модель педагогической практики возникает через соподчинительно-ценностную соорганизацию педагогов и воспитанников в совместной деятельности ($S_n - O - S_b$). Эта практика выработки общих ценностей (идеалов), и опредметизируется она ценностными выборами ($S_n - O - S_b$). Посредническая функция педагога заключается в ценностной проблематизации, идентификации ценностей культуры, определяемых как значимые и менее значимые. А также в формировании ценностных выборов и дифференциации детей на основании их выборов как более успешных в развитии и менее успешных. При таком типе соорганизации вся педагогическая практика разворачивается как практика формирования (ценностей, установок, идеалов и т.д.). Проблемы развития каждого участника совместной деятельности — это проблемы выбора, самоопределения,

самоидентификации, попадания в "страту", ценностные "уровни" (педагогика формирования).

И, наконец, можно говорить о модели взаимодополнительной соорганизации педагогов и воспитанников ($S_n \leftrightarrow O \leftrightarrow S_b$). Эта практика организации совместной деятельности как соорганизации личных смыслов ее участников и практика образования смыслодеятельности ($S_n \leftrightarrow O \leftrightarrow S_b$). Посредническая функция педагога заключается в актуализации личных смыслов участников совместной деятельности и проектировании вместе с ребенком культурных форм смыслодеятельности в пространстве совместной деятельности множества разных и различных смыслов всех участников деятельности, образование культурных форм самой взаимодополнительной соорганизации смыслов. В этом случае речь и идет о педагогике развития и педагогике диалога. Причем в контексте педагогики совместной деятельности проблематика развития конкретизируется как диалогизация совместной деятельности и взаимная обусловленность развития педагога и ребенка (двусубъектность педагогического); проблема деятельностного и функционально-деятельностного развития (функциональная природа педагогического: развитие не помимо функций "педагог—воспитанник", но развитие благодаря изменению функций); проблема развития педагога как посредника (посредник не тот, кто развивает другого, ребенка, а тот, кто сам развивается и через это опосредует развитие).