

Учебная деятельность, т.е. деятельность учащегося - многоуровневое, многофакторное явление даже тогда, когда ученик не «проживает» обучение, а «отбывает» его. Еще 30 лет назад И. Лингарт в книге «Процесс и структура человеческого учения» (М., 1970) отмечал физиологический, аксиологический, кибернетический, логический, психологический, гносеологический и др. аспекты учебной деятельности. Каков же ее дидактический аспект?

После выхода в свет статьи Л.А.Левшина «Логика педагогического процесса» (//Вопросы философии, 1968, № 8) стал общепринятым анализ дидактического явления как взаимодействия его составляющих: учителя, учащегося, дидактических средств, среды. Центральным в этом взаимодействии отношением, конституирующим процесс обучения и обеспечивающим ему дидактический смысл, признается сегодня отношение «преподавание - учение». Учебная деятельность, являясь составляющей производной процесса обучения и его условием, своеобразно отражает существенные признаки преподавания. Можно сказать, различие между ними не больше, чем «расстояние между Онегою и Печорою».

Вместе с тем, каждая из этих составляющих - и преподавание, и учение - в рамках процесса обучения обладают относительной самостоятельностью, автономией. Представим модель учебной деятельности (рис. 1).

Основой построения модели является дидактическая концепция взаимодействия и представление об учебно-познавательной деятельности как дидактическом явлении. Поэтому деятельность учителя и ее характеристика оказались включены в ее состав. В модели эта включенность зафиксирована в разных планах: плоскость А представляет собой арену взаимодействия преподавания и учения в содержательном, мотивационном, операциональном и других планах; плоскость В - поле, на котором взаимодействие «преподавание-учение» задает характер учебно-познавательной деятельности (репродуктивной,

¹Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант № 00-06-00029а)

репродуктивно-поисковой, поисковой); плоскость С - плоскость освоения действительности, поле, на котором взаимодействие «преподавание-учение» детерминирует уровень овладения школьниками содержанием образования.

Кроме того, преподавание включено в результаты 1 и 2. Природа этих результатов двойственна: результат 1 - это идеальный (новообразования, личности) продукт УД школьника и деятельности учителя; результат 2 - внешний, как правило, «вещный» побочный продукт (решенная задача, собранная электрическая схема, проведенная химическая реакция и др.) взаимодействия «преподавание-учение».

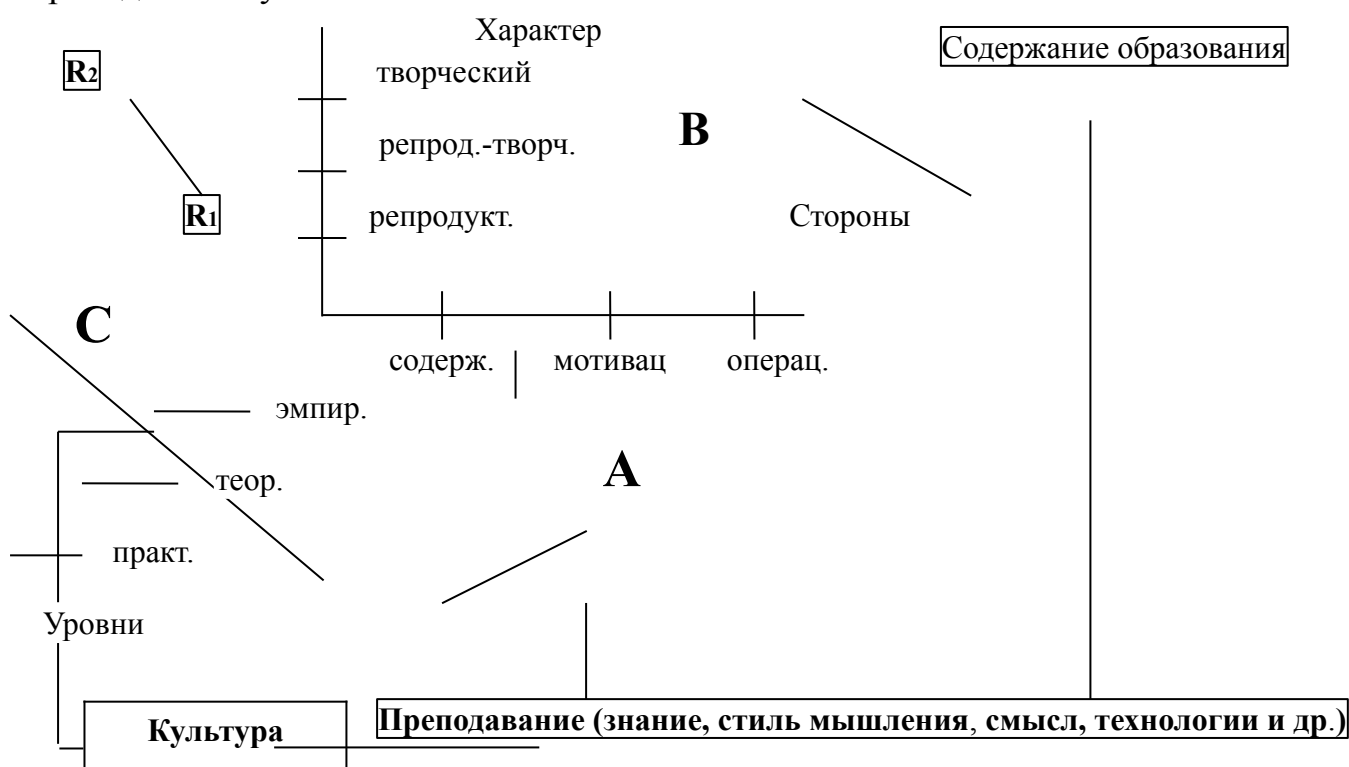


Рис.1.

Деятельность учителя входит, таким образом, в состав УД ученика, и ее результаты опосредованно содержатся в продуктах деятельности ученика. Причем, если ученик стремится к внешнему выражению результата своей деятельности (на схеме результат 2), то учитель - и в этом педагогический «смысл всей его деятельности - стремится к результату 1. Поэтому при организации УД для создания предпосылок развития учащегося возникает очень В непростая задача смещения акцента, который делает ученик, с результата 2 Щ на результат 1.

С учетом того, что любое отображение действительности является ее усечением, огрублением, модель включает лишь основные детерминанты (прямые и обратные), которые обуславливают те или иные стороны УД, ее характер и уровень.

Следует также учитывать, что содержательная, мотивационная, коммуникативной другие стороны УД не лежат в одной плоскости и представляют собой (*каждая и в сопоставлении) образования различного характера и уровня. Различный характер (плоскость В) имеет и УД, а также составляющие ее образовательные ситуации. Эти ситуации в реальном процессе обучения осуществляются последовательно или одновременно и носят различный характер. Не лежат в одной плоскости (плоскость С) и уровни (практический, эмпирический, теоретический) УД. Действительное познавательное движение в этом плане представляет взаимодействие этих уровней и взаимопереходы с одного уровня познания на другой. Все это в обобщенной модели УД отразить не удастся.

Вместе с тем данная модель позволяет рассматривать в этой «системе отсчета» каждую точку как отображение момента УД. Координаты этой точки определяют детерминанты, характер и уровень образовательной ситуации как момента УД. Использование данной модели позволяет зафиксировать динамику развития УД, ее характера и уровень.

Взаимодействие учителя, учащихся, средств обучения и среды разворачивается как процесс. Это настолько очевидно, что по умолчанию предполагается его развертывание в определенном педагогическом пространстве и определенном педагогическом времени. Первой грандиозной попыткой системного уточнения этих «определенностей» стала дидактика Я.А. Коменского, в которой классно-урочная система определила пространственно-временные координаты процесса обучения. Все последующие дидактические системы - будь то теория элементарного образования основоположника развивающего обучения И.Г. Песталоцци, четырехступенчатая структура обучения И. Гербарта, центрированное на ребенке обучение по Дж. Дьюи, теория

оптимизации процесса обучения Ю.К. Бабанского, гуманная педагогика М. Монтессори, Ш.А. Амонашвили, - задавали характеристики образовательного пространства, не прибегая к использованию этого понятия.

Сегодня оно широко используется, скорее всего, как метафора. В том же контексте, в каком говорят о едином правовом поле, о едином экономическом пространстве и т.п. Явно и всерьез проектирование образовательного пространства (как пространства развития) было предложено Б.Д. Элькониним и И.Д. Фруминим в 1993 году (//Вопросы психологии, №1). В этой журнальной статье обсуждается проект формирования во времени образовательного пространства совместной «культуросозидательной и культуроосвоительной» работы учителя и учащихся.

На возрастном и вневозрастном полюсах образовательного пространства эта работа строится по-разному. Учитель в ней выступает как посредник, как великое «между» Учеником и Культурой. Скорее всего, это - одна из сцен в драме, называемой образованием, авторами и героями которой одновременно выступают и учитель, и ученик. Возможны и другие сцены: великим «между» выступает ученик, или культура - между учителем и учеником. В этом случае можно говорить о культуре образования, а не только о культуре в образовании (дефицит культуры в образовании, прежде всего, культуры гуманитарной - один из мотивов ряда публикаций В.П.Зинченко). В общем: же виде пространство образования выстраивается как диалог трех культур: культуры ученика, культуры учителя и культуры как возможности осуществления человека.

Образовательное пространство не является статичным, раз-навсегда построенным. Более того, его эволюция является непременным условием развития непосредственных участников процесса обучения. С учетом того, что в проект включены пространственные формы (класс в начальной школе лаборатория и круглый стол - в средней, а в старшей - еще лекционная аудитория и читальный зал), учитывающие временные характеристики образовательного пространства, точнее было бы говорить не о нем, а о хронотопе² образования.

²Хронотоп (греч.) - время-пространство. В физике это понятие используется как системная характеристика пространственно-временных параметров, определяющих движение; в

Трактовка образовательного пространства как педагогически упорядоченной среды требует корректировки. Оно - не вместительное всего сущего, не его пространственно-временная связь, связь, прежде всего, людей, помогающая непосредственным участникам обучения открывать смыслы образования и осуществлять их. В обучении взаимодействуют не учитель и ученик • это всего лишь социальные роли, маски-функции, а живые люди, которых обучение свело друг с другом.

Пространственно-временными константами представлен хронотоп образования в вышедшей под рубрикой «философский андеграунд» объемистой книге «Антропология мифа». В набор характеристик образования входят «школение», «испытание школой», «несовпадение с жизнью» и другое. Образование в школе - это «дорога смирения», принятие учащимся социальных норм: мышления ценой отречения, отказа от своего «Я» и подчинения его логике иного. По мнению автора, на этой дороге длиной, в «десять или пятнадцать лет существования вне жизни, но внутри некоторого иллюзорного мира, называемого образованием» [3; 652], происходит наполнение учащегося отчужденными знаниями. Делается это во имя высшей ценности образования - формирования учащимися внутри себя дистанции к освоенной ими сумме знаний и на этой основе развития «протестного пространства личности». Подлинное образование, полет к звездам начинается после того, как пройдены тернии предполетной подготовки. Она же выстраивается по схеме, имеющей в дидактике силу традиции, авторитет харизматический, то есть предполагает наполнение учащихся чужим опытом.

Казалось бы, простая, такая зримая, а главное, соответствующая реальной практике «наполнительная» модель образования. Однако уже в средние века находились люди, ставящие так понимаемое образование под сомнение. М.Монтень в своих «Опытах»³ писал: «Постоянно кричат ученику в уши, как будто льют в воронку, а обязанность ученика состоит только в повторении

литературоведении - как слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом (М.М.Бахтин. Пространство и время в романе/ Вопросы литературы, 1974. - М. 3. - С. 134) в «Психологической герменевтике» (М, 1998) А.А. Брудный приводит примеры хронотопа дороги, больничной палаты, передовой позиции (траншеи)

³Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. - М., 1936. - С. 123

сказанного. Мне хотелось бы, чтобы учитель исправил эту сторону дела, чтобы он с самого начала сообразно со способностями воспитанника давал ему возможность высказаться, развивая в нем вкус к вещам, заставляя его производить между ними выбор и различать их, чтобы иногда он указывал ученику путь, а иногда предоставлял ему и самому находить его».-

Детерминацию внешне оформленным образовательным пространством «буквы» и, главное, духа воспитания тонко и точно подмечает Я.Корчак: «Детские дома теперь уже меньше похожи на казармы и монастыри - это почти больницы. Гигиена есть, зато нет у них улыбки и радости, неожиданности и шаловливости; они серьезны, если не суровы, только по-другому. Архитектура их еще не заметила; «детского стиля» нет. Взрослый фасад, взрослые пропорции, старческий хлад деталей. Французы говорят, что Наполеон колокол монастырского воспитания заменил барабаном - правильно; я добавлю, что над духом современного воспитания тяготеет фабричный гудок» [2; 77]. Архитектурный стиль задает стиль воспитания. Следствием тяготения фабричного гудка над духом воспитания может быть эффект «мертвого пространства» в обучении, например, «полная тишина» на уроке (чтобы муха пролетела, и было ее слышно!). Правда, такая тишина - полая, пустая, так как ничем, кроме обреченности, не наполнена.

Хронотоп образования можно представить как системную характеристику динамических сочетаний пространственно-временных констант, детерминирующих взаимодействие «преподавание-учение». Если внешние характеристики хронотопа (архитектура школьного здания, приемлемые для педагога и учащихся дисциплина, этикет, дистанция, темп и др.) заданы некоторыми пространственно-временными рамками общения, то его внутренние (со-голосие – разно-голосие, понимание - непонимание, синхронность - асинхронность, диахронность, единение - отчуждение и др.) характеристики обусловлены стилем педагогического мышления.

На нашей четвертой научно-практической конференции И.Д.Фрумин говорил, в частности, о неявных детерминантах, в динамике определяющих

образовательное пространство школы. Совокупность этих скрытых реалий включала 13 позиций: от эмоционального состояния школы в целом (то, что называют атмосферой, климатом, настроем), организации пространства в школе и распределения времени до социокультурного образа учителя и детской субкультуры. [4; 34-35]. Хронотоп образования может быть представлен и в иных, например, духовно-нравственных, полиязыковых, коммуникативных параметрах. Мне представляется, что значительная часть детерминант этого пространственно-временного континуума обусловлена, в свою очередь, стилем профессионального мышления учителя. Принципами современного педагогического мышления выступают другодоминантность, динамичность, понимание, рефлексия, метафоричность. Они отражают гуманитарную природу образования, неявно детерминируя построение будь то живого знания» (В.П. Зинченко) в обучении или эффект «Пигмалиона в классе» (Р.Бернс).

Сами детерминанты в процессе взаимодействия преподавание-учение претерпевают изменения: обогащаются, меняют направленность действия, расширяется их номенклатура и область проявления. Под влиянием этого взаимодействия, например, в сознании учащихся обретают черты системности предметные знания, формируются, осмысливаются мотивы, ценностные ориентации, меняется тип ориентировочной основы действия и др. «Всякий вообще акт познания мира есть вместе с тем и введение в действие новых детерминант нашего поведения» [5; 244], Может быть, эти или близкие к ним соображения позволили И.Д. Фрумину в том же контексте выдвинуть принцип эволюции образовательного пространства.

Краткие выводы

1. Учебная деятельность и ее структура - результат отношения «преподавание-учение». Она выступает как дидактическое средство организации процесса обучения и условие развития школьников. В этом состоит ее дидактический характер и специфика. Иные (гносеологический, психологический, социальный и т.д.) аспекты УД рассматриваются как условия ее развертывания (онтологический шин) или как подчиненные дидактическому

анализу характеристики (методологический план).

2. Хронотоп образования является детерминантой отношения «преподавание-учение» и условием развития его непосредственных участников. Стил педагогического мышления как составляющая хронотопа образования неявно детерминирует УД. Построение пространственно-временного континуума на гуманитарных основаниях создает реальные предпосылки развития и учащихся, и учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко В.П. Живое знание. - Самара, 1997.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. - М., 1979
3. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург. 1997.
4. Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. - Красноярск, 1997.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1997
6. Сенько Ю.В. Детерминация учебно-познавательной деятельности/ /Советская педагогика. - 1983. -№ 10.