

Категория педагогического действия в педагогике развития

В апреле 1996 года в Красноярске проходил семинар по обсуждению различных моделей подростковой школы, разрабатываемых в идеологии развития. В ходе этого семинара выяснилось, что использование некоторых базовых представлений культурно-исторической психологии ограничено фундаментальными характеристиками сложившейся образовательной практики. В настоящей статье мы обсуждаем причины ограниченного понимания представлений о коллективно-распределенной деятельности, посреднической позиции взрослого и социальной ситуации развития в традиционной педагогической теории и практике. Нам представляется, что ограничения понимания этих представлений связаны с определенным видением педагогического действия. Прежде, чем предложить наше понимание педагогического действия, проанализируем его понимание в классической педагогике.

В недавней работе по философии образования А.А. Пинский заметил, что основным пафосом Парадигмы "обычной школы", основанной Я.Коменским, был и остается пафос технологизма. "Даже малоспособные учителя по хорошему методу будут учить хорошо, ибо каждый будет не столько извлекать из своего собственного ума материал и способы образования, а скорее будет вливать в умы юношей готовое образование и притом готовыми и данными ему в руки средствами" (Коменский. Пит. по (Пинский, 1996; 13)). При этом Коменский, а вслед за ним и основная группа современных | 1 школьных педагогов полагает, что эти методы видимы, лежат на поверхности и задача состоит лишь в их тиражировании. Несмотря на то, что практика работы с детьми каждодневно опровергает эту наивную веру, педагогика продолжает бороться за собственную технологизацию. И основным ее препятствием на этом пути является ребенок.

Картинки из жизни.

Не так давно мне привелось наблюдать группу детей из детского сада, прогуливавшихся по набережной под недреманным оком воспитательницы. Набережная располагалась на очень высоком берегу, с которого открывался увлекательно живописный вид на реку и на корабли. Желая, видимо, усилить образовательный эффект прогулки, воспитательница обратила внимание детей на кораблик, стоявший под откосом. Он и в самом деле был очень привлекателен и романтичен. Однако дети не очень обратили на него внимание, лишь глянув в сторону реки. Воспитательница продолжала настаивать, привлекая взоры своих воспитанников к кораблю. Они по-прежнему уделяли основное внимание красивым стеклышкам от битых бутылок. Я разделял возмущение педагога "ленью и нелюбопытством" трехлетних детсадовцев и никак не мог взять в толк, почему они так внимательны к стеклышкам и не обращают внимания на кораблик. Подойдя к группе, я присел, чтобы повнимательней рассмотреть стекла, но, глянув на реку, удивился не стеклам. Кораблик не был виден! Поскольку дети были раза в два ниже, чем я или воспитательница, угол зрения не давал им возможности увидеть из-за откоса стоящий под берегом кораблик. Распрямившись, я вновь увидел кораблик и успокоился в своем взрослом превосходстве.

Другая история произошла в школе на уроке математики в первом классе. Это был один из итоговых уроков по теме "Сравнение величин". Само изучение этой темы разворачивалось как освоение школьниками все более и более изощренных способов сравнения величин. От непосредственного сравнения с помощью маленьких палочек к сложным схемам, использующим символы и специальные средства. На предыдущем уроке дети показали, что они вполне освоили самые сложные способы сравнения, выполнив все задания контрольной работы. На обсуждаемом уроке учитель решил дать детям выбор, положив на парты не только тетради с прежними схемами, но и элементарный измерительный материал. Оказалось, что большинство детей, только вчера, продемонстрировавших свое владение схемами, без тени колебаний использует примитивный вариант измерения с помощью палочек. При этом, когда учитель

отобрал палочки у некоторых детей, то они довольно легко обратились к схемам и символам. Это позволило педагогам сделать утешительный вывод об успешном обучении первоклассников теоретическому обоснованному способу сравнения величин.

Можно по-разному интерпретировать эти жизненные ситуации. На наш взгляд они свидетельствуют, прежде всего, о трудностях технологизации образовательного процесса. И прежде, чем вернуться к обсуждению этих ситуаций, заметим, что современная педагогика пытается преодолеть примитивную технологизацию, вводя представление о неявных реальностях вольной жизни.

Неявное содержание.

Идея многослойности педагогической реальности, гипотеза о существовании ее неявных (скрытых) слоев, присутствовавшая в педагогике всегда, оформилась как самостоятельная область исследований в шестидесятых годах на волне педагогического протеста против засилья бихевиористских моделей в теории и практике обучения. Идея эта ясно проявляется в моделях развивающего или воспитывающего обучения, в основе которых лежит предположение о том, что процесс обучения, направленный на освоение знаний и навыков, может приводить при определенных условиях к некоторым "неожиданным" феноменам типа появления у ребенка универсальных способов действия или моральных ценностей. В современной I западной педагогике эта идея нашла наиболее точное воплощение в термине "неявное содержание" (hidden curriculum), точное и общепринятое толкование которого до сих пор, однако, отсутствует. По мнению Э. Валланс этим термином удобно обозначать "такие типы практики и такие эффекты школьного образования, которые не выражены явно в учебных руководствах или школьной политике, но, тем не менее, являются постоянной и эффективной частью образовательного опыта" (Vallance, 1991; 40).

Представления о неявных слоях реальности проникали и проникают в теорию образования двумя путями. Первый и основной путь — рассмотрение в педагогическом процессе реальностей из "смежных" наук: философии,

психологии, социологии. Они позволяют педагогам рассмотреть такие неявные, но реальные факторы образовательного процесса, как индивидуальные стили, эмоциональную атмосферу, социальную структуру школьного класса, социальную роль языка и многое другое. Соответствующим образом обнаруживаются и неявные, но реальные образовательные эффекты: социальная роль, отчуждение, сопротивление, ценностные установки и так и далее. В последние годы педагогическая теория стала обращаться к неявным реальностям, обнаруженным Л.С. Выготским: зоне ближайшего развития, опосредующей функции знака, коллективно-распределенной деятельности. Однако до сих пор особенностью использования в педагогической теории и практике неявных реальностей из других наук остается ограниченное понимание самого педагогического процесса, его построение в рамках традиционной педагогической парадигмы. Оказывается, что многие понятия гуманистической или культурно-исторической психологии могут быть достаточно успешно применены для усовершенствования традиционного учебного процесса. И каким бы парадоксом нам не казалось использование идеи зоны ближайшего развития для улучшения запоминания фактов истории или географии, именно это происходит большей частью в использовании представлений о неявных реальностях.

Другой путь появления, а точнее — проявления, неявных педагогических реальностей, связан с обнаружением реальных трудностей педагогического процесса и их анализом. Исследуя ход нескольких психолого-педагогических экспериментов, мы с Б.И.Хасаном обнаружили, что педагоги-экспериментаторы склонны рассматривать нежелательные или неожиданные эффекты их педагогической работы как эпифеномены, не заслуживающие специального анализа. На деле же оказалось, что так называемые "эпифеномены" нередко отражают весьма существенные педагогические механизмы (Фрумин, Хасан, 1990). Примером такого неожиданного эффекта может служить описанная выше ситуация с корабликом. В ней скрытой для педагога реальностью оказалась в буквальном смысле точка зрения детей. Анализ неожиданных и нежелательных

эффектов чаще всего приводит педагогов к идее более глубокого понимания ребенка, и собственному отношению. Однако и это внимание, и это понимание также ограничиваются традиционной педагогической парадигмой с ее целями и стремлением к технологизации. При этом второе обстоятельство кажется нам наиболее важным. Действительно, можно объявить новые цели, но сохранение прежней технологизирующей методологии, прежнего взгляда на педагогическое действие трансформируют любые цели.

Принцип "близкодействия"

Как показывает анализ педагогической литературы и наши беседы с учителями большинство действующих педагогических моделей основано на принципе, который по аналогии с физикой можно называть принципом закрытого действия или принципом близкодействия. Он состоит в том, что (продолжая физическую аналогию) эффект педагогического действия находится в точке приложения этого действия, то есть для каждого образовательного эффекта можно построить конечную цепочку элементарных педагогических действий (и промежуточных эффектов), к нему приводящих. При этом действие может быть совершенно лобовым, прямым (типа "воспитания на примере жизни Ленина"), либо более хитрым, основанным на учете возрастных особенностей и связанным с созданием условий и стимулов "самообразования" по правильному образцу.

Понятно, что такой принцип приводит нас к линейной модели образования, в которой существует конечный набор "правильных" образовательных траекторий ученика. Иначе говоря, педагоги выстраивают систему стимулов, ведущих к желаемым реакциям — возникновению того или иного новообразования. Но при этом, поскольку мы ищем эффект в точке приложения, мы не можем ответить на вопрос о природе этого новообразования, о его действительном статусе. Во второй истории, рассказанной нами в начале статьи, видно, как учитель проверяет то, что должно получиться, так, что это не может не получиться. Но, как только учитель, создает для детей ситуацию реальной замены предложенного средства, ситуацию выбора, то эффект пропадает. Отсюда видно, что принцип близкодействия диктует и определенный

тип педагогической рефлексии — анализ результатов действия в точке его приложения: рассказал — повторили, обучил — воспроизвели, развил (!) — попробовали.

Важнейшей характеристикой педагогического действия, исходя из принципа близкодействия, является его направленность на ребенка. Поскольку образовательный эффект традиционно ищется в ребенке, то именно он и является точкой приложения действия педагога. Именно поэтому принцип близкодействия фактически ограничивает анализ неявных реальностей реальностями внутреннего мира (даже опосредуемыми социологической или социально-психологической действительностью). Не случайно, характеризуя наиболее продвинутые разработки по воспитывающему образованию, З.И.Васильева как достоинство современных разработок отмечает то, что они принимают во внимание не только внешние условия обучения, но и "субъективные внутренние движущие силы учения, мотивацию учения, характер отношения учащихся к школе, ученику, учителю" (Васильева, 1977; 16). При всей гуманистической привлекательности такого подхода нельзя не видеть, что ребенок рассматривается как обстоятельство, которое надо учитывать. При этом неважно — активное или пассивное это обстоятельство.

Принцип близкодействия является той рамкой, которая определяет понимание некоторых неявных реальностей, обнаруженных Л.С. Выготским, в современной педагогике. Речь идет, прежде всего, о представлениях о коллективно-распределенной деятельности и социальной ситуации развития. Примером их использования является популярный в последнее время анализ так называемого межсубъектного взаимодействия в педагогическом процессе.

Условия субъектного действия

Обсуждая педагогическое действие как действие, направленное на ребенка, и характеризуя его в некотором нормативном залоге, как гуманное, активное и т.п., мы, конечно, имплицитно рассматриваем ребенка как объект такого действия. Гуманистическое и личностно-ориентированное направления

педагогики давно и небезуспешно выступают против такого отношения к ребенку, требуя признания его равноправным субъектом уже не действия, но взаимодействия. В последнее время, кроме идеологических призывов, появились достаточно подробные проработки условий появления такого субъект-субъектного взаимодействия. Однако из такой типичной формулировки: "Становление педагогического процесса возможно при условии развития креативной активности, свободного целеполагания и личной ответственности" (Горшкова, 1992; 11), видно, что условия определенного типа взаимодействия фактически тождественны некоторым личностным характеристикам. Бесспорно, но столь же ограничено личностным планом замечание о том, что субъект-субъектное взаимодействие возможно, если "оно конструируется и организуется как актуальное, своевременное и личностно значимое для взаимодействующих" (Родионова, 1991; 23). Можно с некоторыми оговорками согласиться с тем, что "главное и серьезнейшее противоречие существующей ситуации в образовании в том, что в декларациях и отчасти в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образовательная практика продолжает строиться на опыте, нормах и принципах объектного подхода" (Осиновский, Степанов, 1995; 46). Оговорка наша состоит в том, что и в теории не преодолен объектный подход, поскольку он связан не столько с признанием ребенка объектом, а с определенным пониманием педагогического действия. В теории нет ответа на вопрос о том, как инициируется субъектность ребенка в образовании и что является ее индикатором.

Апеллируя к Выготскому, отечественные и западные исследователи рассматривают взаимодействие взрослого и ребенка как важнейший механизм развития. Но при этом под взаимодействием понимается обмен действиями в соответствии с принципом близкодействия.

Взаимодействие или обмен реакциями?

Итак, в соответствии с принципом близкодействия единицей педагогического взаимодействия является действие педагога и ответное действие

ученика. При этом данное действие ученика рассматривается как эффект педагогического действия. Такая модель является педагогической редукцией известного представления Выготского о социальной ситуации развития, как единстве влияния среды и отношения ребенка к среде. Однако эта трактовка на наш взгляд обедняет идею Выготского, фактически приписывая ему согласие с принципом близкодействия. Действительно в этой трактовке отношения ребенка и среды мыслятся как локально сосредоточенные, а отношение ребенка становится простой реакцией на средовое воздействие. Отсюда видно, что принцип близкодействия есть глубокое проявление бихевиористских (и шире — механистических) традиций в педагогике. Отсюда, в свою очередь, становится понятным, что преодоление принципа и этой традиции лежит на пути различения реактивного и активного действия ребенка в ситуации взаимодействия.

Действительно в педагогике не принято различать эффект педагогического действия и реакцию школьника на него. Это приводит к тому, что все призывы к активным методам обучения фактически приводят лишь к активизации процесса обучения в смысле интенсификации реагирования. Подлинно активное действие осуществиться не может, поскольку активизация строится линейным образом, когда активное (а, значит, собственное, авторское действие) парадоксальным образом заранее планируется и оценивается. При этом в большинстве педагогических подходов основным источником и движущей силой активного (а на деле — реактивного) действия ребенка полагается единственный педагог. И, несмотря на то, что сегодня широко обсуждается и средовая педагогика и роль детского сообщества в построении взаимодействия учитель-ученик, модели взаимодействия, в том числе и субъект-субъектные, рассматривают и других оппозиционеров и иные факторы образования лишь как косную среду, которую необходимо учитывать.

Итак, можно утверждать, что идея социальной ситуации развития редуцирована в педагогической теории и практике до представления о межличностном реактивном взаимодействии, построенном по принципу близкодействия.

От линейного взаимодействия — к образовательному пространству

Идея социальной ситуации развития явилась для нас с Б.Д. Элькониным эвристическим основанием для представления об образовательном пространстве (см. подробнее (Фрумин, Эльконин, 1993), (Фрумин, 1995)). Отличием этого представления от обычного понимания идеи среды является наличие в образовательном пространстве идеальных объектов и пустых мест, его развернутость во времени. Это представление позволяет понимать процесс образования как разворачивание образовательного пространства.

Проведем теперь различие между реакцией ребенка на воздействие некоторых элементов образовательного пространства (заметим, что здесь уже можно говорить и о группе детей) и его ответом на эти воздействия или на само существование этих элементов. Фактически это различие является попыткой увидеть, представить педагогически различие активного и реактивного действия. Характеристикой ответа (или ответного действия) является не только большая степень свободы, но и его направленность на продолжение ситуации взаимодействия (если угодно — на диалог с образовательным пространством). Реакция заканчивает взаимодействие, оставаясь в соответствии с "окрестности" точки приложения воздействия. Ответ может последовать в совершенно другой, казалось бы, точке образовательного пространства. Существеннейшей видимой характеристикой ответа (в соответствии с его направленностью на продолжение) является реальное действие по изменению образовательного пространства (то, что Выготский называл отношением ребенка к среде). В отличие от этого реакция не оставляет следов в образовательном пространстве.

Вернемся к примеру с различными способами измерения. Если бы педагоги дали первоклассникам задание сравнить величины с помощью схем, и дети сделали бы это, то их действие нельзя было бы характеризовать ни как ответ, ни как реакцию. Но после диагностического урока, на котором в ситуации выбора большинство детей использовало другой способ, действие детей на предыдущем уроке можно квалифицировать как реакцию. Поскольку в условиях свободного

действия они поступили иначе.

На этом примере мы видим, что в мгновенном срезе нельзя увидеть различие реакции и ответа. Поэтому, отказываясь от принципа близко действия, мы можем утверждать, что предметом рассмотрения педагога является эволюция образовательного пространства. В ней многое из того, что при локальном рассмотрении казалось важным и значимым, оказывается лишь реактивным.

Эволюция образовательного пространства

Наметив основные идеи, мы можем попытаться представить школьный путь ребенка как эволюцию образовательного пространства.

Прежде всего, условием такой эволюции является отказ от тотального проектирования и технологизации, ориентация на создание мест свободного действия. При этом не следует путать те многочисленные ситуации выбора, которые создаются в школах, с такими возможностями свободного действия. В этих ситуациях возможное действие ребенка запрограммировано. Появление у школьника реального открытого поля, в котором он строит свой собственный или непредусмотренный педагогом путь, и является условием изменения образовательного пространства. Ребенок фактически начинает требовать расширения и обогащения условий свободного действия. Но поскольку это требование — ответ ребенка появляется вне окрестности целенаправленного педагогического воздействия, то особой задачей и трудностью педагога становится наблюдение и обнаружение детских ответов и трансформация пространств в соответствии с ними. Только это, а не добрые побуждения, являются реальным условием построения диалога с ребенком.

Для уточнения обсуждаемых представлений мы попытались использовать их в экспериментальной работе по построению образовательного пространства подростковой школы. Нашей задачей на первом этапе была демонстрация подросткам возможностей свободного действия в разных областях. Оказалось, что наиболее активно ответные действия подростков появляются в ситуациях взаимоотношений со взрослыми. Они начинают использовать взрослых как

средство решения собственных проблем в общении, как средство расширения собственной свободы (причем взрослый становится мерилom этой свободы). Пробующее действие подростка рассматривается нами, таким образом, не только как нормальное, но и как желательное, поскольку оно задает возможные векторы эволюции образовательного пространства. При этом существенно, что только место в пространстве становится совершенно пустым, интерес подростка к нему падает. Это означает, что эволюция образовательного пространства вовсе не означает простую адаптацию к угадываемым желаниям и стремлениям подростка. Она предполагает определенное сопротивление и диалог.

Весьма эвристичными при проектировании эволюции образовательного пространства становятся представления о скрытых реальностях школьной жизни. Не будучи ограниченными принципом близкодействия, эти представления позволяют нам выйти за видимые границы социальной ситуации развития, увидеть ее многое дойность, обеспечивающую нелокальный характер образовательных эффектов.

Заключение

Название и жанр нашего сообщения требует завершить его примерно следующим утверждением: единицей педагогического действия является социальная ситуация развития, а предметом педагогического действия является эволюция образовательного пространства. Однако нам представляется, что такого рода формулировки возможны после накопления большого эмпирического материала о реакциях и ответах; о тех феноменах, которые кажутся нам случайными; о скрытых реальностях образовательного пространства. А это — задача последующей работы.

В заключение я хотел бы поблагодарить Б.Д.Эльконина — в наших Долгих дискуссиях об эффектах педагогического действия и родилась идея эволюции образовательного пространства.

Литература:

1. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике. С-Пб, 1991.

2. Осинковский М., Степанов Н. О педагогике субъектности //Новые ценности в образовании, № 3, 1995.
3. Пинский А.А. К новой парадигме в образовании. М., 1996 г.
4. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе. Диссертация... доктор пед. наук. С-Пб, 1991.
5. Фрумин И.Д., Хасан Б.И. "Эпифеномены" психолого-педагогического эксперимента как предмет социального исследования //Деятельностный подход в обучении и формировании творческой, личности Уфа-Москва 1990.
6. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития //Вопросы психологии, № 1, 1993.
7. Фрумин И.Д. Образовательное пространство //Новые ценности в образовании, № 1, 1995.
8. Vallance E. Hidden Cucciculum // Lewy A.(ед.), The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon, 1991.