

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,
Красноярск, 2002 г., И.Д.Фрумин**

**Социальный контекст
педагогики развития и развивающего обучения**

Проблема самоопределения педагогики развития

Задача моего доклада обсудить возможное самоопределение педагогики развития в том аспекте, который мы до сих пор не затрагивали.

Возможно, для Вас, уважаемые слушатели, эта тема не очень интересна. Но я настаивал бы на ее важности, поскольку за ней стоит проблема самоидентификации, самоназвания. Для нас – для людей, которые себя ассоциируют с педагогикой развития, вопрос самоопределения (и отделения в этом смысле) предельно важен. Например, Борис Даниилович говорит (озвучивая распространенное мнение), что нашим противником, а точнее интеллектуальной альтернативой является традиционная педагогика. Что это в точности означает?

На самом деле удивительным фактом является то, что здесь - на восьмой конференции впервые стал обсуждаться вопрос о том, что такое педагогика развития в отличие от других педагогических практик. Я помню, когда в девяносто шестом году Василий Васильевич Давыдов здесь делал доклад, то он сначала прислал тему по факсу. Она звучала так: “В чем разница между педагогикой и педагогикой развития?”. Я обрадовался и позвонил ему. “Вот, Василий Васильевич, я думаю, что надо большую дискуссию развернуть по этому поводу на конференции. Может быть, мы целый час оставим после вашего выступления”. Он сказал: “Знаешь, я передумал. Я не смогу на эту тему выступать. И доклад мой будет называться “В чем разница между психологией развития и педагогикой развития”. Именно такой доклад он и сделал, поскольку в то время, по-видимому, практика педагогики развития и теоретические дискуссии вокруг нас были недостаточны для более развернутого и решительного самоопределения.

Последние годы дают больше материала для таких дискуссий. Поэтому я признателен Петру Георгиевичу Щедровицкому, который буквально навязал

программному комитету тему этой конференции о целях педагогики развития. Ведь это тоже вопрос самоопределения. Однако невозможно обсуждать цели без того, чтобы все-таки попытаться дать хотя бы рабочее представление о том, что мы понимаем под педагогикой развития.

Наше представление о педагогике развития

Думаю, что по большому счету именно в поиске идентичности и будет состоять основная интрига конференции. Речь не идет о том, чтобы сказать, что педагогика развития – эта самая лучшая педагогика, и мы ей занимаемся. Мы, видимо, должны уточнить ее предмет. Речь не идет о строгом и выверенном определении, но о том, чтобы нащупать ее границы и характеристики.

Одной из основ самоидентификации может стать антропологический идеал – представление о человеке вообще и о ребенке в частности, на которое опирается та или иная педагогическая система. На нашей конференции этот сюжет обсуждался не раз. Я лишь выскажу гипотезу, что педагогика развития видит ребенка как изначально любознательного, активного, предприимчивого.

Другим основанием самоидентификации, тесно связанным с целеполаганием, является видение образовательного результата. Об этом довольно ясно говорил В.В.Давыдов, подчеркивая такой результат как теоретическое мышление. На нашей конференции в последние года ясно прозвучали и такие отличающие педагогику развития результаты как рефлексивность, субъектность и самостоятельность - управленческая позиция ребенка по отношению к собственному учению.

Однако целевые установки могут быть и декларативными. Более «честным» основанием самоидентификации являются внутренние структурные характеристики педагогической системы и ее место среди других теорий развития человека, ее внутренняя сложность и междисциплинарные связи. Одной из довольно очевидных характеристик педагогики развития является то, что в ее основе лежит психологически фундированная теория развития. В этом смысле педагогика развития имеет психологию развития в качестве одного из естественных союзников.

В связи с этим на рабочем уровне под педагогикой развития я предложил бы понимать такую совокупность теоретических представлений и практических подходов к образованию, которая основана на моделях или схемах становления или формирования обобщенных способах действий с выраженным рефлексивным или управленческим компонентом. Если попробовать этот текст, не очень мне самому нравящийся, перевести на русский язык, то я бы сказал, что помимо того, что педагогика развития содержит в себе развернутую психологическую теорию развития, она характеризуется в целом выстроенностью педагогической. При этом под педагогической выстроенностью мы понимаем не столько развернутое описание действий учителя, а, скорее развернутые описания взаимодействия учителей и учащихся. Не случайно первые разработки в области педагогики развития, в области развивающего обучения делались просто как сценарии уроков, когда предполагались, например, все ответы ученика. В этом смысле педагогика развития отличается особой аккуратностью и технологичностью. Так что я не отдавал бы педагогику развития и развивающее обучение только психологам.

Самоопределение в социальном контексте

В своем докладе я хотел бы рассмотреть еще одно основание для самоопределения. Я попытался бы ловить этот объект в социальном контексте и при этом я буду ссылаться, в какой-то степени, к докладу, который я делал на этой конференции в девяносто седьмом году. Он был посвящен скрытым

реальностям образовательного процесса. С тех пор тема эта стала довольно популярной, и вопросы, связанные со скрытым содержанием или с укладом школы, начинают выходить на первый план. Одним из моментов скрытого содержания являются социальные роли, социальные эффекты, связанные с положением педагогической системы в социальной реальности. Я думаю, что, открывая эту скрытую реальность, мы можем сейчас по-новому задать угол самоопределения педагогики развития.

Для этого я предложил бы рассмотреть четыре вопроса. Они в принципе могут относиться к любой развернутой педагогической практике, но в нашем случае, они будут иметь специфические ответы. Первый вопрос очень простой. **Какие социальные группы и социальные заказы обслуживает педагогика развития?** Второй. **Какие профессиональные группы и их интересы обслуживает**, если хотите, педагогика развития (или - на усиление каких профессиональных групп направлена практика педагогики развития)? Третий вопрос: **каково место педагогики развития в современном культурном и цивилизационном контексте?** Что изменилось с 60-х гг. в самоопределении педагогики развития на фоне движения к информационному обществу? И, наконец, **каково место педагогики развития и тех педагогов, которые заняты развивающим обучением, в современном обществе и в экономике, основанной на движении знаний?**

Социальный заказ

Итак, первый вопрос о связи педагогики развития и социальной стратификации. Каков социальный заказ? Надо сказать, что этот вопрос в контексте стратификации не мог быть поставлен десять лет назад, поскольку отсутствовала сама идея негосударственного заказа на образование. И группа под руководством Давыдова многие годы билась, чтобы получить заказ на разработку развивающего обучения как государственный. Давыдов был государственным. Он считал, что педагогика развития – это правильная педагогика, и она должна быть государственной педагогикой. Но сейчас мы имеем дело фактически с многообразием подходов к образованию, когда

реальным заказчиком становится пока не общество, родители и социальные группы. То кто же является нашим заказчиком?

Вспомню один случай, так для разрядки. По-моему, это был 1989 год, когда мы только-только начали внедрять развивающее обучение после его разгрома. И вот была у нас совершенно замечательная учительница, она учила математике. Приходит как-то к ней папа одной из учениц... Непростой такой папа. Вы, конечно, знаете, что гимназия “Универс”, тогда - школа №106, находилась и находится в районе, который называется “Таракановка”, а рядом “Николаевка”. Такой хороший рабочий район. У нас было 10% семей, в которых был хотя бы один родитель с высшим образованием. И в этом классе семей с высшим образованием вообще было три, а остальные все - нормальные хорошие рабочие семьи. Но у них свое представление об учебном процессе. Они, конечно, знали все, что дети учатся по экспериментальным программам, но надеялись, что пронесет.

Вот приходит этот папа где-то после первой четверти и говорит: “Вы, что секту какую-то делаете? Почему все уже дети в этом возрасте, вот, например, у нашей соседки, у Клавы, тоже пацан ходит в первый класс в другую школу, так он уже считает до 100, а вы еще из баночки в баночку переливаете и крупу какую-то перекладываете из коробочки в коробочку?”. Ему учительница, которая прошла курс переподготовки, начала рассказывать про мышление, про развивающее обучение, про учебную задачу. Он ее слушал очень внимательно и сказал: “Я ребенка заберу. Пускай как нормальные учатся, а не по-сектантски”. И забрал. В этом смысле история для нас была очень поучительна, но мы решили, что это мы просто с родителями плохо работали. И им надо объяснять, что эта педагогика и есть самая правильная для всех их детей.

Однако если мы посмотрим сейчас на то, что реально происходит с развивающим обучением, то мы увидим, что в основном развивающее обучение распространяется в частных школах, гимназиях, лицеях и в особых (часто - платных) классах обычных школ. Я не отношусь здесь к очень интересному опыту Виктора Георгиевича Васильева, который пытается

использовать технологию развивающего обучения в классе выравнивания, в очень таком социально депрессивном районе. Это - исключение. Например, в Москве довольно много школ, где есть один класс развивающего обучения. В этом классе собираются родители, которые имеют высшее образование. И это отображает определенные процессы, которые проходят в системе образования. Меня поразила недавно цифра о том, что доля детей из семей рабочих и крестьян среди выпускников полной школы сократилась с 1963 года по 1994 год с 36% до 14%. Более чем у 60% выпускников полной школы сегодня хотя бы один родитель имеет высшее образование. А ведь доля таких семей не превышает и 15%. По-видимому, для развивающего обучения ситуация еще острее. Не получается ли так, что в реальности нашего действия педагогика развития начинает обслуживать совершенно определенную группу населения? А именно, ту группу родителей, которые имеют высшее образование и дети которых абсолютно направлены на продолжение образования. То есть мы фактически работаем с семьями, в которых имеется ясная направленность на продолжение образования их детей и на карьеру связанных с высшим образованием. Означает ли это, что мы реализуем практику воспроизводства социальной дифференциации. Тогда надо об этом сказать честно и ясно понять ожидания этой группы и начать с ней реальное сотрудничество.

Если же мы принципиально нацелены на другое, на поддержку социальной мобильности, то нужны специальные социологические исследования. Нужны и психолого-педагогические исследования, которые помогли бы сделать РО образовательной практикой, способствующей социальной и культурной мобильности, преодолению ограничений «культурного капитала» (выражение П.Бурдье). Ведь в этих ситуациях часто семья не является союзником педагогов. Как при этом связана эффективность педагогики развития в зависимости от «культурного капитала» и ориентации семьи.

Профессиональный заказ

Второй вопрос, связан с теми профессиональными группами, интересы которых явно выражает развивающее обучение.

Чтобы ответить на него надо вспомнить шестидесятые и посмотреть, что изменилось. По данным многочисленных социологических исследований (впрочем мы ощущаем это и на своем локальном опыте) существенно выросла привлекательность профессий юристов и экономистов. В то же время значительно, упала привлекательность профессий относящихся к традиционной сфере науки и техники. Обратите внимание, что я уже не говорю о рабочих профессиях. Как эти изменения отражены в сегодняшнем содержании развивающего образования?

Если мы посмотрим на то, что происходит в школьном учебном плане «само собой», то мы увидим, что, несмотря на все усилия предметных лобби – физиков и математиков, в реальности предметы гуманитарного и социального цикла начинают распухать и вытеснять традиционные базовые предметы. Даже в начальной школе учителя и руководители школ умудряются вводить какие-то экзотические предметы типа риторики, экономики и т.д.

Как реагирует практика развивающего обучения на эти перемены? Ответ – никак. Поскольку основные усилия разработчиков по-прежнему сосредоточены в области математики, русского языка и естествознания. Разработки в гуманитарной и социальной области остаются на периферии. Полностью открытым для РО остается сюжет с технологическим обучением, куда я отношу и информационные технологии.

Мне представляется, что сохранение такой предметной (и шире – профессиональной) ориентации РО может привести к тому, что практика РО будет вытеснена не другими «педагогиками», а теми учебными предметами, для которых программ РО не выстроено.

Современные условия и возможности

Третий сюжет связан со вторым. Он касается новых технологических или цивилизационных условий образования. Он касается фактически становления новой природы учений, институтов образования и учительской профессии. Как практика развивающего обучения и педагогика развития реагируют на резкий рост внеинституционального (по терминологии Юнеско – неформального и информального) и открытого образования, на растущее богатство образовательной среды? Как мы, наконец, реагируем, извините за банальность, на появление информационных и компьютерных технологий в сфере образования?

Можно, увы, сказать, что практика и теория РО весьма мало меняется в связи с этими процессами. С моей точки зрения причиной такой ригидности нашего направления педагогики является то, что проекты развивающего обучения имеют ярко выраженный рациональный или модернистский характер. Мы отказываем в ценности нерациональному.

Это является, конечно, одним из достоинств развивающего обучения. Эта ценность реализуется в последовательном, логическом, аккуратном, систематичном выстраивании учебного предмета. Замечательно, что усилиями поколений методистов, психологов, педагогов выстроен такой предмет, что ты не можешь ворваться туда на полуслове, выкинуть слово из песни или вставить свое. Ты должен начать с первого класса и пройти до четвертого...

Ограниченность рациональности и классической систематичности слышна и в вопросе, который мы часто слышим: “Что делать с этими детьми в пятом классе?”. Этот вопрос может возникнуть только у людей, которые представляют образование как поездку на поезде. Рельсы уложены. Остановка возможна либо в конечном пункте, либо в ненужном чистом поле. Это означает, что нами делается попытка выстроить такую траекторию, что любой переход на другую педагогическую территорию будет восприниматься как совершенно неорганичный. Возникает страх, что дети не смогут учиться «традиционно». На практике этот страх не подтверждается. Мы совершенно спокойно переводим их в 5-6 класс. Но это всегда ощущалось как недостаток,

поскольку общетеоретическим идеалом является выстроенная линия, где шаг вправо или шаг влево ведут к расстрелу. И это происходит, в то время, когда все мы в других местах говорим о важности гибкости, готовности перемене профессии, готовности освоению новых видов деятельности и т. д.

Мне представляется, что здесь есть глубокая проблема в базовых установках. Без ее анализа мы рискуем заниматься модернизацией паровоза в то время, когда все остальные уже будут летать на самолете.

Практический ход здесь может состоять в том, чтобы попробовать разработку отдельных модулей содержания по самым разным предметам на основе подхода развивающего обучения.

Надо сказать, что и сюжет с образовательной средой, включая информационную среду, тоже непрост. Я помню один разговор с Юрием Вячеславовичем Громыко после его возвращения из США. Мы оба были очень критично по отношению к американскому образованию. Однако, он сказал, что понял, почему, несмотря на полное отсутствие настоящего систематического обучения все-таки там дети чему-то учатся. Его гипотеза, которая мне кажется правдоподобной, состоит в том, что там создается такая богатая и активная предметная среда, в которой возникают естественным образом контакты, каналы коммуникации, проявления собственной активности школьника. Тогда эффекты развития возникают не как планируемые, но достаточно вероятные. Мы же строим среду развивающего обучения строго по плану. Так, чтобы каждое повешенное на стену ружье, нашло свой выстрел в сценарии. Мне кажется, что в этом направлении можно было бы поэкспериментировать с обогащением среды. Особенно это касается возможностей информационных и компьютерных технологий. Возможно также поставить исследовательскую задачу – попробовать использовать те формы экспертной оценки эффективности обучения, которые применяются в РО к практикам самостоятельной работы детей в информационной и других обогащенных образовательных средах.

РО и экономика знаний

Наиболее труден для меня вопрос о месте педагогики развития, а точнее педагогов во всей этой каше, которая сейчас называется обществом или экономикой знаний. Нам не стоит обольщаться по поводу того, что рост экономики знаний приведет к повышению роли педагогов. Я думаю, что очень скоро, с той же скоростью, с которой к нам пришел Интернет, к нам придет идея технологизации педагогического процесса. В процессе технологизации специалисты разделяются на две неравные категории. Одни – творцы технологий, другие – их элементы (пусть даже очень компетентные). Фактически многие педагоги на Западе становятся по меткому выражению Анри Жиро неумными техниками. Сегодня учителя начинают сравнивать с автомехаником, который раньше должен был разобрать машину, чтобы понять почему не работает. А сейчас этот механик смотрит, какая лампочка не горит и он заменяет целый узел. Для такой работы нужно очень специфическое образование. Во всяком случае, не нужно никакой особой фундаментальности и систематичности. Для такого неглубокого обучения появляется масса так называемых защищенных от учителя учебных материалов, то есть таких пособий и методичек, которые трудно испортить даже, если ничего, кроме них не знаешь. Например, пособие для учителя выглядит как большая книжка в которой репродуцирован в уменьшенном виде учебник для школьника. При этом в книге для учителя на больших своего рода полях написано: “По этому поводу надо сказать это, по этому поводу – это, тут провести такой тест”. И нарисованы стрелки в конкретные места учебника. Мол, вот в каком месте это надо говорить.

После этого за учителем остается роль реализатора простых контрольных процедур – стандартизированных тестов. Вспомните недавнее решение о замене экзаменационных сочинений изложениями. Одним из основных доводов был тот, что для оценки сочинения нужна слабо объективизируемая экспертная оценка. Действительно иногда относительно сочинений разгорались целые дискуссии. Какие дискуссии могут быть относительно

стандартизированного теста, у которого есть ключ? Такой тест может провести техник или лаборант.

То есть надо признать совершенно честно, что с такой работой вполне могут справиться люди не очень квалифицированные. Поэтому и платить им надо немного, и в их образование вкладываться не стоит. Они не относятся к числу творческих работников – к числу тех, кто создает технологии.

Совершенно другой учитель нужен для развивающего обучения. Как-то Александр Васильевич Аронов произвел такой афоризм: “Чтобы формировать понятие, учитель должен иметь понятие о понятии”. Но в ситуации, когда сам образ учителя или деятеля этого формального образования трансформируется в общественном сознании в образ техника, то надо признать, что развивающие педагоги не пойдут ни на зарплату, ни на социальный статус лаборанта.

Откуда же брать учителей, ориентированных на сложную реальность развивающего обучения? Мне трудно ответить на этот вопрос. Пессимистический вариант ответа состоит в том, что их вымоет из массовой школы. Развивающее обучение окажется только в элитарных учебных заведениях. Нам может не нравиться этот вариант. Но как мы как сообщество можем на него ответить иначе.

Заключение

Социальное самоопределение – штука ответственная и не терпящая поспешности. Я меньше всего призываю к немедленному созданию партии развивающего обучения. Смысл моего выступления состоит в том, что без начала такого самоопределения устойчивая реализация любого проекта педагогики развития невозможна.

На этот вопрос я не знаю как ответить, потому что даже если мы скажем, что нет, это не так, учитель – это лидер, духовный практик, исследователь и т. д. Татьяна Михайловна Королева, которая здесь присутствует, она очень много писала, что учитель должен быть исследователем. Он никому не нужен как учитель – исследователь и это очень болезненный фактор нашего

самоопределения. Вполне возможна ситуация, когда развивающая практика останется уделом заповедных школ, куда будут отдавать детей за большие деньги, потому что государство “лаборантам” много платить не хочет.