

Учение как ресурс

Дорогие коллеги. Борис Даниилович уже сказал, что каждый год пленарные докладчики испытывают волнение и это, с одной стороны, хороший признак. Это значит, что конференция не умирает, не превращается в дежурное мероприятие. С другой стороны, это - и признак опасности, поскольку волнение связано не только, наверно, с нашими субъективными проблемами, но и с объективной трудностью обсуждаемых тем. И в этом смысле, наверно, для тех, кто первый раз попадает на это мероприятие, возникает ощущение непонятности и некоторой, может быть, надуманной сложности.

Сложность и непонятность, происходящая на конференции педагогики развития, объясняется и сложностью проблематики (об этом несколько ниже) и тем, что конференция эта является на самом деле уникальным местом попытки диалога психологов и педагогов. И ничего удивительного нет в том, что сообщения психологов для многих педагогов, в том числе и меня, представляются частично банальными, частично непонятными, но и частично очень интересными, конечно. В глазах у своих друзей психологов я часто читаю то же самое отношение к докладам педагогов.

Поэтому, наверно, я тоже не могу рассчитывать на то, что мое сегодняшнее сообщение будет полностью понятным. Тем более что, проблематика, с которой мы имеем дело на этой конференции, чрезвычайно сложна. И если раньше я старался делать систематические и цельные сообщения, то сейчас, при всех попытках у меня все-таки получилось довольно фрагментарное сообщение из двух частей. В первой части, я ее назвал «Заметки об учении», я предложу несколько возможных подходов к прояснению самого термина или смысла этого термина, а во второй части я попробую обосновать и для себя и для коллег саму актуальность этой проблематики и важность к ней обращения.

Но, прежде всего, я хотел бы подчеркнуть, почему эта тема представляется важной лично для меня, а не только для общества. Дело в том, что для многих педагогов основной загадкой нашей работы является то, что дети все-таки учатся.

Мне приходит на память эпизод из организационно-деятельностной игры по развивающему обучению, которую Василий Васильевич Давыдов проводил в Абакане с участием нескольких людей, сидящих здесь, и многих очень известных российских психологов и педагогов. Я в ту пору пришел в педагогику из математики и был полон пафоса технологизации. Мне очень хотелось обнаружить в развивающем обучении простой алгоритм: «раз-два - и развить». И на третий день мое ожидание было вознаграждено - Василий Васильевич стал рассказывать о структуре учебной за-

дачи. Он рассказывает - и так все хорошо получается. Делай раз - немножечко развился, делай два - еще немного развился. И вдруг он говорит: «А вот здесь у ребенка должен появиться смысл». Речь шла об известной задаче, где ребенок измеряет большое количество маленькой меркой. Так вот смысл должен появиться в тот момент, когда ребенок запротестует. Он должен сказать: «Я не могу больше измерять количество воды в ведре наперстком». Подчеркну, есть момент, когда ребенок должен остановиться. Он должен сделать это сам! Если мы будем задавать наводящие вопросы, если мы будем подсовывать большую банку ему в руки - все пойдет насмарку. Понимаете, ребенок должен остановиться. И за ребенка никто этот шаг сделать не может.

Для меня в тот момент это заявление автора теории развивающего обучения было драматическим и предельно разочаровывающим, потому что педагог вдруг оказывается в страшной зависимости от этого неуправляемого негарантированного действия ребенка.

Это ощущение недовольствия сопровождало и сопровождает всю мою педагогическую работу. Как же так, мы оказываемся в зависимости от обучаемого? Мне кажется, что в этом странном собственном действии ребенка и лежит ключ ко всей педагогике. Чтобы разобраться с этим феноменом я предложил бы посмотреть на историю педагогических удач. Она коротка - у неудач история богаче. Тем более интересны редкие удачи.

Я хочу не пожалеть времени, чтобы об одной такой истории рассказать. У нас в школе был мальчик, он закончил девятый класс. Он был неплохим мальчиком с

живыми глазами, у него были умеренные успехи - тройки, четверки. Вы знаете, что в десятый класс в нашей, как во всякой уважающей себя школе, трудно попасть. Учителя говорят, что не все могут там учиться. Так вот - по поводу этого мальчика особенно резко выступали учителя английского языка. Они говорили: «Этот ребенок не будет знать английский язык никогда. Он не способен». И они пытались убедить меня не брать его в старшую школу: «Вот из вас, Исак Давидович, никогда уже не получится артист балета. Не потому, что вы бестолковый или плохой, а потому что вы сложены неправильно. Не будет из вас артиста балета, даже если с вами тренироваться день и ночь. И этого мальчика невозможно научить».

Мне захотелось поговорить с мальчиком. Он признался, что к изучению английского языка не способен. Он сказал: «Да, я понимаю. Очень хочу в десятый класс, но видимо Бог мне этого не дал». Ну не дал, и не дал. Короче, я на свой страх и риск издал приказ о приеме этого мальчика в десятый класс». Вы, наверное, сейчас ждете, что он в десятом классе успешно начал изучать английский язык. Не тут-то было! Он так и продолжал бесславно бороться с учителями английского языка. Они, примерно, раз в четверть приходили ко мне и говорили: «Мы вас предупреждали». В итоге ему нарисовали тройку по английскому языку, потому что он все-таки буквы знал. Он поступил на психолого-педагогический факультет университета, где не надо сдавать английский язык и учился там не особенно блестяще.

Но однажды, когда он учился на втором курсе, вдруг объявили, что студенты этого факультета могут поучаствовать в конкурсе на годичную педагогическую стажировку в Австралии. И этот парень очень захотел туда поехать. Но, как мы догадываемся, в Австралии говорят по-английски, и желающие должны были сдать специальный и очень тяжелый экзамен. И когда он пришел ко мне и попросил совета, то я сказал: «Слушай, золотой мой, ты понимаешь - надо сдавать английский язык!». Он покачал головой: «Можно я попробую?» История закончилась следующим образом. Он сдал этот экзамен. Сейчас он, так случилось, полюбил девушку из Австралии. Он живет в Мельбурне, и недавно я получил

письмо, что готовится к печати книжка его писем к невесте. Он написал их по-английски...

Вот загадка! Что случилось с этим ребенком, который вдруг сам сделал то, на что государство и заботливые инновационные учителя потратили массу времени и средств абсолютно безрезультатно?

Когда я готовился к сегодняшнему докладу, я думал про эту историю. И я спрашивал нескольких своих коллег про их педагогические удачи. Оказалось, что у большинства был похожий опыт. Они рассказывали истории, когда ребенок начинал что-то делать сам, преодолевая низкие ожидания педагогов. С моей точки зрения, эта ситуация и подобные ей являются просто сильнейшим вызовом всей системе образования. Ведь, если они так прекрасно могут это делать без нас, то зачем же мы? Какой ресурс вдруг начинает действовать? Можем ли мы использовать этот ресурс? Можем ли мы что-нибудь делать хотя бы с близким уровнем эффективности?

Фактически замечание Василия Васильевича Давыдова и история с этим мальчиком для меня представляют два фокуса проблематики учения. Один фокус это драматическая непознаваемость и нетехнологизируемость учения, а второй фокус - это поразительная его эффективность. Понимаете, если это было просто непознаваемо, ну и черт с ним. Это было бы интересно, но это представляло бы исследовательский интерес. Но эта непостижимая эффективность, которую мы часто можем наблюдать, когда ребенок вдруг начинает прорываться в чем-то сам! Подобная эффективность заставляет к этой проблематике обращаться очень серьезно.

Безусловно, не мы первые к ней обращаемся. И поэтому сегодня я бы специально приостановился на различении учения и обучения. Действительно, в классической советской дидактике, в педагогике обучение понимается как единство действий учителя и ученика. И именно это объединение действий ученика и действий учителя, которое, с моей точки зрения, является Механическим и психологически безосновательным, привело к серьезному Пробелу в отечественной педагогике. В механическом соединении не придается

фактически возможность инициативной учебной работы ученика, учитель предполагается ее источником. Посмотрите, что такое единство обучения и учения? Фактически это означает, что учитель играет роль основного энергитизатора, активатора и т. д. в процессе учебной работы. Собственная энергия ученика, его инициативность, в лучшем случае, рассматриваются как вариант ответа на специальные действия учителя. Именно отсюда идут так называемые активные формы обучения, которые иной раз напоминают, извините за резкую метафору, электрошок. Можно, конечно, заставить дергаться человека, но можно это сделать разными способами. И поэтому очень часто в наших аудиториях мы слышим очень громкий голос учителя. Учитель у нас предельно энергичен, он заполняет собой все классное пространство, мы любим таких учителей, он ведет за собой учеников, и это и есть единство учения и обучения.

По ряду причин примерно в 60-х годах в западной теории обучения и под колоссальным влиянием психологов, прежде всего Джерома Брунера термины «учение» и «обучение» были принципиально разделены, и учение стало самостоятельным предметом исследований и психологов, и педагогов.

Первый тезис, который бы я зафиксировал, как результат этих исследований, состоит в том, что для серьезной работы с теми феноменами, о которых я говорил в начале, необходимо в теоретической модели разделить учение и обучение. Обучение не является процессом, гарантирующим активность учения. Надо с этим специально разбираться. Посмотрим, как практически педагогика решает проблему активизации учения. Первый магический рецепт - сокращение количества детей в классе для усиления учителя. Второй магический рецепт - уменьшить многообразие детей в классе, т. е. практически превратить класс в более или менее однородную монолитную группу. Третий рецепт (в развитие второго) - надо просто избавиться от детей, которые не хотят учиться так, как мы это организуем. У этого рецепта, кстати, есть западный демократический вариант. Я формулирую его так: «Если ребенок не хочет учиться, то сделай вид, что он учится». В этом случае серьезная учебная работа подменяется фактически всякой квазиучебной активностью. Вместо нормальных, с моей точки зрения, учебных

предметов, дети занимаются черт знает чем, лишь бы они были заняты.

Однако, я вовсе не предлагаю немедленно взять на вооружение те модели учения, которые распространены в западной педагогике. С этим связан мой второй тезис: процессы учения в западной педагогической теории неправомерно отождествляются с процессами усвоения, с процессами переработки информации. Конечно, процессы усвоения очень важны и интересны. Нам надо брать на вооружение, например, исследования в области индивидуальных различий усвоения знаний, которые позволили построить теорию учебных стилей. Под этим понимается, например, что если ребенок усваивает больше глазами, то мы будем больше на уроке показывать, если ' ушами, то мы будем больше говорить. Но не надо это называть педагогикой

центрированной на ребенке, как это делают многие западные исследователи. Мне представляется, что это лишь развитие педагогики особого манипулирования ребенком. Чем же отличается, с моей точки зрения, учение от усвоения? Очевидный ответ на это вопрос - большей степенью самостоятельности. Но мы не должны отождествлять учение с самостоятельной учебной работой. Это - опасное смешение.

Я бы предложил рассматривать учение как единство самостоятельной учебной работы и организационной или управленческой позиции по отношению к ней. Далее попробуем прояснить смысл этой гипотезы и возможности ее использования. Нельзя рассматривать учебную работу как единственный признак учения. Наиболее существенным признаком является надстроечная активность ребенка, связанная с управлением этой работой, с постановкой задач. Может быть, можно обсуждать: осознанно это делает ребенок или неосознанно. Я не думаю, что это всегда делается осознанно. Просто возникает такая сложная структура, когда человек одновременно выполняет работу и ее организует. Это не исключает организующую или управляющую роль учителя, но она не отдана учителю полностью.

В связи с этим, актуализируется вопрос о движущих силах учения, об источниках энергетики учения. С чего вдруг оно случается? Ответ на этот вопрос

не может сводиться только к вопросу о мотивах и интересах, относящихся к самому предмету учебной работы, потому что надо обсуждать, в чем источники указанной управленческой позиции. В чем источники, в чем причины того, что ребенок удерживает эту деятельность? Сегодня Борис Даниилович приводил пример ребенка, который по каким-то причинам повторяет одну и ту же работу, странным образом делает это не по принуждению. Только ли интерес в традиционном смысле, определяет такой тип поведения? У меня нет ответа на этот вопрос. Но мне кажется, что это различие может очень помочь при проведении исследований.

Наконец, третье различие, которое, как мне кажется, существенно для наших последующих дискуссий. Это различие педагогики, центрированной на ученике, и педагогики, центрированной на учении. Очень модно сегодня говорить о том, что ученик поставлен в центр педагогического действия. А надо ли это делать? Здесь я бы очень жестко провел водораздел, по крайней мере, между педагогикой развития и так называемой гуманистической педагогикой. Педагоги-гуманисты, много говорящие о субъект-субъектном взаимодействии, настаивают на том, что учитель должен быть только Фасилитатором, дирижером, что его роль как эксперта, знатока убирается вовсе. В том же случае, когда мы организуем процесс учения, то роль учителя как эксперта становится исключительно важной. Ведь к нему обращается Ученик за реальной помощью как к профессионалу, который может помочь решить нерешенную проблему. А не как к методисту, который знает, как это излагать. И в этом смысле, педагогика, центрированная на учении, не снимает неравенство учителя и ученика. Просто ему придается не формально статусный, а естественный смысл, при котором более знающий, более умелый эксперт становится необходимым ученику.

И, наконец, четвертое различие, которое, мне кажется, тоже очень важно для понимания этой проблематики. Это - различие между результатами учения и результатами обучения. Здесь мы только пометим этот сюжет. И он касается того, что в итоге, как известно, в школе происходит то, что проверяется. И если мы проверяем сформированные знания, умения и навыки, то мы и будем заниматься

обучением им. Но каковы специфические результаты учения, которых не будет, если к учебной работе не добавится та самая управленческая позиция, о которой я говорил выше? Пока, к сожалению, мы находимся только в области метафор типа: образовательный опыт, способность к переносу и т. д.

Итак, я пометил четыре возможных подхода к пониманию феномена обучения через различие его с близкими по внешним проявлениям формами поведения. Это позволяет перейти ко второй части. В ней я хотел бы сказать, почему эта проблематика сегодня предельно актуальна. Но сначала - одна сегодняшняя история. В перерыве меня спросила девушка с телевидения: «Вот вы будете говорить про контекст образовательной реформы, значит ли это, что вы будете говорить про двенадцатилетку». Я ей сердито сказал, что двенадцатилетка, с моей точки зрения, вообще никакого отношения к реформированию образования не имеет. Можно сделать и пятнадцатилетку. Мы можем увеличивать или сжимать то, что есть, но, если мы говорим о новом качестве образования, то каковы ориентиры? Я опираюсь на следующие четыре ориентира.

Первый из них - экономическая эффективность образования. Вернемся к примеру про мальчика и английский язык. Из этой истории видно, что учение, собственная энергетика обучающихся не рассматривается нами как эффективный ресурс. Действительно, в большинстве дискуссий о повышении экономической эффективности образования ведутся разговоры о таком "повышении качества работы учителя, чтобы он мог работать больше времени и обучать в одном классе большее число детей. То есть учитель в этих дискуссиях рассматривается как единственный ресурс. Сейчас появилась идея о том, что дополнительным ресурсом могут быть компьютеры и прочие машины. Абсурдность этой точки зрения очевидна. Тем не менее, появляются новые и новые программы компьютеризации, которые ставят перед собой не задачи активизации учения, а задачи облегчения обучения.

Замечу, кстати, что чисто методологически странно, что специалисты по экономике образования игнорируют задачи исследования этого ресурса -ведь он является, по сути, важнейшей частью человеческого капитала самой системы

образования, куда традиционно относят только учителей. Я знаю только один цикл исследований, которые показали, что вложение в дошкольное образование формирующее готовность к последующему учению, чисто экономически оказывается более эффективными, чем вложение в обучение на средних ступенях обучения. Этот установленный факт - яркий пример того, как вложение собственно в этот странный ресурс - в самих учеников может оказаться очень эффективным. При этом остро необходимы исследования тех ситуаций, в которых открывается доступ к этому ресурсу, в которых он наиболее эффективным образом формируется.

Второй ориентир определения нового качества образования - это линия на открытое образование, на образование, характерное для информационного общества, в котором уменьшается роль жестких институциональных структур типа школы, в которых человека ведут последовательно шаг за шагом к новым модулям знаний, умениям и навыкам. В 1968 году мир смеялся над книжкой Ивана Иллича «Общество без школ». Прошло немногим более тридцати лет и оказывается, что Иллич во многих своих предсказаниях был прав. Происходит колоссальный рост количества детей, занимающихся дома, происходит колоссальный рост количества детей, которые фактически основное свое образование получают в системе дополнительного образования, которое как раз и характеризуется тем, что там начинают работать процессы учения.

Можно, конечно, пытаться остановить эту общемировую тенденцию, чтобы спасти столь любезные нашему сердцу фабрики обучения. Так, недавно в Москве начались попытки запретить или приостановить школьное образование в форме экстерната. Оказалось, что там в последние годы без учеников остаются старшие классы. Масса детей просто бросает десятые классы и уходит в платные школы-экстернаты, где с них дерут три шкуры, чтобы сдать экзамен. Это дает им возможность самим планировать свое время, заниматься дополнительным образованием. Конечно, там много халтуры, но очень часто экстернат действительно создает реальные ситуации учения и ответственного выбора для учеников. Мы же пытаемся загнать их обратно, игнорируя возможность запуска,

инициации учения, которая дороже всего. Но, конечно, эту тенденцию не остановить, и переход образования от жестких институциональных конструкций к открытому образованию, усиление роли дополнительного образования, безусловно, требуют ориентации на собственную энергетику, на собственную траекторию учеников. То, в какой мере система образования открыта этому собственному движению и говорит о ее новом качестве.

Следующий ориентир нового качества образования касается такого всемирно признанного требования к системе образования как формирование способности к освоению новых видов деятельности - переобучаемости. Все менее ценным сегодня становятся «прочные» знания. Все более ценным становится способность самому получать новые знания, способность отказываться от устоявшихся образцов деятельности и переходить к новым. И, как мне кажется, единственное направление, на котором может быть реализована эта задача, - это усиление всех сюжетов, исследований и практических ходов, связанных с учением. Действительно, если у человека не сформирован опыт учения, то, как он будет переобучаться. Особенно в тех случаях, когда его фирма или завод не организует специальных учебных занятий.

И здесь я сразу перехожу к следующему ориентиру нового качества системы образования - новым способам проверки учебных результатов. Безусловно, во всем мире специалисты озабочены, а как проверить вот эту переобучаемость? И надо сказать, что, если еще десять лет назад это было абсолютно белым пятном, и везде доминировали упрощенные тесты множественного выбора, которые у нас сейчас используются в системе централизованного тестирования, то в последние годы стали появляться очень нетривиальные международные исследования, которые пытаются оценить степень формирования таких способностей как решение задач в нестандартной ситуации, как освоение новых знаний и поиск новой информации. Кстати, российские данные по результатам этих исследований не очень радуют. Так вот, появление такого рода подходов к оценке результатов образования позволяет говорить о новом качестве системы образования, центрированной не на учителе, а на учении.

Каков же общий вывод из этого обсуждения? Он состоит в необходимости радикальной смены ресурсной ориентации. В качестве основного ресурса получения образовательных результатов мы должны рассматривать учение. Это, увы, означает, что в экспериментальной и инновационной педагогической работе надо проститься с иллюзией, что инновационная педагогика это, когда делается то, что делают все, но лучше. Если мы начинаем думать о движении в сторону школы, центрированной на учении, то надо думать и от какого наследства нам придется отказаться. И, может быть, увы, это будет прекрасное, чарующее наследство советско-российской школы с ее прочными знаниями, широкой осведомленностью и моральной устойчивостью. Конечно, речь не идет о разрушении ради каких-то идеологических лозунгов. Напротив, речь идет о рациональном поиске нового ресурса повышения эффективности образования.