

Индивидуальный прогресс как результат образовательных отношений

Если людоед научился пользоваться ножом и вилок –
это прогресс?

Станислав Ежи Лец

Заявленное в теме нашей конференции обращение к категории зоны ближайшего развития актуализируют для нас несколько исследовательских тем и проектных разработок, которые объединены в настоящее время в рамках проекта «Индивидуальный прогресс» (*).

Первая из них – это как складываются и изменяются отношения участников учебного взаимодействия? Что именно определяет динамику этих отношений?

Вторая – можно ли достоверно обнаружить эти изменения и квалифицировать их относительно поставленных образовательных задач?

Для обсуждения первой темы важно снова и снова актуализировать понятие образовательной среды, которую, несмотря на многочисленные публикации психологов в педагогической действительности упорно полагают как объективную обстановку. Вряд ли можно упрекнуть в этом кого-то из конкретных авторов психолого-педагогических исследований. Этот феномен обнаруживается, в основном, в описаниях вполне конкретных проектов или так называемых практик образования.

Итак, еще раз важно помнить, что еще в начале прошлого века Джон Дьюи вполне внятно разъяснял что «Слова «окружающая среда» и «обстановка» означают нечто большее, чем просто то, что окружает индивида. Они указывают на то, что собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды» [1, с.16]. В свою очередь, социальный характер, а для нас – образовательный, среде придает именно связь людей, обусловленная их интересами и соответствующими действиями относительно того предмета изменений, на который эти интересы направлены. Это достаточно известное теперь рассуждение я привожу лишь для того, чтобы перейти к той основной категории, которая была предложена Л.С.Выготским для определения смысла встречи взрослости и детства, опосредованной учебным предметом или социальным предметом (в отличие от специально приготовленного учебного). Именно эта категория «зоны ближайшего развития» и место в этой «зоне» соответствующей учебной ситуации определяют возможность выявления той динамики, которую можно в терминах ресурсного оснащения деятельности называть прогрессом, а в терминах перехода цели в средство – развитием.

Продолжая по сути идеи Д. Дьюи, Л.С. Выготский утверждает, что «...роль среды в развитии ребенка можно выяснить только тогда, когда мы имеем отношение между ребенком и средой. Прежде всего **среда в прямом смысле этого слова изменяется для ребенка на каждой возрастной ступени.** ...Но этого мало. Даже когда среда остается мало изменившейся, сам тот факт, **что ребенок изменяется в процессе развития,** приводит к тому, что роль и значение этих средовых моментов, оставшихся как будто неизменными, изменяется, и тот же самый средовой момент, который имеет одно значение, играет одну роль в данном возрасте, через два года начинает иметь другое значение и играет другую роль в силу того, что ребенок изменился, значит изменилось отношение ребенка к этому средовому моменту». (Выделено Л.С.В.) [2, с.76].

(*) В 2003 году по договору с НФПК группа сотрудников Института Психологии и педагогики развития приступила к разработке инструментария для мониторингового исследования индивидуального учебного прогресса учащихся ОУ

Что же это за средовые моменты? И только ли собственно и именно возрастные изменения выступают основанием для ожиданий изменений в отношении среды, что, согласно Л.С.Выготскому есть ясный признак развития?

Два очевидных «момента» среды, в отношении которых можно говорить о динамике - это собственно предмет, предназначенный для освоения и тот общественный взрослый, который назначен быть посредником в этом освоении. Если этот так, то нам нужно обратить внимание на изменения в отношении к изучаемому предмету и в отношении к тому взрослому, который «прикреплен» к предмету. И эти два момента должны рассматриваться в связи.

Как и в чем можно увидеть изменения? Как можно узнать, что отношения изменились?

Эти изменения можно реально увидеть через изменившееся действие с, казалось бы, тем же по устройству и внешним признаком предметом. Причем это изменение должно носить характер не случайного, а устойчивого. Иными словами мы должны увидеть новое отношение человека к предмету через новое действие с этим предметом. Мы должны увидеть, что тот, кто изучает предмет, сегодня увидел его иначе, чем вчера, обнаружил его новые свойства. Но все это нам важно лишь потому, что мы полагаем в таком обнаружении новых свойств предмета, появляется возможность обнаружения своих новых свойств, своего нового могущества. Именно это обнаружение важно не столько нам – исследователям, сколько тому, кто учится. По сути, появление новых ресурсов и благодаря их использованию - новых достижений в какой-либо области мы можем называть **индивидуальным прогрессом**.

Интересует ли сегодня тех, кто отвечает за образовательную практику такой ее эффект?

Надо сказать, что наше любопытство в этой области так и осталось неудовлетворенным. Современные источники изобилуют материалами об исследованиях эффективности образовательных систем и технологий, но серьезного внимания к индивидуальной образовательной динамике, понимаемой не в единицах приращения сведений или в попытках измерения коэффициента интеллекта, нам обнаружить не удалось (см., http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/ind_progress/analiz_m.html). Вместе с тем представляется, что именно характеристики индивидуального прогресса и есть то, на что ориентировано как раз образование в отличие от обучения. Этим замечанием я ни в коем случае не хочу дискриминировать обучение. Я хочу только подчеркнуть, что наш интерес состоит не столько в динамике усвоения сведений и навыке оперирования учебным материалом по образцу, а в тех достижениях, которые отвечают притязаниям и учащих и учащихся и выходят за границы собственно традиционной школьной успешности. Последнее время эти достижения называют компетентностью.

Особое место в таком подходе занимают притязания и инициативы. Понятно, что принципиально инициативной стороной в учебном взаимодействии является общественный взрослый, он же и устанавливает границы (нормы) достижений и те предметные области с соответствующим материалом, в которых эти достижения ожидаются (требуются) от учеников. Появление собственного ученического интереса, если оно выходит за рамки ситуативного предметного достижения, можно считать признаком уже не просто учебных – образовательных отношений.

На мой взгляд, только на базе теории учебной деятельности и в концепции развивающего обучения, несмотря на неудачный традиционный термин «обучение» впервые произошел прорыв к образовательным отношениям. В концепции Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова был сделан ясный психолого-педагогический технологический прорыв к овладению действием через способ преобразования материала. Именно к овладению через способ в отличие от усвоения образца и появления «прочного» знания. Отсюда и появляется возможность обратиться к индивидуальному прогрессу в преобразующем

действии, которое в свою очередь можно рассматривать как единственный признак действительного прогресса в мышлении.

Таким образом, появляется схема – модель для исследования динамики образовательных отношений, т.е. преобразования двух компонентов среды как образовательной: в действии с учебно-предметным материалом и в действии с источником новых способов и соответственно с новой позицией. В свою очередь сама динамика действия выстраивается как минимум в три уровня, отражающие изменения в мышлении и отношениях:

1. Распознавание по образцу. Этот уровень отражает действие как бы внутри учебного материала. Понятно, что введение в эту позицию («внутрь») осуществляет для ученика тот, кто обучает через демонстрацию и внешне обусловленное мотивирование и оценку. За счет упражнений и специальных внешних поддержек можно наблюдать эффект усвоения. В этом уровне вопрос о притязаниях распределяется достаточно просто. Для того, кто учит важно, чтобы учащийся усвоил как можно больше сведений (единиц и норм). Для того, кто учится важно получить оценку извне и укрепить свой статус. От учащегося в этом уровне можно ожидать отношения к предметному материалу как бы через учащего.

2. Уверенное выделение материала из фона при наличии помех, что означает, что учащийся не просто усвоил предметную норму и единицы описания соответствующего учебного предмета, но и понимает, как этот материал организован. Т.е. умеет совершать умственные действия дифференцирующего характера. Это уже аналитика. Для успешного осуществления действий на этом уровне явно недостаточно демонстрации образца и внешней обусловленности оценкой. Здесь важно уже собственное отношение, стремление и готовность к преобразующему–аналитическому действию. Очень похоже, что условием успеха в данном случае нужно назвать персональный интерес именно в обнаружении скрытого. А это означает ответить самому себе на вопрос: «Смогу ли я?» Тот, кто выступает здесь как учащий совершенно отчетливо должен сменить позицию, как бы освободить место для действия учащегося. Я не думаю, что «вертикальные» отношения на этом уровне могут быть радикально заменены на «горизонтальные». Но то, что эти новые отношения являются условием перехода преобразующего действия на иной уровень и формирования соответствующего уровня мышления – несомненно.

3. Способность «увидеть» и осуществить действие, в котором способ «взятый» в известном предмете востребован (уместен) и выступает как преобразующий материал другого предмета. Это требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня и, фактически, умения занять надпредметную позицию. Сам по себе выход за рамки предмета как бы отменяет в данном уровне натуральную позицию учителя. Она (позиция), по сути, занимается действующим. Но такое позиционирование невозможно без особых притязаний. В отношениях учитель-ученик это означает, что произошло фактически то, к чему может стремиться учитель, заинтересованный именно в образовательных эффектах, а не только в учебных результатах. Т.е. тот, кто был учеником, овладел способом предметного действия и в обучении собственно этому уже не нуждается.

То главное, на что особенно хочется обратить внимание в представленной модели, состоит в ориентации не только на изменения и их прогрессивные характеристики в предметном действии, но и на изменения, которые образуют необходимые

институциональные условия этого прогресса в отношении в системе «учащийся-учащий».

Предлагая описанную выше динамическую модель я как бы на индивидуальном уровне пытаюсь «снять» уже хорошо известную институциональную модель образовательной динамики, предложенную С.И.Гессеном, в которой заданы три ступени образования: «аномная» (столкновение естественной спонтанности и культурной нормы); «гетерономная» (освоение культурных норм в семиотическом и действенном вариантах); «автономная» (попытки действовать в соответствии с новой присвоенной нормой от своего имени – субъектно, т.е. , ответственно). Собственно психологический механизм переходов со ступени на ступень был разработан в культурно-исторической психологии и достаточно отчетливо представлен в конкретном переходе к самостоятельному учебному действию в работах Б.Д.Эльконина и его учеников [6; 7]. Теперь нам важно перейти от теоретических и экспериментальных построений к технологиям реализации, а для этого важны еще и инструменты, измеряющие действительное течение процесса.

Говоря о различиях в генезисе детской способности Л.С. Выготский писал, «...что **влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде.** Если по разному дети будут осознавать, значит одно и то же событие будет иметь для них совершенно разный смысл» (Выделено Л.С.В.). [2, с.81-82]. Значит, если мы хотим не просто обнаружить феномен прогресса, но и измерить его, важно обратиться к пониманию и размышлению, что в свою очередь определяет для нас предметные области, материал которых традиционно культурно организован именно для этих интеллектуальных способностей, т.е. лингвистика и математика. В первой достаточно ясно представлены возможности понимания, через описания для «опознания» (узнавания) и интерпретации и конструирование для речевого действия. Во второй также ясно представлены возможности для обнаружения процессов моделирования: от распознавания отображенной в знаках действительности до преобразующего действия мысленной модели в иных контекстах.

Возможность построения измерения прогресса в контексте решения задач развития обоснована в самой концепции зоны ближайшего развития. Дело в том, что за простым и казалось бы абсолютно понятным всем представлением об этой самой зоне, состоящим в том, что вначале ребенок может нечто делать только вместе со взрослым, именно потому, что не может самостоятельно, а затем это же самое может делать самостоятельно, стоит неявно предположение, что ребенок претендует на то, чтобы уметь это делать самостоятельно. Но откуда, благодаря чему, кому появляется эта претензия не всегда очевидно. Современные технологии обучения в лучшем случае эксплуатируют тот период в жизни человека, когда культурные образцы, вменяемые ребенку (ученику) достаточно очевидно для него открывают перспективы могущества, обеспеченного знанием и соответствующими умениями. Даже замечательная и самая передовая технология развивающего обучения достаточно ясным образом отвечает на вопросы учебной самостоятельности только в пределах ключевых культурных способов: читать, писать, считать. Похоже, что в своих простейших формах это соответствует первому уровню предложенной модели. Если это так, то имеющиеся у образовательной практики измерительные инструменты достижений должны быть ориентированы на обнаружение как раз такого рода достижений, т.е. того, что можно назвать основными (ключевыми) компетенциями с расчетом в дальнейшем на линейное приращение сведений, т.е.увеличение объемов осведомленности. В этом случае, прогресс и развитие – не есть результат образовательной деятельности – оно случается или не случается.

Анализ, проведенный нашими коллегами по результатам международных исследований эффективности образовательных систем показывает, что по-видимому, это соображение недалеко от истинного положения вещей [4; 5]

Вряд ли можно ожидать, что технология «заточена» под один результат, а получится другой. Такая игра случая скорее означает, что «технология» вообще ни подо что «не заточена».

Вместе с тем, подготавливая идею о зоне ближайшего развития Л.С. Выготский утверждал: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано с самого начала. ...Прежде всего это означает очень простую вещь, что если в среде нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка в силу каких-либо причин протекает вне этих специфических условий, т.е. вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая конечная форма и недоразовьется». И, таким образом, «...среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития» [2, с.90-93].

Для нас эти положения означают, что если отношения и взаимодействие в системе «ученик-учебный предмет-учитель» остаются позиционно неизменными то никакого образовательного индивидуального прогресса ожидать не стоит. И наоборот там, где образовательные отношения специально складываются как источник новых возможностей и притязаний, мы вправе ожидать устойчивые характеристики индивидуального прогресса не как персонифицированную случайность и как институциональную характеристику.

Литература.

1. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., Педагогика-пресс, 2000.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск. Изд-во Удмуртского университета, 1996.
3. Гессен С.И. Основы педагогики.
4. Каспржак А.Г. , Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (размышления по материалам проекта «Модернизация образования: перспективные разработки»).//Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах. Материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2004.
5. Каспржак А.Г. Педагогические уроки PISA – 2000.//Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. Материалы научно-практической конференции, Красноярск, 2005.
6. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Динамика становления самостоятельности и процедуры ее диагностики в младшем школьном возрасте.//Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. Материалы 11-й научно-практической конференции. Красноярск, 2005.
7. Эльконин Б.Д. Педагогика развития и развивающее обучение.//Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. Материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2002.