

Назначения развития

(вместо предисловия)

Повторяться всякий раз иначе – не в этом ли искусство?

Станислав Ежи Лец

В дискуссиях по тематической линии конференции по педагогике развития систематически появлялись идеи, касающиеся логической выстроенности дискурса. И в этой логической последовательности отдельные элементы триады (*инициатива, самостоятельность, ответственность*) уже актуализировались и, разумеется, предпринимались попытки их связывания. Начиная с 3-й конференции в ее названии появилось специальное тематическое уточнение, и уже в 1996 году была предпринята попытка переформулировать задачи школы в основных понятиях культурно-исторической Школы, на которой строит теоретико-методологические опоры наша конференция. Следующая, 4-я, конференция была посвящена возрастной динамике и ее институциональному обеспечению, и в докладах этой конференции уже можно отметить нацеленность на связку так называемых *универсальных способностей* и их возрастной специфичности, обеспечиваемой именно особенностями ступенного устройства образовательных институтов.

В.В. Давыдов в своем докладе на этой конференции неожиданно для многих ее участников специально подчеркнул значение *рекапитуляции* (повторяемости) исторически сложившихся культурных форм в онтогенезе и одновременно их особенность, обусловленную образовательными социокультурными современными воздействиями [1]. При этом Василий Васильевич (в обычной для себя манере) оставил многоточие собственно в докладе и лишь в кулуарах, отвечая на вопросы о таком внезапном интересе к теоретическим конструкциям Стенли Холла и его осторожной критике Л.С. Выготским, намекнул, что смысл этой его собственной «рекапитуляции» он

видит в том, что важно обратить внимание не только на собственно возрастные новообразования, порождаемые и формируемые в особом устройстве образовательных институтов и соответствующих отношений, но и не забывать, на каких культурных инвариантах они наращиваются. Или иными словами, *что* именно, развиваясь, повторяется (или точнее – воспроизводится) в измененном виде...

Пятая конференция аккумулировала итоги исследований и практик, ориентированных на определенные результаты образования. И здесь достаточно отчетливо были опубликованы цели одного из центральных образовательных проектов нашего сообщества – «Выращивание индивидуальных учебных действий», которые, в свою очередь, предлагалось понимать как «...инициативные и ответственные действия - действие, в котором существует и осуществляется отношение человека к средствам и способам учебного содержания» [2]. Здесь же специальным образом мы начали обсуждать и детскую инициативу как образовательный эффект, для получения которого не только как случайного феномена, а как личностного качества необходимы специальные институциональные условия. Интересно, что сюжет инициативности, связанный с актуализацией индивидуального действия (в этих рамках учебного, но здесь же у Тубельского и Фрумина рамка шире) встречает и проблематизирующие тезисы относительно достаточности ставшего уже классическим понимания деятельности. Фактически впервые в наших обсуждениях формулируется ресурсный подход как дополняющий и расширяющий горизонты деятельностного. Наряду с целевой ориентацией предлагается ориентация на возможности и шансы (П.Г. Щедровицкий). Таков новый горизонт, связанный с пониманием усиливающегося значения неопределенности и рисков.

Вновь тематика образовательных ориентиров актуализировалась в обсуждениях становления компетентности. Причем акцент именно на становлении заставил нас дважды подряд обратиться к этим вопросам, поскольку на первой конференции пришлось разбираться с понятийным

аппаратом, специально обращая внимание на его (аппарат) категориальный смысл в оппозиции к привычным для советского педагогического сообщества имитациям (В.А. Болотов).

Компетентностный ориентир и в прежний период, и в настоящий (несмотря на то, что уже вошел в педагогический лексикон) довольно прочно ассоциируется с некоторой подготовленностью к решению кем-то поставленных задач, т.е. в основном определяется как способность эффективно действовать в заданных условиях. А вслед за таким пониманием возникает представление о репродуктивности, предзаданности ситуаций в начале учения, а затем, и социального позиционирования. В таком понимании компетентностный подход вроде бы противоречит идеологии педагогики развития. Однако целый ряд авторов и докладчиков (среди них: А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова) на конференции достаточно отчетливо формулировали другую позицию: «Если в индустриальном (постиндустриальном) обществе можно было спрогнозировать набор характеристик успешного человека следующего десятилетия, то сегодня вряд ли кто-нибудь возьмется за описание “модели выпускника”. В этих условиях, “обучаемость” начинает цениться на рынке больше, чем “обученность”. Для того, чтобы ученик стал “человеком обучаемым”, ему, как минимум, надо в школе не “отбить охоту” учиться. Он должен понимать, что для того, чтобы быть успешным, придется всю жизнь учиться, переучиваться. А для этого учиться надо, видимо, иными и другими способами».

И вот он - главный акцент, позволяющий реализовать не имитационный, а практический подход к новому, современному пониманию образовательных ориентиров:

«В школе преимущественно формируется не собственно компетентность, а самостоятельность в разрешении проблем, условием которой является превращение предметного способа действия (т.е. знаний, умений, навыков) в средства разрешения проблем. Основная инновация

компетентностного подхода, таким образом, состоит в создании образовательных условий превращения способов действия в средства действия».

Тематика самостоятельности буквально как самостоятельная тема удерживалась в фокусе обсуждений на нескольких последующих конференциях и с особой остротой встала при обсуждении *институциональных переходов*. В дискуссиях достаточно ясно, на мой взгляд, обозначились «места», в которых являет себя та самая динамика, о которой мы можем говорить как о развитии в результате образования или как об относительно естественных изменениях, которые случаются с человеком независимо, а часто - и вопреки всяким нашим образовательным воздействиям. Интересно, что именно в тематике *переходов* отчетливо обнаружилось следующее обстоятельство: те самые качества человека, на которые ориентируется современное образование (в интерпретации «Педагогики развития»), открываются именно в переходах и получают возможность оформления для самого развивающегося, переходя, таким образом, в разряд личных ресурсов.

«Собирание» отдельных ориентиров-признаков взросления как развития начало буквально специально оформляться на конференции, посвященной движущим силам развития. Причем такого рода работа строилась на критическом анализе современной образовательной действительности и ее тенденций. Отмечая разрушение старых представлений о связях между поколениями и утрате прежних форм трансляции культуры, Катерина Николаевна Поливанова сформулировала и тот комплекс, которым мы характеризовали образовательный ориентир. Но сформулировала как такую триаду, которая попала в зону риска: «...сегодня герой Нового времени – самостоятельный, ответственный, осознанно действующий, уступает место герою Постсовременности – воспринимающему, потребляющему, переживающему» [3].

Если теперь еще раз обратиться к вопросу о том, что же в образовательных практиках выступает как исходный материал, который преобразуется и приобретает новые качества в условиях образовательных взаимодействий, то не так уж сложно обнаружить генетически исходную форму инициативы – детское любопытство и спонтанность. Оно (это любопытство), встречаясь (сталкиваясь) с культурными ограничениями, может при определенных условиях приобрести черты инициативы как способности к порождению идей, которые, в свою очередь, могут выступать генераторами преобразующих действий.

Сам этот генезис любопытства в идиирование-инициативу предполагает преодоление зависимостей и приобретение самостоятельности как достаточности собственных ресурсов для осуществления требуемого преобразования. Такого рода динамика (от зависимости - к автономии) невозможна без того самого движителя, которым является любопытство-инициатива.

Дальнейшее образование этой «пары» (инициатива-самостоятельность) попадает в зону сильнейшего социального риска, т.к. для своей реализации и выживания должно быть согласовано с социальным контекстом, что требует предвиденья и учета связи «действие-последствие», а также специальных ресурсов для корректировки преобразующего действия в условиях изменяющихся контекстов и средств компенсации, переживания *недостижений*. Таким образом, к известной паре присоединяется ответственность, формирование которой необходимым образом связано с «приобретением в собственность» различных видов ресурсов (от витальных до социальных, духовных).

Основной риск, сформулированный Катериной Николаевной Поливановой, - риск естественной трансформации ключевых и целевых ориентиров образования в некоторые инфантильно-реактивные характеристики связан, по видимому, с устойчивым институциональным патернализмом, упорно воспроизводящим традиционные отношения, в

которых именно динамика инициативы, самостоятельности и ответственности откладывается на какой-то послеобразовательный период.

Отчетливое понимание этого риска требует от нас как от сообщества (по крайней мере, той его части, которая объединяется ежегодной конференцией по педагогике развития), как минимум, специально актуализировать те самые составляющие главного образовательного ориентира: «Инициатива. Самостоятельность. Ответственность». И не только в контексте их возрастного-институционального генезиса, но и в контексте их связности и устойчивости именно как актуальных практик и одновременно ориентиров, т.е. назначений развития.

Литература

1. Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции // Материалы 6-й науч.-практ. конференции «Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования». Часть 1. Красноярск, 1997.
2. Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Становление индивидуального учебного действия // Материалы 5-й науч.-практ. конференции «Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)». Красноярск, 1998 .
3. Поливанова К.Н. Изменение практик развития и его последствия // Материалы 17-й науч.-практ. конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», Красноярск, 2010.