

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ПРОБА, КАК КОНСТРУКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Рамка развития в образовании

Сообщество данной конференции определяет рамку и подход словосочетанием «педагогика развитие». Употребление слова «развитие» в отношении к образовательным процессам, является значащим и обязывающим. Компетентность как новый объект психолого-педагогического исследования (рассмотрения) требует полагания рамки и определения подхода.

Изучаемая и создаваемая образовательная система должна быть понята как в принципе неравновесная (будь то индивид или формально объемлющие его социальные и культурные организованности). Замечательный отечественный физиолог Н.А.Бернштейн писал: «...в теснейшей связи с прежней трактовкой организма как системы, пассивно подвергающейся непрестанному воздействию стимулов, на которые она закономерно отвечает реакциями, стоит тезис о имманентно-равновесном состоянии организма со средой, в которую он погружен. Между тем, этот тезис ошибочен и глубоко механистичен.

Ни одна из систем, ...подчиненных второму закону термодинамики, не могла бы ни двигаться, ни изменяться. Если бы не перманентное нарушение равновесия (выделено мной – Б.Э.), которое живая система организма непрерывно стремится активно минимизировать, никогда, однако, пожизненно не достигая обращения этого нарушения в ноль. Равновесие для живой системы равнозначно смерти... Живые системы непрерывно сами создают (выделено автором) условия нарушенного равновесия, связывая в нераздельном единстве внесение или углубление нарушений равновесия с окружающим миром в борьбу за их минимизацию.» [1,с.287]

Л.С.Выготский понимал культурную форму (произведение искусства) именно как неравновесную, динамичную организованность. [5,с.240-268]. Д.Б.Эльконин настаивал на принципиальном несовпадении смыслового и операционного аспектов такой организованности как Действие, и полагал, что именно их несовпадение является источником развития.

Ссылки и примеры можно множить. Их суть в том, что суждение о развитии предполагает системность, существенным моментом которой является неопределенность, неравновесность, различие и именно эти отношения создают гармонию и целостность развивающегося объекта.

Педагогика развития требует принципиально неадаптационного представления картин становления. Не «подведение под...» (культурные и социальные правила, образцы действия), а заново воссоздание, преобразование, обнаружение становятся ключевыми словами.

В этом смысле так называемая «социализация» индивида понята как его приспособление к наличным социальным обстоятельствам (в том числе и под видом ключевых компетенций) – термин не из понятийной области педагогики развития, так же как и соответствующая практика.

Сказанное не означает, что «наши» индивиды ни при каких обстоятельствах ни к чему не адаптируются и их надо представлять лишь в образе все и вся «переделывателей» и революционеров. Оно означает, что приспособление к ... не может становиться целью и итогом образования. Со стороны же осваиваемых предметностей это означает, что они, т.е. культурные формы, ни в коем случае не должны быть сведены к правилам и нормативным предписаниям.

Сказанное также означает, что в культурных формах, распределенных в образовательных процессах должны отображаться и представляться либо становящиеся деятельности, либо деятельности, понятые как становящиеся.

Неадаптивность означает и то, что институциональный строй образовательного учреждения в своих существенных моментах должен быть представлен участникам образовательных процессов как пробное поле и пробное отношение, а не как готовые и за их спиной принятые положения – должен быть обращен конструктами, а не «инструментами».

В рамках педагогики развития основным новообразованием участника образовательных процессов становится субъектное отношение к культурной форме. Субъектное отношение предполагает инициативу и самостоятельность в опробовании культурных форм. Организованностью этого опробования становятся коллективное и индивидуальные действия.

Действие – это собственно субъектный тип включения в образовательные процессы и основной продукт образования, строящегося в рамке развития.

Выделение всеобщего способа включения в образовательный процесс есть полагание единицы развития. Понятно, что для меня – это действие. Как единица действие должно быть положено, во-первых, субъективно – как новообразование поведения участников и, во-вторых, «бытийно» - как **событие**, порождающее и конструирующее саму образовательную «среду»[12].

Единица развития

Размышление о единице развития, будучи соотнесенными с современным педагогическими идеями (например, с идеями компетентностного подхода), а также с современными антропологическими, философскими и психологическими мыслительными коллизиями и пробами, предполагает, по крайней мере, три ракурса. *Во-первых*, антрополого-психологический, задающий вектор представления о формах человеческого развития. *Во-вторых*, онтолого-психологический, задающий строение того объекта (поля), к которому относится конструирование единицы развития. *В третьих*, культурно-психологический, задающий представление о предметности, а шире – форме того действия (для меня – действия), которое мыслится как единица развития.

1.

Риску утверждать, что психология XX века разыгрывалась как конкуренция, а иногда и причудливое переплетение двух установок и подходов (двух дискурсов). Подходов к тому, что есть исходная ситуация, движущая сила и единица («молекула») человеческого поведения. В этих разных установках выделялись и изолировались разные реальности и строились разные пробы.

Согласно первой установке человеческое поведение завершается достижением. Достижение связано с удовлетворением потребности (нужды, реализацией побуждения). Ядерная ситуация поведения – это разрыв между нуждой и ее предметом. Этот разрыв и есть конституция, форма того, что называется потребностью, он входит в ее понятие и является несущей конструкцией поведения.

Основным же событием человеческого поведения является «встреча потребности с предметом» (А.Н.Леонтьев). Подобный схематизм прост и объяснительно силен. С его помощью в самой исходной схеме (потребности как разрыва) решаются вопросы энергетики, направленности и другие ключевые вопросы объяснения поведения.

Кратко охарактеризованный и значительно упрощенный подход – назовем его «потребностным» - в неявной форме содержит два серьезных допущения. Во-первых, предмет уже дан, мы как бы «знаем» что хотим. Тем самым решение уже принято и выбор сделан. Осталось осуществить ориентировку в условиях достижения¹, но не в условиях полагания его предмета, ибо последнее уже предположено. Во-вторых, двигателем активности является «недостача», отсутствие, неполнота и тогда «Деятельность, Сознание и Личность», осуществляющиеся в пределах этой схемы – это Деятельность, Сознание и Личность вечно голодных, хотя и голодных по разным предметам: алчущих пищи, сексуального удовлетворения, музыкального экстаза, взрослости и т.п.

Однако же, можно как угодно иронизировать, но схема ясна, проста и органична, а поэтому конкурировать с ней, или, что лучше, служить ей объемлющими рамкой и контекстом может лишь столь же явственная и точно отнесенная схема. Невозможно вовсе отказаться от недостаточности как запускающей и результативности как завершающей характеристики поведения. Такой отказ чреват мыслительными конструкциями, построенными на песке» и «в воздухе». Противопоставлять образцам маниакальной стремительности образцы шизоидной отрешенности – не лучший выход из положения.

Второй подход к анализу поведения связан с именами Н.А.Бернштейна, Л.С.Выготского, М.К.Мамардашвили. Н.А.Бернштейн утверждал, что построение движения есть преодоление избыточных степеней свободы кинематической цепи. Л.С.Выготский писал о преодолении перцептивного поля в смысловом, т.е. о преодолении множества раздражителей в определенности поля действия. Он же начинал разговор о высших психических функциях (культурных формах поведения) с описания и анализа ситуации выбора – ситуации преодоления множественности побуждений.

¹ Хотя при четком и последовательном мышлении по схеме потребности ориентировка в условиях и построении их образа ниоткуда не следуют.

Натуральная избыточность – это хаос, водоворот множественности становлений, т.е. множественности самопроизвольно возникающих и рассыпающихся содержаний. Именно к этим феноменам относится основной мотив М.К.Мамардашвили – мотив Сознания как удержания, дления, сохранения посредством формы. В языке Л.С.Выготского форма выступает как овладение собственным поведением.

С этой позиции схема потребности – это уже оформленное, собранное и тем самым удерживаемое (длящееся, продолжающееся) поведение. Однако, в той же мере, в какой мы полагаем естественное наличие подобных форм, мы допускаем автоматические, инстинктивные типы поведения в качестве единицы понимания и описания поведения человека.

Возвращаясь к Н.А. Бернштейну, необходимо отметить, что задача преодоления избыточности решается не путем «отмены» множества становлений. Невозможно «отменить» телесную жизнь. Она решается путем их координации в модели потребного будущего. Подчеркиваю специально: не в промежутке между раздражителем и реакцией, т.е. не в стимуле, а в модели, отображении – своеобразном «экране» и «коде» ²возможных движений, относительно которого регулируются движения фактические.

А возвращаясь к Л.С.Выготскому, необходимо отметить, что сама координация – это «пересечение» различных становлений в точке слова–значения – «психологическая система».[4]

В работах Н.А.Бернштейна и Л.С.Выготского содержится еще одна важная для нас (работающих в рамке развития) мысль. Каждый новый уровень выполнения связан с «раскоординацией», разупорядочиванием сложившихся автоматизмов – способов достижения требуемого, т.е. связан с превращением формы в материал и частичным возвращением в хаотическое состояние.

Итак, согласно второму подходу, схема удержания не отменяет схему достижения, а являет «пласт» поведения, который оказывается «исходнее», основательнее и буквально глубже пласта содержания, выделяемого схемой достижения.

Достижение и потребность – теперь могут мыслиться лишь как хорошее «средство» работы с множеством становлений, а не первая онтологическая предпосылка поведения.

В заключение разговора об антрополого-психологических характеристиках единицы развития хотелось бы высказать суждение об опосредствовании – центре выготскианской психологии развития.

Все дело как раз в том, относительно какой схемы – достижения или удержания (потребности или формы) – полагать средство, в какую схему его подставлять.³

На мой взгляд, нельзя утверждать, что даже Теория Деятельности с ее центральным положением о «встрече потребности с предметом» – принадлежит «антропологии достижения». Весь экспериментальный материал А.Н.Леонтьева «кричит» об удержании и форме, в то время как некоторые теоретические положения прямо относимы к схеме достижения. Теория Деятельности, как впрочем, и Культурно-Историческая Концепция, глубоко маргинальна. Ее маргинальность отражает маргинальность «человеческой реальности», в которой она возникла и развивалась.

2.

Онтологическое рассмотрение единицы развития требует полагания того объекта, «на котором» осуществляется развитие. При этом неплохо бы было представить подобный объект не только «трансцендентально», но и эмпирически – как фактически существующий.

На Ученом Совете Психологического института мне не раз приходилось обсуждать диссертации, посвященные психологии учителя. Многие из них строились на формировании у учителя личностных черт и способностей, соответствующих его профессиональной специфике. Это были тренинги и курсы определенных учительских стилей и стратегий креативности, общения и т.д. Результатом исследований неизменно было некоторое усовершенствование личности учителя в тех или иных аспектах. Доказательством того, что эти усовершенствования («психологические новообразования») действительно имеют место, того, что учитель, словами авторов, действительно становится более профессионально компетентен были приведенные с привлечением современных методов диагностики и математической обработки соответствующие данные. Однако, и это очень интересно, ни в одной из работ не было данных о том, каким образом все эти сдвиги в учительской личности отразились на учении его питомцев. Более того, в одной из

² Вообще, энергия движения (усилие) претворена в предмете (ориентире и проч.)

³ То же самое можно спросить о целях и мотивах.

работ прямо указывалось на то, что велось систематическое наблюдение и обследование классов, в которых работали исследуемые и обучаемые учителя. Но в обсуждении результатов работы ее автор не считал нужным представить и обсудить хоть какие-нибудь материалы этих наблюдений и обследований.

Для меня подобная странность – это вовсе не анекдот о профессиональной ограниченности отдельных специалистов. За невидением и неучетом очевидного, как правило, находится тип дискурса, т.е. способ выделения одних содержаний и не выявления неявного допущения других. В приведенном примере таким неявным содержанием является то, что объект исследования и действия – это отдельный изолированный индивид, к которому оказываются отнесенными способности, компетентности и проч. Формирование с него начинается и на нем завершается. Именно он становится, «развивается» от чего-то и до чего-то.

В случае учителя подобное полагание объекта мышления и действия оказывается сомнительным, поскольку нечто у него формируемое завершается, определяется и представляется на других. Совершенно не существенно то, «куда развилась личность» учителя. Существенно то, как изменилось и изменилось ли то поле, где эта личность определена, т.е. та ученическая жизнь, в которую он профессионально включен. Замечу, что подобное можно утверждать и об обучении управленца, практического политика, практикующего врача и многих других. Дело, однако, не в том, что в случае обучения педагога ученические изменения становятся свидетельством (симптомом, признаком) сдвигов в его «сознании». Если бы все было так просто, то можно было и не менять объект мышления и действия, а формировать новые способности, допуская, что они «отложатся» в работе учеников естественным образом. Однако в отношении действия подобное допущение сомнительно, а в отношении мышления – неверно. Их объектами должно быть то, что содержится в самом допущении – *связь становления одного со становлением других*. Или, точнее, связь одного становления с другим становлением. Следовательно, формировать и выращивать надо саму эту связь, а не связуемые элементы по отдельности. Надо понять, что сам педагог (как и менеджер, политик, врач и пр.) – это связующее, некто как связующее, а не само по себе – отдельное и автономное. Педагог – это Посредник, а *Посредник – иной, новый объект и изучать его, действовать в отношении него, знать о нем надо и можно по-другому, чем изучать, преобразовывать и знать замкнутую отдельность*.

Противопоставление связности замкнутым отдельностям ассоциируется с противопоставлением элементов и структуры, которое было основанием дискуссий гештальт-психологов с ассоционистами и бихевиористами в первой трети XX века. Не вдаваясь в детали сопоставления моей позиции и позиции гештальт-психологов, приведу лишь самое существенное отличие. Разговор ведется не о соотношении «вещей-элементов», а об условиях соотнесенности становлений – условия их «размыкания» и взаимопересечения, а искомым предметом являются характеристики того поля, в котором указанная соотнесенность и пересеченность становятся возможной.

Начать анализ целесообразно с той фактической и наличной ситуации, в которой оказывается посредник-педагог. Что необходимо соотносить и что значит соотносить?

С одной стороны (буквально, стороны, как бы по одну руку) расположены готовые, ставшие культурные объекты, «культурные изделия» из разного материала: научные понятия, эстетические образы, социально-институциональный организм, моральные и правовые регулятивы и т.п. С другой – расположены детские «психики», устоявшиеся стереотипы поведения, семейные характеристики, ожидания и пр.

Соотнесение одного с другим может осуществляться и осуществляется из разных культурных установок и следующих из них задач. Согласно одной установке все «культурное» принимается за идеальную форму, а все семейно-стихийное и «детское» – за реальную. Культурное определяется как субординированная последовательность достигаемых образцов и превращается в требуемое, которое должно стать потребным (формирование мотивов учения)⁴. Т.о., общая задача посредника (всего педагогического коллектива) построить поле «потребность – предмет» (поле достижений) и удержать его энергетику во все время обучения. Отношения именно этого поля должны стать связующими Человека и Культуру, именно в нем происходит и им же диктуются все изменения и становления. Им же они и ограничены.

Общие способы конкретно-методического действия в этом поле имеют два аспекта. Во-первых, они связаны с трансформацией отношения учащийся–культура в форму задач – зазоров

⁴ Характерно, что многие педагоги не замечают того, что форма «должного желаемого» – это оксюморон.

между наличным и требуемым - а самих культурных изделий в форму правил, алгоритмов, приемов решения задач. Задачно-средственная организованность действия оказывается ведущей (в отличие, например, от ресурсно-целевой, когда надо определить область и границы своих возможностей). Вторым аспектом способа действия в поле достижений является оценка. Дело здесь не столько в ценностных отношениях гуманности-негуманности, сколько в отношениях определенности-неопределенности оценивания. Поле достижений будет создано лишь в том случае, когда участники «игры в потребность» смогут точно и недвусмысленно определить степень достижения требуемого. Критерии достижения должны быть понятными и правильными – соответствовать культурным образцам. Поэтому могут принадлежать лишь его «носителям». В акте оценки происходит связывание идеального и реального – культуры и ученика. Оценка – основное событие поля достижений, т.е. событие, держащее и скрепляющее это поле. Однако же именно в этом акте посредник предметно замыкается, поскольку критерии оценки находятся не «в поле», а «за ним» и не могут представлены как задача – представлены предметно. Посредничество становится культурной формой власти и в ней выходит из связей, имманентных самому полю.

Надо еще раз заметить, что я значительно упростил строение поля достижений. Это сложное динамическое целое с квазипотребностями, замещениями, пресыщениями и другими характеристиками, достаточно полно заданное в 40-х годах XX века К.Левиним . Однако же, в мою задачу входит лишь полагание *принципа посредничества* - принципа соотнесения реального и идеального, полагания формы существования реального и идеального и их «распределения по разным «предметам» (ученик – реальное, культура – идеальное).

Прорыв в другую парадигму Посредничества осуществили создатели Теории учебной деятельности (Развивающего обучения) Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов. Этот прорыв определен, во-первых, типом «проекции» культурной формы в работу ученика. Было высказано и реализовано положение о том, что учение - это *воссоздание* культурной формы, через выделение и последовательное воспроизведение в совместных действиях учеников и учителя, конституирующего эту форму генетически-исходного отношения. Логически работа с генетически-исходным отношением была представлена как восхождение абстрактного к конкретному, а психологически – как построение и освоение общего способа действия. Т.о. в обучение был внесен запрет на «трансляцию» готовых «культурных изделий».

Во-вторых, построение общего способа действия, названное учебной задачей, было теоретически и практически (в организации работы класса) противопоставлено, так называемой, конкретно-практической задаче, т.е. задаче, в решении которой доминирует результативность. Кульминацией и основным событием учения-обучения стал переход от конкретно-практической к учебной задаче. Сам этот переход Д.Б.Эльконин характеризовал как смену предмета детской работы: от изменений вещей к приращению собственных действий. Переход конкретно-практическая – учебная задача является основным Событием развивающего обучения, систематически воссоздаваемым в его развертывании. Это точка роста как содержания обучения (культурной формы), так и интеллекта ученика.

В третьих, условием реализации учебной деятельности становится радикальное преобразование способа (формы) оценивания. Теоретически и практически было выстроено специальное действие оценки, понимаемое как ориентировочное нащупывание границы возможностей освоенного способа действия, меры выполненности задания [6],[13],[3].

Перечисленные принципы построения учения-обучения являются условиями радикального переосмысления формы посредничества в образовании.⁵ Коротко и в одной формуле существо этого переосмысления сводится к превращению результативного характера образовательного поля в *пробный*. Причем, пробный как для педагога, так и для учеников.

Здесь необходимо примечание и пояснение. Пробность ни в коем случае нельзя понимать натуралистически – как непосредственную характеристику поведения. Да, конечно, существуют действия, которые можно назвать преднамеренным опробованием. И они непосредственно узнаваемы. Однако этими феноменами не задается и не исчерпывается спецификация пробно-поискового характера действия. Проба и поиск – это функциональная и смысловая, а не натуральная характеристика поведения. То, что в данный момент выступает как реализация и выполнение, в следующий – может выступить как вариант, гипотеза, одна из возможностей,

⁵ В этом переосмыслении для меня серьезной опорой служила работа Томской группы педагогов, реализующих в школе «Эврика-развитие» проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Толстого.»

открывающих то-то и ограниченных так-то. И, наоборот, то, что в данный момент выступает как опробование, испытание может выступить как удачная, хорошо «отлитая» и готовая форма.

Чтобы представить себе подобные переходы, надо отказаться от рамок формирования отдельного, заранее заданного действия – решения отдельной задачи. Хорошими образами здесь могут являться, так называемые, творчески-продуктивные виды деятельности. Например, живописец, накладывающий цветное пятно на холст, делает это мерно, осторожно, как бы следуя всем «правилам» пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения «полной ориентировочной основы», *претворяется в продукт* – цветное пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом результата в зависимости от «попадания в закон» самого холста – форму композиции. Также, например, и я, когда пишу этот текст, попадаю или не попадаю «в мысль», в соответствие смысла и замысла, и в зависимости от этого текст оказывается черновиком или чистовиком. А если бы я этот текст произносил, то «холстом», на котором были бы отмечены попадания и непопадания, стала «выразительность» аудитории. Более того, Н.А.Бернштейн примерно то же самое говорил об элементарном двигательном акте, который в своей точности («исполнительной части») не может быть предопределен, т.е. не может быть предопределено то, чем является этот акт функционально – пробой или реализацией. Существенно также и то, что переходы поиск-реализация могут происходить и происходят в разных масштабах времени. Это может быть актуальное и ситуативное время продуцирования, может быть время развертывания учебного предмета, а может быть и большое время жизненного цикла (например, возраста).

Существенной характеристикой пробного пространства и его «несущим» Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующе-результативным значением действия - систематически воссоздаваемое практическое переозначивание действия. Такова «бытийная единица» пробного поля и таково задание Посредника. Понятно, что он сможет стать «конструктором» (или «садовником») пробного пространства лишь в случае когда сам будет существовать в пробном режиме. И тогда все участники этого длящегося События в свое время обнаружат, что хотя и редкий ученик или учитель сможет творить как Л.Толстой, Рембрандт и И.Ньютон, но каждый может войти в их «рабочие лаборатории» и поиграть с теми «пробными телами», на которых им удалось создать свои произведения.

В некоторых психологических и педагогических исследованиях и концепциях содержатся существенные черты способа построения пробного пространства. Принцип его временной развертки «закодирован» в одном положении Д.Б.Эльконина, проходящем через все его творчество. Это положение в книге «Детская психологи», изданной в 1960 году выглядит следующим образом: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых есть одновременно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом. Отношение между тенденцией к самостоятельности и потребностью в общении со взрослыми, в совместной жизни с ними является одним из внутренних противоречий, лежащих в основе развития личности ребенка» [16,с.18]

Переводя это положение на язык нашего предмета – пробного пространства, и, тем самым, трактуя пробное пространство в языке развития, можно сказать, что каждое ученическое действие, как только оно станет «эмансипированным», т.е. результативным, должно быть положено в новый контекст и новый горизонт. И в этой новой рамке -получить форму средства определения новых возможностей – пробующего инструмента. Погружение действия в новый контекст и его переоформление – теоретический конструкт и психотехнический прием общий для всех деятельностьников. Теоретически в этом конструкте осмысливалось мотивообразование, целеполагание, возникновение новых форм деятельности (например, в «Психологии игры» Д.Б.Эльконина). Как психотехнический прием «переоформления» действия он представлен в замечательной работе А.Н.Леонтьева и А.В.Запорожца «Восстановление движения» [9].

В теории учебной деятельности постановку учебной задачи можно (и, по-моему, надо) понять как полагание новых рамок уже сформированного действия. Правда, здесь надо заметить, что часто наши разработчики и учителя слишком торопятся и не используют постановку учебной задачи для переозначивания ученических действий – превращения их в пробно-поисковое. Тематическое, дисциплинарно-методическое программирование учебного курса оказывает свое, в данном случае, отрицательное влияние. Важна ведь как раз не линейность развертывания материала, не это должно быть основанием обучающей технологии. Важна рамочность,

«матрешечность» контекстов и «зазор» между освоенным действием и объемлющим его полем возможных целей – тот зазор, который может быть заполнен собственным пробующим (превращенным в пробующее) действием ученика. [10]. Это понимают педагоги, реализующие уже упоминавшийся проект «свободные классы...»: «Образовательное событие случается, - пишет И.В.Малахова – когда ученик со своими собственными целями⁶... попадает в более широкий масштаб...».

Динамику действия, понятую как связь между его автономизацией и «попаданиями» в новое смысловое поле и отнесенную к переходам поиск-реализация, можно реинтерпретировать в известном положении Д.Б.Эльконина о связи смыслового и операционно-технического аспектов действия. В этой интерпретации задачей Посредника является «пересечение» указанных аспектов⁷ – пересечение построения результата и обнажения смысла.

Другим важнейшим ходом в построении пробного пространства является «разоформление», деконструкция готовой культурной формы, материализованной в культурном изделии. Уже говорилось об основном принципе проектирования развивающего обучения – превращении культурной формы в формы деятельности. Доводя этот тезис, можно сказать о превращении культурной формы в материал ученического действия и о примате «черновиковых», эскизных, подготовительных материалов в презентации произведений культурных героев [7]. Детские действия также должны строиться в процессе обучения черновикам., а не «чистовику». При этом в действии должна выделяться его подготовительная часть. В работах О.С.Островерх и О.И.Свиридовой было показано, что подобное обучение приводит к росту самостоятельности и ответственности как раз в исполнении, т.е. на результативном полюсе действия, поскольку переход от чернового выполнения к чистовому – от подготовки к реализации – выступает для ученика как принятие решения [14].

В приведенных соображениях о предмете, способе и приемах Посредничества содержится одно очень важное, но пока неявное допущение. Каким образом, «где» дана та «точка», в которой взаимопреломляются проба и выполнение, поисковость и результативность – «точка», конституирующая поле Посредничества?

В примерах, которые я использовал, необходимым условием практического переозначивания действия были своеобразные «экраны»: на холсте осторожный пробный нажим кисти претворяется в цветное пятно., становящийся текст доклада – в колебание или постоянство аудитории. Примеры можно множить. Самое главное в них то, что есть особые предметы, на которых усилие и проба *обнаруживаются* и то, что это тоже *становящиеся* предметы. В их становлении задекодированы критерии и меры выполненности пробного усилия, но закодированы они именно в становлении, а не в готовых, наперед заданных образцах правильного выполнения. Последнее как раз снимает качество пробности и поисковости – придает усилию характер достижения требуемого. Посредничество – это как раз и есть искусство акцентированного отображения, возвращения действующему его действованию, и, тем самым, оборачивания поиска и реализации. В ориентировочном, становящемся отображении пробно-поисковые движения обретают собственные продукты, поиск становится непосредственно продуктивным.

На этапе инициации действия ориентировочное отображение является «усилителем усилия» подобно эху, объемлющему и усиливающему одинокий голос. Так, строй усиливает шаг каждого, а хор – мелодию. Т.о. экранирование – это и необходимая энергетическая, а не только лишь «предметная» составляющая полного, пробно-продуктивного действия. Существенно, что лишь в подобном *энергетическом поле* - поле интенсивности усилия - индивид может *чувствовать себя* и в этом чувстве обретать соматические основания «самости» и идентичности.

3.

В представлении об экранировании как становящемся отображении усилия многое сказано и о строении действия, полагаемого в качестве единицы развития. Полное описание его строения требует нескольких примечаний.

Существующие ныне способы понимания предметности действия предполагают, что его предмет – форма «культурного изделия» - находится как бы вне самого действия. Но тогда возникает вопрос о том как же действие «встречается» со своим предметом. И в этом вопросе мы

⁶ Я бы сказал: «ожиданиями и стремлениями»

⁷ Здесь также надо отнестись к проекту «Свободные классы...», для авторов которого связывание смысловой и операционно-технической сторон «формы культурного поведения» является одним из центров практики [2.7,10].

снова возвращаемся к схеме потребности и достижения. Не лучше ли сказать себе, что само действие, а не подлежащие реальности есть культурная форма – особая, исторически становящаяся организованность человеческого существования, отдельные функциональные составляющие которой (экраны, усилия, пробы, реализации и пр.) исторически отчуждаются, противопоставляются и обретают превращенные формы разных реальностей.

Источником гипотезы о полной форме человеческого действия для меня послужили экспериментальные исследования знакового опосредствования [14]. Здесь не место для изложения их результатов и в силу этого ограничения я опишу модель искомого действия в образно-символической форме.

Представим себе старый, местами стершийся и основательно запыленный или закрашенный витраж, по поверхности которого мы рисуем – наносим свое, нужное нам изображение. Это наше действие сразу же оборачивается двумя сторонами: во-первых, мы рисуем, а во-вторых – самим этим актом стираем пыль, обнаруживая и дополняя, и как бы проявляя рисунок самого витража. И наше рисование и обнажение рисунка витража – это становления, которые могут находиться в разных отношениях. Меня интересуют отношения «пробуждения», *актуализации и реализации* композиции самого витража, которые возможны не иначе, чем в собственном рисовании. При этом собственное рисование необходимо обретает характер *пробы* обнажения и где надо дополнения (доведения) витражного сюжета. Но не такова ли сама живопись? Разве в материале холста художник не обнажает и актуализирует собственный замысел? И точно так же, разве письменная речь – не обнажение и актуализация замысла, скрытого и закодированного во внутренней речи?

В образе, который я сейчас «нарисовал» связаны три становления: разворачивание собственного действия; фокусировки и перефокусировки, происходящие по мере актуализации скрытого; нанесение своим действием связей самого обнаружаемого, задающих его полноту. Эти три становления суть соответственно: действие, осмысление, конципирование. Они-то и разделяются исторически и появляется ложное представление о том, что действие-достижение, актуализация смысла и связывание-различение являются по сути отдельными и изолированными «деятельностями». Но это представление уже расчлененной культурной организованности – культурной формы человеческого действия.

Социо-культурная форма действия

Представление единицы развития как взаимности трех процедур – построения, актуализации и связывания – является заданием ее, словами Г.Шпета, «внутренней формы». Понятно, что та форма и тот фактический вид, в котором единица развития «держится» в образовательном институте будут другими.

Для того, чтобы подойти к описанию элементов институционального существования единицы развития, надо снова вернуться к основному педагогическому действию – действию оценки. Недостаточно сказать, что для пробно-поискового режима жизни противопоказана существующая ныне система оценивания. Надо указать на ту социо-культурную ситуацию и на ту деятельность, в которой эта форма будет преодолена, причем преодолена не только в своих жестких и внешних в отношении ребенка характеристиках, но и как специальное, произвольное, имеющее свое место и время педагогическое действие⁸. Слишком уж много мы занимаемся новациями в специфике оценки, оставляя, при этом за ней ключевую функцию и место в образовании. Понятно, вместе с тем, что преодоление оценивания как специального педагогического действия должно быть не внешним, а внутренним – заданным исходным смыслом оценки в деятельности и усиливающим его.

Исходный смысл и специфическая функция оценки – *утверждение возможного и фактического действия*. Здесь необходимы два примечания. Во-первых, именно возможного и фактического, а не, как иногда представляется, уже выполненного. Оценка имеет смысл, когда направлена на будущее, а на будущее она направлена и тогда, когда ее предметом оказывается уже сделанное. В этом случае она побуждает к повторению и воссозданию (или прекращению) действия. В основании оценки находится утверждение и поддержка (или отрицание) *становления* действия, а не ставших его результатов. Результаты уже и так есть, «живут» сами по себе, утверждены *de facto*, естественным образом и поэтому ни в каком еще одном утверждении не

⁸ Разумеется, я имею ввиду не «разовую» отмену оценивания в образовании (как и квалификации в профессиональной деятельности), а доминирующую тенденцию в эволюции образовательных процессов.

нуждаются. Если же ставшие вещи попадают в круг специального подчеркивания ценности, то это значит, что готовится некое действие с ними, по поводу них или «около» них.

Во-вторых, ведя разговор об *утверждении* действия, я предполагаю, что это есть необходимый, а не внешний ему момент. Действия не существуют сами по себе, лишь вследствие их «естественного» порождения, да и порождения не случится вне специальной работы по его поддержке. *Выполнение и утверждение – это два необходимых и внутренне связанных аспекта становления действия.* Очень похоже, что функция утверждения, будучи обособленной, превращается в смысловую «сторону» действия, а функция выполнения – в операционно-техническую.

Утверждение и поддержка действия – это взгляд на него «из» объемлющего контекста-источника, а выполнение – взгляд из самого действования на ограничивающие его условия⁹. Этим взглядам соответствуют определенные культурные организации действия – его Ресурсная и Продуктная формы. На «пересечении» ресурсной и продуктной формы и находится целеполагание – главная составляющая порождения действия.

Ресурс – это все те материалы, которые *могут стать* (или не стать) средствами достижения, ограниченного определенными условиями – явными или неявными. Неявные условия могут быть явлены в пробе построения средства-превращения ресурса в средство. Превращение ресурса в средство предполагает, несет в себе представление цели. Это превращение есть становление способа действия и может быть оформлено как проба цели или, словами А.Н.Леонтьева, «апробирование цели действием»[8]. Еще раз: не само средство может стать определением «целевой зоны», а его конструирование – *превращение* ресурса в средство. Подобное конструирование выглядит как «игра» с границами «силы» способа действия и, тем самым, игра с пространством возможных достижений. Подобные «игры» отчасти освоены, а отчасти продолжают осваиваться в Развивающем Обучении.

Действие как культурная организованность не может быть завершено и не завершается одним лишь полаганием цели «из способа» и даже достижением при этом определенного результата.¹⁰ Нечто в качестве результата должно быть удержано, зафиксировано, а это возможно не иначе как через воссоздание в другом материале – «экранировании». Промежуточные и окончательные результаты футбольного матча *существуют* в реве трибун, а не лишь в определенном положении мяча на поле. То, что действительно станет эффектом действия конституировано Другим. Именно им утверждается нечто в качестве результата действия и может оказаться вовсе не тем, что задумано действующим. Никакие результаты и завершения невозможны вне учета позиции Другого. Лишь существующий подобным образом результат я и называю *Продуктом*. Понятно, что верно и обратное отношение: в полагании результата конституируется и утверждается Другой. На мой взгляд, никаких иных отношений Я и Другого кроме действенных в культурно-исторической психологии быть не может.

Есть три культурные метафоры продуцирования. Это подпись и связанное с ней авторство. Смысл здесь в том, что продукт – это не просто порождение индивида, а еще и принятие решения, взятие на себя ответственности за порождение. Во-вторых, – это публикация – отчуждение сделанного и помещение его в поле Других. Наконец, в третьих, редактирование – своеобразная реконструкция сделанного с целью обнажения его акцентов и фокусов, игра его смыслами. Культурная метафора есть и у ресурсного аспекта действия и это черновик. Хотелось бы специально подчеркнуть, что для меня подпись, публикация, редактирование и черновой вариант – это метафоры, а не натуральные процедуры.

Возвращаясь к суждению об образовательном поле, надо констатировать, что если в области опосредствования (ресурсного отношения) благодаря Развивающему Обучению наметились существенные сдвиги, то в области продуцирования и уж тем более – связи опосредствования и продуцирования дело обстоит неважно. Как можно говорить о подписи ученика, если все уже подписано его именем, но подписано не им? Можно ли говорить о публикации, если основное социальное действие – вызов к доске? Какой смысл в редактировании, если главное – это достижение результата, оцениваемого по чужим критериям? Тотальное и, прямо-таки, невротическое насаждение ответственности приводит к тому, к чему и должно приводить –

⁹ В том числе, конечно, и «строение» самого действующего.

¹⁰ Непонимание того, что действие не завершается естественным образом в получении результата – стойкая натуралистическая установка.

выпадению *действия* из образования. А вместе с действием – поиска, реализации, овладения своим поведением и, наконец, развития.

Педагогика развития – это утверждение другого типа образовательной культуры.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966
2. Волошина Е.А Средства педагога в технологии индивидуализации. В кн.: Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии. Томск, 2001
3. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки. М., 2002
4. Выготский Л.С. Собр. Соч. Т.1, М.,1982
5. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск, 1998
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
7. Долгова Л.М. Дидактические принципы индивидуализации процесса обучения устной и письменной речи в начальной школе. В кн.: Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии. Томск, 2001
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1975
9. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. М.,1945
10. Малахова И.В. К осмысленному учению через образовательное событие. В кн.: Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии. Томск, 2001
11. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. М., 1996
12. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития. Вопр. психол., 1993, №1
13. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1992
14. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.,2001
15. Эльконин Б.Д., Островерх О.С. , Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты. В кн.: Педагогика Развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Часть1, Красноярск, 1998
16. Эльконин Д.Б. Детская психология . М.,1960
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.,1989