

Педагогика развития: условия целеполагания и результативности"

Уважаемые коллеги, я намерен поставить несколько принципиальных вопросов: во-первых, какие цели осмыслены в рамке педагогика развития? Уже на третьей конференции я пытаюсь намекнуть, что вообще не плохо бы в соответствии с названием удерживать рамку развития. Во-вторых, вопрос о том, какого рода результаты соответствуют этим целям? То есть в чем будет выражаться, подтверждаться и как будет представлено достижение или мера достижения этих целей? И в третьих, вопрос о том, каков тип образовательного проекта в котором это станет возможно? То есть в котором есть шанс определить и обнаружить результаты своих действий?

Меня можно понять, если не представлять, что действие и деятельность есть какая-то вездесущая, естественная и массово присутствующая организованность, что результаты и цели – это то, что дано само собой, и т.д. в этом роде. Я считаю, что вообще действие это эксклюзив, а не массовый факт и видение того, что делается – это еще больше эксклюзив, а не массовый факт. Мы в педагогике особенно терминологичные люди, мы легко принимаем все термины, найти такого педагога, который не употребляет слов: развитие, деятельность, действие и т.д. уже почти невозможно. Если такой есть, то его надо выставить в отдельном месте, чтобы на него все смотрели.

Выбор темы мотивирован следующими соображениями: первое общее и принципиальное, оно касается темы развития и деятельности. Внешне соотнесение, выделение результатов и вообще сам результат – это то, где представлено соотнесенность целей и средств, и относительно этого представления есть внешняя и внутренняя позиция. Внешняя называется – диагностика, внутренняя не имеет названия.

Второе соображение, более частное и касается непосредственно образования. Локомотив информационного движения педагогики развития, отказавшись от традиционного взгляда на образовательный результат и критерий его достижения, отказавшись от традиционной системы оценивания, не выработал своих способов и критериев представления образовательных результатов. Теперь подчеркиваю,

именно способов и критериев, а не на идеологии ценностей и тому подобное. Самые страшные и трудные вопросы проектировщику и разработчику, и учителю, т.е. всем участникам этой работы, которая называется образование: в чем состоит достижение, которое мотивировано его работой? То есть в чем мотив, но в литературном смысле слова, а не в психологическом? В чем мотив его произведения, мотив работы, вопрос в том, каковы критерии, т.е. когда и каким образом он видит, не только переживает и ощущает, что требуемое достигнуто или может быть достигнуто, и как это видимое передано тому, кто это делает – это педагогам? То есть что видят они и как это выступает для самого образующегося, т.е. ученика, в случае школы? Все эти вопросы и трудности в первую очередь я отношу к собственному опыту, я говорю о развивающем обучении, а не говорю о традиционном обучении, и все мои доклады связаны с критикой развивающего обучения, с критикой в немецко-классическом философском смысле слова, а не в банальном, т.е. с выделением в развивающем обучении мест развития. Я понимаю и говорю всем своим сотрудникам, что вне представления цели и результата педагогических действий, т.е. вне представления целей и результатов нет педагогических действий, всего этого педагогического брожения и поведения, вне представления целей и результатов и критериев достижения не возможны никакие педагогические наблюдения, исследования и тем более невозможны их включения в образовательные проекты.

Дефицит, того, что такое исследование, дефицит данных ощущается давно и об этом говорится давно. Материалы, которые я буду использовать, это проект образовательного пространства младшей школы, который ведет О.С. Островерх; это наш проект, предметов в естественно-математического цикла в подростковой школы, и мои многолетние, экспериментальные разработки связанные с теорией действия и т.д.

Итак, параграф первый. «Цель образования в педагогике развития». Вот этому параграфу я бы предпослал эпиграф из Гегеля: «То, чем довольствуется дух, свидетельствует, о величине его потери». Вместо слова дух я бы поставил слово образование, и сказал бы: «То, чем довольствуется образование, свидетельствует о величине его потери» и это вопрос о целях. В педагогике развития целевое поле

определено – это последствие выращивания субъектных или самостоятельных инициативных и ответственных форм детской работы. Субъектной формой организации поведения, является действие. В отношении образуемых целевое звено, тем самым заданное как выращивание, индивидуального или собственного действия, или действенных форм включение в социокультурную реальность. Образованный человек, это тот человек, для которого вхождение в различные социальные, культурные области, есть построение собственного действия. Уже не раз велся разговор о том, что такое построение действия и что такое действие в его полном единстве, а сейчас я повторяю это тезисно и схематично.

1. Существенным моментом продуктивного действия, да я не говорю о действии в общепринятом смысле слова, в той статье, на которую я ссылался и моем докладе я исхожу из того, что полное действие есть действие, которое можно назвать пробно-продуктивное. Все, что мы имеем в голове, когда мы представляем образ исполнительного действия, это за пределами моих забот и собственно этого сообщения.

Существенным вопросом пробно-продуктивного действия является его принципиальная неоднородность, связанность разномодальных и разнонаправленных процедур, но это для психологов, которые внимательны и уже пришли к тому, очень давно, что даже перцепция, даже зрение не односторонне, т.е. одним глазом, просто глазом, ничего не возможно увидеть, что это связано с многими телесными функциональными органами. И в этом смысле, когда я говорю о действии, я говорю элементарные вещи. Продуктивное действие в самом общем виде включает два связанных построения: построение, какого либо результата и построение поля или полей, на которых движение результата становится представляемым, ощущаемым, переживаемым и т.д. Переживаемым другими и потом самим действующим. Эти поля имеют функцию своеобразных экранов, и это ключевое слово «экранов», на которых представлены эффекты усилия действующего и мера его продвижения. Дальше определение: ЭКРАНЫ – это любые материалы выступающие в функции отображения усилий действующего, обращения этого отображения самому действующему, и, тем самым, усиления его первоначальных усилий, или ослабление его первоначальных усилий. Лишь

подобное экранирование являет, (не имеет, не содержит, а являет) критерий достижения. Условием возникновения, становления, актуализации экрана является превращение действующего в пробу утверждения действия. То есть в пробу вызова инициации той позиции, того взгляда, с которой можно оценить меру продвижения, оценить результативность усилий. Превращение выполнения в пробу и обратно, механизм или организм экранирования. Для понимания сказанного необходимо учесть, что действие не естественно, оно не есть эманация, т.е. свободное выхождение активности, оно есть ее утверждение (социальное утверждение).

2. Проба и реализация – это функции, а не натуры действующего, становление действующего представляет переходы значений пробности и результативности, когда проба оказывается непосредственно продуктивной, а выполнение – опытом опробования чего-либо. Подобные переходы являются несущей конструкцией продуктивного действия. Все эти сложности я сказал для того, чтобы образно задать чего же я хочу.

Мы часто говорим, что этот человек думает что говорит, не просто думает, не отдельно думает и не отдельно говорит, а думает что говорит, видит что делает, вот когда мы строим вот это: «думает что говорит», «видит что делает», вот тогда мы строим форму продуктивного действия. При этом думанье становится зондом говорения, а говорение зондом, пробой думанья, и тогда это действие, которое я называю пробно-продуктивным, становится возможным. Итак, когда я говорю об экранировании, то имею в виду становящееся отображение усилий, а не уже данное, это существенное. И главное это отображение, т.е. превращение действия в средство действующего актуализации, обнаружение, нащупывания границ поля действия, т.е. того самого экрана. Именно это является целью и мотивом из рамки развития. Именно такое действие оказывается самостоятельным, ответственным и инициативным в отношении опробования и продуцирования культурных форм.

Параграф второй «О результатах». Разговор о результатах обучения изнутри обучения – это необходимым образом полагание экранов, самих обучающихся, т.е. того, что и как они видят, и как это видение связано с тем, что они делают. Это очень просто. Практикование в обучении одномерных детских действий, не размерных, не пробных, не продуктивных, необходимо приводит к одномерному

мышлению самих обучающихся, это возможно тогда, когда их позиция – это уже экран, они ходят так, как будто они и есть и положены, как экраны всего что происходит. В этом смысле основное образовательное событие, т.е. построение, получение и актуализация этого самого экрана, оно совершается за пределами того поля, где оно может оказаться событием. Для того чтобы это стало понятным, я приведу два примера. Первый пример – оценка детского продукта. Фразу или предложение ученик пишет без ошибок или с ошибками, надо прочитать три раза с тремя ударениями. Ученик это такой человек, который действует в отношении собственного опыта. Первое ударение. Пишет, т.е. то, что он делает это письмо со своими жанрами и всеми прочими манерами колебания одним предметом по другому и грамотно без ошибок, это всем понятно. Если все это три вещи представить в виде профиля, то на каждом будет, какая-то мера достижения. Так вот когда мы берем детский продукт, мы должны интерпретировать его в смысле связности. Например, из всех этих трех вещей, нас в нем волнуют только те ошибки, которые являются экраном, т.е. то, что он пишет и то, что он ученик и т.д. Вот если в нашем продукте все взаимосвязано, то получатся треугольник, между разными значениями отдельных (вертикальные) профили, если не получилось, то мы имеем раскоординацию и в смысле педагогики развития, движение к скоординированности это результат, а раскоординированность пусть даже он шикарно отдельно пишет, пусть это будет отдельное ученичество и пусть он очень грамотен, но если это раскоординированность, т.е. точки соответствующие друг другу далеко от отдельных достижений по профилю. Если мы вообще не можем сказать и он не может сказать, т.е. у нас нет той работы в которой это все соотнесено, это для меня свидетельство несформированности его действия и необходимости движения дальше. Очень важно, что подобная констатация не может быть однократной. Важно не только наличие треугольника, а становление треугольника, т.е. важна сама дельта, построения продукта. Понятно, что при введении новой темы мы получим раскоординацию, обязательно в хорошем случае, но это те, кто читал Бернштейна о построении движения, те понимают, что обязательно получим раскоординацию, но важно, чтобы в движении мы получили координированность тех трех, двух, пяти, сколько хотите составляющих, которые

мы можем представить в детском продукте. Нам важна динамика продуктов ребенка, а не факт продукта ребенка. Я показал довольно простой пример анализа детских продуктов. Значительно сложнее с результатами и критериями их движения относительно самого живого детского и учительского действия, в этом случае в развивающем обучении накоплены данные о трех возможных характеристиках составляющих это действие. Эти характеристики делятся на три главы: Первая глава это характеристики опосредствования, вторая - характеристики коммуникации о кооперации, и третья - это характеристики форм понятийности знания, предметность, системность и обобщенность. Очень важно, что на данный момент все эти характеристики являются разбросанными, нескоординированными о относительно каждой из них нет эволюционной формы.

Я перехожу к третьему параграфу. Нужна проектная разработка, которая собственно и была бы направлена на координацию, т.е. построение действия, на координацию взаимоотображения неких характеристик действия, общего действия в развивающем обучении. Я считаю, что материалы для такой разработки уже есть, т.е. характеристик того, каким образом все что происходит, ведь все процессы в развивающем обучении удобнее представить в виде вот таких вот примочек и треугольников в реальном времени, а не постфактум. Я полагаю, что материалы для такой разработки уже сделаны. Это материалы того проекта, который мы когда-то с О.С. Островерх, начали, в чем там инновация по отношению к тому, что уже есть в развивающем обучении. Первая характеристика из трех – опосредствование мы поняли как последовательную, эволюционную эмансипацию, можно назвать субъективацией собственного действия. Эту эмансипацию, т.е. выделение действия из всего контекста тех связей, в которое оно погружено надо специально организовывать и оборудовать. Вторая характеристика, это последовательное движение блоков общего способа действия, т.е. способа постановки учебных задач, т.е. связь между действием и моделью не должна быть однородной и повторяемой в течении четырех лет. Отношение модели и действия должно меняться. И наконец третья характеристика, традиционная для развивающего обучения, это системность знания. В самом ходе этой работе было видно, как учителя начинают уходить от программной разработке и получают обращения от детей, оказалось, что одна линия

этой эволюции опосредствования существенно меняет другую, т.е. если ты ее не пристраиваешь, то никакого перехода к другой постановке учебной задачи не будет. Т.е. отдельные факты возможности связного (взаимоотраженного) делания, предпосылки того, что продуктивное действие будет выстроенное, а мы с этого начали, разделив подготовку и реализацию, т.е. черновик и чистовик, то проект, о котором я говорю – это проект построения пробных черновых форм работы в предварительном виде, мы с этого начали, и оказалось, что это выводит к продуктивности у детей. Я не буду подробно на этом останавливаться и перейду постепенно к завершению. Итак, еще одно замечание, вот эти материалы должны стать материалами к проекту, а проект – это проектирование самой этой связности, не отдельной линией, которая связывает все - субъективация, а самой этой связности, самой разработки и т.д. Совершенно случайно, для меня, оказалось, что это случается как раз в проекте подростковой школы, если мы будем это придерживаться, то результаты развивающего обучения к 15 годам можно разделить на две группы. Первое: в индивидуальной работе надо подойти к следующим трем результатам: спонтанность знакового (модельного) опосредствования, т.е. ты все время говоришь человеку, чтобы он инструктивно что-то использовал для решения задачи, когда он естественно работает с определенными типами модели. Второе – «позиционное» понимание текстов, т.е. видение за текстом с его множеством всего на свете определенных позиций с которых он написан. Третье – системность знания (понимания) в коллективной работе, т.е. в том месте и в том продукте, где должны связаться эти три стороны, стать взаимоотображенными и это первое - адекватная включенность в ситуацию исследования (проба единиц описания), и следующее – адекватная включенность в ситуацию проектирования (проба возможных «точек» действия). Вот это мы должны получить, как высшее достижение к тому времени, когда мы все закончим.

Выводы я буду делать, переходя в более общий антропологический и антропотехнический контекст, т.е. в контекст в котором можно рассматривать любую организованность, а не только образовательную в рамке развития, вот что это для меня значит. Первое - рамка развития есть инициация нового типа антропотехники, нового типа антропологического дискурса. Выращивание пробного

действия и пробных тел, а не дотягивание достижения до заданного уровня должно стать новой антропотехнической установкой. Второе – новое антропотехническое знание требует изменения представления о действии. Компетентным, нормальным следует считать не достижения заданного уровня результативности, а построение, воссоздание и преобразование критериев достижения и достижимости. Третье – пробно-продуктивный характер человеческих усилий выходит на первый план, и именно он становится характеристикой человеческого потенциала и капитала. Четвертое – для обеспечения выращивания пробно продуктивного действия процесс развития должен проектироваться и формироваться, как взаимотражение, обмен разных предметных линий становления действия. Пятое – лишь в этом случае, возможно или есть шанс появления инновации, или в появлении инновации получает максимальный шанс. Итак, надо перенормировать ситуацию, перенормировать действие, перенормировать представление о человеческом потенциале и т.д.