

Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,

Красноярск, 2002 г.

Д.Б. Эльконин

Педагогика развития и Развивающее обучение

1

Что же мы в образовании можем иметь в виду, когда говорим о развитии? Отвечая на этот вопрос, я постараюсь на этой конференции не вдаваться в тонкости, а ввести несколько грубых различий.

1. По базовым процессам и соответствующим им целям можно перечислить много педагогик: традиционная - педагогика усвоения знаний, педагогика коммуникации, педагогика действия, мышления и т.д. и т.п.

Все эти педагогики настаивают, и действительно демонстрируют с той или иной степенью достоверности, что их обучение приводит к новообразованиям у ребенка. Подобные результаты и называются развитием. Такой подход пока, похоже, является единственным. Однако, я полагаю, что для ***педагогики развития*** (в отличие от других педагогик) он является единственным

В рамках развития разговор должен идти не только о том, что получается, о результатах, но и физике самого процесса - об определенном режиме, способе жизни, который называется развитием. Этот способ жизни существенным образом связан с порождением неопределенности. Например, с таким достижением ребенком какого-то результата, которое вместе с тем открывает новые горизонты, пространство возможностей и, следовательно, открывает ограничения самого достижения и движения к нему.

Итак, педагогика развития предполагает не только фиксацию достижений на какой-то «линии», но и определенный режим движения, который связан с порождением, воссозданием и удерживанием неопределенности. И тогда каждый результат, т.е. каждый шаг развития оборачивается открытием новых горизонтов и в тоже время открытием своих собственных ограничений. Результат оказывается двойственным.

2. Далее необходимо подчеркнуть, что развитие не может мыслиться как один процесс. Мы не можем некий процесс, «линию» действия, мышления и т.п. назвать развитием.

О развитии идет речь в том случае, когда система включает в себя множество процессов, множество как бы «снятых» образовательных процессов (осмыслений, мышлений, действий и т.п.). При этом один процесс как бы «забегает вперед» другого и именно эта рассогласованность является существенным моментом той картины или того поля, относительно которого идет разговор о развитии. Педагогика развития ни в коем случае не педагогика одного процесса.

3. Указанные режим жизни и характеристика образовательного поля, приводят к тому, что именно может быть принято за результат обучения в рамках Педагогики развития. Не всякое полагание, не всякое педагогическое будет относиться к Педагогике развития.

В европейской культуре есть определенная ценность, относительно которой, так или иначе строились все педагогики. Эта ценность - самостоятельность или субъектность человека. Если итогом шага образования становится приращение в том, что называется человеческой самостоятельностью, и эта самостоятельность понимается тройственно, т.е., во-первых, как определенное достижение, во-вторых, как открытие горизонтов движения - построение пространства возможностей и, в-третьих, как ограниченность сделанного, то такого рода итог и такого рода образовательную цель, т.е. такого рода полагание субъектности я отношу к ведению педагогик развития.

Именно так и определена субъектность (самостоятельность) в развивающем обучении. Определена как его предельная цель (идеальная форма) и вместе с тем как способ его разворачивания. Специалисты по развивающему обучению знают, что «запуск» учебной задачи строится через действие оценки, суть которого в определении границ освоенного способа действия.

II

В настоящий момент развивающее обучение как целая педагогическая доктрина и технология входит в подростковую школу. И мы обнаружили, что та технология и та идея самостоятельности, которую мы выстроили в начальной школе, оказалась недостаточной. Возникла необходимость в гипотезе о формах учебной самостоятельности подростка.

Самостоятельность в ее двойственном определении можно понимать формально и экстенсивно как возможность переноса каких-то схем действия на разные материалы. А можно понимать и нужно понимать также и в связи со степенью овладения разными структурами действия (способом, средствами, целями и т.п.). Поясню на простом примере. Предположим, что в лабораторном формирующем эксперименте по третьему типу ориентировки¹ получен значительный перенос в решении детьми итоговых задач, т.е. дети решают не только задачи, похожие на те, которые решали и в процессе формирования, но и множество других. Основной вопрос при включении вот этой методической единицы в процесс обучения в отношении самостоятельности состоит в том, а чьи это задачи? Понятно, что средства их решения, средства ответа на вопросы «принадлежат» ребенку, т.е. понятно, что в отношении «моих» задач (задач взрослого) у него расширился круг средств. Но преобразовалась ли при этом постановка им самим его собственных задач, возникло ли его собственное целеполагание?

Итак, задачи «мои», а у ребенка есть средства достижения моих (в отношении него) целей. И если у него они есть, то, конечно же, наши цели в какой-то степени общие. Но для подросткового возраста как раз мало этого «в какой-то степени». Надо добиться разумной и рациональной эмансипации подростка от «моих» задач ему «подставленных», а не только от «моих» средств, которые «я» у него вращиваю по соответствующим психологическим законам.

¹ Третий тип ориентировки, выстроенный П.Я.Гальпериным, в своей принципиальной схеме лежит в основании методик развивающего обучения.

То есть надо добиться оснований целеполагания. И лишь в этом случае я могу говорить о полноте самостоятельности в подростковом возрасте.

Итак, самостоятельность подростка в ее проекции на процесс обучения - это: а) постановка собственных вопросов; б) но не любых вопросов, а лишь тех, которые могут обернуться пространством возможностей, целевой зоной действия (а далеко не всякий вопрос таков), т.е. являются релевантными освоенным способам действия; в) но не любыми целями, а лишь теми, которые оформлены в материале учебных предметов.

Для понимания сказанного надо отличать два типа проб. Одно есть опробование чего-то как уже поставленной цели, а другое - это опробование самой цели уже как бы имеющимся средством, опробование его разрешающих возможностей, т.е. опробование схемой действия зоны возможных целей. способностей, схемой возможных целей. Вот это второе А.Н. Леонтьев парадоксально называл - «апробирование целей действием». Парадоксально, потому что категория действия уже требует цели. Опробование пространства возможностей, опробование зоны возможных целей нам надо научиться строить в обучении подростка. Это задача построения новой структуры действия в подростковом возрасте. Ту форму деятельности, в которой способ действия опробуется на свою «средственную силу», в которой испытываются его возможности можно назвать опытом. Эти опытные действия и предстоит *амплифицировать* в подростковом возрасте.

Приведу пример из замечательной, но, к сожалению, малоизвестной книги А.Н.Леонтьева и А.В.Запорожца «Восстановление движения». Это книга о той работе, которую они вели во время войны в военном госпитале, где восстанавливали движение рук раненых бойцов. Восстановление движения проходит несколько стадий. Первая - это щажение руки. Вторая стадия связана с возникновением ситуации попадания в какую-нибудь деятельность, где больной непроизвольно и неосознанно увеличивает пространство возможностей движения руки. И когда он вдруг осознает, что он успешно действует и

действует больной рукой, то тогда наступает третья стадия - стадия гиперактивности больной руки. Больные в своих самоотчетах говорят, что рука «прямо-таки чешется, так «хочет» что-то делать». Как если бы возникала специальная энергия «выздоровления» и преодоления скованности движения-энергия опробования и построения пространства возможностей движения.

III

Как же культивировать опробование целей действием в развивающем обучении?

В развивающем обучении есть такой конструкт, на котором можно опробовать цели действием. Это модель или схема. Для того, чтобы схема или модель стали тем «щупалом», тем органом, посредством которого производится опробование пространства возможностей, необходимо следующее:²

1. Первоначально модель должна выступать не только как средство решения задачи, но и как средство ее понимания, т.е. как средство экспериментирования со смыслами («акцентами») предметной ситуации. Например, в коммуникативной форме в заданиях на возможности замещения одной схемы другой.

2. При этом схемы должны быть выстроены так, чтобы одна ограничивала другую - то, что возможно в одной знаковой форме начинает быть невозможным в другой, т.е. схемы должны удерживать дополнительные аспекты возможного преобразования предметной ситуации.

3. Эти схемы должны быть динамическими, т.е. это должны быть схемы, позволяющие простым преобразованием выделить иное отношение в обозначаемом.

4. Соблюдение указанных требований подводит к тому, что схема, отражающая некое положение дел, станет управляющей по отношению к нему.

² Суждение основывается на материалах исследования, проведенного научным сотрудником ИППР О.Г.Баландиным.

