

Красноярский государственный университет
Институт экспериментальной педагогики СО РАО и
Красноярского регионального Центра развития образования
Красноярская экспериментальная школа "Универс" (№ 106)

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ:
Проблема образовательных
результатов (эффектов)

Материалы 5-й научно-практической конференции.
Красноярск, апрель 1998 г.

Часть 1

**Доклады на пленарных заседаниях, секциях и
круглых столах**

Конференция была посвящена памяти выдающегося психолога и
педагога Василия Васильевича Давыдова

Красноярск, 1998

Педагогика развития: Проблема образовательных результатов (эффектов).

Материалы 5-й научно-практической конференции.

Часть 1. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и круглых столах.

В сборник вошли доклады и сообщения на 5-й научно-практической конференции по педагогике развития, в которых отражены основные современные проблемы научных исследований, разработок и образовательной практики, построенных на идеях развития.

Редакционная коллегия: И.Д.Фрумин, Б.И.Хасан,
Б.Д.Эльконин, А.М.Аронов.

УСТАНОВОЧНАЯ ДИСКУССИЯ ПО ОСНОВНОЙ ТЕМЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Б.И.Хасан:

Когда в прошлом году мы обсуждали тему этой конференции с членами программного комитета и договорились обменяться мнениями, мы получили через некоторое время письмо от Василия Васильевича Давыдова, который предлагал обратить особое внимание на несколько ключевых пунктов. Он писал, что очень важно обсудить теоретический аспект учебных результатов и образовательных эффектов, попробовать разобраться в понимании этих феноменов. Он просил обратить особое внимание при подготовке конференции и ее материалов на проблемы проектирования этих эффектов. Он просил специально сосредоточиться на проблеме диагностики и постоянного серьезного психолого-педагогического отслеживания этих эффектов. При этом он писал, и это специально было подчеркнуто в письме, что очень важно обратить внимание на непосредственный опыт, на практику образования, на то, какие конкретные эффекты, результаты получены нами, нашими коллегами и всеми, кто принимает участие в конференции, в своей работе. Поэтому, открывая это дискуссионное выступление, я хочу просто очень коротко сформулировать свои представления о том, как можно различать учебные результаты и образовательные эффекты. Мне кажется, что эти различия важны. Я бы предложил для дискуссии пять пунктов.

Первое. Я бы попробовал различать учебный результат и образовательный эффект таким образом: мне представляется, что учебный результат можно получить (и обычно получают) непосредственно в учебном предмете как успех в решении конкретных учебных задач. Образовательный же эффект обычно проявляется в непредметном, надпредметном пространстве и чаще всего напрямую с предметной успешностью может быть не связан. В этом смысле, учебные результаты как бы персонализированы, их можно описать очень конкретно и рационально. Образовательный же эффект не может быть предметно конкретизирован.

Второе, что мне хотелось бы предложить как различие. Учебный результат может быть запланирован: грубо говоря, чему учим, то и проверяем, научился ребенок или нет, вплоть до поурочных заданий с отработкой навыка. И, таким образом, учебный результат нужно рассматривать как непосредственное следствие обучающих действий. Образовательный эффект не может быть запланирован, он может рассматриваться только как возможный и в этом смысле является предметом проектирования или программирования, и это обычно результат совокупных системных воздействий.

© Красноярский государственный университет, 1998

© Институт экспериментальной педагогики СО РАО,

1998

ISBN 5-230-08072-8

*Издание осуществлено за счет гранта Красноярского
краевого фонда науки*

Третье различие для меня, пожалуй, наиболее проблемное. Я его сформулирую, хотя здесь нет твердой уверенности: мне кажется, что это очень грубая формулировка, но тем не менее попробую ее прояснить. Мне кажется, что учебный результат получается как следствие некоторых линейных действий. Но, грубо говоря, он является и может быть рассмотрен в таком одномерном пространстве, в одной плоскости. Образовательный эффект всегда контекстуален, т.е. он всегда имеет некоторое контекстуальное размещение и чаще всего проявляется в другом пространстве.

Четвертое. Учебный результат связан с характеристиками самого действия, преобразующего учебный материал. Буквально, это операция, определенный навык, который непосредственно связан с учебным материалом. Образовательные эффекты связаны с личными характеристиками учащегося, с особенностями его личности и могут быть не читаемы напрямую через преобразование учебного материала.

Пятый пункт, может быть, что-то повторяет, но я его сформирую так: учебный результат возможен как результат упражнений, т.е. это упражняемая штука. Образовательные эффекты не могут быть получены в результате упражнения. И мне кажется, что если учебные результаты могут быть отнесены как раз к учебно-предметным областям и учебно-предметным программам, то образовательные эффекты к ним не сводимы. Образовательный эффект - это эффект школы как целого.

Ну и последнее замечание, как бы сверху: мне кажется, что образовательные эффекты очень тесно связаны с возрастными этапами.

Я сформулировал некоторые, на мой взгляд, основные различия и передаю слово Исаку Давидовичу.

И.Д.Фрумин:

Я хочу сказать, что у нас сегодня действительно необычная форма начала конференции. Мы вчера встречались с членами программного комитета, в частности с Сергеем Данииловичем Поляковым, Татьяной Михайловной Ковалевой, Юрием Васильевичем Сенько, и просили их одобрить высказывания для этой дискуссии. Я пригласил некоторые тезисы, но после того, что услышал от Бориса Иосифовича, должен сначалаотреагировать на его высказывание, поскольку, с моей точки зрения, и эта дискуссия, и конференция в целом могут пойти по пути терминологических утончений. В этом смысле то, что говорилось, представляет безусловный интерес, но для меня "сердцем" дискуссии является не различие учебного и образовательного результатов, как их понимает Борис Иосифович, а связь между ними. Первый вопрос для меня, во всяком случае, формулируется следующим образом: как из

упражнений возникает способность, как из учебного результата или их совокупности возникает то, что уважаемый первый докладчик называет образовательным эффектом? В этой связи я бы сказал, что такое жесткое различие учебных результатов и образовательных эффектов и фактически прямое полагание того, что образовательный эффект возникает вне учебного результата, минимизирует и снижает значение учебного предмета. Мне кажется, что направленность развивающего обучения в том и состоит, что значение учебного предмета не снижается, а, напротив, в отличие от традиционного обучения, существенно возрастает: обнаруживается огромный образовательный потенциал, который изобилует нас от необходимости придумывать новые типы образовательных результатов. Можно, конечно, сказать, что изучение стихов, например (мне здесь легко, потому что я точно не специалист по литературному образованию), есть учебная работа и результат будет соответственно учебный. А образовательный результат возникает из того, что учитель включит, например, музыку на уроке и вообще построит каким-то образом очень сложную и не чисто предметную деятельность. Стихотворение Пушкина, изучаемое на уроке литературы, обладает таким внутренним потенциалом, что простая учебная процедура заучивания наизусть может давать колоссальный образовательный результат в зависимости от того, что учит ученик наизусть. Этот простой пример показывает, как мне кажется, нетривиальную связь между учебными и образовательными результатами, и тут нет опасности их механического разделения.

Б.Д.Эльконин:

Я хочу задать другую рамку, чем мои друзья, диспутанты. А именно, меня заботит вопрос о тех феноменах и буквально о тех образах, фрагментарно в которых мы начинаем мыслить: обучение, образование, их различие. Я приведу три примера из детской психологии. Есть такие депривированные дети, то есть из детских домов, отлученные от матерей. У них наблюдается очень интересный феномен, связанный, условно говоря, с обучением и образованием. Он вот так держит ложечку (я говорю по мотивам работы известной венгерской психологини Маргарет Тейч), ему полтора года, и чтобы он дальше поднес ее ко рту, его надо все время рукой подталкивать. И каждое такое движение взрослого приводит к соответствующему движению ребенка, в итоге он научается кушать ложечкой, т.е. люди его обучили. Тут вроде бы есть эффект обучения, но об эффекте развития я не говорю, а об образовании и говорить не приходится. Другой пример, часто описываемый. Вот живет, живет, живет ребенок, вдруг что-то с ним случается, неизвестно что, и он начинает в детском возрасте складывать числа, умножать, у него или через него начинают проявляться так называемые нами математические

способности. То есть при всех этих вариациях можно сказать, что движение ребенка огромно, что есть определенная траектория. Можно сказать, что это образовательная траектория - если мы не видим того действия, в отношении которого появился такой вот детский прорыв. И есть третий пример - обучение ребенка ходьбе. Существует такой момент и такое действие, когда ребенок сам - плохо, спонтанно, неумело, но сам начинает рваться вперед и идти. И задача взрослого, условно говоря, учителя, состоит в том, чтобы переменить систему отношений, скорректировать обучение, свести его к упражнениям и просто к поддержке, - в буквальном смысле слова, чтобы он не бился об острые углы. Этот мой последний пример связан с каким-то образовательным, в отличии от учебного, эффектом. К сожалению, я затрудняюсь сказать, наблюдал ли я в школе нечто подобное: я наблюдал нечто похожее на кормление из ложечки, причем если в случае депривированного ребенка нам кажется, что это ненормально, то в случае обучения - это все в порядке, это считается нормой. Я рассказал три примера такого спонтанного движения ребенка в какой-то области, которое мы называем одаренностью, способностью к движению по разным траекториям с соответствующими эффектами, которые мы по недоразумению называем образовательными. Но собственно феномена, такого, когда в результате какого-то нашего действия, и мы, знаем какого, ребенок так начинает двигаться вперед, что мы только и успеваем забежать вперед него, то есть как бы не все время находимся на шаг впереди него в этой самой, простите, зоне ближайшего развития, а стараемся вырваться вперед него и это стоит каких-то усилий, - вот такого рода эффектов, такого рода феноменов, такого рода образов в образовании я не наблюдал или же надо быть изощренным наблюдателем, чтобы их увидеть. И отсюда мое резюме: нам нельзя делать вид, что образовательные эффекты вообще существуют, что они наличествуют и их только предстоит зафиксировать. По-моему, было бы гораздо более уместно говорить об эффектах образования не как о чем-то, что есть, а как о том, что предстоит еще сделать, потому что это существует лишь в "клеточной", зародышевой форме.

Б.И.Хасан:

Мои коллеги могут сказать, что есть такой эффект после подросткового падения учебного интереса, когда дети вдруг берут и начинают учиться. Отсюда у меня появилось еще одно различие: действительно, вот это такой кумулятивный образовательный эффект. Вряд ли можно представить нечто подобное в отношении учебного результата. Я хочу обратить внимание: я говорю "различение", а не "разделение". Мне представляется важным различать в мышлении, чтобы затем осмысленно не разделять в педагогическом действии.

Б.Д.Эльконин:

Вот эта инсайтность в школе в той типологии, которую я назыву, не является образовательным эффектом.

Почему?

Потому что неизвестно, что такое делал взрослый, что появилось это "вдруг". Т.е. это такая натуральная форма. Мало ли, что случается "вдруг", все случается "вдруг". Об образовании мы жестко говорим: что не было выстроено в обучении, то мы не можем представить как результат наших действий - значительно больший, чем само наше действие. Но наше действие для меня не может быть феноменальным в области образовательных эффектов.

Т.М.Ковалева:

Я хотела бы сказать, что как раз на этом можно ввести различия, если оно нам поможет, эффектов и результатов. Сейчас говорили через запятую: результат, эффект... Можно понимать так, что результат есть то, что является конечным итогом. Я знаю, что я делаю, что я получаю в итоге, вот это и есть результат. А эффект, в отличии от этого, как Борис называл, есть вот эта совокупность. А можно так сказать: есть последствия всего моего непосредственного воздействия. Тогда, кстати, первый вопрос, который возникает: могут ли образовательные эффекты вообще быть результатами? Поэтому на конференции можно было бы обсуждать вообще пределы каких-то моих непосредственных воздействий и то, что, действительно, практикой собрано и по поводу чего многие могут сказать: когда я нечто делаю, вдруг начинают наблюдаться какие-то изменения, связанные с ребятами начальной, средней, старшей ступени. Вот, мне, кажется, рамочка для обсуждения.

С.Л.Братченко:

Я хотел бы расширить рамку нашего разговора и первый текст, который Борис Иосифович изложил, мне кажется, как раз подталкивает к тому, чтобы это сделать. Мне представляется, что если говорить о ситуации образовательного учреждения, то там существуют результаты по крайней мере двух видов. И в размышлениях Бориса Иосифовича то, что он назвал эффектами, скорее можно причислить к результатам второго вида. Я имею в виду различия таких двух сфер педагогической практики, как обучение и воспитание. И когда мы говорим о воспитании, то здесь традиционно понимается такая педагогическая работа, результатом которой является личностное развитие. Когда мы занимаемся обучением, в традиционном подходе, - мы формируем навыки. Но если говорить языком психологическим, понятие "эффективное развитие" ближе как раз к первому, когнитивному результату, а то, что он назвал эффектом, довольно близко к результату, который

можно еще назвать этическим. Одним из оснований такого поворота для меня является статья, которая на меня произвела сильное впечатление. Там описывался очень любопытный момент, состоящий в том, личностное развитие детей у ряда "традиционных" хороших учителей оказывалось не меньше, а то и выше, чем у хороших, успешных учителей, ориентированных на развивающее обучение. Следовательно, мы можем говорить о том, что существует два ряда результатов, два ряда эффектов, связанных с эффективным развитием и связанных с личностным развитием. Еще один момент - в продолжение того, что говорила наша уважаемая Татьяна и наши уважаемые первые дискуссионты. Мне представляется, что, действительно, полезно введение различия результатов в силу самой природы школы. Потому что школа - это всегда больше, чем педагогическая деятельность, и больше в том смысле, что ребята там живут по различным собственным основаниям, законам. И больше еще потому, что и само педагогическое поведение (вот здесь слово "деятельность" не годится), педагогическая реальность, которая есть действия педагога, - она одновременно создает некую реальность школы, создает такие процессы, которые откладываются самым разным образом в ребенке. И эта реальность может быть целью школы.

Б.Д.Эльконин:

Я сколько лет уже в этой области развития работаю, все никак не могу понять, как это: есть "личностное развитие", а есть "когнитивное". Грубо говоря, мы в этом различии приходим к тому, что личностные - это очень хорошие, этические, но глуповатые существа. А когнитивные - это очень умные существа, но немножко вот недобрые.

И.Д.Фрумин:

Все-таки Борис Данилович говорил (особенно приводя этот пример) о более сложном вопросе, а именно о том, что образовательные результаты достигаются разными путями. Вот о чем шла речь, с моей точки зрения. Поразительный факт, что вся современная педагогика и вся современная технологизация педагогики базируются на идее однозначной связи результата и пути его достижения.

Ю.В.Сенько:

Мне думается, что разговор о соотношении результата учебного и результата образовательного должен быть введен в какие-то определенные рамки, в том смысле, что должны быть указаны его границы. Такими границами является либо процесс обучения, либо процесс воспитания. Потому что вне этого контекста обсуждать результаты чрезвычайно сложно. Я говорю об учебно-

образовательной деятельности, направленной на достижение практических образовательных целей, которые обусловлены потребностями и реальными учебными возможностями. Речь идет о детерминации, о чем говорил Борис Исосифович. Вопрос только в том, чем эти результаты детерминированы? И здесь - момент чрезвычайно существенный, потому что, строго говоря, в практике разделить учебный и образовательный результат, мне кажется, принципиально невозможно, несмотря на самые различные ухищрения. Дело в том, что "усваивать" - значит сливать продукты чужого опыта с данными собственного. И понять, где учебный результат, а где образовательный, не удастся. Тем более что сам этот результат (это опять же относится к парадоксам нашей педагогической деятельности) неоднозначно двойственен. С одной стороны, это внешний результат, скажем, решенная задача или написанное сочинение, а с другой - собственно педагогический результат, те изменения, которые произошли с самой собой, кто это сделал; более того, в этом результате, и в первом, и во втором, сидит не только тот, кто непосредственно это сделал, но сидит и мы - преподаватели, учителя. Конечно, нужно исходить из специфики учебной деятельности, которая является производной процесса обучения. Эта специфика - в том, что эта деятельность, как сказал Эльконин-старший, направлена на изменение внутреннего мира другого человека. И отсюда - внутренние изменения как результат слияния общественно-исторического и личного опыта.

Б.Д.Эльконин:

Д.Б. не говорил о том, что учебная деятельность связана с изменением так называемого внутреннего мира, он говорил, что учебная деятельность связана с самоусовершенствованием, а самоусовершенствование связано с изменением сложившихся способов действия.

В.С.Собкин:

Мне представляется, что в образовании существуют естественные процессы, которые вообще не предполагают постановки вопроса о результате. Т.е. если мы говорим о результате, то встает вопрос: откуда вообще возникает проблема результата? Она возникает в связи с проблемой целей, и вопрос о результате звучит как "Достигнута или не достигнута цель?". Нужно задать вопрос о том, как вообще формируются цели в образовании. И это очень сложный вопрос. Если цели формируются культурологически, то мы начинаем оценивать систему образования с точки зрения образовательных целей и образовательных эффектов. В связи, допустим, с функцией образования, связанной с сохранением и воспроизводством культуры. Если такие цели стоят перед

образовательной системой, тогда оценки и результаты в этом плане связаны. Если говорить о предметной постановке учебных целей, то возникает другой вопрос: а чьи результаты? Это результаты ученика? Совершенно разная система целей и совершенно разные результаты. Поэтому мне кажется, что вопрос о различениях в таком плане правомерен.

И еще один сюжет, связанный с постановкой вопроса: откуда сейчас, сегодня, вдруг этот ажиотаж в связи с проблемой оценки результата деятельности школы, образования и т.д.? Это проблема очевидной эффективности всей вот этой системы, оценки управленческих действий и т.д. Совершенно другая постановка и другой сюжет, чем обсуждение проблемы образовательных эффектов и учебных результатов в школе. Сегодня действительность в нашей системе состоит в абсолютном, так сказать, невидении управленческой ситуации. Потому что показатели оценки качества образования сегодня отсутствуют. И в этом смысле сколько бы мы ни говорили, лучше стало или хуже, это мы все фантазируем, потому что у нас нет ни оценки прошлого, ни оценки настоящего, и нет в этом плане проектируемого развития качества образования. Мне кажется, что вопрос качества образования и управленческие аспекты диктуют постановку вопроса о результатах образования и об образовательных эффектах.

А.Н.Тубельский:

Мне представляется, что в проблеме есть основной вопрос. Он связан с деятельностью учителя, педагога, потому что мы говорим про школу. Что делает педагог? Попробуем вслед за Сергеем Леонидовичем представить себе, что предметом деятельности педагога является не ребенок, не непосредственное воздействие на него, а осознание условий для того, чтобы нечто подобное могло совершаться. Если педагог улучшает, конструирует эти условия, как бы не занимаясь никаким непосредственным воздействием, то вот тут вот создается поле возможностей, и тут можно говорить об образовательных эффектах. Может быть, следует подвергнуть экспертизе сами условия, потому что в них и заложены возможные образовательные эффекты? И тогда вообще меняется наше представление об образовательной экспертизе, меняется наше представление о результатах, об измерительных процедурах и т.д.

Б.И.Хасан:

Большое спасибо всем участникам этой дискуссии. Я надеюсь, что она задала нашей конференции нужный тон и обозначила то проблемное поле, на котором нам предстоит работать.

УЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ

Я думаю, что такое нетрадиционное начало конференции, которое было произведено педагогами и психологами по призыванию, достигло определенного эффекта, результатом которого явилось то, что докладчики вынуждены отложить свои подготовленные доклады и говорить о том, что задала нам дискутанты.

Изначально я бы хотел поделиться некоторыми впечатлениями от дискуссии. А у меня впечатления, наверное, как у каждого педагога, всегда связаны с какими-то воспоминаниями. Первое воспоминание: как-то раз мы пришли в школу, явно инновационную, там проходил длинный - длинный семинар, после чего один из слушателей этого семинара встал и сказал автору идеи: "Скажите, только честно, вы для кого все это делали, для детей или для себя?"

Второе воспоминание: ребенок приходит домой, к родителям, и говорит: "Мне очень нравится эта школа, ужасно нравится". Его спрашивают: "Почему?" Он говорит: "Потому что в школе есть волейбольная секция и драматическая студия". Я думаю: значит, ребенок готов чем-то пожертвовать, потерпеть учебный процесс ради того, чтобы после этого учебного процесса пообщаться в хорошей компании.

И третье воспоминание - как меня представили как учителя физики. На одном из больших научных физических симпозиумов один человек из разряда, по нашему, инноваторов (их по-другому называют в области физики) предложил в очередной раз схему "перпетуум-мобиле". Когда ее в очередной раз разбили, он сказал, что если не будет людей, которые изобретают "перпетуум-мобиле", остановится развитие фундаментальной науки, которая называется физикой.

После таких вступлений я хочу сказать следующее: перед нами стоит задача, сравнимая с разрешением вот этого самого "перпетуум-мобиле". Это связано, на мой взгляд, с тем, что задача имеет колоссальное соотношение неопределенности в решениях. На самом деле, когда мы говорим о результате или об эффекте, то мы говорим, для кого этот результат (я не буду сейчас заниматься терминологической дешифровкой этих двух понятий). Если для ученика, то для него, наверное, первично впечатление, которое он испытывает, приходя в соответствующее учебное заведение (я обращаюсь к первому своему воспоминанию). Если для учителя (я говорю об учителе традиционном), то это, наверное, результат

прежде всего обученности, по крайней мере сегодня. Если для родителя, то это трагедия, страстное желание, чтобы его ребенок хорошо устроился в жизни. Некоторые из родителей считают, что этому будет способствовать его обученность. Это меньшая часть родителей. И вторая часть родителей считает, что надо его научить чему-то такому, что позволит ему хорошо устроиться в жизни. Что это такое? Неважно: что угодно, главное, чтобы ребенок устроился в жизни.

Итак, попробуем обсудить такой вопрос: какие задачи ставит школа как институт, причем с двух позиций, названных в дискуссии академической и практической. Вы обратили внимание: как только мы говорим об образовательном эффекте, сразу возникает словосочетание “трансляция образцов культуры”. Вот и сегодня оно возникло. У меня возникает вопрос: в наш период, будем так говорить, постиндустриального общества, позволит ли изучение основ наук быть успешным после выхода из школы в активную деятельность? Я знаю, что существует такой термин, который называется “адаптация в новых условиях”, в быстро меняющемся мире. Но разговор перед конференцией с некоторыми ее организаторами убедил меня, что, наверное, говорить об адаптации это пассивная позиция. Активной позицией является предоставление возможности набрать тот ресурс, который позволит быть успешным в этой жизни. Но, исходя из доминанты позиции так называемого “практика”, получаются иные результаты, которые мы наблюдаем. Я имею в виду доминирование изучения способов обучения над способами учения. Для меня эти два понятия разделены. На мой взгляд, нивелируются на самом деле педагогика и психология того самого учения. Мы изучаем методiku, обсуждаем акты обучения в ущерб изучению акта учения. К чему это приводит в практике? Это приводит к тому, что когда мы произносим термин “мотивация к учению”, он оказывается полностью оторванным от жизни. По той причине, что в традиционной школе инициативного акта учения практически не происходит. Мы сегодня существуем в школе Платона-Каменского, в которой государство ставит задачу: через освоение основ наук подготовить ребенка к производству. На самом деле ребенок, идя в школу, с точки зрения государства уже выбрал дальнейший путь в жизни. Или мы исповедуем, на мой взгляд, главную позицию Каменского, в которой педагог является ответственным за результат учения, того самого якобы самостоятельного инициативного акта.

Кто против этого восстал? Восстали, как известно, инноваторы разного рода. Как они восстали? С моей точки зрения, по трем позициям. Позиция первая - разработка и апробирование различных техник обучения. Обратите внимание - техник, и очень редко технологий. В данном случае педагогика развития является

одним из немногих подходов, которые предполагают определенную технологию. (Я понимаю технологию как систему техник.) Второе - демократизация учебных пространств, прежде всего урочного пространства. И третье - демократизация школьной атмосферы через включение учеников в различные формы самоуправления и т.д. На мой взгляд, значительная часть этих ходов являются организационными, и на самом деле не затрагивают сущностного, традиционного, того, что мы называем содержанием образования. Может быть, в данном случае следует говорить о целеполагании, о задании на модель выпускника. Правда, нельзя не заметить попыток введения методологии метапредметов, которые, будучи отделены от конкретной науки, ставят в приоритет общие учебные способности и умения. Нельзя не заметить также попыток различного рода интеграции в мировоззренческих курсах. Я обращаю внимание на то, что все языковые, чистые языковые курсы построены в школе радиально. Тогда как мировоззренческие курсы построены концентрически. Я не могу ответить пока на вопрос: “почему”? У меня есть по этому поводу определенная гипотеза, но она не проверена. Мне кажется, что мы сильно лукавим, когда, предположим, изучаем естественнонаучные курсы, а говорим о том, что хотим сформировать единую картину мира к концу 11 класса. Мне кажется, мы тогда не учитываем, что у каждого ребенка (как ему кажется) в любой момент времени есть эта самая законченная картина мира и хотя бы иногда нужно подводить некоторые итоги. Все эти попытки, к несчастью, с позиции управления не являются эффективными. Почему? Здесь я говорю и как управленец, и как практик. Они не являются эффективными хотя бы потому, что они не дают в достижениях учащихся традиционного результата. Обычно развитие этого самого надпредметного содержания происходит в ущерб достижениям традиционного результата, что делает позицию новаторов весьма ущербной.

Закончился период советской и постсоветской педагогики, мы стали говорить о лично-ориентированной педагогике. Давайте подумаем, какие новые задачи ставит перед школой это самая лично ориентированная педагогика. Что надо ребенку? Уметь ориентироваться в информации? Иметь доступ к знаниям? В нашем понимании, иметь доступ к знаниям - это владеть ключами к различным знаниям, т.е. владеть системо-образующими аксиомами различных областей знания и универсальными способами мышлельности. Ребенку и его родителю нужно уметь быстро принимать решения в быстро меняющемся мире. И, наконец, последнее, относящееся к педагогике, к задачам вечным, вопросам вечным: умение самостоятельно жить. Если мы сегодня проанализируем эти задачи, то, на мой взгляд, мы можем сделать промежуточный вывод о том, что мы не имеем запроса на возврат на

новом уровне к образованию классическому, которое, собственно говоря, и ставило задачу оснащения ученика языками и универсальными способами мыслительности, которое позволяло ученику самому учиться в той области научного знания, которая ему необходима. Но к этому прибавляется социальная задача. Социальная задача - это умение принимать решение.

Как можно решать эти задачи?

Первое - переосмыслить понимание языкового компонента. Что понимается сегодня в школе под языковым компонентом? Что такое те современные универсальные языки, которые позволяют ученику ориентироваться в различных областях научного знания? Не предметного, а научного знания? Я думаю, для всех достаточно очевидно, что сегодня это не латынь и греческий. Я думаю, понятно, что одна математика как главный предмет классической гимназии не может выполнить ту функцию оснащения ученика универсальными способами мыслительности, которую она выполняла в классической школе. Вероятно, понимание языкового компонента есть поиск той самой универсальной составляющей, которая и будет являться инвариантом или минимальным содержанием образования, который необходим всем и который сохранит то самое единое образовательное пространство о котором так любит говорить наше министерство.

Теперь - умение учиться, или освоение универсальных способов мыслительности. Здесь возникает несколько вопросов. Насколько это возможно в классно-урочной системе? Если, возвращаясь к языковому образованию, мы будем говорить, что традиционная методика достаточно эффективна? Если мы говорим об инварианте, то мы можем на учителя возложить обязанность быть ответственным за то, чтобы ученик ее освоил. Но когда мы говорим о инициативном учении, то только в инициативном учении мы можем говорить об усвоении универсальных способов мыслительности.

И третья задача - задача социальная. Умение делать выбор и отвечать за этот выбор. Мне кажется, что мы сегодня делаем некую ошибку, когда выносим решение этой задачи на внеурочную деятельность. Когда мы выносим решение этой задачи на внеурочную деятельность, мы на самом деле а priori утверждаем, что эта задача вторична, потому что первичной задачей школы, на мой взгляд, является все-таки та основная деятельность, которая является учением.

Таким образом, можно предположить, что в учебном школьном пространстве должны существовать как минимум три вида учебных занятий. Классическое учебное занятие, классический урок, в котором учитель является ответственным за результат, - это инвариантный компонент, который должен быть минимален, и поиск культуросообразности, общеобразовательности в этих учебных

предметах является основной задачей. Второе - проектно-поисковые занятия в малых группах, в которых учитель и ученик параллельно будут призваны решать какие-то исследовательские задачи и в рамках которых будут осваивать универсальные способы мыслительности. (Понятно, что я говорю о доминантных задачах и что они каким-то образом переплетаются.)

И третье - это организация в учебном поле системы выбора. Выбора способа учения, вида учения, напарника - учителя (в учении). Без организации подобной системы выборов вряд ли можно говорить о решении задачи социализации ученика в полной степени, как мне кажется.

Ну и, наконец, общие выводы. Почему не идет реформирование школы?

Мне не нравится слово "реформирование". "Адекватно реагирование школы на изменения в жизни" - лучше. Мне еще больше не нравится это слово, после того как понятие "реформы" ассоциировали с расчетами государства по долгам с учителями. К реформе, собственно говоря, это никакого отношения не имеет. Я вижу две причины. Первая - ориентация в поиске на массовую школу. Массовая школа, как мне кажется, должна получать методики, техники и технологии, которые приводят к гарантированному результату. И вторая - революционность заходов новаторов, ученых, которые не учитывают принцип преемственности по отношению к старой школе. В нашей схеме принцип преемственности - это тот самый языковой вариант. И, дальше, - позиция, за которую буду бит некоторыми моими коллегами. Поле согласия, с моей точки зрения, - это стандарт. Возникает вопрос: какой стандарт? Стандарт на минимальное содержание образования, причем именно минимальное, и стандарт с измерителем. С учетом того, что освоение минимального содержания образования составляет менее половины учебного времени.

Б.Д.Эльконин, О.С.Островерх, О.И.Свиридова

ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

I

В первых же строках необходимо заметить, что мы занимаемся именно образовательными формами, но занимаемся в

обучении, внутри обучения, в соотношении с обучением и из обучения, а не "около" него, и смотрим, как они именно там, в обучении, вырастают. Процессы обучения составляют "внутреннюю душу" образовательного пространства. Это *первая рамка* сообщения.

Вторая рамка сообщения. Мы вносим инновации в учебную деятельность, в само развивающее обучение в его давдовском варианте. Мы работаем и считаем осмысленным работать лишь на материале РО. И здесь надо задать критерии самого инновационного действия. Мы считаем, что инновация как инновация, или некоторое продуктивное действие, осмысленна только в том случае, когда само это действие и его результативность становятся амплификацией, усилием внутренних возможностей самого РО. Мы работаем РО имманентно, а работать имманентно - это и значит вносить инновации.

II

Основной целью проекта являлось выращивание индивидуальных учебных действий.

Индивидуальное - это инициативное и ответственное действие, действие, в котором существует и осуществляется отношение человека к средствам и способам понимания учебного содержания. Предметность инициативного действия связана с принятием или непринятием на себя, реализацией собою "чужих" задач других людей (педагогов). Именно задач, а не средств их решения. Такое инициативное действие связано с *ответом*, обращением результата самому действующему, т.е. с определенным риском. Существенно, что отвечает кто-то (например, учитель ставит оценку) не действию, а тому, кто его делает. Поэтому всякое ответственное действие связано с принятием решения. И в этом смысле всякий раз связано с выбором между тем, действовать общественным образом или нет. Этот выбор и надо строить.

Учебные действия связаны с усовершенствованием самого способа выполнения какой-то работы, т.е., в пределе, с преодолением некоторых стереотипов ее выполнения. Наконец, это действие. Важна действенность инициативности и учебности. Инициативность, ответственность и учебность должны иметь предметное и явное завершение. *Итак, собственно инициативное учебное действие связано с ответственностью в действительном усовершенствовании, когда само усовершенствование оказывается ответственной формой.*

III

1. Общим принципом, задающим способы работы, была переходность, или *поляризованность*. Действие ребенка с самого

начала строилось как различение и переход от подготовки (тренировки) к реализации, выполнению. Построение действия как переход от ориентировки (подготовки) к реализации было общим способом нашей работы.

В этом пункте наш ход был связан с критикой некоторых действительных представлений. А именно, тех представлений П. Я. Гальперина, согласно которым сам переход от ориентировки к исполнению является таким, как если бы он совершался естественно, сам собой. В развитии действия между ориентировкой (подготовкой) и реализацией находится принятие решения. И в этом смысле, любое ответственное, в том числе и когнитивное, действие есть действие личное и субъектное. И если оно таково, то это всегда самоопределение - открытое означивание, практическое осмысление того, зачем и каким образом данный индивид присутствует здесь и сейчас, т.е. некое практическое отнесение себя к извне заданной общей работе.

Педагогическое оформление разделения ориентировки (подготовки) и реализации требует существенного переосмысления системы учебной работы. Учить надо собственно подготовке выполнения задания - по "черновику". Однако это ни в коем случае нельзя делать прямо. В нашем проекте предьявление "черновых" форм действия (разделение подготовки и реализации) осуществляется несколькими методическими приемами:

1. разделение "мест" подготовки и реализации
 - a. в тетради ученика;
 - b. в подготовке класса (общая доска и маленькие доски для групп; доска и тетрадь);
 - c. в пространстве класса, через введение специального "места" средств - стола "помощников" (детский термин), в его противопоставлении другому столу - столу заданий.
2. противопоставление иерархии самих средств (на столе помощников находились разные средства выполнения заданий - как "учебнодеятельностные" схемы и модели, как и "традиционные" предметы-заместители, правила и алгоритмы.);
3. противопоставление "своего" и обращенного к другому ("общественного") действия (учитель мог спросить: "Что из того, что бы сделал - для меня, на оценку".);
4. разделению "функциональных мест" для средств (подготовки) и для выполнения подчинялся и учебный план, в котором различались "теоретические" и "прикладные" предметы: математика - счет и русский - письмо. (Это разделение было характерно для I класса. Начиная со II класса в учебный план вводились две разные организационно-управленческие формы работы - урок и занятие.

На наш взгляд, обучение черновику предполагает не передачу готовых средств и техник ("сначала решить на черновике"), а связано с организацией рефлексивного отношения учащихся к своей работе - пониманию им уместности своей подготовки (первоначально - тренировки).

Основания разделения работы на разнофункциональные части (подготовка - выполнение) содержатся и в теории учебной деятельности. Содержанием учебной задачи является овладение школьниками общими способами действий. "Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, - писал Д.Б.Эльконин, - т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи" [1989, с.216].

Разделение работы на две ее функциональных части (место для подготовки (тренировки) и место для предъявления выполненного задания учителю, сверстникам) проводилось в рабочей тетради ребенка. Тренировочная часть работы никак не оценивалась учителем в тетради и отделялась линией от "чистовика", который учитель может и должен проверить.

В начале обучения в первом классе разделение тетрадки ученика на две ее части вводилось после непродолжительной работы в классе. Большая доска делилась на две половинки: "доска сомнений" и "место на оценку". При этом особое внимание уделялось коллективному обсуждению дискуссионных моментов. Например, дети пробовали по звуковой модели записать слово буквами, и при выходе к доске ребенок выбирал место для своего ответа (если считал, что ответ правильный, то сразу записывал его на "месте для оценки").

Совместно с учителем и другими детьми ребенок учился выделять общий смысл подготовки. В тетради он сначала пробовал записать свой ответ и отделял его чертой, если сомневался в его правильности, т.е. переход к тетради строился как отражение разделения, существовавшего на большой доске.

На уроках математики средством разделения в тетради послужили бессмысленные слова ("каль" и "дэн"), которыми обозначались две половины листа тетради.

На *первом этапе* введения разделения подготовки и выполнения в детских тетрадях наблюдалось дублирование тренировочной и результативной частей. Например, для предъявления на оценку ребенок просто переписывал работу еще раз, более аккуратно.

На *втором этапе* (конец 2 и начало 3 четверти первого класса) в тетрадях детей появилось отличие между двумя частями работы как по содержанию, так и по объему. Тренировочная часть

работы резко увеличилась по объему (дети самостоятельно выбирали, в правописании каких соединений и букв им следует тренироваться), а на оценку записывались отдельные слова или предложения.

На втором этапе (особенно на уроках письма) дети самостоятельно могли разбить предложение на более мелкие единицы (слова, слоги, буквы) и потренироваться в их написании. Как правило, при такой работе учитель индивидуально консультировал ребенка, показывал ошибки и помогал выбрать карточку с заданием для тренировки.

Здесь следует сказать об одном важном условии, которое и привело к росту самостоятельности детей при выполнении упражнений. В классе располагалась *стол с "помощниками"* (слово, придуманное детьми), на нем лежали карточки, которые можно было взять в процессе работы. Так, при выполнении на уроках письма задания "Записать предложение на оценку" дети могли обратиться к столу с карточками-помощниками. В начале на карточках были записаны прямые образцы написания соединений, отдельных букв, целых слов, которые встречались в предложении, затем по мере усложнения содержания "помощниками" являлись разные модели слов и предложений. На уроках математики при обучении написанию цифр помощники содержали как готовый образец, так и элементы цифр, последовательности написания, образцы в виде пунктирных линий и т.п.

Третий этап работы (конец 3 четверти - 4 четверть первого класса) отличался от предыдущего появлением нового отношения детей к своей работе. В отличие от второго этапа, когда почти все дети начинали выполнять работу с тренировки, на этом этапе менялось отношение между двумя частями работы. Объем выполнения на оценку стал превышать объем тренировки. Например, сначала ребенок записывал весь текст, а затем при индивидуальной проверке находил те места, в которых была ошибка (либо неаккуратно, либо неверно записана орфограмма), обводил их карандашом, проводил черту и тренировался в написании орфограмм (подбирал другие слова с той же орфограммой).

Таким образом, изменение соотношения частей работы показывает, что дети понимают место тренировки - при затруднениях ребенок стал выделять в процессе работы содержание "черновика".

Следует указать еще и на феномен переноса форм работы. Так, бессмысленные слова, введенные на математике, первоклассники начинали использовать на уроках письма (подписывать часть работы "каль").

Существенна эволюция самостоятельности детей в определении объема, места и содержания своей тренировки. Большинство детей начинают *попыточно* (через обращение к столу

со средствами) *строить действие по усовершенствованию своей работы*. Появление в конце I класса своеобразного "рафинирования" подготовки, перенос средств разделения с одного предмета на другой являются важными показателями происходящего выражения индивидуального учебного действия.

В следующих классах дети использовали разделение в тетради в различных ситуациях. Например, отделяли часть работы, которая, по их мнению, не подлежит оцениванию; вычленили пробные способы доказательства; выделяли неверно решенные задания и др.

Переход от подготовки к реализации удерживался еще в нескольких поляризациях.

Во-первых, использование "стола помощников" предполагало организацию предметного *противопоставления средства и задания*, средства и задачи.

В классе находился стол с "карточками-помощниками" и стол с заданиями, которые дети брали для выполнения в определенной ситуации. Для самого ребенка, и в этом интересный психологический факт, это совершенно не тривиально. В первом и даже в начале второго класса он это путает и, желая взять "помощника", то на самом деле берет не помощника, а задачу. Во втором классе, когда возникает работа по изготовлению помощника, он начинает это путать на другом уровне: утверждая, что изготавливает кому-то средство, на самом деле пишет ему задачу. Лишь к концу второго класса появляется различие задачи и средства.

Во-вторых, поляризация "подготовка-реализация" задавалась учителем в пространстве класса как *отношение между большой доской и маленькими досками* (в разных местах класса располагались 4 маленьких доски).

В начале I класса чаще всего учитель приглашал детей к маленьким доскам, чтобы они могли записать свою версию ответа, далее дети сами выходили к маленьким доскам, с удовольствием работали возле них, обращались к ответам друг друга. Возникло спонтанное содержательное общение. Маленькая доска стала любимым местом работы детей, как на уроках, так и на перемене. Так, на уроках письма на маленьких досках дети учились писать соединения, слова, а затем возвращались за парту и сразу писали в тетради на оценку. В этом случае маленькая доска явно служила для детей местом подготовки. Но уже к концу первого класса часто встречалась следующая картина. Учащиеся записывали свое решение на маленьких досках, далее происходило коллективное обсуждение предложенных версий, в процессе которого дети выходили к маленькой доске и либо исправляли свой ответ, доделывали его, либо обводили часть ответа с ошибкой или сомнением, либо стирали: "Я уберу свою, у меня как у Катю". Видно, что в ходе совместной работы ребенок начинал *соотносить свое действие с другими и преобразовывать его*.

В своей работе учитель особым образом работал с отношением "доска - тетрадь" или "маленькие доски - тетрадь". Например, на маленьких досках появлялось многообразие ответов, далее происходило коллективное обсуждение, после которого учитель обращался к детям с заданием: "А теперь возьмите с маленьких досок в тетрадь то, что вы считаете нужным". В этом случае большинство второклассников либо дополняли свой ответ, либо преобразовывали его, выделяя при этом, какое место в их тетради было тренировкой, а какое результатом. Интересно, что в подобной работе в первом классе такое выделение встречалось в единичных случаях, а чаще отсутствовало вовсе. Даже если ответ в тетради ребенка не совпадал с коллективным, то он никак не изменял свое решение или заново переписывал с большой доски общее решение в тетрадь, не отделяя его от своего.

Для первоклассников более характерной является работа с разделением подготовки и выполнения в пространстве класса, чем в тетради. Ко второму классу происходит переход к индивидуальному действию, когда подготовительная и результативная части работы функционально разделены более явно, т.е. ребенок понимает, где результат, а где средства достижения результата.

В-третьих, в нашей работе мы *противопоставляли сами средства*. На уроках на столе помощников лежали не только схемы, модели, но и счетные палочки, камушки и т.д. Далее учитель начал подкладывать не "помощников", а, наоборот, "мешалщиков" - то, что не может быть средством решения задачи, то, что уводит от решения задачи. Мы выращивали действие как выбор (подбор) средств.

В-четвертых, противопоставление ситуаций опосредствования (подготовки и применения средств) в первом классе происходило благодаря *делению уроков на математику и счет, русский язык и письмо*.

Отметим, что такое разделение ни в какой мере не связано с встречающимися попытками механического объединения развивающего обучения и традиционной практикой преподавания. Мы не меняли логику, представленную в имеющихся пособиях по системе РО. Например, содержание уроков математики определялось открытием и изучением математических свойств и отношений; содержание уроков счета определялось конкретизацией на числа открытых на уроках математики способов и получением конкретного результата. Удержание целостности математики, сохранение ее единства осуществлялось благодаря использованию детьми на уроках счета схем, моделей, чертежей, полученных ими на уроках математики.

Отметим, что математика и счет изучались параллельно: так, во второй учебной четверти первого класса на уроках математики

дети рассматривали отношение целого и его частей, а на уроках счета, обучившись к этому времени изображению цифр, дети изучали состав чисел, опираясь как на дошкольный опыт работы с дискретными предметами (кубиками, палочками, нарисованными фигурами), так и на осваиваемые на уроках математики отношения целого и частей.

V

Противопоставление "подготовка - результат" сопровождалось другой поляризацией и другим переходом - переходом и поляризацией социально-институциональных форм организации деятельности. Для нас это - *урок и занятие*.

1. Для нас урок и занятие являются, во-первых, двумя разными орг. формами завершения работы и, во-вторых, двумя разными формами концепции Ученика и Учителя:

-на уроке действие каждого осуществляется для всех. Это форма коллективного (общественного) действия. На занятиях возможное действие должно быть превращено в действие каждого. Занятие завершается выполнением действия каждым учеником;

-на уроке учитель является организатором, инициатором и руководителем детских действий. На занятии он должен стать экспертом и консультантом, работающим (консультирующим) по инициативе ученика.

2. Помимо внешних отличий (урок проходит с целым классом и длится 40 минут; занятие организовано с малой группой детей (подгруппа класса) и по времени не регламентировано), занятия отличаются от урока по *содержанию предметного материала*.

Урок представляется нам как место постановки учебной задачи, где происходит выделение общего способа, введение и понимание детьми принципов моделирования. На занятиях разворачивается работа по освоению операций, входящих в состав введенного на уроке способа действия.

3. Урок отличается от занятия по *формам работы*. Для урока характерны коллективный способ работы, организованной учителем, завершенность поставленной на уроке цели; для занятия - индивидуальный тип работы, инициатива в детских действиях и в окончании занятия (*своего* занятия).

На уроке дети занимаются фронтально, группами, парами, но решают обязательно общий для всех вопрос. Урок завершается по звонку, и это происходит одновременно для всех детей. Специфика занятия в том, что школьники работают индивидуально, самостоятельно выбирают для себя вид и объем заданий (решают, чем заниматься - тренироваться в совершенствовании определенного умения либо сразу выполнять на оценку и проверять свои умения);

определяют время завершения своей работы, после которой могут, например, пойти в игровую комнату или почитать книгу.

4. Одним из важных условий проведения занятия является "стол помощи". "*Помощники*" - это схемы, модели, алгоритмы действия, предметный материал - все то, что может помочь ребенку в работе над своими умениями и используется им не только как средство решения задач, но и как средство самоорганизации учебной работы.

Все многообразие помощников располагалось учителем на отдельном столе. Учитель давал задание, которое предполагало необходимость тренировки, и говорил ученикам, что они могут выбрать любую помощь из карточек, предложенных учителем. Дети в ходе занятия свободно подходили к столу и осуществляли выбор средств для решения задачи. По инициативе детей между ними возникал спонтанный обмен мнениями и средствами. Например, ребенок показывал другим детям своего "помощника" и объяснял, как с ним действовать, либо сам задавал вопросы. После выполнения задания учащиеся демонстрировали выбранных ими помощников с обоснованием выбора.

На другом занятии учитель мог предложить детям сделать свой собственный индивидуальный помощник для решения конкретной задачи. После демонстрации и сравнения средств помощи происходил обмен дидактическими пособиями в паре или в группе.

При работе с пособием "помощник" на занятиях использовались следующие методические приемы:

1. Составление программы подготовки с выбором средств помощи.
2. Создание индивидуальных помощников.
3. Обоснование выбора дидактического пособия, демонстрация средств помощи.
4. Обмен дидактическими пособиями.
5. Сравнение и объединение средств помощи. Конструирование составного помощника.

Таким образом, благодаря пространственному оформлению и содержательному представлению подготовки как особой работы школьники становились на занятиях более инициативны в организации своей работы, самостоятельно оценивали по шкале умений свои учебные достижения ("Научился ли сегодня решать примеры с помощью линейки умножения?").

Помимо обязательной консультационно-экспертной функции, тип учебных отношений, характерных для занятия, предполагает тщательную работу учителя *по наблюдению за становлением индивидуального учебного действия*: как ведет себя ученик при подборе задания, какой выбор осуществляет, совершает ли пробное действие, к кому и в какой момент обращается за помощью, какие

задает вопросы, самостоятельно ли начинает и завершает свою работу на занятии, берет ли задание на дом и в каком объеме.

В ходе реализации проекта нам удалось выстроить два типа занятий: исследовательский и тренировочный.

Рассмотрим организацию тренировочного занятия, направленного на освоение способа, - *"Работа над ошибками"*. Такой тип работы существует и в традиционном обучении, где, как правило, учитель указывает на ошибки и предлагает детям определенный набор упражнений, выполняя которые, ученики отработывают те или иные умения.

Предложенный нами тип *"Работа над ошибками"* представляет определенный цикл. Сначала учащиеся выполняют проверочную работу на уроке, где совместно с учителем анализируют задания и выделяют умения, из которых складывается выполнение задания. Например, в теме *"Сложение многозначных чисел"* способ сложения многозначных чисел расчленяется на такие составляющие, как состав чисел, сложение в пределах десяти, сложение с переходом через разряд, поразрядная запись и другие.

Далее на занятии дети получают проверенные учителем работы с глобальной отметкой. Учащиеся самостоятельно оценивают свою работу по критериям, выделенным предварительно на уроке (умениям), и определяют, как получились общая оценка всей работы. Для некоторых детей такая работа вызывает затруднения, и поэтому педагог помогает ребенку понять, в чем состоит его ошибка, и представить свое умение в виде оценочной шкалы.

На следующем этапе учитель предлагает выбрать задания, с помощью которых учащиеся могут потренироваться и исправить свои ошибки. Задания оформлены на карточках и расположены на *"столе карточек-оценок"*. К ним подобраны средства решения, которые рассмотрены на *"столе помощи"*. На таких карточках может быть описан алгоритм действия, правила, словесные указания, схемы, модели, чертежи. На занятиях по математике *"помощники"* могут быть представлены предметным материалом - всевозможными полосками, сосудами, кубиками, проволокой, планками и прочими вещами.

С помощью карточек-помощников дети работают над своими умениями, самостоятельно определяют объем и содержание тренировки, и консультируются в случаях затруднения с учителем или со своим товарищем. После тренировки ребенок переходит к работе на оценку, самостоятельно определяя время перехода к ней.

Роль учителя сводится к консультации ребенка по поводу соответствия выбранного задания и умения, которое необходимо отработать. Большое внимание учитель уделяет тому, как ребенок использует карточки-помощники и действительно ли средства,

предложенные взрослым, являются средствами организации детской работы.

К началу третьего класса у детей появился учебно-занятийный цикл, включающий занятие по подготовке к проверочной работе, проверочную работу на уроке и заключающее этот цикл занятие по работе над ошибками. На подготовительном занятии учитель выписывает умения, которые будут проверяться позже, и предлагает тренировочные карточки и помощники по каждому из умений. Дети самостоятельно определяют, что им следует повторить, в чем проконсультироваться с учителем или с другими детьми. Есть дети, которые точно определяют свое непонимание и выбирают карточки с заданиями, требуют дополнительных заданий, обращаются к помощникам или к педагогу. Другая группа детей пробует свои силы в заданиях по каждому из выделенных умений (*"на всякий случай"*). Есть дети, уверенные в своих знаниях, они или помогают другим, или сразу выполняют проверочную работу. Урок с проверочной работой проходит как обычно, лишь дети, выполнившие работу на предыдущем занятии, могут заниматься более сложными заданиями или изготавливать помощников. Организация заключительного занятия *"Работа над ошибками"* похожа на описанную выше.

В ходе экспериментальной работы нам удалось выстроить и выделить кроме тренировочного типа занятий, исследовательский тип. Например, на пробных занятиях детям может быть предложен новый вид записи изучаемых на уроке отношений. Дети должны самостоятельно проанализировать, установить связь со старыми видами записи и тем самым провить уровень овладения изучаемым понятием. На занятиях этого типа по математике может предлагаться изобретение приборов, работа с *"динамическими"* моделями, с помощью которых удается наглядно представить и исследовать числовые зависимости.

Эти занятия близки к уроку, но благодаря особому типу организации удается выявить индивидуальные способы понимания. На занятиях исследовательского типа происходит свободное перемещение детей по классу, спонтанное объединение в группы, возникает обмен мнениями.

Эмпирические наблюдения позволили описать динамику занятия-урочной формы. Так, первоклассники ориентированы на оценку результата своей работы, для второклассников важнее совершенствование собственного умения, а не выполнение работы на оценку. В первом классе наблюдается большее обращение детей друг к другу на уроке и меньшее - на занятии, во втором классе - наоборот. Интерес детей-первоклассников на занятии носит в основном эмоциональный характер; во втором классе ученики более инициативны, заинтересованы в понимании самой схемы,

динамической модели, а не в получении с помощью этих средств какого-либо результата.

Ход экспериментальной работы показывает, что организация занятия дает больше возможностей для становления индивидуальных способов понимания и индивидуального стиля учебной работы. С другой стороны, поляризация "урок-занятие" способствует появлению новых смыслов в работе учителя - главным становится не только то, что освоил ребенок и что не освоил, но и то, как обнаружить детские способы понимания, какой индивидуальный диалог построить с каждым ребенком.

Далее следует сказать еще об одном источнике возникновения самостоятельности детей в отношении к своей работе. Речь идет об особых формах общения учителя и ребенка, в которых ребенок учился различать подготовку и результат в своей работе.

Поляризация "занятие - урок" "отмирает" становится простым техническим средством, когда появляется много форм занятий не только отработочных, но и по построению схем, дидактических форм (например, в упражнении, в применении прибора умножения - прототипа логарифмической линейки).

Появляется так называемый *поляризованный урок*, представляющий собой одновременное задание как разных видов работы (исследование, работа над ошибками, работа по улучшению умений), так и разных форм детской кооперации (индивидуальная, парная, групповая работа).

Приведем пример организации поляризованного урока. В начале урока учитель объявляет о том, что можно работать с тетрадью достижений по карточкам, представляющим собой задания на определенные умения. Они расположены на отдельном столике в подписанных конвертах.

Можно заниматься исследовательской работой. В математике это может быть изобретение каких-либо приборов; изготовление помощников по определенным темам; исследование нового вида записи; решение задач нового типа.

Наблюдения за поведением детей на таких уроках показали, что часть детей, выполнив какое-либо задание, самостоятельно переходили на другой вид работы, некоторые спрашивали разрешения на переход у учителя. Таким образом, внутри урока была выстроена ситуация выбора и получено свободное учебное пространство.

Можно утверждать, что вся предыдущая организация обучения подготовила детей к произвольному выбору вида работы, формы общения, выбору задания и к возможности переориентации учащихся внутри урока.

Роль учителя на поляризованном уроке, также как и на занятии, - экспертно-консультационная, он не проверяет

правильность выполнения задания, а помогает разрешить противоречия, возникающие у детей; поддерживает возникающие дискуссии, помогает адекватно выбрать помощь для выполнения задания. Важное место занимает наблюдение за поведением детей. Такая организация обучения позволяет определить предпочтения детьми "теоретической" или тренировочной видов работы; определить предпочтения в выборе форм кооперации.

Проведение поляризованных уроков позволяет сделать вывод, что второклассники более тяготеют к исследовательскому типу работы, третьеклассники - к завершеному, результативно представленному заданию; среди учащихся третьего класса практически нет ребят, которые, выполнив определенную работу, оставшуюся часть времени ничем не занимаются.

Итак, мы получили трехлетний учебный процесс как эволюцию нескольких предметностей. *Во-первых*, предметных средств и их пространственной организации. *Во-вторых*, как эволюцию ситуаций применения средств - учебно-теоретическую и практическую.

В-третьих, как эволюцию социально-институциональных форм. Важно, говорить об эволюции, потому что формы рождаются и отмирают. *Разделение на теоретические и навыки дисциплины* характерно для I этапа и является целью I класса (III четверть). Во 2 классе с помощью занятий мы научаемся строить техники, навыки или умения внутри самого теоретического мышления, не вне его (упражнения в счете или чистописании), а внутри самого теоретического мышления.

Итак, кроме того, что появляется все больше разнокачественных форм работы (работа над ошибками, работа над умениями, занятие, связанное с конструированием "прибора" или модели), количественно и качественно меняется суть жизни детей. Появляется история. Она появляется как история детско-взрослых взаимодействий. При этом история не связана с программой, она связана с формами организации работы, т.е. фактически с *формами субъектности ребенка и учителя*.

ДЕТСКАЯ ИНИЦИАТИВА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ

Ты же придумал.
Ты же будешь делать.
Тебя же накажут за то, что плохо сделал.

М.Жванецкий

То, что детская инициатива является обязательной составляющей (одно из главнейших условий) образовательного процесса, достаточно давно признано и как теоретическое положение, и как эмпирический факт, экспериментально доказанный в целом ряде работ (см., например: В.А.Петровский, 1996; В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман, 1996). Я намерен обсудить ожидаемый характер и уместность детской инициативы как проектируемого образовательного эффекта и некоторые ее (инициативы) специфические половозрастные особенности.

Вне всякого сомнения, школа - это очень жестко технологизированная социальная организованность, специально построенная как место встречи взрослости и детства. Вся эта организованность есть предельное воплощение специфического отношения взрослости к детству. Во всем здесь можно видеть именно взрослую инициативу. И в организации учебных предметов; и в учебном плане; и в так называемом школьном режиме, и в устройстве классной комнаты, где дети сидят парами в затылок друг другу и лицом к учителю и доске, и во многом другом. Идея трансляции и воспроизводства культуры (Г.П.Щедровицкий) задает и основные принципы школьного устройства, очень близкого по своим параметрам к военной машине. Военное же устройство подразумевает достаточно жесткую субординацию, согласно которой "солдат просит воздержаться от советов господам офицерам во время атаки". В этих условиях детская инициатива выглядит либо как продолжение взрослых идей в духе следования, либо как отклоняющееся поведение.

Здесь мы сразу же сталкиваемся с мощным противоречием, не раз становившимся предметом живейших и ожесточеннейших дискуссий: с одной стороны - гуманистические основания образования, с другой - технологический (машинный) характер его реализации.

Продуктивные попытки разрешения этого противоречия состоят в поиске места для действия самого ребенка.

Теория учебной деятельности и построенные на ее основе предметные области блестяще доказали возможности детского вмешательства в саму логику учебных предметов, если допустить, что их творение не завершено и продолжается с участием ребенка. Вместе с тем, до сих пор остается проблемой, в том числе и для школ, взявших на себя смелость реализовывать программы развивающего образования, перенос приобретенных в рамках учебного предмета способностей за пределы учебных областей. Иными словами, превращаются ли феномены детской инициативы, убедительно полученные как результат учебной деятельности, в инициативы за рамками учебных предметов?

В современной отечественной школе, точнее, в том многообразии (во многом кажущемся) образовательных форм, которое представлено сейчас на территории Российской Федерации, можно найти множество примеров взрослого инициирования детской - ученической - самостоятельности - от так называемых "самостоятельных" работ по учебным предметам до так называемых "творческих" работ в любой выбранной самим учащимся области. Если с первыми работами все понятно - они "самостоятельны" ровно в той мере, в какой позволяют учителю осуществить контроль за усвоением определенных стереотипов, то последние заслуживают специального внимания с точки зрения определения степени их самостоятельности и инициативности. Очень может быть, что именно в этом направлении следует искать признаки эффективности образовательных программ. Но это - лишь в том случае, если мы действительно имеем дело с детской инициативой образовательного характера.

Изучение взросло-детских отношений в образовательном пространстве, выстроеном взрослыми по своим идеям, показывает, что проявления детской инициативы, касающейся образовательных содержаний, носит в основном подрожательный характер, реализуется как удачное уподобление и тем самым себя исчерпывает. Такого рода детское поведение решает идентификационную задачу в соответствующем возрастном периоде, но уже в школьных возрастах выглядит как инфантильное. И даже более того: ряд исследований, проведенных под нашим руководством (Ю.А.Тюменева, 1996-97; Ю. В.Папулина, 1997; А.В.Мальшова, 1998) показывают, что детские инициативы в границах школьных возрастов характеризуются как раз сопротивлением взрослому подобию. Впервые это обстоятельство достоверно отмечается на втором году обучения в школе у мальчиков и выражается стремлением к принятию на себя сложных задач без учета соответствующего предметного ресурса. Иными словами, мальчики, получив такие возможности в условиях

эксперимента, предпочитают действовать, пренебрегая нормами учебного предмета и соответствующих отношений, предлагая свои нормы и строя иные отношения со взрослым. Несколько позже аналогичное поведение обнаруживается у девочек. Получается, что потребность в самостоятельности и самочувствии чаще всего не находит в пределах учебной действительности соответствующего места и материала.

Я попробую уточнить, что же я предлагаю понимать под детской инициативой как психологической основой самостоятельности.

Инициатива - это притязания ребенка на то во взрослом мире, что не предусмотрено как для него возможное или буквально ему не предложено. Скажу иначе: проявление детской экспансии на взрослое пространство, на взрослые ресурсы и на самого взрослого как ресурсный источник и собственно ресурс самоосуществления.

Таким образом, детская инициатива это феноменальный признак эффективности образовательного проекта. И именно относительно образовательного проекта такого рода признаки и следует рассматривать. В иных случаях можно говорить лишь о феноменах неясного происхождения.

В качестве примера можно привести образовательный проект учебного курса для подростковой школы "Интересы. Ценности. Нормы." [1]. После завершения первой части проекта его участники, учащиеся 7-го класса Базовой экспериментальной школы "Универс" (№ 106), предложили классифицировать все занятия по курсу на три группы:

- "Урок - урок" - классическое, со всеми атрибутами учебное занятие;

- "Урок - не урок" - учебное занятие с элементами игры, но с сохранением традиционных ролевых отношений "учитель - ученики";

- "Не урок - не урок" - занятие хотя и носящее учебный характер, но построенное на ситуативно складывающихся отношениях.

Реализация этого предположения привела к необходимости всякий раз определять соответствие тематического содержания учебного занятия и его формы, что, в свою очередь, определяло характер учебных отношений. Так проблема нормативного регулирования как ресурса в разрешении конфликтов воплотилась в последующем разворачивании курса. Таким образом детям удалось разрешить экспериментирование в сторону самих экспериментаторов. Получив определенные представления о том, как с помощью нормирования можно изменять ситуации отношений, учащиеся не только продемонстрировали свои приобретения в соответствующих текстах и игровых процедурах, но и вторглись в саму организацию учебных занятий и серьезных учебных отношений.

Подобного рода инициатива была испытана и на параллельных учебных курсах, к чему учителя, разумеется, были не готовы.

Итак, это место оказалось слишком локальным. У детей уже появился ресурс, для реализации которого в школе не хватает места.

Получив в качестве эффекта подобный феномен, мы предположили, что притязания на взрослые ресурсы и особенно на самого взрослого как ресурсе можно ожидать при реализации проектов по развивающему обучению в части выполнения детьми домашних заданий. Домашняя учебная работа - это, по-видимому, та область, где детская самостоятельность может быть воплощена в той мере, в какой ребенок способен и желает самоорганизации. Определить это можно по характеру детских попыток выстроить отношения с родителями по поводу выполнения домашних заданий. Предварительные исследования, проведенные Ю.А.Козырьевой под руководством П.А.Сергоманова, подтверждают справедливость наших предположений [2]. Дети, участвующие в образовательных программах по развивающему обучению, предпринимают достаточно очевидные попытки при выполнении домашних учебных работ по математике занимать по отношению к собственным родителям позиции, подобные посредническим, т.е. пытались использовать приобретенные ресурсы, рассматривая участие родителей как удобное для пробы условие. В так называемых традиционных учебных программах мы в основном встречаем попытки прибегнуть к помощи родителей по типу "сделай - за - меня".

Мы полагаем, что такого рода исследование весьма перспективно для определения эффективности и динамики в реализации соответствующих проектов, поскольку позволяет наблюдать не непосредственные результаты учебных действий, а, скорее, социальные эффекты, вместе с тем явно связанные со стратегическими образовательными целями. Этот материал тем более интересен, что позволяет увидеть эффекты именно за границами школьной организации, где нет специальной необходимости использовать "школьные" учебные отношения.

Вполне возможно, что так называемые эффекты переноса учебных способностей следует предполагать не только и не столько в области других предметов, сколько в области других отношений и, более того, в иных сферах. Так, появление в БЭШ "Универс" детско-взрослой общественной организации "Мир без конфронтации" можно рассматривать буквально как создание дополнительного образовательного пространства для реализации приобретенных на курсе ИЦН навыков конфликтной компетентности. Не случайно основной костяк организации составляют выпускники и учащиеся школы второй ступени, в классах которых реализовывался данный проект.

Одним из самых острых мест в учебных отношениях является момент оценивания.

Наши наблюдения, проведенные в рамках проекта "Интересы. Ценности. Нормы", показывают, что появление яркого критического детского отношения к учительской оценке тесно связано с переходом из школы первой ступени во вторую. На наш взгляд, это очевидный признак новых притязаний на взрослый ресурс в отношении самих себя. Прямая экспансия на эту взрослую функцию выражается в упреках в несправедливости. Более всего это касается таких предметных областей, где невозможно применение отчетливых количественных критериев. Однако, по нашему мнению, это лишь повод для "атаки", и учителя, которые предпринимают попытки разработки "открытых", поддающихся количественному выражению критериев, не снимают возникающего в этом месте напряжения. Если мы хотим сохранить учебные отношения и образовательное пространство как лично значимое для ребенка, нам придется уступить хотя бы часть оценивающей деятельности именно в части учебных работ. Однако эта область требует специального неупрощенного отношения. Вряд ли здесь уместно просто пойти навстречу детской спонтанности.

По-видимому, целесообразно последовательное расширение самооценочного пространства, подготовленного начальной школой (см. проект: "Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения" под рук. Б.Д.Эльконина). Важным представляется именно участие ребенка в оценивании, а не просто принятие и согласие с учительской оценкой, но при этом важно еще и наличие соответствующего ресурса для участия.

Наши наблюдения в рамках курса ИЦН (О.Г.Баландин) показывают, что уже учащиеся шестых классов вполне ориентируются в приходящих новых знаниях и особенностях их употребления, а следовательно и в динамичности оценки. Иными словами, те учебные действия, которые еще вчера стоили "5" баллов, уже сегодня следует оценить не более чем на "4". Уже в шестом классе учащиеся вполне демонстрируют возможности определять основные критерии оценочной динамики, а свое участие в такого рода деятельности рассматривают как гарантию справедливости учительской оценки. Любопытно, что в этом случае мы не обнаруживаем прямых притязаний на непосредственное выставление оценок, это право оставляется за учителем. В таком подходе снимается принципиальное противоречие субъективного оценивания.

С нашей точки зрения, эта детская инициатива имеет шанс развернуться в серьезное участие в образовательной деятельности при условии ее совместной детско-взрослой проектной организации не только в рамках одного экспериментального курса.

В качестве обратного примера инициативы, не связанной ни с каким образовательным проектом и, следовательно, не

рассматриваемой как образовательный эффект, хочу привести обнаруженную в творческой работе ученицы 10 класса БЭШ "Универс" Марины Дмитриевой закономерность появления примерно на 5-м году обучения в школе исследовательского интереса у абсолютного большинства девочек. Этот интерес проявляется в конструировании своеобразных личностных опросников, распространяемых примерно в масштабах класса. Это явно проявляемая инициатива социального исследования стабильно воспроизводится вот уже в течение не менее 40 лет и без существенных изменений в составе вопросов. Гипотетически подобная инициатива обеспечивает самоидентификационный процесс, и поскольку она не обнаружена у мальчиков, то можно предположить ее внеобразовательное происхождение. Другая гипотеза предполагает, что мальчики иначе используют полученный в образовании ресурс для решения своих самоидентификационных задач.

Обсуждение детских инициатив наиболее осмыслено в рамках клиники нормального взросления. По-видимому, это та спонтанная феноменология, характеризующая действительно субъектный возрастной переход в его связи с реализуемым образовательным проектом. Из этого следует, что проектировщики обязаны иметь в рамках разработки не только сами представления о конкретных феноменах инициативы, но и места для ее проявления, реализации и для собственного развития. При этом хотелось бы подчеркнуть принципиальную, на наш взгляд, "непланируемость" подобных эффектов. Их вряд ли можно ожидать ровно в "нужное время" в "нужном месте" и в "нужном виде". Такое наше предположение означает, что мы должны ожидать готовности к возрастному переходу не только от ребенка, но и от взрослого, но эта взрослая готовность не означает готовности формы.

Готовая форма означает вопреки ожиданиям взрослых, как раз закрытость, поскольку вовсе не подразумевает уже детской инициативы и, следовательно, не дает себя "почувствовать".

Подводя некоторые предварительные итоги обсуждения вопроса о детской инициативе как образовательном эффекте, можно отметить ряд важных направлений ее изучения и проектирования.

Во-первых, детская инициатива в области учебного-предметного знания возможна лишь в том случае, если предмет представляется ребенку как незавершенный в своем построении. Нужно специально обратить внимание на понимание незавершенности, а не несовершенства, т.е. ущербности. Речь идет не о дискредитации предмета, а об обнаружении возможностей для продолжения творения (как минимум для себя).

Во-вторых, детская инициатива в области учебных (или, шире, - образовательных) форм. Вряд ли разумно просто отменять по взрослому разумению или даже с учетом детского мнения те или иные сложившиеся учебные формы. Например, классно-урочную организацию или совместное обучение (и другие менее стратегические образовательные формы) имеет смысл, может быть, несколько "подвинуть", чтобы освободить место, причем не на периферии, а наряду с принятыми формами. Это важно для понимания того, не несут ли новации в формах, инициированных самими детьми, эффектов, сопоставимых с традиционными эффектами. Это последнее замечание особенно значимо для возрастно (ступенно) организованной школы. Сегодняшнее проектирование в этом направлении либо оппозиционно существующей школе, что усугубляет конфликт, а не способствует его разрешению, либо претендует лишь на незначительные ниши, оставляемые стандартным учебным планом. Но и тот и другой варианты характерны своей абсолютно "взрослой" инициативностью.

В-третьих, детская инициатива в областях социальной практики как местах реализации новых ресурсов, полученных и получаемых в образовании. Никого, конечно же, не надо убеждать в том, что социальная практика представляет собой исключительно емкое образовательное пространство (при условии соответствующей организации).

Создание организованностей, активно влияющих на социальные процессы не только в школе, но и в более широком окружении. Сама возможность активного влияния может быть представлена детям как избирательная чувствительность взрослых к соответствующим воздействиям, но, что еще более важно, - это потребность взрослых в такого рода воздействиях.

Литература:

1. Хасан Б.И., Дорохова А.В. Интересы. Ценности. Нормы. Учебное пособие. Красноярск, 1994., Учебно-предметные и психотехнические условия обеспечения половозрастной идентификации во втором школьном возрасте. // Вариант будущего. Инновационные проекты школы "Универс". Красноярск, 1996.
2. Бюллетень клуба конфликтологов. Вып.6. Красноярск, 1997.

КОЛЛЕКТИВНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ РЕЗУЛЬТАТЕ

Вместо введения

Начнем наше обсуждение с простого вопроса. Представьте себе ребенка - школьника, который умеет решать задачи только вместе с другим учеником, который умеет писать сочинения только вместе с учительницей, который умеет собирать конструктор только в компании друзей - значит ли это, что этот ребенок ничего не умеет?

И если мы, подозревая подвох в этом вопросе, скажем, что он что-то умеет, то что? Фактически наш доклад есть попытка увидеть пути ответа на этот вопрос.

Подчеркнем, что в традиционной педагогике логично и честно было бы говорить, что такой ребенок ничего не умеет, потому что он не умеет все это делать сам. Обсудим эту точку зрения подробнее.

Образовательный результат - индивидуальная способность, знание, умение, навык.

Обсуждая тематику образовательных результатов, необходимо прояснить, какого рода скрытые допущения лежат за нашими формулировками. Рассмотрим, к примеру, трактовку из относительно свежего американского справочника по измерению результатов обучения: "Образовательные результаты могут быть определены как степень реализации (выполнения) определенных целей индивидуальными учащимися" [Rayne, 1992; с.60].

Можно сказать, что здесь нет ничего удивительного - все понятно и правильно. Но посмотрим на одно слово, на которое мы не обращаем внимание при первом чтении - "индивидуальный". Итак, образовательный результат в привычном педагогическом понимании жестко и определено связан с *отдельным, единым, индивидуальным, изолированным учеником.*

Понятно, что такое понимание результата появилось не в девяносто втором году. Оно имманентно присуще традиционному образовательным практикам, в которых имеется ориентация на усвоение отдельным ребенком знаний, или навыков, или ценностей.

Даже там, где мы имеем дело с более сложным пониманием образовательного результата (например, в теории воспитания), он все равно рассматривается как индивидуальная характеристика (например, качество личности).

Подчеркнем, что для нас здесь неважно, идет ли речь об

одинаковым для всех индивидуальном результате или о разных индивидуальных образовательных результатах. Последнее является целью индивидуализации образования - за это ратуют сторонники гуманистической, свободной педагогики. Поэтому, в отличие от А.Н. Тубельского (см. доклад в этом сборнике), мы не собираемся подемизировать с идеей одинакового для всех результата. Для нас существенно, что даже в гуманистическом подходе результат понимается как то, что является достоянием одного, изолированного ученика.

Отражение идеи образовательного результата как индивидуального в методах проверки.

Ярче всего понимание образовательного результата как индивидуального отражается в том, что мерилом деятельности ученика и учителя издавна является индивидуальное выполнение учеником специально сконструированных проверочных заданий - тестов, контрольных, экзаменационных заданий, **самостоятельных работ**. Не случайно во время этих процедур из экзаменуемого делают этакое Робинзона, вынужденного выживать в одиночестве.

Эта ситуация становится особенно выпуклой, если вспомнить о том, что оценка служит для индивидуальной селекции и сортировки (Earl, Le Mahieu 1997).

Однако можно ли помыслить себе образовательный результат другого типа? Чтобы ответить на этот вопрос, давайте разберемся, откуда возникает идея образовательного результата как совершенно индивидуального, в чем выражается это понимание.

1. Педагогические задачи как детерминанты представлений об образовательном результате

Конечно, такое понимание образовательного результата происходит из видения педагогических задач. В нашем рассмотрении логически возможно отождествлять задачи образования и образовательные результаты. Ведь чаще всего задачи описывают те образовательные результаты, которые мы должны получить.

Всеми специалистами в области тестирования утверждается, что тестирование и оценка всегда требуют четкой постановки целей (задач) как описания желательных изменений в поведении, знании или ценностях ученика. Пойн даже отождествляет цели и результаты (Raupе, 1992). Учитывая вышесказанное, мы можем временно перейти от обсуждения результатов (и механизмов их получения) к обсуждению задач и определяющих их целей.

Если мы посмотрим на формулировки задач в педагогической литературе, то увидим, что они описывают индивидуальные характеристики: ребенок должен знать, уметь. Даже там, где в западной традиции возникают **аффективные задачи**

(вспомогательные), - они описываются индивидуально ((Bloom et al, 1964), (Aiken, 1988)).

Итак, откуда возникает педагогическая задача формирования индивидуального образовательного результата?
Источники формулировок педагогических задач.

Для начала напомним утверждение, из которого будут следовать наши рассуждения.

И педагогические задачи, и цели образования возникают не непосредственно из общественного заказа, а из представления об обществе и человеке, поскольку школа предназначена обеспечивать воспроизводство и развитие общества.

С какими же представлениями об обществе связано индивидуальное (изолированное) понимание образовательного результата? Прежде всего с индустриально-машинными представлениями, в которых каждый член общества играет специфическую индивидуальную функцию. Связано это понимание и с конкурентным, соревновательным этосом, который предполагает, что человек должен быть способен действовать и выживать самостоятельно. В фундаментальном исследовании американского психолога подчеркивается, что этот соревновательный этос предполагает и тщательный отбор наиболее способных, индивидуально умелых (Nicholls, 1989). Отсюда и возникает идея индивидуальной способности. Даже плюрализм в таком контексте понимается как толерантность, терпимость к индивидуальным точкам зрения, а не как диалог или полилог.

Понятно, что таким социальным представлениям об обществе соответствуют антропологические представления о гармоничном и всесторонне развитом человеке, а значит, о самодостаточном человеке, этаком энциклопедисте-одиночке! Именно на этом основан минимум содержания образовательных программ как обязательный (для всех) набор сведений, умений, навыков, необходимых для того, чтобы ребенок сумел выжить. Отсюда следует, что надо каждого ребенка учить правилам дорожного движения, как чистить зубы, планированию семьи и т.д. Предполагается, что если мы его не научим, то он пропадет и никогда не начнет чистить зубы.

Подчеркнем, что по сути дела именно на этот аргумент опираются составители всевозможных минимумов. Для них смысл одинакового (и в этом смысле общего) результата заключается не в обеспечении возможности общего согласованного действия, а в обеспечении возможности индивидуального (изолированного) действия.

Однако не только представления об обществе и человеке определяют формулировку педагогических задач. На них влияют и *представления о развитии ребенка и процессе учения*, явно и неявно используемые в психолого-педагогической науке и практике. На это методологи обратили внимание сравнительно недавно.

Так, Tyler (1964) ввел два критерия для уточнения педагогических задач: социальное и возрастное (психологическое) соответствие. Т.е. важно не только то, какие предположения об обществе, но и какие предположения о детях и их развитии лежат за постановкой данных задач. Как же в этих предположениях отражается связь коллективного и индивидуального?

Практически все существующие теории учения настаивают на видении становления способностей как процессов глубоко индивидуальных. Нередко подчеркивается, что основным противоречием школы является противоречие между коллективным характером школьного обучения и индивидуальным характером усвоения. Понятно, что индивидуальный характер усвоения означает и индивидуально присвоенный и индивидуально проверяемый результат. Наиболее ярко это предположение отражено в такой теории учения как бихевиоризм. Разбиение учения на мелкие индивидуальные стимулы и реакции - это базовая посылка бихевиоризма, основывающаяся на представлении о формировании условного рефлекса.

Есть еще один фактор, явно влияющий на постановку педагогических задач, - *традиции диагностики решения этих задач.*

Это положение может выглядеть несколько парадоксально. Выше мы говорили, что подходы к диагностике связаны с видением результата. Здесь мы утверждаем логически обратное - сложившиеся традиции диагностики влияют на формулировку желаемого результата.

Таким образом, мы полагаем, что постановка задач отражает не только социальные ценности и общественный заказ, но и существующие стереотипы оценки, тестирования, дифференциации, селекции. Даже если помыслить себе постановку иных (условно говоря, неиндивидуальных) задач, то оказывается, что сегодняшняя практика диагностики (экзамены, тесты, контрольные работы и т.д.) не позволяет диагностировать их, а значит, эти задачи не операциональны.

Действительно, сложившиеся традиции диагностики результатов обучения сопровождают даже инновационные педагогические подходы, трансформируя их первоначальную направленность. Это происходит, например, с развивающим обучением, когда при всем многообразии групповых форм в итоге измеряют индивидуальные достижения.

На одной из прошлых конференций "Педагогика развития" нами обсуждалась роль институционального контекста в учении (Фрумлин, 1996). Система оценивания (диагностики) и селекции является одним из определяющих контекстуальных факторов школы. Она в значительной степени формирует систему неосознанных

ожиданий учителей от учеников, образ "правильного" ученика, систему поощрений и наказаний (как правило, строго индивидуальных), соревновательный этос. Система индивидуального оценивания и диагностики ослабляет образовательное влияние группы сверстников.

Таким образом, вся совокупность представлений об образовательном результате как обособленной характеристике ребенка, которая может быть проверена индивидуально (пусть не одинаково у всех, но изолировано), в значительной степени определяет сложившуюся практику образования.

2. К новым представлениям об образовательных результатах

Постановка проблемы. Новый взгляд на общество.

Рассмотрим далее ту смену социальной и культурной ситуации, которая делает осмысленным вопрос о новом описании педагогических задач, о неиндивидуальном результате. При этом характеристики такой смены мы можем найти не только в работах по социальному и культурному анализу, но и в психологических теориях и в педагогических интуитивах.

Приведем несколько примеров обнаружения таких характеристик.

Так, современная методологическая теория утверждает, что сегодняшнее общество требует не *индивидуального действия, а действия кооперативного.* Новой ценностью становится общее действие, *коллективная мышледеятельность.* Определяя задачи педагогики, один из основателей этого направления Г.П. Щедровицкий отмечает, что мы должны учить ребенка осваивать способы такой деятельности (1993).

Другим (довольно банальным) примером социально-культурной трансформации является технический прогресс (особенно в области компьютерных технологий). Его анализ позволяет социальным теоретикам сформулировать предположение о сетевом устройстве мира. В сети человек не только добывает информацию, но и передает ее. В этом состоит смысл сети. В сети резко возрастает взаимозависимость участников.

Появляются и новые представления об организациях. В современной теории менеджмента подчеркивается важность неформальной коллективно-распределенной структуры. Это одно из значительных отличий современных представлений от идеи Макса Вебера о том, что можно представить организацию как совокупность индивидуальных функций. Один из современных лидеров теории управления Питер Сенге подчеркивает, что "в успешности современных фирм резко возрастает роль неформального сотрудничества между ее сотрудниками, роль неформализуемых

контактов и взаимообучения членов организации" (Senge et al, 1994). На первый план в бизнесе начинают выступать такие профессиональные характеристики, которые связаны не с индивидуальным действием, а с взаимодействием. Например, для продавцов важнее уметь приветствовать покупателей, делать покупку удовольствием, чем знать коды товаров или их характеристики.

Изменился и социальный образ молодого поколения. Все чаще мы говорим о подростках "они", потому что они выступают перед нами как *сложно организованная группа*.

Современная социальная теория все больше рассматривает сегодняшний мир как постмодернистский, характеризующийся отказом от единой (тотальной) идеологии и нормы поведения, как мир, собранный из множества больших и мелких объединений людей, мир, в котором плюрализм означает не простое сосуществование, а открытый диалог (Хабермас, 1995).

При этом говорить о том, что образ человека "неодинокого" является новым, конечно, нельзя. Вспомним о марксовской характеристике индивида как совокупности общественных отношений. Вспомним о том, что Э.В. Ильенков подчеркивал, что нельзя заточать собственно личностное в замкнутое "внутреннее пространство индивида", а надо пользоваться представлением об "интериндивидуальной личностной атрибуции" [цит. по: А.В. Петровский "Личность. Деятельность. Коллектив". М., 1982, с.229].

Наши фиксации могут показаться тривиальными. Но как они отражены в теории и практике образования? Как школа готовит к деятельности в условиях взаимозависимости? Где в педагогике мы начинаем измерять и оценивать личность по ее взаимодействию с другими? Мы поднимаем такого рода диагностику анализом индивидуальных личностных характеристик.

Новые представления о методах обучения и педагогических задачах.

Несмотря на всю консервативность образования, под давлением социально-культурных изменений появляются такие методы обучения и формулируются такие цели образования, в которых видна интуиция другого типа образовательных результатов. Мы не будем подробно характеризовать соответствующие педагогические системы, пометив их предельно кратко. Это и школы сотрудничества, незуитские школы, ланкастерская система, "Йена-план" школы, система коллективного воспитания А.С.Макаренко, коллективный способ обучения В.К.Дьяченко, представления Е.Е. Шуцешко о классе как учебной общности ("сверстничество" - самообучающаяся группа).

Интересным примером практики неиндивидуально направленного обучения можно считать практику ШДК, а точнее, практику учебного диалога. В основе этой практики лежат

представления об открытой дискуссии. "А что, если сделать предметом обучения проблемы, не имеющие столь однозначного решения?" [Курганов, 1989; с.9]. Однако и здесь диалог рассматривается не как результат, а как форма получения индивидуального понимания. "С этими индивидуальными моделями учебного предмета, создаваемыми самими детьми, и должен уметь работать учитель" [Курганов, 1989; с.33].

Известная практика коллективного способа обучения также строится без сомнений в привычных задачах обучения. "При коллективном обучении, если оно действительно коллективное, то, кто знает один, должны знать все, что знает коллектив, должно становиться достоянием каждого" [Дьяченко, 1989; с.86].

Определенный сдвиг в понимании образовательных результатов связан с введением в таксономию педагогических задач не только когнитивных и психомоторных, но и аффективных. Впервые это было систематически Блумом сделано и его коллегами (Bloom et al, 1964). Раупе утверждает, что анализ аффективных результатов важен, поскольку именно они влияют на способность участвовать активно и заинтересованно в демократическом обществе. Подчеркивая важность ценностно-идеологического контекста, он утверждает, что демократические отношения невозможны без умения взаимодействовать (1992). Многие теоретики полагают, что центральным аффективным результатом является установка - "сформированная предпосылка отвечать позитивно или негативно на определенные объекты, ситуации и персоны" [Aiken, 1988; с.303].

Однако по-прежнему все аффективные результаты, такие, как отзывчивость, интерес, установка, описываются как индивидуальные и внеконтекстуальные.

Итальянские социологи Чеккини и Тонуччи (1972) ввели термин "социальная недостаточность", которая состоит в том числе в недостатке частоты и сложности обменов между детьми (цит. по: (Перре-Клермон, 1991)). Они рассматривают этот обмен как важнейшее условие развития детей. Однако, по-прежнему, обмен - это условие достижения индивидуального результата, и в этой схеме он приобретает значение промежуточной цели.

Определенная интуиция нового типа образовательного результата появляется в работах, в которых педагогические задачи разделяются на индивидуальные и социальные.

К числу социальных умений Conley (1997) относит "коммуникативную компетентность" и "умение работать в команде". Появление таких формулировок педагогических результатов, как "умение участвовать в групповой дискуссии, задавая провоцирующие мысль вопросы", "умение принять решение об

отказе от пробы нового наркотика, предлагаемого сверстниками”, не меняет общей картины. Такие умения не могут быть ни сформированы, ни проверены индивидуально.

Отдельно скажем о советской коллективистской педагогике. В ней коллектив становится целью образования (воспитания), и появляются даже специальные измерители достижения этих целей.

Советские исследования базировались на определении коллектива А.С.Макаренко: “Коллектив есть контактная совокупность людей, основанная на социалистическом принципе объединения. Утверждая право отдельной личности добровольно состоять в коллективе, коллектив требует от этой личности, пока она состоит в нем, беспрекословного подчинения” [1972, с.69].

Казалось бы, основатель коллективистской педагогики видит в перспективе совершенно новую логику построения результата: “Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. Объектом советского воспитания может быть только целый коллектив” [Макаренко, 1972, с.105]. Но посмотрим, как представляется коллектив А.С.Макаренко: “Идеальной организацией коллектива является такая, в которой есть стройный порядок, присутствуют все формы серьезного завода” [там же, с.108]. В этом смысле, при всех оговорках можно говорить, что А.С. Макаренко видел коллективное действие не как коллективную по сути (системную) реальность, а как сложную комбинацию неинициативных индивидуальных действий, реализующих внешнюю инструкцию. Этот внешний замысел он и называл целью коллектива. Фактически, им использовалась форма организации с предписанными ролями (по М.Веберу).

Г.А.Пужерман (1993) замечает, что распространение групповой работы приводит учителей (часто неосознанно) к новому ощущению образовательного результата. Нередко учитель в групповой работе сдвигает акцент обсуждения с вопроса “Какая схема верна?” на вопрос “Сумеют ли дети договориться?”

В последнее время в школах начинают активно внедряться и такие новые образовательные формы, как компьютерные и социальные проекты, выполняемые коллективно. Но по-прежнему мы сталкиваемся с тем, что не умеем адекватно оценивать эту коллективную работу, оценивая индивидуальный вклад каждого человека.

Однако, несмотря на все многообразие новых целей и методов, остается одна базовая трудность: все эти умения не могут быть проверены индивидуально. Но, как мы уже отмечали, существующий способ диагностики задает (пусть неявно, скрыто, - но задает!) способ педагогического воздействия!

В этом смысле, необходимо искать новые способы оценки образовательных результатов.

Представления о новых методах диагностики.

Надо сказать, что в последнее время появились новые формы оценки, новые формы анализа образовательного результата, такие, как творческие экзамены, проекты (группа сдает готовый текст проекта), клиническое наблюдение или анализ случая (анализ события), по которому можно сделать некоторые выводы об эффектах педагогического действия. Эти методы потенциально позволяют увидеть и неиндивидуальные результаты. Принципиально здесь, что предметом диагностики становятся случаи, а не статистика.

Активно используется и групповое самооценивание. Все серьезнее критикуются старые типы тестирования.

Интересно, что когда специалисты в области тестирования или оценки образовательных результатов обсуждают возможности и ограничения такого метода, как наблюдение или качественный анализ, они замечают, что такому методу оценки поддаются групповая работа, групповая ответственность, взаимодействие учителя и класса, достижения класса. Однако они полагают, что это не является реальным результатом, а лишь способствует совершенствованию учебного процесса (Galton, 1987).

Так что все эти находки в итоге сводятся на нет и государственным стандартом, и, главное, сложившимися традициями и нашими представлениями об образовательном результате.

И традиции, и стандарт заставляют нас двигаться в сторону индивидуальной оценки.

Новые психологические представления.

Нам кажется, что главным ресурсом движения от индивидуальной отметки, от индивидуального описания образовательных результатов является новая психология. Именно в психологии развития XX века обнаружилась подлинная социальная природа любой индивидуальной характеристики. В этом смысле, появилась реальная возможность рассматривать ее не как совершенно индивидуальную.

Огромная заслуга в появлении этой возможности принадлежит Л.С.Выготскому. Введенные им представления о характере и движущих силах развития ребенка позволяют по-новому взглянуть на проблему образовательного результата.

Ключевым и в этом смысле наиболее перспективным, с нашей точки зрения, является представление о зоне ближайшего развития. Вспомним, как определяет зону ближайшего развития Л.С. Выготский: “Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня” [1984, с.264]. Подчеркнем: “То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен

выполнять самостоятельно" (там же). Выготский рассматривал зону ближайшего развития как потенциал индивидуального развития. При этом он определял актуальное развитие как то, что ребенок в состоянии сделать сам, без помощи других. В этом смысле Выготский явно задавал место зоне ближайшего развития; он *определял ее как возможное (потенциальное) будущее актуального*. Однако потенциал - это то, что может быть, а может и не быть. Но умение человека что-либо делать совместно может так и не трансформироваться в индивидуальное умение. Значит ли это, что человек не умеет ничего?

Попробуем посмотреть по-другому.

Вернемся к нашему исходному вопросу. *Если ребенок может что-то делать со взрослым или с более умелым сверстником, значит ли это, что он ничего не умеет делать, что все остается только в потенциале?* Или это значит, что есть какая-то актуальная способность ребенка к взаимодействию с другими людьми, которая может рассматриваться как самостоятельная ценность?

Попробуем представить, что нашей задачей является не переход из зоны ближайшего развития в зону актуального развития, на чем построена вся педагогика перехода от коллективно-распределенного понятия или коллективно-распределенной способности к индивидуальной. Представим, что сама *зона ближайшего развития, ее расширение, ее сохранение является самостоятельной ценностью, особой педагогической задачей*. Если Л. С. Выготский понимал зону ближайшего развития как "бутоны, завязав, а не как плод развития", то мы можем представить, что то, что он называл бутонем, и является самостоятельной ценностью! Фактически, мы говорим, что измерение потенциала есть измерение актуальной способности к сотрудничеству!

Л. С. Выготский писал: "Новый тип обобщения требует нового типа общения". Но он ничего не говорит о том, что сам этот тип обобщения может носить неиндивидуальный характер. Он и его последователи продолжают рассматривать общение, взаимодействие как условие, а не как результат. Однако заметим, что, делая акцент на роли общения, Выготский фактически подчеркивает, что результат всегда контекстуален, всегда зависит от того типа общения, в котором он возник. А значит, результат не может быть проверен внеконтекстуальным тестом. Он может быть проверен только в исходном (аутентичном) контексте.

Заметим, что неслучайно такой глубокий педагогический психолог, как Джером Брунер, писал, что в основе идеи зоны ближайшего развития лежит марксистская идея о совокупном деятеле, о коллективизме, о разделении труда (Brunner, 1984).

Большой вклад в новое понимание образовательного результата был внесен Г. А. Цукерман и В. И. Слободчиковым.

Они поставили в центр обсуждения саму динамику способности к сотрудничеству. Г. А. Цукерман остро ставит вопрос: "Пытаясь материализовать саму ткань с интерпсихического межсубъектного действия, мы не в праве редуцировать саму учебную ситуацию решения задачи до отношения "ученик - задача", хотя вся психология обучения работает с этой абстракцией. Задача существует для ребенка только в определенной ситуации общения со взрослым" [1993, с.24]. Но и тут открытие "не дожидается". *Вновь решение задачи рассматривается как самоцель, и в этом решении исходное сотрудничество, его следы пропадают и теряются.*

При этом, выходя из педагогической позиции в психологическую, Г. А. Цукерман подчеркивает самостоятельную ценность сотрудничества детей со взрослыми. Она подчеркивает, что "умение учиться - это новообразование, связанное в первую очередь с освоением формы учебного сотрудничества" [1993, с.21].

Она также рассматривает как особую ценность "специфическую учебную инициативу". Ведь "учебная самостоятельность начинается со способности ученика вступить в инициативные отношения с учителем" [1993, с.29].

В этом процессе, по ее мнению, возрастает роль группы сверстников. Но что это значит? Не то ли, что ключевым становится групповое умение быть группой?

В. И. Слободчиков в схеме трех слоев учебной деятельности выделяет слой коммуникации и кооперации, в котором предметом совместной работы учеников и учителей (в классе, группе) являются позиции участников совместного действия, а результатом - рефлексия как способность группы различать и координировать позиции (цит. по: Г. А. Цукерман [1993, с.69]). *Это ли не разновидность коллективного результата?!*

Психологическая интуиция ведет нас к идее неиндивидуального образовательного результата, а с другой стороны - от возрастных возможностей развития. Так, очевидно, что в подростковом возрасте роль группы сверстников повышается, огромное значение начинает приобретать ощущение принадлежности к группе, растворяется индивидуальное. Однако это естественное движение по-прежнему игнорируется школой. При этом доказана роль группы сверстников в развитии определенных умений.

Так, Г. А. Цукерман подчеркивает, что существует ряд экспериментальных фактов, ярко свидетельствующих о том, что "критичность, независимость действий и суждений, основанная на способности различать и координировать различные точки зрения, возникает прежде всего в сфере отношений со сверстниками" [1993, с.98].

Общество равных - это жизненное пространство для освоения детьми тех простых (прежде всего - рефлексивных) функций и

способов действия, которые в непосредственном общении ребенка со взрослым "перетекают" в полюс взрослого" [Цукерман, с.102].

"В учении дети лишены общества сверстников - этого существенного фактора нормального развития" [Цукерман, 1993; с.106]. Именно потому лишены, подчеркнем мы, что общество сверстников, общество равных *мешает* школе решать задачу формирования *индивидуального образовательного результата*.

Основу для нового взгляда на образовательный результат дают работы французской исследовательницы А.Перре-Клермон. Она показывает, что координация действий между индивидуумами предшествует индивидуальной когнитивной координации.

Главная причина когнитивного развития, по ее мнению, - такая форма взаимодействия, благодаря которой обеспечивается столкновение индивидов с различными точками зрения на способ решения задач. "В определенные моменты, зависящие от совокупности предшествующего развития, отдельные социальные взаимодействия, в ходе которых индивид в реальном окружении координирует свои поступки с поступками других, выступают как индикаторы и позволяют, таким образом, вырабатывать новые когнитивные организации" [Перре-Клермон, 1991; с.45].

Перре-Клермон отмечает, что индивидуальное несет на себе следы особенностей межличностной координации. Она как бы сохраняется в индивидуальной способности (компетенции). Нельзя говорить о "чистых" когнитивных компетенциях, в то время как они оказываются подлинно социальными компетенциями" [там же, с.215].

Таким образом происходит включение условий действия напарника в условие выполнения собственного действия, которое, в свою очередь, опосредуется способом взаимодействия участников. И это ключевой момент. Но смотрим ли мы на него в педагогической практике? А ведь именно здесь раскрывается отношение между характеристиками когнитивного продукта и способами связывания своей операции с операцией напарника.

Однако для педагогов особенно важным является следующий уточняющий шаг, о котором пишет В.В.Рубцов: "Наиболее важным представляется вопрос о содержании предмета совместного действия, что именно этим содержанием будет обусловлено своеобразие способов взаимодействия участников" [Рубцов, 1991; с.10].

3. Некоторые предварительные педагогические идеи

Как же мы можем усилить достижение разнообразных внеиндивидуальных образовательных результатов и, в первую очередь, способности к кооперации?

Первое направление - изменение практики обучения, усиление использования групповых способов преподавания, проектной организации учения.

Другое направление - трансформация уже самой школьной среды, образовательного пространства, в котором создаются факторы, стимулирующие кооперацию и межличностное восприятие. Заметим, что на нынешней конференции об этом говорил Е.О. Смирнова. К числу таких факторов можно отнести особую синергетическую атмосферу, порождающую взаимодействие. При этом надо говорить и о когнитивной, практической, и об эмоциональной готовности к взаимодействию.

При этом, конечно, меняется значимость тех или иных образовательных форм. Для нас, например, особую роль начинают играть праздники.

Именно в них мы можем наблюдать детскую совместность, детскую способность к кооперации, детскую инициативную кооперацию.

Наблюдение за детским праздником - может ли оно дать нам представление о детских способностях к кооперации? С нашей точки зрения, да. А в чем это может быть зафиксировано? Совместный детский проект, альбом о каком-то совместном детском действии, - почему они для нас менее важны, чем детская тетрадь с учительскими оценками?

Вместо заключения.

Идея этой статьи возникла, когда мы стали обсуждать, что в последнее время школьные программы активно расширяются, увеличивается объем необходимой к усвоению информации. Сложность современного мира, боязнь, что мы что-то упустим, заставляет нас учить детей всему. И все-таки мы не успеваем! А если мы научим ребенка спрашивать у других? А если мы научим ребенка искать информацию?

В этом смысле, нас интересует встреча людей для того, чтобы каждый из них смог что-то передать другому и взять от другого. Нам не интересен индивидуальный знанье, нас волнует знанье группы как целого и саморазвивающегося организма.

С точки зрения развития, на первый план для нас выходит организация интересубъектного действия, а не его интериоризация.

Мы понимаем, что данная статья носит постановочный характер. В ней не предлагается новых педагогических технологий. Мы постарались отметить основные исследования и тенденции, свидетельствующие о необходимости нового взгляда и нового подхода к образовательному результату.

Дискуссия

А.М. Аронов.

В этом докладе проявилась тенденция, характерная для всей конференции. Начинает расплываться понятие образовательного

эффекта и сам термин "образование". Еще Гегель говорил, что образование - это образование поколения. Теперь получается, что авторы ставят вопрос, к каким социальным единицам можно применить термин "образование", а не просто определить результат. Если это не поколение "по Гегелю" и не индивид в традиционном понимании, то какая социальная единица может выступить единицей образовательного эффекта и самого образования?

И.Д. Фрумин.

Действительно, логически (понятно) трудно понять, что можно поместить между коллективным и индивидуальным. Можно сказать, что между этими двумя полюсами лежит индивидуальная способность вступать в кооперацию. В этом смысле, для нас человек продолжает оставаться целью и задачей, но взятый не изолированно, а в различных взаимодействиях и общностях.

Б.Д. Эльконин.

Относительно какой картинки мы различаем нечто индивидуальное или нечто коллективное? Например, образ завода как функциональной единицы нам не годится. Если мы начнем перебирать культурные образы, то надо найти тот, относительно которого мы что-то отмечаем. Но, вообще говоря, общая интенция несения такой образной ткани в идею образования, которая ее в принципе не приемлет, мне кажется важной.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание соч. в 6 томах. Т.4. М., 1984.
2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
3. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М., 1972.
5. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интереса детей. М., 1991.
6. Рубцов В.В. Предисловие к кн. Перре-Клермон А.Н. "Роль социальных взаимодействий в развитии интереса детей". М., 1991.
7. Фрумин И.Д. Категория педагогического действия в педагогике развития. В кн. "Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы". Красноярск, 1996.
8. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М., 1995.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
10. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. В кн. "Педагогика и логика". М., 1993.

11. Aiken L.R. Psychological Testing and Assessment. Allyn and Bacon, 1988.
12. Bruner J. Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Hidden Agenda. In Rogoff B., Wertsch J. (Eds.), Children's Learning in the "Zone of Proximal Development". Jossey-Bass, 1984.
13. Bloom B., Kathwohl D., Masia B. Taxonomy of educational objectives. Handbook II. The affective domain. David McKay, 1964.
14. Conley D. Roadmap to Restructuring. ERIC, University of Oregon, 1997.
15. Earl L., LeMahieu P. Rethinking Assessment and Accountability. In Hargreaves A. (ed.). Rethinking Educational Change with Heart and Mind. ASCD, 1997.
16. Galton M., Structured Observation. In Dunkin M.J. (ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon, 1987.
17. Nicholls J., The competitive ethos and democratic education. Harvard University Press, 1989.
18. Payne D. Measuring and Evaluating Educational Outcomes. Maxwell Macmillan, 1992.
19. Senge P., et al. The Fifth Discipline. Fieldbook. Doubleday, 1994.
20. Tyler R.W. Some persistent questions on the defining of objectives. In Lindvall C.M. (ed) Defining Educational Objectives. University of Pittsburgh Press, 1964.

В.А.Болотов

ШКОЛА И ВУЗЫ - ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

На нашей конференции интенсивно обсуждаются вопросы, связанные с характеристиками разных ступеней школы, с проблемами их взаимодействия. Вчера во время круглого стола Е.О. Смирнова от имени дошкольного образования сформулировала требования к школе: перестать требовать от детских садов "дессировки" счету и письму. Мне кажется очень важной сама методология этого вопроса, когда предшествующая ступень образования формирует свои ожидания от последующей. Мы все время обсуждаем взаимоотношения старшей школы и ВУЗа в аспекте "а что ВУЗ требует от школы?" Но мы никогда не обсуждаем вопрос, "а что школа требует от ВУЗа?" И это - вопрос на самом деле не банальный. Он может формулироваться и иначе: является ли школа, старшая школа, местом подготовки в ВУЗ, или местом для

подготовки к жизни? Является ли старшая школа местом жизненного самоопределения? Этот вопрос дискутировался в мире достаточно часто. И нужно четко понимать, что одного ответа на все времена нет. Что требуется социокультурных контекстов определяет разные ответы на этот вопрос. В Советском Союзе старшая школа была местом подготовки в ВУЗы. И в современной Японии старшая школа - это место подготовки в ВУЗы. А что же происходит в России сейчас? ВНИК "Школа", созданный концепцию среднего образования, казалась бы дал ответ, что школа не есть место подготовки к ВУЗу, что это - место, где формируется человек, строит свою жизненную траекторию. Но и после этого ответа указанный вопрос возникал вновь и вновь. В качестве иллюстрации можно напомнить историю с 43 статьей российской конституции. Ведь несудяной чиновники, готовившие проект, оставили в качестве бессплайной и общедоступной только девятилетку. Невзоя предполагалось, что старшие классы предназначались не для всех, что они являются ступенькой к высшему образованию, его фактической частью. Закон "Об образовании" все-таки уточнил, что полное общее образование не есть специальное место для подготовки к высшей школе, что это для всех граждан Российской Федерации. Но мы видим, что после слияния министерства образования и МинВУЗа опять начинается этот разговор: старшая школа для ВУЗа или нет? Посмотрите проект закона о стандартах. Из чего понятно становится, что стандарты общего образования пишутся из интересов высшей школы. Посмотрите на гигантский объем информации, явно не предназначенной "для жизни". К сожалению, высшая школа, методисты и учителя-предметники находят общий язык. Когда, например, школьные математик-методисты и математики из вузов начинают обсуждать стандарт по математике, то они обсуждают не что можно вычеркнуть, а что нужно добавить. Также самое делают литераторы. Поэтому предметная ориентация, которую часто диктует высшая школа, продолжает доминировать в законе о стандартах.

Посмотрите тесты для абитуриентов, которые засчитываются при поступлении в ВУЗы. Это что - стандарт школьного образования или стандарт ВУЗовских требований к школе? Когда на географическом факультете МГУ от абитуриентов требуется написать столицы европейских государств в порядке расположения этих столиц над уровнем моря, то это-явное проявление того, что нужно от школы. Все больше и больше тонкостей, умений решать физические уравнения, знаний об "уровне" столиц и многое другое.

А какие же требования предъявляет школа к ВУЗу? Посмотрим, например, на лицей и гимназии, которые, согласно положению, специально создаются для подготовки к ВУЗу. Некоторые из них действуют слишком прямолинейно. Чем больше

фактов знает их выпускник, тем, как они считают, качество подготовки лучше. Но что происходит с теми лицеями и гимназиями, где, на самом деле дается не патология, где ставятся гуманитарные вещи, где на самом деле, формируется мировоззренческое отношение к окружающему миру? Что происходит в ВУЗе с этими детьми, которых "не так учили"? Известны примеры с выпускниками Новосибирской физматшколы, с выпускниками интерната для одаренных при МГУ. Они просто "разрушались" в первые два года учебы в университете. Для них нужны были специальные подходы. На самом деле ВУЗы не готовы работать с абитуриентами, которые приходят из таких продвинутых общеобразовательных учебных заведений. В Красноярском университете мы знаем примеры, когда преподаватели были не готовы к ситуации, когда ребенок не просто фактов знает больше, а уже профессионально ориентирован. Возможно, если мы таким образом посмотрим на взаимодействие школы и ВУЗа, то мы сможем и решить проблему перегрузки учеников школ. Ведь причина этой перегрузки - в гонке за ВУЗом. Эта гонка может приводить к открытым нелепостям под высшей неперывного образования от детского сада до аспирантуры, как когда-то когда в детском садике при институте железнодорожного транспорта нужно было играть только в паровозики автоматической железной дороги. И так, общий вывод состоит в том, что надо уходить от диктата старших ступеней образования по отношению к младшим. При этом, отвечая на вопрос об их отношениях, надо искать не один ответ, а различные их варианты. Однако стоит особо остановиться на одном актуальном сюжете - о независимом тестировании. Во многих правительственных документах заложена идея создания независимой тестовой службы. Такие прецеденты есть в Соединенных Штатах, в Великобритании, во многих других странах. Что бы вы не говорили про свободу и демократию, там есть очень жесткий стандарт, определенный этими тестами. И рейтинг школ определяется по успешности прохождения этих тестов. И в России эта тестовая служба фактически будет задавать определенные критерии успешности, эффективности школы. Но как мы будем формировать эти тесты? Есть вероятность, что эти тесты произойдут из вузовских требований, пусть модифицированных, пусть упрощенных. Это, конечно, определенное отношение школы и ВУЗа.

Конечно, сама идея уменьшения испытаний для наших детей, которые заканчивают школу и тут же сдают вступительные экзамены, - идея хорошая. Но будут ли требования к выпускным экзаменам диктоваться высшей школой, или это будет некоторый компромисс между высшей школой и средней школой? В разных странах это решается по-разному. Во Франции до последнего времени все выпускники старших школ шли свободно в ВУЗы. В

Великобритании есть реально два типа стандарта: если ты по одному типу программ учился, то после этого можешь претендовать на высшее образование, если по другому - то нет речи про университет. В Германии система аналогична. Во всяком случае из мирового опыта очевидно, что вузовские требования не могут быть единственной основой для выпускного тестирования для всех школ.

А.И.Адамский

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА КАК ПЕДАГОГИКА

Я могу сразу сформулировать основные идеи, которые хочу высказать. Суть этого доклада заключается в том, что для ребенка, обучающегося в школе, принцип устройства образовательной системы в целом не менее, а я бы сказал, что и более важен, чем то содержание образования, которое реализуется в школе.

Часть 1. "Наше образование лучшее в мире". За последнее время этот тезис, оценивающий состояние нашего образования, стал звучать еще чаще. Речь, конечно, всякий раз идет о том, что советская система образования была самой лучшей в мире. Я хотел бы целиком и полностью присоединиться к этому тезису, разделить его. Наше образование действительно было самым лучшим в мире, прежде всего потому, что традиционная шкала - традиционная, повторяю, шкала измерения качества образования - строилась и во многом строится сейчас на степени освоения программы учебных предметов. Вот и последние данные, которые предоставлены В.В. Фирсовым, подтверждают, что качество образования снижается. Однако и эта методика построена на этом же принципе анализа освоения программ учебных предметов как параметра качества образования. На мой взгляд, этот параметр безнадежно устарел, и то, что мы по-прежнему пользуемся этими методиками определения качества образования, создает искусственную ситуацию, при которой мы делаем ложные, иллюзорные оценки, выставляем ложные, иллюзорные приоритеты. В этом смысле образовательная политика, которая строится на определении качества образования как степени освоения программ по учебным предметам - это безнадежно устаревшая образовательная политика, не соответствующая современному состоянию общества, культуры и тем принципам государственного устройства, которые мы пытаемся реализовать.

образования. Такая ориентация превращала бы образовательную политику в отдельное содержание образования. Точно так же уклад школьной жизни является не менее важной предметностью образования, чем те предметы, которые проходятся на уроках. Когда-то В.И. Ленин сказал, что школа вне политики - это ложь и лицемерие. Мне хотелось бы подчеркнуть, что образовательная политика - это всегда педагогика. Дети лучше взрослых чувствуют, как устроена система образования. Дети проживают свою школьную жизнь, вбирая в себя все характерные особенности устройства школы как государственного бюрократического института сегодня. И этот опыт проживания и впитывания в себя того типа социальных отношений, в которые вовлечена школа, формирует личность ребенка гораздо сильнее, чем освоение учебных предметов, даже если предметы сверхсупергуманитарны.

Я много думал, как мне закончить сегодняшний доклад. Мне пришла в голову очень резкая метафора. Многие могут обвинить меня в том, что эта метафора чересчур утрирует ситуацию. Тем не менее, вы меня заранее простите. Если в концентрационном лагере каждый день играет симфонический оркестр, то заключенные все равно живут в страхе, а не в атмосфере эстетического развития.

Стив Керр
Университет шт. Вашингтон. Сизтл. США.

КОМПЬЮТЕРЫ В КЛАССЕ: НОВЫЕ ПУТИ ОБУЧЕНИЯ, УЧЕНИЯ И ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ

В течения последних пятнадцати лет на Западе, особенно в США, возможность применения компьютеров в образовании в качестве "рычага" для общего реформирования системы вызвало глубокий энтузиазм. Американские политики, образовательные деятели и значительная часть учителей и ученых видят внедрение и более широкое применение компьютеров, связанных с Интернетом, как основную часть общей реформы.

Мы заметим это, рассмотрев некоторые относительно новые и впечатлительные документы и доклады, начиная с призыва Президента Клинтона. В его речи сразу после победы на выборах осенью 1996 года звучал призыв, который повторялся в выступлении State of the Nation перед конгрессом в январе 1997 года. Он обещал, что каждая классная комната в стране должна быть связана с Интернетом к 2000 году. После этого он создал президентскую комиссию, которая

летом прошлого года опубликовала более подробное описание этого введения. Есть также другие группы, для которых более широкое применение компьютерной техники стало важной целью: частные фонды, например, Семейный фонд Milken, исследовательские институты, например, RAND-корпорация, поддерживают эту позицию и в большинстве штатов. Сегодня существует особый план, который определяет цели, рамки, методы, стоимость и темп процесса внедрения компьютеров и Интернета.

Из этого неоспорительно следует, что эта техническая волна должна стать частью общего процесса реформы образования. Связь между техникой и реформой здесь прослеживается в 4 общепринятых моментах. Первое: компьютеры дают школьникам возможность справиться с **новыми и разными задачами в процессе обучения**. И поэтому у них развивается новое **более глубокое понимание образовательного содержания**. Второе: компьютеры поощряют учителей применять **более точные продуктивные педагогические подходы**, типа того, что в Америке называется "конструктивизм". Это понятие близко к понятию развивающего обучения, но есть и важные различия. Третье: с помощью этого компьютеры помогают **достигать**, извините за неправильное слово, **государственных стандартов образования**. Четвертое: - и это очень важно - компьютеры дают возможность **более точно и эффективно измерить результаты образовательного процесса**. Это необходимо, чтобы повысить ответственность учителя и чтобы связывать задания школьников с реальным миром производства.

И действительно, существуют некоторые такие проекты. В самых престижных университетских курсах по педагогике и педагогической психологии есть по крайней мере, один такой проект, а часто больше одного. Работа поддерживается федеральным Департаментом образования, Национальным фондом естественных наук и целым рядом грандов со стороны частных фондов, штатных правительств и частных фирм, которые занимаются производством программных средств и самих компьютеров.

Теперь я кратко охарактеризую три из этих проектов.

Проект "Среда для интеграции знаний" разработан сотрудниками Программы обучения математике, естественным наукам и технике в Государственном университете Штата Калифорния (Брэкли).

Цель проекта - помочь школьникам сотворить интегрированные естественно-научные понятия, связывать изолированные понятия друг с другом и с окружающим миром.

В проекте применяются материалы, отобранные в Интернет. По сравнению с другими подходами к применению материалов на

Интернете, в этом проекте эти материалы рассматриваются как свежие научные данные, о которых школьник относительно мало знает. Целью их деятельности станет поэтому оценка этих данных. Школьники должны “взвесить” то, что они нашли, и воспользоваться правилами научного мышления, научного исследования в попытке построить более подробную интегрированную модель данного феномена. Еще одна цель проекта - дать ученикам возможность сравнить и связывать интуитивные понятия о мире (как мир “работает”) с теми понятиями, которые ребята усваивают вне школы и которые часто являются ошибочными. Это направление было немного раньше разработано группой под заглавием “Подмошки знаний”.

Важно заметить, что в этом проекте поиск материалов по Интернету - далеко не простое “поле для свободного действия” для школьников. Они работают с определенными вопросами типа “Как далеко идет свет?” или “Почему исчезли динозавры”, или “Существует ли жизнь на Марсе?”, рассматривают материалы на особо отобранных Veb-Sajt'ax. Проект поддерживается особым программным обеспечением, которое работает вместе с типичным Veb-Brauser'om.

Результаты проекта. Школьники по разным измерениям достигли результата или на том же или на более высоком уровне, чем в предыдущем семестре. По сравнению с методом, в котором школьники работали с теми же данными, но не по Интернету, школьники которые работали в той особой среде, связывали больше из этих данных к определенному вопросу. Но тоже появились проблемы: например, хотя эти школьники охотно применяли “процедурную помощь” в программе, они реже обращались к “понятийной помощи”, которая тоже находится в программе. Из-за этого исследователи изменили эту часть программы.

Об этом проекте учителя высказывали свои мнения. “Вам обязательно нужно пересмотреть вашу роль на уроке”, - сказал один. Другой сказал: “Очень трудно задерживать, чтобы давать им возможность думать”. Учителя также заметили, что проект требовал от них очень много - время, чтобы подготовиться к урокам, чтобы написать отзывы об ученической работе, чтобы наладить технику.

Проект “Студия по математике - “Мир Вера” - разработан сотрудниками лаборатории по Мультимедия в Массачусетском политехническом институте.

Цель проекта. Центральная идея этого проекта - это попытка объединить изучение искусства с изучением математики. Главная метафора здесь - это “студия дизайнера”, где школьники совместно работают над общими проблемами, сравнивают первые работы.

ищут общий язык, а потом работают над более сложными проблемами. Школьники работают вместе, делают относительно быстрые “первые попытки” изобразить данный предмет с помощью компьютера и особых программ, получают комментарий учителя и других школьников потом работают более намеренно и через несколько дней пытаются сделать “свой личный дизайн”. Заглавие проекта “Мир Вера” связано с картинами и рисунками знаменитого голландского художника М.С.Вера. Проблемы бывают разные, но типичные связаны с такими математическими понятиями, как “симметрия”, “вращение вокруг оси” или “равновесие” в художественном смысле. В той среде учитель работал советчиком и тьютором.

Результаты проекта. После действия проекта большое число школьников показали, что они чаще, чем раньше, стали употреблять наглядную форму мышления, решая математические задания. В то же время их способность описывать свои художественные произведения значительно возросла, считая тип и сложность выражения. Может быть, самым интересным результатом этого проекта было признание школьников, что для сложных задач бывает много “правильных” решений, а главное состоит в том, как они в конце концов смогли признать, положительные качества данного решения. Хотя те учителя, которые участвовали в этом проекте, вообще были воодушевленными, они отметили, что было очень трудно на таком уроке узнать, насколько выгодно они используют время.

Проект Бельведер “Переводе мыслительные инструменты для учения” - разработан сотрудниками исследовательского конструкторского центра по вопросам учения в университете Питсбурга.

Цель проекта. Этот проект напоминает предыдущие два в том смысле, что он включает элементы поиска естественно-научного материала в Интернете, работу с разумными данными и использование наглядных изображений. Новое здесь то, что это особое программное обеспечение, которое включает все данные, не только нужно школьнику, но и также способствует построению этих наглядных изображений. Школьники работают совместно и почти в том же стиле, что и настоящие ученые. Они говорят вместе, читают статьи, участвуют в конференциях и проводят эксперименты. Наглядные изображения сохраняются, и учителя ими пользуются, чтобы советываться со школьниками. Темы работ бывают разными: “Таинственные убийства ума и мускулов”, “Что находится в ваших генах”, “Почему упал рейс ТША-800”.

Результаты проекта. По сравнению с другими проектами, Бельведер отличается очень подробной оценкой. Результаты показали, что иногда, но не всегда, эти наглядные изображения переводятся в другие области знания. Но и здесь некоторые учителя

сказали, что работа подходом занимает с этим слишком много времени.

Все эти проекты очень перспективны, все достигли интересных плодотворных результатов. Участники почти без исключения включая, учителей, школьников и исследователей, стали сторонниками этих методов. Но я лично не ожидаю быстрого распространения этих подходов в типичные школы. Почему? Существует по крайней мере два типа ответов: один, который касается специфики оценки в компьютерной среде, и второй, который представляет собой группу проблем, которые касаются инновации в школах вообще.

Проблема оценки в компьютерной среде связана с тем, что в большинстве случаев составители этих программ старались делать основные новые обучающие материалы. То есть они предвидели не просто более быстрые методы для разрешения стандартных задач, а новые подходы, которые должны приводить к новым видам результатов. Проблема здесь состоит в том, что такие новые результаты часто не очень хорошо или вообще не оцениваются путем традиционных стандартизированных тестов, которыми в США типично пользуются не только в средних школах, но и в Университетах при поступлении. Поэтому школьные учителя, администраторы и особенно родители, думая о возможных последствиях, часто сомневаются, когда им исследователь предлагает, чтобы они применяли новую компьютерную программу.

Т.е. хотя вся система стандартизированных тестов развития у нас очень хорошо, другие системы оценки являются менее разработанными. Например, если в компьютерной среде ученики работают совместно, пользуются разными материалами и данными и решают сложные задачи, для которых могут быть разные, не всегда совпадающие ответы, потом оценка их работы должна быть не только реализована при соответствующих условиях, но и должна отражать ту сложность, вариативность и т.п., которые были в оригинальной программе. Компьютерная среда имеет еще одно важное преимущество - возможность собирать и обрабатывать целый ряд разных данных не только о конечном решении проблемы, но и тоже о том, как ученики работали на разных этапах ее решения. А для учителя это богатство не всегда кажется желанным, оно требует больше времени, чтобы обрабатывать и обсуждать со школьниками. И обычно эти методы не преподаются в педагогических ВУЗах.

Вторая группа проблем включает вопросы об общей школьной реформе. Может быть, это уже ясно всем присутствующим, но мне кажется, что стоит думать и об этих проблемах, особенно тем, из участников, кто как-то вовлечен в процессы образовательного новаторства. Я хотел бы сказать, что эти

перспективы основаны на работе трех знаменитых наших Американских ученых в сфере образования Richard Elmore профессор Станфордского университета специалист по анализу эффектов образовательной политики на уровне штата и района (Elmore, 1996). Larry Cuban - профессор Станфордского университета, специалист по истории школьной организации и бывший школьный директор и администратор (Cuban, 1984) и Seymour Sarason - профессор Ельского университета, специалист по психологии и автор многих книг о процессах реформы (Sarason, 1998). Хотя они работают в разных сферах, применяют разные истории данных и по-разному истолковывают свои данные, они делают очень сходные выводы. Хотя они не пишут прямо о компьютерной технике, за исключением Cuban. Мне кажется, что их идеи очень полезны и здесь. Этих выводов четыре.

Выбор и подготовка учителей. Участники в типичном исследовательском проекте чаще всего сами себя выбирают. Это значит, что у них есть особый интерес к успеху проекта. Они тоже часто получают деньги или время, чтобы участвовать. Все это, а также поощрение, облегчает их труд, хотя они часто работают больше чем обычный учитель.

Школьная культура и организация. Работа учителей происходит не в вакууме, они работают с другими учителями, с директором, с традициями, открытыми или скрытыми, в городе или деревне, где живут люди со своими ожиданиями. Для Cuban все эти факторы формируют "сильно действующую систему организационного контроля" над возможностями реформирования.

Техника и структура учительского времени. Техника сама дает учебно новые возможности, но она также требует много изменений в роли учителя и много времени, чтобы ею овладеть и внедрить ее в существующий стиль профессиональной деятельности. Для учителя, по крайней мере в Америке, найти время почти невозможно.

Измерение эффективности компьютерной техники. Если техника действительно дает нам новые подходы для работы со школьниками, будет ошибкой продолжать использовать старые методы оценки результатов образования, в нашем случае это стандартизированные тесты и экзамены. Но вся система ориентирована на такие тесты, и очень трудно изменить устоявшееся положение.

Что надо делать, чтобы реформы - и компьютерная, и общая - состоялись? Хотя эти авторы не предлагают простых решений этой проблемы, кое-какие выходы из тупика все же есть.

Первое. Высокие нормы профессиональной деятельности, возможно, какие-то стандарты, но при этом - творения к директорам администраций и со стороны "публики". Главное - не только существование этих требований, но и их широкое применение

и поддержка среди самих родителей и “публики” и широкое распространение и применение для улучшения учебных программ результатов работы школьников в форме итогов ученической работы и т.п.

Второе. Поиск новых организационных структур. Принципиальное уменьшение размера типичной школы, чтобы учителя имели возможность реально изменить что-то в своих школах. Исследования и аттестации показали, что “чувство хозяина” в своей школе является чрезвычайно важным критерием для успешности любого инновационного проекта, а также что такое чувство редко появляется в больших учреждениях, особенно бюрократических. Это значит, что дело тут не только в размере школы, но и в ее организаторской структуре. Что предьявляет серьезные требования к директору школы, в том смысле, что он должен обеспечить учителям настоящую помощь и поддержку в их попытках реализовать любые новые виды школьной практики. Еще одна проблема здесь заключается в том, что организационные различия между школами являются относительно небольшими, школы выглядят и работают почти одинаково, и поэтому мы не знаем точно, какие структуры положительно влияли бы на процессы инновации.

Третье. Развитие лучшего теоретического понимания процессов распространения. Мы почти ничего не знаем об этом сегодня. Существуют разные модели, которые могут быть плодотворными, но мы должны очень серьезно работать над этими вопросами. Например, некоторые модели полагают что надо постоянно работать с учителями до тех пор, пока все они овладеют какой-то новой практикой, другие показали, что этого недостаточно, надо еще и переподготовить тех, которые уже научились новым методам, в то время как другие учителя их встречают не первый раз. Более подробные модели показывают, что инновации растут не везде с тем же темпом и что надежда на “полное распространение” может быть ошибочной. Другой подход предполагает, что отдельные фрагменты любой инновации после распространения не должны выглядеть одинаковыми и что “семейная схожесть” может быть более важной, чем точная копия.

Четвертое. Структуры поддержки и стимулы для учителей. Чаще всего среда, в которой учителя работают с новыми методами, является другой, чем та среда, в которой они впервые изучали или разработали эту новую концепцию. Если они работали вместе, чтобы сотворить новый метод или новое содержание, потом им, вероятно, будет важно работать вместе, чтобы внедрить этот метод.

Пятое. Связь образовательной политики с практикой. Хотя уже несколько лет существует понятие “скрытое содержание образования” (по-английски “hidden curriculum”), только последние

два-три года ученые стараются понять, что это значит для повседневной жизни учителей, директоров и школьников. До сих пор мы не имели возможности собрать достаточный материал по этому вопросу, но мне кажется, что даже те политики образования, которые на первый взгляд имеют только “деловой” или “управленческий” стиль, чаще всего знают, работают или не работают вместе их ученики и как вообще идет работа школы.

Итак, проблема применения компьютерной техники в школе имеет разные результаты и следствия. Хотя есть очень интересные возможности здесь и очень плодотворные эффекты инновационный характер этих программ сам несет с собой проблемы, которые ставят пределы для более широкого использования таких программ. Это показывает, что не имеет смысла думать об инновационных процессах в образовании как отдельных, не связанных друг с другом “технологиях”, которые учитель или директор может просто выбирать и употреблять, не думая ни о последствиях, ни о внутренней связанности этих процессов и о связанности с другими аспектами изменения в школьной организации, в работе учителей и в деятельности учеников.

Если есть роль для компьютерной техники в школах, тогда, вероятно, мы должны думать об этой роли не только как о простом “рычаге”, который сам по себе и без серьезных последствий изменит школу к лучшему, сколько как о мощном катализаторе, который дает очень большие и желательные эффекты, но который также требует очень серьезного и глубокого осмысления многих аспектов работы учителей, директоров и школьников.

Литература:

1. Cuban, Larry. (1986). *Teachers and machines*. New York: Teachers College Press.
2. Elmore, Richard F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
3. *Technology in American schools: Seven dimensions for gauging progress-A policymaker's guide*. (1998). Santa Monica, CA: Milken Exchange on Education Technology.
4. *Report to the President on the use of technology to strengthen K-12 education in the United States*. (March 1997). Washington, DC: US GPO.
5. Sarason, Seymour. (1998). *Political Leadership and Educational Failure*. San Francisco: Jossey-Bass.

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

У нас с организаторами конференции сложилась добрая традиция: они каждый год как-нибудь называют мой доклад, а я каждый год говорю, что придумал доклад на другую тему. Нельзя отступать от традиции - мне чрезвычайно не нравится тема, заявленная на этой конференции. Я считаю, что такие трактовки результата и эффекта совершенно не приложимы к тому полдю проблем, которые вижу в современной педагогической практике. Более того, мне кажется, что попытка осмыслить эти проблемы в таких понятиях приведет к заведомо ложным постановкам, что для меня, конечно, опасный феномен. Вместе с тем, я, кажется, чувствую, про что пытаются говорить некоторые докладчики. И для себя я выделяю как минимум три группы вопросов.

Первый вопрос. Я сталкивался с ним и в своей малой истории, особенно когда в опыте Школы Культурной Политики попросил некоторых выпускников написать историю того, как их учили. Когда я получил такие истории, то с ожидаемыми радостью и удивлением обнаружил, что то, что я делал, принципиально отличается от того, что с ними происходило и в чем они сами фиксировали точки развития. Я это наблюдал и в своей собственной истории. Мой отец, например, был очень горд некоторыми педагогическими действиями по отношению ко мне. Ни одного из них я не заметил, но зато было несколько других ситуаций, в которых происходили реальные изменения. И вообще, я думаю, если бы нам удалось написать такой роман, когда учитель и ученик параллельно рассказывают, что делалось, а ученик рассказывает, что с ним происходило, то это был бы очень интересный педагогический роман и, может быть, пополнил в целом всю нашу педагогическую культуру.

Второй момент заключается в том, что моя оценка, например, тех, кто учился у меня 4 - 5 лет тому назад и моя оценка их сейчас (я думаю, что и моя оценка их через 5 - 7 лет), принципиально отличаются друг от друга. Те, кто обгонял на каких-то этапах, сейчас почему-то отстают. И наоборот, те, кто казались совершенно непробиваемыми, вдруг неожиданно где-то прорываются и проявляют такие возможности, способности, о которых и подозревать было трудно. Значит, мы имеем здесь, во-первых, если смотреть с педагогической позиции, отсроченность результатов педагогического действия, а если смотреть с точки зрения самого ученика, то я использовал бы метафору губки. Т.е. когда вы льете воду на губку, то определенное время из нее ничего не вытекает и кажется, что она сухая, а вода куда-то делась. А потом мы надавим в какой-то момент, и вся эта вода вновь появляется. И вот этот момент

накопления, отдача по определенным и не очень ясным нам пока закономерностям, механизмам изменения структуры, внутренней структуры, тех форм организации, которую приносили педагог и какие-то другие субъекты действия на ребенка или на взрослого человека, вот это образование новой формы организации и происходит.

И, наконец, третий момент, который сейчас интересует меня больше всего, это - различие трактовок целей педагогической деятельности. Есть два подхода к трактовкам: экзemplифицированный подход, когда мы рассматриваем как бы отдельного человека как экземпляр, и массовый подход. Я все больше и больше прихожу к выводу, что по отношению к понятию реализации, по отношению к понятию трансляции культуры очень важными являются массовые формы. Т.е. то, что существует не на отдельных людях или группах, а то, что создает средний уровень, массовый уровень, во многом определяет обыденное поведение людей. Фактически отношение между образованием и политикой, на мой взгляд, проявляет и еще одну группу проблем, которые стоит обсуждать, нужно обсуждать и которые, на мой взгляд, неадекватно оформлены в представлениях о результатах и эффектах.

Теперь, собственно, несколько тезисов, которые скорей являются поводом для обсуждения, чем какими-то закрученными мыслями. Первый момент состоит в том, что, по всей видимости, когда мы говорим о реформах в области образования, нам приходится брать как минимум два, а может быть даже и три цикла воспроизводства. В грубой форме я однажды сформулировал это так: реформы образования начала 19 века привели к Октябрьской революции. Действительно, что же делалось в реформе образования в начале 19 века? Да, конечно, в 30-40 годы 19 века она казалась очень удачной, в конце века она продемонстрировала глубинные разломы во втором цикле воспроизводства, а еще через 30 лет она привела к Октябрьской революции. И, обратите внимание, это были последствия реформы образования начала века. Если мы не понимаем этого столетнего цикла последствий, то, на мой взгляд, всякие попытки осуществить реформу чисто инструментально, как чисто техническую, не только не приведут к своим результатам, но и будут просто опасными.

Второй момент. Мы очень часто говорим о проблеме содержания в теории обучения и образовательных практик. И особенно велик интерес к содержанию учебного процесса. На мой взгляд, это характерно для каких-то существенных сдвигов. Например, то же самое происходило в 20 - 30 годы 19 века, то же самое происходит во второй половине 20 века. При этом понятие содержания является, без сомнения, понятием философским и логическим. Грубо говоря, содержание выявляется или производится

мыслительной рефлексией. Если мыслительная рефлексия обращается на какие-то единицы мыслительности, то в них или по отношению к ним может быть выявлено некое содержание. Именно в этом плане мы говорим о содержании знания, о содержании понятия, о содержании способа деятельности или о каких-то других содержаниях. Понятно, что такая мыслительная рефлексия возникает в какие-то периоды, когда мы ставим задачу либо выявить это содержание, либо приписать содержание определенным единицам нашей мыслительности. И вот с этой точки зрения совершенно органичным является различение содержания и учебного материала, когда мы обращаем свое внимание на учебный материал и приписываем ему некое самостоятельное содержание. И, может быть, содержанием базовых единиц учебного процесса, самой основной формой является так называемая предметная форма организации, или учебный предмет, которому мы приписываем определенное содержание. Хотя еще раз подчеркиваю, что предметная форма не является единственной базовой формой организации учебного процесса, например, такая форма, как предмет. Традиционно существует еще начало, непредметная форма организации, и опять же по отношению к любой точке, базовой единице учебного процесса, может быть проверена мыслительная рефлексия и выявлено содержание этой единицы или приписано этой единице некое содержание. Но есть третий поворот, который заключается в том, что мы выявляем приписываем содержание не учебному материалу, и не единицам учебного процесса, а практике самого учения и образования. Т.е. мы пытаемся мыслительной рефлексией охватить большие слески педагогической деятельности, периоды большой истории педагогики, и приписать им некое содержание. Ну, один из примеров: я достаточно часто обсуждаю, когда говорю о различии патетической и патедифической парадигмы, где основным содержанием было знание, и действительной, или инженерной, когда основным содержанием становится способ деятельности и мышления. Вот эта попытка приписать некое особое содержание большим парадигмам педагогической практики. Есть отдельная интересная тема, которая выводит нас на вопрос о массовости, потому что такое приписывание предполагает, что нечто реализуется в массовых масштабах. Невозможно приписать содержание педагогической практике на основе этих уникальных экземпляров педагогической деятельности, которая реализуется очень узко. Хотя при этом мы можем сказать: "Да, это есть левый берег, правый берег, болото, горная высота. Все это существует, но дальше массовый процесс не подхватывает этих форм организации деятельности. Они остаются на периферии, они маргинализируются. А массовый процесс реализует совершенно другие единицы и какими они будут, нам станет понятно только через 30 - 40 лет. Кстати, я думаю, что

наличие уникальных форм и экземпляров есть условие выбора того или иного пути массовой реализации. Т.е., в этом смысле, массовый процесс отталкивается от этих уникальных форм и строит свое русло между ними, понимая, что это не может быть реализовано в массовых масштабах, но вместе с тем учитывая это как некий значимый факт.

Теперь третий момент. Мне кажется, что здесь, когда мы подходим к этой проблематике, нужно более подробно разобраться с категориями. Первая категория (системно-мыслительностное) - это категория материала. В системно-мыслительностном подходе логика рассуждения, которая применяется по отношению к педагогическому, достаточно проста и понятна. В чем она заключается? Любое искусственное действие, направленное на человека, приносит некую форму организации. Это может быть форма организации его психофизических характеристик, это может быть форма организации его ментальных характеристик, это может быть форма организации возможности, способности вступать во взаимодействие, коммуникацию с другими людьми. Но базовая категория является категорией формы организации. Мы можем построить такую онтологию - с момента рождения ребенок обладает некой формой организации, а затем она переорганизуется по мере того, как он входит в другие контексты - социальные, коммуналные, культурные, деятельностные. И каждое такое подключение искусственного воздействия, искусственного влияния создает более сложную форму организации, более сложно дышащую форму, в которой есть зазоры, в которой одна форма не совпадает с другой, в которой возможны разрывы, приводящие как к гениальности, так и к шизофрении. В которой, наконец, всегда существует диссонанс между низшими и высшими психическими структурами (если пользоваться этой идеей Выготского). Но во всех случаях мы говорим об усложнении, изменении формы организации и о появлении некой организованности. Собственно, понятие организованности есть ключевое понятие системы мыслительностного аппарата. А дальше, когда мы рассматриваем, как эта организованность работает в других контекстах, мы всегда должны понимать две вещи: первое, что поскольку мы создали форму организации, - у нее есть инерция, и эта инерция будет работать в самых разных контекстах. Организованная человеческая субъективность будет стремиться воспроизводить себя в изменяющемся мире. И в этом смысле эта организованность подобна пружине, которая разворачивается и проявляет себя. Есть момент инерционный, но, с другой стороны, сам контекст определяет, что реализуется, а что не реализуется, что может реализоваться, а что никогда не будет реализовываться. Какая форма организации проявится, а какая форма организации останется навсегда закрытой

и в этом смысле умрет. И вот эта связь между тем, что мы закладываем в педагогические технологии, той формы организации, которую мы искусственно создаем, и того, что сможет реализоваться, может быть протрактована в искусственном ключе, как вопрос соотношения разных антропотехник. Ну например, педагогическая и социокультурная антропотехника, которая создает среду жизни и деятельности человека. И мы даже можем сказать: да, конечно, педагогика создала некую организованность, обладающую определенным потенциалом. Но социальная среда устроена так, что этот потенциал никогда не проявится. И в этом смысле педагогика сработала в корзину массовой деятельности.

Если мы хотим, чтобы этот потенциал определенным образом разворачивался, мы вынуждены выйти из педагогической позиции и перейти в совершенно другую позицию, которая видит, как этот потенциал может развернуться. И делать все то, что мы делаем по отношению к педагогике, т.е. проектировать, программировать, строить соответствующие инженерии. Но инженерии эти направлены не на создание потенциала, не на создание этой организованности, а на создание условий по разрыванию реализации этих возможностей. И поскольку между, грубо говоря, педагогической антропотехникой и социотехникой сегодня существует очень сильный разрыв - как в понимании человека, так и в понимании целей и ценностей развития, то всегда будет существовать такая проблемная ситуация как для социотехников, в том числе для политических социотехников, так и для представителей сферы образования. Проблемная ситуация, которая требует совершенно другого языка описания и представления, нежели тот, который позаимствован из теории и философии образования. В связи с этим мне кажется, что понятие целей и связанные с этим понятия результата и продукта вообще не применимы в этой области.

Еще жестче деятельностный подход неприменим по отношению к той ценности, которую я сейчас в воздухе нарисовал. Ведь деятельностный подход применим в том случае, если мы можем очертить некую понятную ограниченную единицу действия. В тот момент, когда мы входим в область неопределенности, в различие подходов целей и ценностей разных субъектов, мы понимаем, что вся тайна - на границе. В этот момент нам приходится отказываться от деятельностного подхода и переходить к другому подходу. Я могу сказать, к какому, на мой взгляд, следует здесь переходить. Он уже обладает неким понятийным аппаратом и довольно агрессивно пробивает себе дорогу, - это ресурсный подход. Ресурсный подход, который кладет в основание себя онтологию, которая пространствуется на категории шансов в отличие от категории целей. И если мы становимся на точку зрения отдельного субъекта, обладающего понятной технологией действия, - да, конечно, там

можно вести разговор в терминах целей, целесообразности. Там можно выстраивать некую логику предвидения результата, перевода этого предвидения результата в содержательные характеристики самого действия и выстраивания действия под достижение этих целей уже на том или ином конкретном материале. Но в тот момент, когда мы понимаем, что сам материал является полной системой, а развертывание этой полной системы зависит совершенно от других контекстов, от других условий, от деятельности других позиций, нам приходится отказываться от целевой логики, превратить ее в небольшой элемент нашего мыслительного пространства, отказываться от категории результата и продукта и начинать работать с другими категориями. Говорят, что у Платона был хороший термин "меон" и связанный с этим проект меонологии. Говорят, что Ампер развил тоже довольно любопытную математику возможностей, пытаясь осмыслить применение этих категорий в естественнонаучных направлениях. Вот этот категориальный переход мне кажется чрезвычайно важным и без него, боюсь, мы останемся в плену, знаете, таких переживаний педагогического сообщества, вдруг обнаружившего, что оно не одно на свете. Если эту линию развить дальше, то мы с вами упрямся в вопрос о компенсаторных отношениях, взаимодополнении и взаимовытеснении между различными институтами. Нам придется осмыслить саму педагогическую деятельность как один из институтов наряду с такими, как институт семьи, города, государства, гражданского общества, возможно, Интернета, возможно, каких-то институтов, которые невозможно рассматривать и трактовать отдельно друг от друга, потому что статус педагогической деятельности и статус института педагогики в тот или иной исторический период обусловлен не его собственными имманентными технологическими характеристиками и целей, а обусловлен теми отношениями, в которые этот институт поставлен с другими институтами. И мы можем провести такую институциональную экспертизу, достаточно жестко ответить на вопрос о месте, функциях и допустимых целях, которые могут ставиться в области педагогического производства как такового. Я еще раз подчеркиваю, что сама эта карта институциональных отношений меняется и трансформируется в одном. И очень важно, например, в каких отношениях состоит институт образования и институт государства. Если мы интуитивно понимаем, что сегодня эти отношения меняются по сравнению с началом 20 века, то нам приходится помыслить и постановку целей и самоопределения педагогов, педагогического сообщества и отдельно педагогических программ внутри этой области. Значит, вот эта институциональная карта и является минимальным объектом мыслительного анализа, а - дальше проектирования, программирования или управления.

Ну и, наконец, последний сюжет актуализации, которым я обязан дискуссии, которая состоялась несколько дней назад в школе "Универс" у меня с И.Д.Фруминин и В.В.Башевым. Я коротко передам тезисы этой дискуссии, но прошу их рассматривать как пример предыдущего тезиса. Представьте себе, что в середине 15 века возникает такой институциональный портрет, который требует от педагогической деятельности постановки ценностей и целей индивидуализации. Грубо говоря, идея того, что педагогическое производство должно производить индивидуальность, есть идея 15 века. Она возникает не на социальном заказе, как это иногда кажется, а, наоборот, на традиционном противопоставлении институтов, воспроизводящих коммуналность, а не индивидуальность. И педагогическое производство начинает выстраивать свою технологию для того, чтобы поверх этих институтов, воспроизводящих коммуналность, создать новую структуру, практически формирующую индивидуальность, как особую структуру, как особую реальность. И отсюда есть пошла классно-урочная система. Она что делает? Она организационно технически разделяет людей и превращает их в атомы. А возрастной принцип инварирует их относительно педагога и создает иллюзию того, что всем нам надо и доступно одно и тоже. Вот эта технологическая схема, направленная на достижение целей индивидуализации, хорошо работала 400 лет. Но в середине 20 века она полностью рушится. Не нужно нам никакой индивидуализирующей педагогики сегодня, поскольку индивидуальность воспроизводится в других институтах. Все другие институты уже сняли те формы, которые раньше выполняла исповедь и педагогическое производство. Они даже вовлекли это в другие институциональные процессы, сегодня индивидуальность не может быть, на мой взгляд, целью педагогического производства. Ход, который обеспечивал индивидуализацию, ход коммуналного через культуру, т.е. через сверхиндивидуальное и культурное к индивидуальному, разрушается. Педагогика перестает быть культурно-петричной, она не может быть больше культуро-петричной. И возникает новый класс задач. Может ли на этот класс задач ответить традиционная педагогическая философия? Нет, конечно. Потому что она делается для другого. Разговор Тубельского про индивидуальность есть просто попытка самосохранения традиционной педагогической формы. Ничего больше. Я многократно об этом говорил, я это очень люблю. В этом смысле, в чем сегодня заключается задача? На мой взгляд, она, конечно, заключается в том, чтобы по отношению к коммуналному индивидуальному сформировать институт коллективного. Не группового, а именно коллективного, это совершенно определенный институт, не нужно здесь вспоминать Макаренко, поскольку есть

масса псевдоколлективов, коммуналностей, которые выдают себя за коллектив. Коллективность предполагает коммуникативность, она предполагает способность, которая существует только в идеологии и только в коммуникативно-оперативных системах. Если мы понимаем, что сегодня институциональная функция педагогики заключается именно в этом, то из этого вытекают совершенно другие требования к технологии. Потому что педагогика должна самоопределяться в новых условиях и должна выстраивать другие технологии для этой новой ценности и для обеспечения совершенно нового комплекса жизненных шансов отдельного человека.

А.Н.Тубельский

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ В ШКОЛЕ ПОДДЕРЖКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Мой доклад посвящен образовательным эффектам и проблемам в школе развития индивидуальности. В установочной дискуссии на нашей конференции было отмечено, что, говоря о проблеме образовательных эффектов, нам надо понимать, что мы имеем в виду, когда говорим про образование или про то место, где оно происходит, т.е. про школу. И в этом смысле, видимо, от ценностей, от целей школы зависит то, что мы можем сказать про эффекты. Ведь совершенно очевидно, что в любой образовательной организованности возникает множество эффектов. С одной стороны, надо понять, те ли эффекты мы выдаем за результат, который был достигнут при помощи определено направленных действий. С другой стороны, возникает вопрос о том, нет ли каких-то других эффектов, которые мы просто не замечаем, просто не видим. А они могут быть.

Для ответа на этот вопрос я бы предложил уточнить ценностные ориентации разных типов и сделать следующее разведение. Есть одна метафора, которая мне кажется удачной. Представьте реку, широкую, большую реку образования, в которой как бы совершается нечто. Как у каждой реки, у нашей реки есть два берега. Один из них - правый, естественно, - он крутой, там много всяких вершин, гор и т.д. И если представить там школьника, то он по этим горам на правом берегу карабкается, перебирается. Там много вершин, носящих имена педагогических авторитетов, имен, программ, систем и т.д. Самый знаменитый - пик Коменского,

который сказал: "Можно научить всех всему". Там и более молодая вершина В.С.Шаталова, который утверждает, что при определенных техниках любого ребенка можно обучить по самой сложной программе. Усилие тамошних педагогов (на правом берегу) направлено на то, чтобы изыщнее, легче, действенной, эффективнее надеть вот на этого карабкающегося ученика колпак - знаний ли, основ ли наук, способов мышления, это не столь важно. Главное, что те, кто находится на правом, берегу, знают точно, что нужно этому ребенку, как ему надо вырасти, сформироваться. И поэтому там так много каких-то педагогических наук, НИИ, конструкторских бюро и т.д., которые как раз про это и думают. Там встречается и довольно гуманный стиль одевания этого колпака на ребенка. Там может быть и жесткий стиль, но суть у них одна. Есть ребенок, которому старшее поколение в лице педагогов определенным образом передает или развивает нечто. Это нечто определяется тем, как для себя понимает это самое старшее поколение опыт человечества или накопленный собственный опыт.

А суть у реки образования левый берег. Он такой низменный и топкий. Там нет вершин. Но, может быть, там больше лужаек и садов для философов. Там есть лужайки Сократа, Руссо, Роджерса, Фромма, Маслоу и многих других. Они говорят, что человек самоценен сам по себе, что человек уникален сам по себе. Он приходит в этот мир не чистым листом, он приходит творцом своего мира. Он должен найти свое предназначение. Вернуть его, явить миру и в этом его уникальность, и в этом смысл существования человека, пришедшего на эту землю. Поэтому на первом берегу много чего наговорено про ребенка, про человека. Там педагогические вершины меньше, можно сказать, что их там почти нет. Потому что педагогика не говорит о человеке, о его уникальности, о его неповторимости. Многие педагоги переживают по этому поводу, говорят о гуманизме, пишут большие вступления психолого-философских проектов, а потом продолжают делать, по сути дела, то, что делают на правом берегу. На нем ребенок продвигается, разворачивает самого себя. Он там образуется, в прямом смысле этого слова в русской этимологии. Иначе говоря - строит самого себя. И задача для педагогов там - создать некую питательную среду для этого самостроительства, для этого приближения к себе, разворачивания себя, совершенствования и т.д. Но это принципиально иное занятие, чем вот на этом самом правом берегу. Левый берег можно назвать школой индивидуальности. Эти берега несовместимы. С моей точки зрения, еще никому не удалось построить мост между этими берегами. Хотя все присутствующие, и мои коллеги, и я сам, наверное, то к правому, то к левому берегу пристаю. Я когда-то думал, что этот мост вообще-то не построить. Почему? Потому что все то, что характерно для правого берега принципиально не годится для левого, для школы

индивидуальности. Там все средства, все формы направлены на противоположное. Недавно, мой коллега Вячеслав Держанин сказал: конечно, использовать на левом берегу с правого, пожалуй ничего нельзя. А вот с левого берега на правом, кое что использовать можно. Значит, можно заняться образованием правого берега, а левый бросить. Мотивируется это тем, что на левом берегу все уж слишком уникально. Это, кстати, часто говорят про нашу школу: "все там зависит от личностей". В последнее время меня это стало немного раздражать. Нам будто бы говорят: "Мы Вас терпим. Занимайтесь своими несерьезными играми". Это меня задает, потому что я глубоко, убежден, что это не гора это другое дело. И некоторые идеи правого берега, может быть, можно переосмыслить и использовать на левом. Конечно, некоторые закономерности выявленные на левом берегу нельзя сформировать в учебную программу. Потому что там нет, в обычном смысле, содержания образования. Содержание выбирает сам ребенок. Культурные образцы науки, там лишь - строительный материал. Но, конечно, строительный материал важен. Если, например, рассматривать способы теоретического мышления, не как самоцель, а как строительный материал для индивидуальности, то, может быть, существенно обогатятся средства создания собственной личности. Мы знаем, что ребенок очень интенсивно прогрессирует, если он не отягощен культурными способами действия. Потому что самое главное производит сам ребенок. Может быть стремление быстрее передать ему, не только культурные образцы, но и оснастить его быстрых культурными способами и приводит к тому, что со временем ослабляется, а то и прекращается вовсе работа по освоению этих культурных образов. Мы наблюдаем, что ребята в определенном возрасте, это не только связано с подростковым кризисом становится менее интересны мы, менее уникальными. Не следствие ли это нашей культурной работы с ними. В своих попытках расширить возможности самостроительства индивидуальности педагог правого берега находят очень интересные идеи. Например: И.Д.Фрумин говорит о понятии "образовательного пространства". Мы вчера пытались на симпозиуме прорисовать его, помыслить. Но почему-то это понятие не используется. Даже в педагогике, опирающейся на культурно-историческую концепцию. Это происходит от того, что последователи или сторонники этого подхода, понимают культурно-историческую обусловленность развития высших психических функций, как задание на способ формирования совершенно определенных культурных характеристик человека. Но тогда здесь непонятно, чем обуславливается человеческая неповторимость, уникальность, индивидуальность. Мне, кажется, что именно с идеей множества неповторимых вариантов и связана идея образовательного пространства. Теперь обратимся к вопросу об образовательных эффектах. На правом берегу с этим легче. Мы

можем говорить о тестировании, мы можем говорить о других методиках, которые могут проверить на сколько соответствует этот ребенок, этот школьник, некоторым известным нормам. А что на левом берегу? Что там является образовательным эффектом? Существует два подхода к образовательным эффектам в левобережной школе индивидуальности. В одном подходе в качестве такого эффекта рассматриваются некоторые универсальные средства. Универсальные не в том смысле, что они одинаковы для всех, а в том, что они для каждого конкретного человека являются универсальными способами его взаимодействия с миром. К этим способам можно отнести умение выразить себя, свой внутренний текст, уметь работать с этим текстом, присущими ему способами, выявить свои проблемы, умение эти проблемы заметить, выявить для себя и т.д., умение выдвигать версии жизненных обстоятельств, умение задавать вопросы... Все это может быть использовано, когда человек, осваивает, познает, понимает, выстраивает себя. Относительно этих умений можно разработать некоторые техники анализа наличия или динамики. Конечно, они будут отличаться от всяких тестовых методик. Но тем не менее это можно сделать и сказать: вот образовательный эффект. Другой подход к образовательным эффектам - вообще не заботиться, что там в ребенке происходит, не брать на себя ответственность и обязанность за всякие внутренние вещи. Тогда образовательные эффекты можно видеть из действия человека ребенка, в новом пространстве - не в том пространстве, которое создают для него в школе. Такие эффекты возникают в условиях большой вариативности пространства. Для этого надо разомкнуть школу от ее определенной программной компетентности. Тогда мы можем увидеть не действие ребенка в границах, которые мы устанавливаем, а то, насколько он сам может строить границы своего действия, поведения. Это означает, что для тех важно обеспечение условий этого свободного действия. При этом то, что происходит с ребенком непосредственно в школе - это не самое главное, потому что нет линейной зависимости уникального индивидуального пути, от того, что делает учитель. Мне кажется, что линейная модель - это большое заблуждение. Оно перенесено в педагогику из лабораторных психологических экспериментов. Конечно, мы можем проверить освоение таблицы умножения. Можем. Но мы не можем заметить, каким образом, как и где эту таблицу умножения ребенок использует для своих целей, для своих проблем и т.д. А именно это и может пониматься как образовательный эффект в школе индивидуальности.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Экспериментальная и педагогическая практика убедительно доказывают, что развивающий эффект, как и вообще эффективное обучение по любой программе возможны только при определенном отношении учителя к ребенку. Это отношение обычно признается весьма желательным и описывается как внимательность, доброжелательность к ребенку, учет его интересов, поддержка его активности и пр. Однако эта сторона существует главным образом на уровне здравого смысла и в практических методических рекомендациях. В теоретические позиции деятельностного и культурно-исторического подхода этот момент личных отношений не вписывается либо считается фоновым и второстепенным. В самом деле, если взрослый выступает как носитель общественных и обобщенных норм и форм (в том числе и идеальных), которые он должен передать ребенку, для чего ему доброжелательность и чувствительность? Несмотря на известное утверждение о том, что "отношение ребенка к миру всегда опосредствовано его отношением к другим людям" /А.Н.Леонтьев/, вопрос о том, что такое сами эти отношения и какими они должны быть, обычно не ставится и полагается самоочевидным. В текстах психологов и педагогов отношение ребенка с другими людьми остаются скорее общим понятием или всеобщим объяснительным принципом, средством освоения мира, где взрослый (учитель) выполняет роль посредника.

Все эти измышления находятся в глубоком расхождении с личным опытом каждого человека, у которого именно встреча с Личностью хорошего учителя, отношение к нему обычно играет решающую роль и именно хороший учитель (а не сам учебный предмет) нередко определяет эффективность обучения, интерес к учебе или даже выбор профессии. Мне представляется, что теоретическое обоснование необходимости личных отношений со взрослым для развития ребенка и для эффективности обучения является принципиально важным - как для развития самой культурно-исторической концепции, так и для создания новых обучающих программ. Важно понять, являются ли эти отношения неким гуманистическим украшением, желательной данью либерально-демократическим тенденциям, или же они - тот фундамент на котором только и может стоять развивающее обучение по любой программе.

Для ответа на этот вопрос нужно рассмотреть специфику

межличностных отношений в их отличии от всех других видов объектных отношений.

В современных исследованиях межличностных отношений можно выделить три основных подхода к их пониманию, которые можно приложить к отношениям ученика и учителя. Первый из них рассматривает познавательный аспект отношений, где другой человек выступает как предмет восприятия, познания или понимания. В исследованиях этого типа выясняется, как, ориентируясь на внешние, воспринимаемые признаки (выражение лица, характер поведения, телосложение и пр.), человек может составить представление о внутренних характеристиках другого (его уме, аккуратности, смелости, жадности и пр.). На основании внешних характеристик человек составляет образ другого, который включает совокупность свойств и качеств. Когда учитель составляет характеристику ученика или когда ученик строит свое представление об учителе, они осуществляют именно такие, познавательные отношения.

Другой подход анализирует главным образом эмоциональные отношения, которые понимаются как избирательное предпочтение, т.е. симпатия, или аттракция. Главное задачей этого направления является изучение детерминации эмоциональных отношений между людьми. Расположение одного человека к другому рассматривается в зависимости от свойств объекта симпатии, субъекта симпатии и от соотношения этих свойств. При этом под такими свойствами имеются в виду либо внешние особенности (привлекательность, общительность, активность), либо внутренние характеристики (ум, способность, целеустремленность и т.д.). Выбор "любимых" учеников и учителей является осуществлением именно этого подхода.

Третий подход рассматривает практический аспект межличностных отношений, т.е. степень воздейственности одного человека на другого, когда субъект воздействия целенаправленно стремится изменить свой объект. Это направление наиболее приближено к практике человеческих отношений и развивается в основном в русле психотерапии и педагогики, где поиск эффективных воздействий составляет важнейшую самостоятельную задачу профессионала.

Таким образом, во всех перечисленных направлениях другой человек противостоит субъекту как внешний объект, который подлежит познанию, оценке или воздействию. Субъектность другого при этом сводится к совокупности специфики человеческих свойств (активности, своей воли, своих эмоциональных состояний, желаний и пр.), которые должны учитываться и приниматься в расчет. Но носитель этих свойств остается сложным и своеобразным объектом.

При таком объектном подходе теряется нечто самое главное, что делает возможным встречу двух сознаний, общение, диалог, словом всю специфику человеческих отношений.

Мне представляется, что объектный, познавательный подход не применим к реальности человеческих отношений. Другие люди - это не среда, предметно воспринимаемая человеком, не обстоятельство его жизни, но главное содержание его внутреннего мира. Самопознание человека, его Я возможно только через его отношение с другими и благодаря им. "Исходным условием моего существования является существование личностей, субъектов, обладающих сознанием" (С.Л.Рубинштейн).

Гениальная мысль М.М.Бахтина заключается в том, что встреча с Другим возможна лишь в силу того, что этот другой, Ты "имеет отношение к Я уже до этой встречи, с которым он уже имеет свою внутреннюю полемику. Всякий реальный чужой голос неизбежно сливается с уже звучащим в ушах героя своим - чужим голосом" [М.М.Бахтин, 1972, с.453].

Общение со взрослым является не только средством обучения, но и самостоятельным содержанием жизни ребенка, решающим условием становления его личности и самосознания. Общение предполагает не только взаимодействие, но и взаимоотношение. Через выражение личного отношения внешняя реальность другого переживается во внутренней жизни ребенка как свое и в то же время иное. Это переживание не есть открытие внешней для ребенка действительности (как при любом познавательном или предметном отношении), но реальное проникновение чужой жизни в состав его собственной. Самосознание человека изначально включает в себя другого, но не просто образ другого, а его отношение ко мне. Я осознаю себя и становлюсь собой только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого.

Это положение Бахтина явно перекликается с формулировкой Выготского: "...через других мы становимся, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других" [5, с.196]. Если действие любого физического тела переживается как внешнее воздействие, то в личных отношениях происходит взаимопроникновение: отношение другого переживается и открывается внутри, как реальность одновременно внутренняя и внешняя по отношению к субъекту. Подлинное обретение себя и тем самым преодоление своей замкнутости и субъективности происходит лишь там, где человек встречает вне себя самого, за своими пределами, реальность, родственную ему, с которой он может как-то слиться. В случае развивающего общения ребенок

встречает и узнает свое существо за пределами самого себя, благодаря чему становится возможным выход за пределы актуального поля (трансцендирование), или развитие.

Это достаточно абстрактные положения хорошо приложимы к реальности обучения и к отношениям учителя и ученика. В процессе обучения "Чужое слово" (слово учителя) должно превратиться в "Свое чужое". Затем чужие слова становятся анонимными, присваиваются (становятся своими), первоначальное диалогическое отношение к чужим словам заменяется монологическим, после чего монологизированное сознание вступает в новый диалог с уже новыми чужими голосами.

Эта картина практически отражает основной закон развития высших психических функций по Выготскому: всякая функция выступает на сцену дважды - сначала как распределенная между ребенком и взрослым, в своей интерпсихической форме, и только затем как индивидуальное достояние самого ребенка, т.е. в интрапсихической форме. Интерпсихическая форма - это и есть "Свой - Чужой голос", который затем становится своим. Но для того чтобы чужое слово вошло в сознание ребенка как свое, необходимы два условия, которые выполняются далеко не всегда:

- во-первых, необходимо, чтобы в этом сознании было "место" для другого, открытость ему, готовность встретиться с другим голосом и услышать его;

- во-вторых, этот чужой голос должен войти в сознание, найти свое место и стать своим.

Оба эти условия реализуются через осуществление межличностных отношений, когда взрослый - учитель проникает во внутренний мир ребенка не как представитель общественной функции и носитель культурных норм, но как своя (т.е. непосредственно относящаяся к нему) реальность (свое-иное). Можно полагать, что такое взаимопроникновение, т.е. межличностные отношения ученика и учителя, является совершенно необходимым фундаментом создания зоны ближайшего развития и развивающего обучения.

Техническая, т.е. поведенческая сторона такого отношения достаточно хорошо известны и описаны в методической литературе. Это взгляд в глаза, воспроизведение слов и действий другого, "подстройка" к его переживаниям, принятие его эмоциональных состояний, чувствительность к настроениям и потребностям и пр. Понятно, что эти приемы не могут быть до конца операционализированы и стать четкой технологией (педагогика - это скорее искусство, чем технология). Но понимание важности личностного отношения к ребенку и владение методиками проникновения в его сознание необходимы учителю. Можно отметить, что такие методы успешно используются

гуманистической психологии и педагогике (именно этим объясняется ее высокая эффективность). Но эти приемы следует рассматривать не как самоцель, не как условия самореализации личности, а как средство проникновения в сознание ребенка, как "построение пути" к чему-то иному, к новому, чужому содержанию, которое должно стать своим для ребенка.

Естественно, когда мы говорим об обучении, мы не можем ограничиться межличностными отношениями, но должны рассматривать прежде всего содержание (предмет) обучения, т.е. то, что передает ребенку взрослый. Каким же образом это культурное содержание усваивается ребенком (иначе: как нечто чужое становится своим)?

Отвечая на этот вопрос, мы опять должны обратиться к межличностным отношениям. Д.Б.Эльконин заметил, что знак (как и любое психологическое средство) действует на человека в силу того, что он является следом (подарком) другого человека. Можно полагать, что здесь имелся в виду не образ другого (его внешности или характера) и не его действия, но прежде всего его отношение ко мне, которое выражается посредством какого-либо предметного содержания (перенос себя на какой-либо предмет). В этом случае ребенок может "узнать себя" не только в непосредственном отношении, но и в новом предмете, который становится одновременно своим и чужим. Очевидно, что "оживить" предмет, сделать его субъективно значимым может только другой человек, через свое выраженное отношение к этому предмету и к ребенку. Личное отношение взрослого при этом и взаимопроникновение является совершенно необходимым условием выхода за пределы актуального поля, который составляет суть развития.

О.Н.Никитина, В.Г.Немировский

К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТАХ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛАВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ (социологический аспект)

1. Цели и задачи исследования

В условиях острой социальной напряженности, высокого уровня нестабильности, крайне недостаточного финансирования потребовались поиски новых подходов к руководству учебными заведениями.

Сохраняется эволюционный путь, состоящий из нескольких последовательных этапов, на каждом из которых выдвигаются свои приоритеты и задачи, реализуемые руководителями учреждений. В настоящее время наблюдается переходный характер управленческой деятельности от административно-командной системы управления к программно-целевой, основанной на новых технологиях.

2. Самыми самостоятельными, инновационными и ориентированными на новые технологии управления являются директора школ. Они ощущают себя более независимыми, чем руководители муниципальных и краевых учреждений.

3. Государственные структуры управления образованием занимают весомое место с точки зрения эффективности их деятельности. По-прежнему высок авторитет традиционно проводимых мероприятий. Демократизация процесса управления путем создания и организации работы общественных составляющих осуществляется пока медленно, хотя уже намечается некоторый поворот к созданию негосударственных объединений и организаций, заинтересованных в совершенствовании краевой системы образования.

4. В связи с затянувшимся бюджетным кризисом и его негативным влиянием повысилась значимость такой жизненной ценности, как материальное благополучие и, более того, выживание кадров системы образования. Следовательно, материально-финансовые направления деятельности ГлавУобр являются для экспертов главными и определяющими.

5. Основные три приоритета проекта краевой программы развития системы общего образования стали главными для руководителей всех уровней.

6. Из работы руководителей всех уровней системы исчез главный ее системообразующий принцип - успешность детей в обучении, к которому на сегодняшний день безразлично большинство экспертов. Его место заняло выживание педагогических коллективов в современных условиях.

Литература:

1. Кузнец А.А. О социальном психоанализе. // Вопросы философии. № 3, стр. 34.

2. Конаржевский Ю.А. Внутрешкольный менеджмент. М., 1993, стр. 193.

3. Дейл М., Бриггем В. Школьный администратор России глазами американских исследователей. // Директор школы. № 1, 2, 3, 1996.

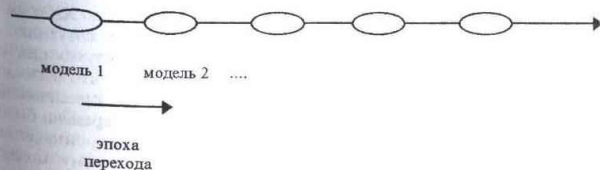
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. С.-Петербург, 1997, стр. 518.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА В НЕКЛАССИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

Под образованием я понимаю определенную модель воспроизводства и развертывания на культурном материале той или иной идеи человека. В основание той или иной образовательной модели кладется определенная идея человека, его проект. Дальнейшая практика образования работает на обеспечение воспроизводства этой идеи. Забегая вперед, скажу, что развитие в этом контексте понимается как развертывание заложенной в модели рамочной, онтологической идеи, разворачивание ее на различном социо-культурном содержании.

Если посмотреть на европейскую историю как на эмпирический материал, то в нем можно выделить несколько вариантов таких моделей: школа трансляции образов (сформировалась в традиционных обществах типа Древнего Египта), античная школа агона, средневековая школа сакрального текста, новременная школа знания, школа проектирования XX века. В основание каждой из них положена своя антропология.

Представим смену этих образовательных моделей как историческую ленту, на которой есть, говоря вслед за Т.Куном, "нормальные" периоды, то есть эпохи развертывания той или иной модели, и есть неклассические ситуации, то есть периоды смены образовательных парадигм или эпохи переходов.



Что лежит в основе смены этих парадигм? Каков механизм этой смены?

На прошлогодней конференции я пытался описать механизм культурного развития, лежащий в основании смены данных образовательных парадигм [см.: 2].

В основании этого механизма заложена идея культурного

цикла - смена четырех типов действительностей культурного развития: мифологической, искусственно-технической, естественно-научной, механистической. Не буду подробно описывать данный механизм. Здесь важно зафиксировать момент, согласно которому развитие понимается как смена идущих друг за другом культурных циклов. Мы тем самым переходим из эмпирической натуралистической реальности в культурную действительность. В рамках каждой образовательной модели осуществляется полный поворот "большого" культурного цикла. После механистической эпохи и наступает период онтологического сдвига, эпоха перехода к новой парадигме.

Укреним наш рисунок. На нем каждая модель представляет тем самым свой круг культурного цикла.



Каждый цикл разворачивается на своем культурном материале, материале своей эпохи, точнее, вспоминая начало данной работы, - в рамках каждой парадигмы цикл разворачивает свой проект человека.

И так можно рассмотреть всю историю вплоть до XX века. XX век демонстрирует вновь неклассическую ситуацию - переход к новой модели. В настоящее время на слуху идея о рождении неклассического образования. При этом все, что было до сих пор, называется классическим образованием и классической культурой. В то же время понятно, что до настоящего времени было как минимум пять типов культур и пять типов воспроизводства разных проектов человека, его разных версий. Поэтому можно говорить не о переходе от классики к не-классике, а о рождении очередной образовательной модели.

В чем принципиальное отличие новой модели? Прежде чем отвечать на данный вопрос, я бы хотел отнестись к выступлению Петра Щедровицкого на прошлогодней, 4-й конференции по педагогике развития. В его докладе "Искушение развитием" последнее понятие подвергнуто серьезной проблематизации с точки зрения его применения к образовательной практике [см.: 3].

П.Г.Щедровицкий считает сам принцип развития глобальной инновацией XX века, причем разрушительной для педагогики, целью которой должна быть социализация или аккумуляция.

Я полагаю, что он абсолютно прав, выводя образование за рамки школьного ведомства. Он имеет в виду прежде всего разрушительность принципа развития для школьной сферы, для массового школьного и вузовского производства. В целом же принцип развития не подвергается сомнению применительно к другим сферам антропопрактики. Для школы же как для массового социального института принцип развития является действительно большим искушением.

Но что же понимается под развитием Петром Щедровицким? Я попробую оттолкнуться от его высказываний и зафиксировать предельное понимание принципа развития.

Надо признать, что идея развития не применима к так называемой натуралистической реальности. Развивающихся объектов, существующих на самом деле, просто нет. Мы приписываем момент развития некоей реальности, задавая ей тем самым определенный режим существования, ставя рамку, вводя развитие как некий объяснительный принцип.

И второе, еще более принципиальное утверждение: мы приписываем принцип развития не объектам реальности, а субъектам деятельности. И сама действительность развития осуществляется в событиях актов развития. Последнее понимается мною как способность субъекта осуществлять онтологический сдвиг, сдвигать онтологические рамки.

В этом смысле развитие есть всегда "прыжок" (С.Киркегор), экзистенциальный рывок в ситуации перехода, промежуток, нахождения между различными онтологическими мирами.

Итак, что случилось к XX веку? В предыдущие эпохи само понятие развития рассматривалось как представление о разворачивании некоего ставшего качества на некоем материале. Ведь понятие развития отрабатывалось в рамках естественных наук. Поэтому развитие понималось как развертывание генетически заложенного качества, содержания.

В этом смысле принцип развития мы, конечно, приписываем всем типам образовательным моделям, но лишь с точки зрения задач по исторической реконструкции, то есть не натуралистически. Условно говоря, например, античная модель не есть развивающаяся модель. Мы ей это качество приписываем с точки зрения реконструкции.

Поэтому и культурный смысл идеи развития был распространен Гегелем по такой же схеме - развертывание идеи мирового духа на разных культурных эпохах (Восток - Античность - Германия).

И классическая идея восхождения от абстрактного к конкретному рассматривалась и Гегелем, и Марксом по той же схеме. И, что принципиально важно, она не была подвергнута критике ни А.А.Зиновьевым, ни Э.В.Ильенковым, ни В.В.Давыдовым, когда они пытались развернуть методологию Гегеля на логическом, эпистемологическом, гносеологическом и собственно педагогическом материале.

Последний пример - это доклад В.В.Давыдова по теории рекапитуляции на 4-й конференции по педагогике развития [см.: 1]. Данная теория естественным образом вытекает из классического понимания идеи развития. Заложенная в рамки образовательной модели онтологическая идея должна воспроизводиться на всех уровнях субъектности. И индивид должен повторять в сжатом виде все этапы культурного развития социума. Онтогенез должен повторять филогенез. Здесь и рождаются базовые идеи чуть ли не всех педагогических концепций XX века, включая развивающее обучение и школу диалога культур.

Но в данном случае передо мной другая проблема - не развертывание принципа развития в истории философии, а проблема смены образовательных парадигм и формирования неклассической ситуации в культуре.

Поэтому зафиксирую еще раз. К XX веку смена образовательных моделей означает не только смену содержаний, не только очередную смену круга культурного цикла (как и было ранее, в другие эпохи), но также и смену самого принципа развития, что воплотилось в смене природы онтологии. Она стала разнородной и многофокусной, многополюсной.

Природа развития, напоминая, ранее понималась как развертывание генетически заложенного начала, заданного онтологической идеей. Эта рамочная идея оформляла всю культурную реальность, задавала руслу и выстраивала действительность. И поэтому онтология была однородной.

Теперь развитие есть онтологический сдвиг, смена рамок, переживание и превозмогание этого промежуточного состояния. "Бытия в промежутке".

Принципиальное отличие данной модели заключается в том, что в ее основании заложена идея субъекта, управляющего своим поведением, своими натуральными процессами. То есть идея субъекта развития по-разному выражена у разных авторов, начиная с М.М.Бахтина, "философов диалога", Л.С.Выготского и кончая разными версиями постмодернистских концепций. В основании всех этих версий - новый проект человека.

В предыдущих моделях базовым процессом был процесс воспроизводства. Модель должна была себя воспроизвести. При смене социо-культурного кода модель менялась, поскольку менялась

онтологическая рамка. Новая онтология требовала нового человека и нового образования. И снова - по схеме культурного цикла - модель должна была себя воспроизводить.

В новой модели происходит смена самого ее режима существования: модель призвана не просто себя воспроизводить, но и развиваться, двигаться вместе со сменой онтологической и антропологической рамок. То есть базовым процессом становится процесс развития. В этом смысле сама модель выступает как инновационная, то есть инновационной является ее собственная организация, ее режим существования.

Новым качеством данной модели является сохранение в ней всех предыдущих онтологий и парадигм, всех образовательных моделей и укладов. Это связано с сохранением всех онтологических рамок, точнее, все они уложены в одну рамку - рамку субъекта развития, управляющего всеми другими рамками.

Мы сейчас упали на самое дно. Иначе говоря, мы переживаем ныне витальную ситуацию - когда ни один из предыдущих онтологических укладов уже не работает, исчерпав культурный ресурс. Но и новый уклад не может быть еще одним, очередным, построенным, как и все предыдущие, по принципу воспроизводства заложеной онтологической идеей.

Но натуральные ресурсы обжитой ойкумены исчерпаны. Мы переходим по необходимости к идее субъекта, способного управлять собой и теми наличными ресурсами, что есть в наличии, пользоваться ими и превращать их в капитал.

Ранее существовавшие образовательные уклады работали по принципу эксплуатации имеющегося натурального ресурса. Исчерпав один, человечество изобретало другой, не меняя принципиального подхода. Каждая новая модель позволяла все более изощренно брать и иметь, но не развивать и накапливать.

Неклассические ситуации в этом смысле возникали всегда, когда необходимо было менять онтологическую рамку. Но теперь очередная смена и переход к очередной рамке просто так невозможен без смены самой начинки идеи развития. Сам жизненный ресурс натуралистического, объектного подхода (понимание мира как готового, данного, который можно исследовать, брать, иметь) - этот ресурс исчерпан.

Неклассический субъект развития - тот, кто способен двигать рамки, расширять горизонт действительности, менять базовые механизмы, управлять натуральными ресурсами и процессами, преодолевать натурализм парного субъект-объектного подхода. Это фактически и есть главный образовательный результат в современной неклассической ситуации.

В этом смысле современное образование, будучи обусловленным сдвигом онтологической и антропологической рамок

в сторону создания человекоориентированных сфер и технологий, само становится неклассическим.

В такой модели результатом не может быть какой-то усвоенный материал, сформированная способность или готовый навык, готовый натуральный ресурс. Не вполне продуктивно обсуждать здесь также и проблему эффектов, которые часто не равны планируемым целям (например, проблема эвентуального продукта или артефакта). Главным результатом в такой инновационно устроенной модели становится способность субъекта развития работать в разных онтологических рамках, в разных культурных действительностях.

То есть нельзя говорить о готовом субъекте, положенном как объект и результат (что делалось во всех предыдущих моделях - некий идеал человека со сформированными идеальными качествами, которые можно спроектировать и к ним идти). Субъект здесь - понятие рамочное и пограничное. Нет готового проекта человека. Есть постоянный режим развития и раздвигания онтологических рамок субъекта, точнее, его способность работать в разных онтологиях и сочетать эти разные онтологии. Такая способность работать на границах есть главный образовательный результат в неклассическом образовании.

Поставив таким образом предельную рамку неклассической ситуации развития, попробуем, войдя в нее, ответить на ряд вопросов.

Например, что является единицей развития в этой ситуации? Чем содержательно эта ситуация отличается от классической? Если мы приняли идею неклассичности, то наша же схема реконструкции применима лишь к классическим моделям. Каковы же могут быть схемы, объясняющие неклассические образовательные ситуации?

Получается интересная картина. Положенные выше пять образовательных моделей разворачиваются на основе механизма культурного цикла. В его рамках единицами развития выступают архетип-образец в мифе, проект в искусственно-технической, идеальный объект в естественно-научной и организационная машина в машинистической действительности [см.: 2]. О малом культурном цикле я не говорю. Он спрятан внутри большого цикла.

Теперь, в неклассической ситуации, данные образования не могут быть единицами развития. Сама ситуация развития и сам субъект развития устроены по-другому. Данные схемы уже не годятся для описания неклассической ситуации.

Что делать? Пока единственный выход - представить себе неклассическую ситуацию как нулевую и всякий раз преодолевать ее понимание как ситуации готовой, естественно положенной.

Неклассический субъект развития находится всякий раз в нулевой ситуации, и в этом смысле - в игровой. То есть в ситуации всегда-перехода из одного состояния в другое.

Естественным образом весь предыдущий опыт у него превращается в "игрушки", в игровой материал, оперируя которым, субъект выстраивает свой будущий идеальный мир. Причем выстраивает его сначала в мышлении. Выстраивает и всякий раз недоустривает его в социальном мире, всегда находясь в социальном плане в недоустроенном состоянии. И всегда возвращается в нулевое, игровое пространство, перестраивая и переформируя себя.

Этот субъект развития выстраивает свой собственный "культурный органон", культурное тело, с помощью игровых культурных практик раздвигая пограничное пространство между вчерашним и завтрашним опытом, между планом и реализацией, между детством и взрослостью.

То есть состояние такого субъекта - сугубо пограничное, промежуточное. Он всегда в промежутке. Для классического субъекта такое состояние - невыносимо. Он кричит от ужаса, переживая междубитие как состояние "обморока свободы" (С. Киркегор). Ему нужно обрести что-то ставшее, прочное, натурально положенное. И в этом он видит смысл всех предыдущих моментов развития - в оседании, воплощении в результате.

Неклассический субъект видит весь смысл в промежутке, в сохранении нулевого состояния, состояния еще не спетой песни.

Еще не сказано последнее слово. Еще не сделан последний шаг. Самая главная роль в этом всемирном театре еще не сыграна...

Литература:

1. Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции. // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени развития. Материалы 4-й научно-практической конференции. Красноярск, 1997.
2. Смирнов С.А. Проблема культурного возраста в педагогике развития в рамках идеи культурного цикла. // Там же.
3. Щедровицкий П.Г. Искусшение развитием. // Там же.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УПРАВЛЕНИИ ЕЮ

Когда говорят о практике теории учебной деятельности, ее форме существования, то употребляют разные термины: "формирование", "привитие", "выращивание", "организация". На наш взгляд, говорить об организации учебной деятельности (ОУД) можно в том случае, когда признается ее естественно-искусственный характер, и важно зафиксировать ее начало.

Здесь допустима следующая метафора. Мифы (о Прометее и т.д.) выражают противояствие, и даже враждебность мира, природы (Зевса) человеку. И лишь Прометей изменил человека. Первую представленность идеи искусственно-естественного мы можем найти в христианстве: Бог, который создал человека и отпустил его (на свободу, жить по своим законам). Но отпустил ("изгнание из рая"), когда это стало возможным, то есть когда человек узнал, что он сотворен, когда "рай" безответственности (несвободного существования) кончился, и началась свобода ("не рай").

Учебная деятельность начинается с чистой организации, в которой ученик несвободен. Когда в ОУД кончается этот "рай"? Переход от организации к управлению возможен с момента появления первых деятельностных элементов, и с этого момента организация и управление сосуществуют, при этом руководством (руководитель) отслеживает перетекание с полюса организации на полюс управления.

В рамках этой логики освоение учебной деятельностью новых предметов, новой, второй ступени образования принципиально иное, чем в первой ступени: оно определяется логикой самоорганизации и управления, а не организации.

Первые деятельностные элементы УД обусловлены ее коллективно-распределенным характером и наличием учебности вначале только на полюсе педагога. Содержание рефлексии педагога на этапе УД определяется и обуславливается специальными значениями, полученными за счет исследования и проектирования особых, специфических объектов - процессов и организованностей учебной деятельности. Цели УД - анализ (просчет) возможных траекторий движения УД и "вбрасывание" нормативных предписаний и документов (программ, проектов, планов, правил), влияющих на развертывание УД.

Эти нормы описывают и действия педагога; для него они суть результат рефлексии и задают самоорганизацию. Эта точка, когда заканчивается "переходный" этап освоения УД педагогом. На

переходном этапе важен наблюдатель, который на уроках выделяет точки самоорганизации и записывает их в свой блокнот.

Итак, управление УД появляется тогда, когда проявляется субъект, обладающий самостоятельными целями (отличными от целей авторов образовательного проекта), и нормативные предписания не могут полностью предопределить характер ее развертывания - начинается самодвижение УД, противостоящее процессам преобразования, организации и руководства.

С этого момента проблемы организации и управления УД должны быть пересмотрены с точки зрения учета истории ее формирования и самого принципа историзма - начинать явно действовать история УД класса в частности и история УД вообще. Социальная система ("коллектив") учеников становится как бы равномогущим учителю, за которым стоит многое, в том числе и создатель системы. Реализация задач управления есть сознательное освоение исторического процесса сознательного и целенаправленного строительства истории без разрушения целостности жизни и социальной системы.

Как узнать, что класс (педагоги, родители, ...) стал социальной системой? По описанию появления свободы? Свобода означает переход, и "свободоспособность" (термин О.С.Газмана) существует на переходе. Что происходит с материалом задания, учебного задания? Главное в задании - замысел, умысел, второй план, деятельностный элемент, и ученик может проскочить во второй план, стать свободным, не ввязуясь в детали материала.

Ж.Вайлант

Гарвардский университет

ДИСКУССИИ О СТАНДАРТАХ ПО ИСТОРИИ В США

Меня попросили рассказать о создании национальных стандартов в США. Не давая полной картины, я хотела бы сделать несколько замечаний об этом предмете на примере стандартов по истории.

Сначала я опишу исторический контекст этого процесса, потом мы сконцентрируемся на опыте работы с историческими стандартами, а закончим обсуждением общих проблем.

Большинство из вас знает, что американская система образования очень децентрализована. Федеральное правительство играет незначительную роль. Например, существует федеральное

требование преподавать американскую историю, но как и когда это делать - эти вопросы не входят в сферу федерального правительства. Решения об учебных программах и финансировании принимаются каждым штатом самостоятельно, или даже, как у меня в штате Массачусетс, - большим городом или маленьким городком. Такое построение образовательной системы следует из традиционного понимания, что образование важно и для родителей, и для местного общества. Поэтому решения по поводу образования должны приниматься людьми, которые прямо имеют дело с этими детьми. Это позволяет учитывать и то, что в каждом штате есть собственные, отличающиеся от других этнические характеристики населения и традиции. И поэтому надо адаптировать образование под эти характеристики. Однако есть проблемы с этим подходом. Например, богатый штат или богатые города могут заложить больше денег на образование одного ученика, чем в других, бедных местах. Это создает противоречие с одним из наших идеалов, что все дети имеют право на хорошее одинаково образование.

Существуют и другие проблемы. Например, люди в США часто переезжают в другие места. Иногда ученик может два раза пройти одну и ту же тему, а какую-то тему никогда не пройти, даже если она очень важна. Конечно, дипломы наших старших школ не говорят об одинаковом качестве образования. Значит, единых стандартов нет.

Инициатива принятия федеральных стандартов исходила из офиса президента. В США возникла идея, что надо переосмыслить все области нашей общественной жизни и создать цели для начала нового века. Команда профессоров университетов и представители учителей разработали так называемые предварительные национальные стандарты по истории. Стандарты мировой истории и национальной истории были разделены.

В этих стандартах было указано, какие факты ученики должны узнать, какие концепции и темы должны понять, какие умения освоить.

Как только эти материалы были изданы, началась активная критика как содержания этих стандартов, так и их методов. Критиковалась и сама идея стандартов.

Интересный пример этих стандартов - из истории дореволюционной России изучалось только монголо-татарское нашествие на Русь и на восточную Европу.

После жесткой критики, которая продолжалась 2-3 года, попыток реализовать эти национальные стандарты для всей страны не стало.

Теперь вопрос о стандартах решает отдельно каждый штат, как это принято в нашей традиции. Но и здесь продолжаются конфликты. Работа идет очень медленно. Например, в моем штате после трех лет дебатов и обсуждений существовать предварительные

стандарты и сплошные тесты, которые, в принципе, должны пройти первый раз в июне 1998 года.

Итак, где лежат проблемы с нашими стандартами? Почему существует это стремление к созданию стандартов? И почему вокруг этого столько конфликтов?

Во-первых, слово "стандарты" звучит хорошо на английском языке. Кто может быть против стандартов, тем более, против хороших стандартов?

Во-вторых, кто может быть против идеи, что надо требовать хорошую работу от школ и учителей?

В-третьих, многие люди в Америке очень обеспокоены тем, что у нас нет хорошего академического содержания в школах их беспокоит и тот факт, что международные конкурсы показывают, что наши ученики не первые в мире, да и не вторые, а иногда даже неясно, на каком они месте.

Все это создает очень простое и выгодное положение для политиков, и почти все они выступают за стандарты. Позиция относительно того, что стандарты способствуют получению качественного и равного образования всеми детьми, достаточно популярна среди политиков.

В США существует много проблем в связи со стандартами. Я хочу остановиться лишь на четырех пунктах.

1. Политическая проблема.

Каждая этническая группа настаивает на том, чтобы ее история была включена в национальные стандарты. В результате будет много всего, но очень поверхностно.

Другая проблема - как обсуждать сложные моменты американской истории, которые хотелось бы забыть, тем более что на этот счет имеются различные версии?

2. Педагогическая проблема.

Многие учителя хотели бы, чтобы их ученики осваивали навыки критического мышления, чтобы могли анализировать исторические факты.

Это возможно тогда, когда ученикам предлагают изучать какой-то исторический случай во всей глубине, а не только заучивать наизусть многие исторические факты.

Если учителя думают, что ученикам необходимо знание многих исторических фактов, то не останется времени для развития критического мышления.

3. Стандарты создают контекст, который может заморозить творческую работу и новые подходы в образовании. Например, некоторые специалисты, и я среди них, думают, что надо интегрировать преподавание мировой и национальной истории и даже интегрировать изучение литературы и истории. Но это противоречит стандартам.

4. И, может быть, самый главный вопрос: можно ли точно

измерить, что ученики достигают стандартов? Большинство педагогов согласны, что самое важное - научить ученика учиться на протяжении всей жизни, развивать умение и понимание основных понятий различных дисциплин. Это гораздо важнее, чем забивать голову учеников многочисленными фактами, даже если они нам кажутся важными. Например, многие факты, которые были положены в мою детскую голову, уже не существуют.

К сожалению, мы можем проверить знание фактов, но трудно проверить, как человек мыслит.

А.К.Мальшева

ЗАВИСИМОСТЬ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОТ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ РЕБЕНКА

Половые различия в поведении детей (характер и сценарии игр, интересы, предпочтения) достаточно очевидны уже в дошкольный период. С началом школьной жизни существенно различающиеся формы поведения мальчиков и девочек очень жестко унифицируются формами и содержанием учебных занятий. Теперь все они ученики, выполняющие одну работу, и выполнять ее должны одинаково, т.е. по некоторому заведомо правильному образцу.

«Совершенно однозначные правила поведения на уроках и работы с учебным материалом не просто отодвигают собственные способы познания и коммуникации ребенка, а претендуют на их захват и замещение...» [1]

«Вместе с тем, при внимательном взгляде, вполне очевидно, что и содержание и формы учения дети разного пола воспринимают и строят по-разному, при условии, что семейное воспитание и дошкольное учреждение учитывало их половую принадлежность...» [1].

Различия эти, предположительно, связаны с характером мотивации и саморегуляции детей. Очевидно, что ребенок, находясь на каком-либо уроке занят не только работой с предметным содержанием благодаря тому, что она (работа) помещена в достаточно широкий контекст отношений: с самим собой, с учителем, с другими детьми, родителями, учебной задачей. И потому, действуя формально в одном пространстве, он действует реально во множестве пространств. Решая задачу на уроке математики, например, ребенок занят чаще всего не только решением математической задачи, но и многих других (устанавливает и

поддерживает отношения с учителем, определяет свой статус и т. д.). Отношения с учебным материалом у мальчиков и девочек складываются, на наш взгляд, под влиянием различных мотивов. Дети разного пола по-разному оценивают собственные возможности при выборе способа действий и принятии решений. Девочки, как нам представляется, более чувствительны к собственным возможностям (они их чувствуют), пусть не всегда адекватно, но чувствуют, и они (возможности) являются фактором, определяющим поведение. Мальчики чаще не чувствуют, в своем поведении они ориентируются на что-то другое (что именно, еще предстоит выяснить).

Таким образом, мы полагаем, что *существуют полодетерминированные различия в стилевых характеристиках мальчиков и девочек, связанные с разными притязаниями и, соответственно, разными стратегиями достижений.*

Для проверки предположений и отработки экспериментальной программы было проведено пробное исследование, за основу которого была взята методика на исследование притязаний.

Материалом послужили карточки с заданиями (текстовые задачи по математике по программе 1-2 класса), обратные стороны которых были помечены значками, показывающими различную степень трудности:

3* - самые легкие (простые задачи с простыми вычислениями),

3** - более сложные задачи,

3*** - еще более сложные задачи и т.д. до 3*****.

Карточки были разложены текстом вниз сериями по нарастающей степени трудности.

После беседы, вводящей детей в контекст испытаний, учащимся была дана следующая инструкция: «Перед вами карточки с задачами разной трудности: 3* - самые легкие задачи (за их решение дается одно очко); 3** - задачи потруднее (за их решение можно получить два очка); 3*** - еще более трудные задачи (за их решение дается три очка); 3**** - четырехочковые задачи; 3***** - сложные пятночковые задачи; также выложены самые сложные задачи, требующие смекалки, за их решение дается 6 очков. Очки даются **только** за правильно решенную задачу, независимо от того, где была допущена ошибка: в ходе решения или в вычислениях. На решение задач отводится 30 минут, за это время нужно набрать как можно больше очков, т.е. по желанию: вы можете решить либо большее количество легких задач, либо меньшее количество сложных. Если вы видите, что задача слишком трудна для вас, можете не тратить на нее время, а подойти и поменять».

Исследование проводилось фронтально на уроке математики. Инструктировал детей учитель. Каждый учащийся выбирал по одной задаче, решенная задача проверялась учителем или исследователем,

ребенку сообщалось верно, или неверно решена задача (без указания на ошибку) и предлагалось выбрать новую задачу.

- В ходе эксперимента фиксировались:
- выбор (сложность выбранной задачи);
 - особенности выбора, комментарии и вопросы (если были);
 - результат (верно или неверно была решена задача);
 - количество выбранных задач (т.к. дети были ограничены по времени, а не по количеству проб);
 - общая сумма баллов (очков).

Испытуемыми были 25 учащихся второго класса (13 мальчиков и 12 девочек), почти все дети успевают по математике на "4" и "5".

По гипотезе, мы должны были зафиксировать:

- а) различия в пристрастиях мальчиков и девочек;
- б) различия в стратегиях движения мальчиков и девочек в предметном материале.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

В ходе эксперимента мальчики и девочки повели себя по-разному.

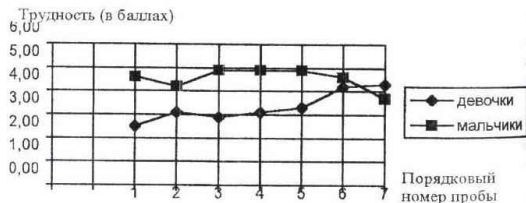


Рис. 1

Примечание: количество проб, сделанных детьми, было различным, но все сделали не менее 4-х проб.

Первая проба.

Самую легкую задачу (3*) выбрали 2 девочки и ни один мальчик (причем обе девочки успевают на "4" и "5") 2-х очковую задачу выбрали 4 девочки и 1 мальчик; 3-х очковую задачу выбрали 4 девочки и 2 мальчика; 4-х очковую задачу выбрали 2 девочки и 3 мальчика; 5-и очковую задачу - ни одна девочка и 3 мальчика; 6-и очковую задачу - ни одна девочка и 4 мальчика.

Интересны были момент выбора, вопросы и комментарии. Мальчики в целом более уверенно брали задачи - без видимых колебаний; ими было задано два вопроса: "где тут самые трудные?", "можно ли выбрать сразу все?". Девочки были менее уверенны: на выбор тратили больше времени, вопросы касались оформления работы: "нужны ли поля", "нужно ли делать краткую запись".

Вторая проба

9 девочек, после успешного выполнения, выбрали более сложные, по сравнению со своим предыдущим выбором, задачи, 2 девочки - более легкие (после неуспеха в первой пробе), 1 девочка - той же степени трудности (после неуспеха в первой пробе, причем это была самая легкая задача). 6 мальчиков выбрали задачи той же степени трудности (во всех случаях это были 5-6 очковые задачи), 3 мальчика выбрали более трудные по сравнению со своим предыдущим выбором задачи, 4 - более легкие задачи. Следует заметить, что выбор более сложных задач либо задач той же сложности в половине случаев не зависел от успеха (неуспеха) в первой пробе.

Соотнесение первых двух проб представляется очень любопытным, т.к. по сути данные действия есть ориентировочные, т.е. дети исходя из личного опыта определяют соответствие номинальной трудности (то, что обозначено значком) и трудности реальной (то, что представляет трудность для них лично). И в данном случае различия в стратегиях движения в предметном материале представляются показательными. На наш взгляд, девочки очень осторожно (судя по первому выбору) определяют базис для своего продвижения, в то время как мальчики более смело (судя опять же по первому выбору) определяют границы своего знания (если они определяют границы знания, а не действуют из других соображений, что нуждается в проверке) и исходя из этого опыта определяют свое дальнейшее движение в этой области.

Интересной представляется также реакция детей на неуспех. В случае неверного решения задачи всего две девочки оставили задачи той же трудности (одна из них решала самые легкие одноочковые задачи) и ни одна не рискнула взять более сложные задачи, т.е. задачи усложнились только после верного решения предыдущих. Мальчики чаще пытались решить более сложную задачу, невзирая на неуспех в предыдущей пробе (30,1 % мальчиков), либо выбирали задачи той же сложности (15 % мальчиков).

Таким образом, в ходе пробного исследования удалось выявить на данной, весьма небольшой выборке:
 а) различия в притязаниях мальчиков и девочек;
 б) различия в способах достижений (стратегиях).

Следующим шагом в исследовании проблемы было применение той же методической процедуры к детям того же возраста, но обучающимся в принципиально другом подходе (система развивающего обучения Эльконина - Давыдова), с целью выяснить, чувствительны ли зафиксированные различия к изменению форм и к содержанию обучения. Задачи были подобраны и проранжированы в соответствии с программой.

Испытуемыми были 21 учащийся 2-го класса (10 девочек и 11 мальчиков, успеваемость девочек по математике выше, чем успеваемость мальчиков).

РЕЗУЛЬТАТЫ

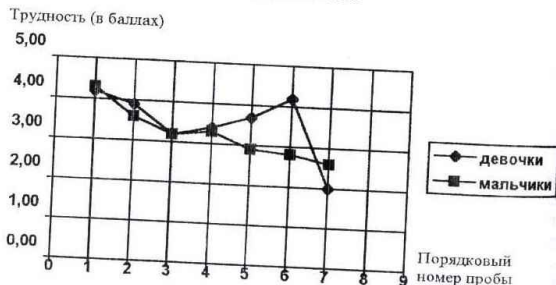


Рис. 2

Примечание: Количество проб, сделанных детьми, было различным - от 2 до 11.

Первая проба

Самую легкую задачу (3*) выбрали 2 мальчика и ни одна девочка;
 2-х очковую задачу - 1 мальчик и 3 девочки;
 3-х очковую задачу - 0 мальчиков и 0 девочек;
 4-х очковую задачу - 2 мальчика и 2 девочки;
 5-и очковую задачу - 1 мальчик и 2 девочки;
 6-и очковую задачу - 5 мальчиков и 3 девочки.

Девочки выбирали задачи без вопросов и комментариев.

мальчики активно переговаривались и предлагали друг другу взять задачи потруднее.

Вторая проба.

2 девочки выбрали более трудные по сравнению со своим предыдущим выбором задачи после успеха в первой пробе, 6 девочек выбрали более легкие задачи после неуспеха в первой пробе, 2 девочки выбрали задачи той же трудности, после успеха в первой пробе; 3 мальчика выбрали более трудные задачи, 2 мальчика выбрали задачи той же трудности, 6 мальчиков выбрали более легкие задачи. Во всех случаях повторный выбор зависел от предыдущего.

Таким образом, картина отличается от случая с традиционной программой: и по притязаниям, и по стратегиям мальчики и девочки оказались достаточно близки.

Говоря о притязаниях, хотелось бы заметить, что в данном случае реальная успеваемость по математике у мальчиков и девочек заметно отличается (средний балл девочек - 4,3, средний балл мальчиков 3,4), в то время как успеваемость детей из традиционного класса была примерно одинаковой (средний балл девочек 4,2, средний балл мальчиков 4,3). Поэтому при достаточной близости формальных показателей, продемонстрированных в эксперименте, мы полагаем, что разница в притязаниях мальчиков и девочек все же заметна (уровень притязаний мальчиков выше).

Стратегии движения мальчиков и девочек в предметном материале в данном случае имеют достаточно схожий рисунок, что наводит на мысль о чувствительности ментальных характеристик к содержанию и формам обучения.

Таким образом, ментальные характеристики и учебное поведение, на наш взгляд, связаны между собой, и эта связь зависит от определенных образовательных стратегий.

Литература:

1. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Красноярск, 1996.

ЭФФЕКТЫ ВЫБОРА УЧЕБНЫХ ГРУПП СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Как практики мы каждый год при организации набора детей в старшую школу (10 - 11 класс) выделяем три основные проблемы, существующие для девятиклассников перед переходом в старшую школу.

Первая проблема - ориентация на будущее (профессию и получение образования) и возникающая в связи с этим необходимостью оформления индивидуализированного учебного плана, плана, ориентированного на будущее.

Одновременно с этим, в 9 классе по своему типу учебной организации мало существует разграничивающих индивидуализированного учебного плана и основанного на этом умения выбрать из всего многообразия то, что относится к собственному будущему. В учебном плане 8-ми - и 9-тиклассников отсутствует выбор учебных программ как системный элемент, пронизывающий учебное пространство старшего подростка. Выбор отнесен на "предметы по выбору" (?).

Ситуаций *необходимости* самому принять решение, основанное на представлении о будущем, в учебном плане практически не предусмотрено. Принципы построения подростковой школы таковы, что дети не имеют возможности выбирать ни преподавателей, ни программы

Они могут протестовать, но выбирать не могут. Для подростковой школы это, видимо, правильно. В старшей школе ситуация должна существенно измениться: выбор должен стать таким элементом учебного плана, который нельзя обойти.

Вторая проблема.

Ребенок в 9 классе живет в специфическом социальном пространстве, которое называется "класс". Классный руководитель во многом осуществляет функции сплочения группы и ее опеки. Такой тип организации неучебного, но школьного детского времени похож на материнский. Одновременно с этим, в подростковом возрасте развивается процесс эмансипации от взрослых, завоевывание автономии и расширение круга социальных контактов. Мать (отец) как взрослый отходит на второй план. На первый план выходит причастность к новым, социально значимым ценностям, идентификация с другими взрослыми. Таким образом, такая единица, как класс, оказывается в большей степени формально-организационной, чем социально-психологической, и удовлетворяет в большей степени потребности администрации, чем самих подростков.

"Урезанная" принадлежность к значимым для самих подростков группам детского и взрослого сообществ создает ситуацию несвободы от внутренних конфликтов группы (класса) и реально задает условия для роста зависимости, а не автономизации, для преобладания приспособления к социальным нормам над индивидуацией и автономией.

Одновременно с этим одной из ключевых характеристик класса является "назначенность" классного руководителя детям (родителей не выбирают"). Но классный руководитель находится в такой ситуации, когда он вынужден строить с детьми отношения, подобные детско-родительским, именно потому, что его не выбирали.

Третья проблема.

К старшему школьному возрасту мы обнаруживаем разорачивающуюся способность детей к саморегламентации и самоорганизации в связи со становлением самосознания в подростковом возрасте. Возможности саморегламентации ребенка также ограничиваются классным типом организации социальной жизни. Таким образом, третья проблема заключается в неустойчивости потенциала самоорганизации реальными школьными условиями.

Таким образом, при переходе детей в старшую школу встают три проблемы, которые необходимо разрешать.

В этом докладе мы хотим проследить вариант решения проблемы самостоятельного выбора учебных траекторий детьми (первая), остальные проблемы мы здесь не рассматриваем.

Смысл и назначение выбора.

Мы полагаем, что основным смыслом введения выбора как системного элемента в старшей школе является реальная необходимость в воспитании автономии и способности к саморегламентации и самоопределению.

Что для нас означает "выбор как системный элемент"? Это значит, что в устройстве учебного плана школы должны быть созданы возобновляющиеся ситуации выбора и самоопределения (перепределения) в связи с собственной перспективой и планами на будущее. Каждый существенный элемент учебной программы, каждая новая дисциплина должны начинаться с самоопределения, а затем опираться на потенциал самоорганизации ребенка.

Для старшекласника должны быть созданы условия для необходимого отказа. Наиболее важным является избыточность списка предметов и вариантов их ведения. Все это должно быть явлено старшему школьнику как устройство и если хотите, уклад жизни в школе 3 ступени (старшей школе).

Модель выбора.

Для удобства изложения мы вначале приведем образ-аналогия, а затем опишем более строго модель выбора.

Представьте себе человека, попадающего *впервые* в магазин, где продукты на полках многообразны и присутствуют в большом количестве. Человеку необходимо поесть. У него достаточно средств для того, чтобы взять продукты, но он не понимает пока, что брать, какой ассортимент ему нужен, за исключением разве что хлеба, соли и т.п. К тому же вокруг много незнакомых продуктов. Человек движим чувством голода и берет самые разнообразные продукты. Он принял решение.

Затем он приходит домой и обнаруживает, что одни продукты нужно готовить, другие можно кушать сразу, третьи необходимо готовить в особых условиях и т.д. Через некоторое время запас продуктов закончился и ему необходимо вновь идти в магазин. Теперь уже он различает продукты знакомые и новые, еще не опробованные. Из знакомых он берет лишь те, которые ему по каким-то причинам понравились или оказались полезными. А на незнакомых он начинает читать таблички, этикетки, спрашивать у покупателей и продавцов, какими потребительскими качествами обладает тот или иной товар. Так человек постепенно начинает приходить к тому, что известно практически каждой хозяйке под названием повседневное меню, т.е. перечень продуктов, употребляемых в семье.

Затем наш герой собирается уезжать к себе домой и хочет взять некоторые продукты с собой. Естественно, что он может исходить из разных соображений при покупке, но теперь он знает, что собой представляет тот или иной продукт.

Таким образом, в приведенной аналогии, с одной стороны - возникают естественные, необходимые ситуации выбора, а с другой, выбор корректируется с учетом опыта пробы.

Первый элемент модели - это начальное многообразие выборов, то есть должно быть достаточное количество актов выбора, принятия собственных решений. Среди них самыми существенными для нас являются два - выбор основных учебных групп (групп под учителя-предметника) и выбор социальной группы (группы под классного советника). Второй элемент модели - возможность переопределять свой выбор, если он оказался неудовлетворительным. И, наконец, третий элемент модели - консультационное сопровождение выбора.

В рамках данной статьи нет необходимости подробно останавливаться на содержании работ по организации и сопровождению выбора старшеклассниками, поэтому мы можем перейти к формулированию и проверке гипотезы об эффектах выбора учебных групп старшеклассниками.

Гипотеза состоит в том, что организация и дальнейшее сопровождение выбора детьми предметных групп 1) минимизируют

создание ситуаций деструктивных конфликтов между детьми и учителями и 2) способствуют возникновению ощущения удовлетворенности школой у детей вне зависимости от факторов, влияющих на выбор.

Исследование.

Мы проводили специальное исследование, которое отвечало на вопрос о том, что влияет на выбор детьми учителя. Наиболее значимое влияние оказывает: в 10 классе - мнение старших сверстников (30%), отношения с учителем (32%), качество преподавания (28%) остальные факторы (такие, например, как совет родителей) оказываются несущественными. В 11 классе картина практически не меняется, за исключением фактора "качество преподавания". Он возрастает практически в два раза. Это естественный фактор - предстоящее для детей поступление в ВУЗ.

По окончании 11 класса мы оценивали через биполярные шкалы удовлетворенность детей отношениями с учителями (авторитарные - партнерские), атмосферу в школе (теплая - холодная) и субъективную полезность выбора преподавателя по основным предметам (беспользность - полезность).

Результаты исследования показали, что подавляющее большинство детей оценивают климат и в школе, и в классе как теплый, дружественный (оценки "4" по 5-ти балльной биполярной шкале), а 100% детей оценивают ситуацию выбора предметных групп как безусловно полезную в их жизни.

Таким образом, несмотря на многообразие факторов, влияющих на выбор детьми предметных групп, мы не имеем неудовлетворенности детей учебной ситуацией и позитивные партнерские отношения между учителями и учениками.

Как мне кажется, дефекты устаревшего подхода продемонстрированы довольно убедительно. Каким же образом реализовать новый подход?

На мой взгляд, реализация современной позиции возможна посредством совместного с педагогами и психологами активного участия врачей в планировании образовательных эффектов, участия в проектной деятельности, через исследования, инициированные медицинской позицией (насыщенность педагогических программ, их соответствие психическим, возрастным и физиологическим возможностям ребенка...), а также посредством повышения холистической компетентности педагогов.

Безусловно, получая педагогическое образование, будущий педагог получает и "знаниевые" предпосылки (я имею в виду основы медицинских знаний, преподаваемые в педагогическом университете), и они необходимы, но не достаточны. Начиная свою профессиональную деятельность, педагог сталкивается с конкретной ситуацией, когда и появляются первые проблемы и вопросы, при ответе на которые необходима специальная компетентность. Хочу подчеркнуть, что, на мой взгляд, базовым условием успешности школы является холистическая компетентность педагогов.

Это как раз та ситуация, когда врач активно включен непосредственно в педагогический процесс, а не существует как "фигура рядом". Надо заметить, что подобный подход расширяет круг профессиональной деятельности врача в школе, ни в коем случае не отменяя его устоявшихся, традиционных функций.

Попытка реализации новой стратегии - медицинской педагогики появилась в школе "Универс" (№ 106). В школе ведется образовательно-проектная деятельность, участниками которой являются педагоги, психологи и врачи. Одним из результатов такой работы стали Медико-психолого-педагогические консилиумы, на которых обсуждаются вопросы, связанные с эффектами отклонений и дезадаптации детей.

На сегодняшний день перед нами стоит задача создания таких форм работы консилиума, где предметом обсуждения являются дефициты, ресурсы и потенциалы самой педагогической системы, а не конкретного ребенка.

Введение ценности здоровья в учебный процесс означает реальное устройство образования с точки зрения здоровьесбережения. На первый взгляд, эта идея выглядит экзотично, однако, пытаясь ее реализовать, мы получили интересные результаты. Известно, что одной из проблем современной школы является дефицит двигательной активности, или гиподинамия, результат которой - сколиоз, нарушение зрения и др. Потребность в движении в младшем школьном возрасте очень велика, и если эту потребность не удовлетворять, то дети решают эту проблему

самостоятельно - вертятся и бесконечно отвлекаясь на уроке. Мы попытались этому движению придать осмысленность. Были разработаны способы проведения уроков (опрос с использованием эстафетных форм, различные групповые формы работы и др.), когда активное движение на уроке было не запрещено, а, напротив, изначально задано учителем. В результате мы получили тройной эффект: во-первых, повышение эмоционального тонуса в классе, дети ощущали себя успешными, в противоположность прежнему состоянию после постоянных замечаний по поводу неусидчивости, во-вторых, удовлетворение детской потребности в активных движениях на уроке в сочетании с другими формами стало реальным способом профилактики нарушений осанки и зрения, в третьих, преодоление монотонности урока посредством его активного проведения позволяет снизить показатели утомляемости. Нам кажется, что это конкретный пример совместного решения педагогических и медицинских задач.

Важным моментом своей деятельности мы считаем образование педагогов; в связи с этим в школе ведется семинар "Здоровье как условие и цель эффективной образовательной практики". В рамках семинара мы рассматриваем вопросы, связанные с рассогласованиями между педагогической практикой и здоровьем ребенка, а также способы преодоления этих рассогласований.

Цель, которую мы преследуем, - это повышение компетентности педагогов в вопросах, связанных с обеспечением здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей среды, формирование нового мировоззрения педагогов, при котором образование неразделимо связано со здоровьем, а педагогика - с медициной.

Т.А.Авдеева, А.С.Чиганов

КОНСТРУИРОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ШКОЛЬНОГО ИНСТИТУТА ФИЗИКИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

Содержание подросткового возраста описано во множестве психологических теорий через различные понятия и в различных терминах, но по сути любая теория рассматривает подростковый возраст как период нестабильный, "период натиска и бури", период поиска. Обобщая различные подходы, можно выделить общую схему

данного возрастного периода: подходя к данному возрасту ребенок теряет сформировавшиеся к этому времени четкое представление о себе, своих качествах и возможностях. Изменяются критерии оценок, самооценок, трансформируется, а часто и просто разрушается стабильный до этого периода образ "Я". Как следствие этого, самоотношение ребенка теряет свою опору и становится неопределенным. Потеря ощущения стабильности, потеря внутренних и внешних точек опоры является характерным признаком кризисного состояния. Многие авторы (Э.Эрикссон, К. Левин, И.С.Кон) сходятся во мнении, что подросток переживает состояние неопределенности, неустойчивости собственного положения в обществе и нестабильности в самочувствии и самоопределении.

Это состояние должно быть пережито подростком и, следовательно, основным содержанием данного периода жизни становится процесс восстановления утраченного чувства самоидентичности, основанного теперь на новых, отличных от детских, структурах самосознания. Но каковы механизмы, способы переживания? За счет чего становится возможным преодоление кризиса самоидентичности?

В этом вопросе мы обращаемся к работам В.Штерна, который предлагает для описания подростковой активности использовать понятие "серьезной игры". Под "серьезной игрой" мы понимаем, вслед за Штерном, деятельность подростка, движимую серьезными намерениями, являющуюся значимой и всякий раз окончательно избранной для подростка. Но все дело в том, что деятельность эта в то же время носит пробный характер. В такой серьезной игре подросток пробует и испытывает самые различные области и виды деятельности, чтобы затем оставлять их и с тем же интересом, с тем же ощущением серьезности и окончательности выбора переходить к другим. В таких пробах подросток узнает, в какой степени его умения не соответствуют его стремлениям, он учится ставить достижимые цели и рассчитывать свои силы. А то обстоятельство, что он переживает много неудач, оказывается не столь значимым, так как подготовка осуществляется на игровом материале и при необходимости результат пробы может быть обесценен.

Благодаря таким пробам постепенно формируются также новые критерии самооценок, появляется сам самооценочный механизм, который в дальнейшем имеет очень важное значение для успешной деятельности. Следовательно, основой для подростка становится деятельность по построению новых критериев оценок и самооценок, нового самоотношения нового образа "Я", которые и становятся опорой для появления чувства самоидентичности, самоидентичности - основных новообразований данного возраста.

Именно в такой серьезной игре ребенок осуществляет

самооценочные пробы, получая материал для построения основного новообразования возраста. Поскольку подросток утратил детскую самоуверенность, он пробует и испытывает самые различные виды деятельности, чтобы затем снова и снова оставлять их. Самим подростком это воспринимается не как простая проба, а как серьезная и окончательно избранная деятельность. Берясь за любую деятельность, подросток всякий раз имеет серьезное намерение, но на самом деле его активность не носит серьезного в полном смысле этого слова характера, она есть только предварительная проба или "серьезная игра" по Штерну.

Опираясь на описанную модель, мы полагаем, что основная задача взрослых, окружающих подростка, состоит в построении пространства, которое позволяло бы осуществлять такую пробную деятельность ("серьезную игру"). По нашим представлениям, такое пространство должно обладать следующими основными характеристиками:

- быть привлекательным для подростка, т.е. соответствовать его интересам и потребностям;
- быть значимым для подростка, т.е. быть представленным как серьезное;
- быть безопасным, обеспечивать возможность подросткового экспериментирования с собственным ресурсом.

Кроме того, данное пространство должно состоять из множества различных фрагментов, в каждом из которых подросток мог бы примерить на себя ту или другую роль, мог бы противопоставить себя тому или другому содержанию. Важно также, чтобы подросток имел возможность получить одобрение и признание от значимых взрослых и сверстников, а чем больше таких пространств, тем больше таких возможностей. По сути, в этом вопросе мы занимаем позицию, близкую к идее подростковой школы многих пространств, которая в настоящее время активно разрабатывается во второй ступени БЭСШ № 106.

Сегодня мы предлагаем разработку одного из возможных фрагментов такой многопространственной школы. Речь идет о проекте создания школьного института физики.

Авторы проекта ставят своей целью создание структуры, достаточно доляющей к подростку и предоставляющей ему возможность попробовать свои силы в серьезной деятельности. Еще раз хочется подчеркнуть необходимость "серьезности" игры, недопустимо обмануть ожидания подростка, его доверие к старшим партнерам.

Итак, авторы проекта попытались создать на базе школ 2-ой и 3-ей ступени научно-исследовательский институт физики для школьников, получивший название Школьного Института Занимательных Явлений (ШИЗЯ). Почему именно физика? Потому

что создание школьного физического института позволяет нам "играть" с подростками:

- на знакомом нам поле (большинство сотрудников имеют значительный опыт работы в НИИ), используя отнюдь не худшую, на наш взгляд, структуру взаимодействия;
- игра, с одной стороны, может быть построена предельно серьезно, а с другой - позволяет очень гибко реагировать на запросы учащихся, т.к. физикой можно назвать все, что нас окружает.

Структура

Итак, серьезная игра в научно-исследовательский институт физики. Как у всякого института, у ШИЗЯ есть директор (один из преподавателей, имеющий опыт работы в НИИ) и кураторы (преподаватели, работающие с подростками, в основном в режиме консультаций). Далее структура института строится следующим образом: ведущие научные сотрудники - школьники, успешно работающие в ШИЗЯ и получившие право руководства исследовательской группой (например, группой стажёров). Ведущий научный сотрудник - ведет самостоятельные исследования и входит в научный совет института (туда входят также кураторы). Научные сотрудники - самостоятельно работающие и получившие право решать (право голоса на общем собрании), кто достоин быть научным сотрудником. Школьники, только что вступившие в институт, получают статус Стажера и изначально не имеют права самостоятельной работы.

Переход с одной ступени на другую происходит на общем научном семинаре ШИЗЯ. Общий семинар является главным органом, принимающим решения в рамках внешней и внутренней деятельности института. Научный совет отвечает за выбор и экспертизу научной тематики института и текущую деятельность ШИЗЯ (собирается раз в неделю, иногда чаще).

Итак, все приходящие в ШИЗЯ подростки автоматически становятся стажёрами. Стажёры работают под руководством и опекой кураторов. По замыслу авторов, через определённое время, необходимое для подготовки работы, стажёры по рекомендации одного из кураторов выходят с докладом на общий семинар ШИЗЯ. На семинаре они докладывают и защищают свою работу, после чего семинар решает тайным голосованием (голосуют кураторы и ранее прошедшие семинар Научные сотрудники), достоин или нет Стажёр звания Научного сотрудника.

По нашим представлениям, структура предлагаемого нами пространства адекватна психологическому содержанию подросткового возраста и заявленным в рамках проекта целям, поскольку

■ обеспечивает возможность относительно безопасных самоощеночных проб и, как следствие, построение зрелого самоощеночного механизма;

■ наличием иерархической социальной структуры позволяет подростку занимать определённую социально значимую позицию, что является достаточно привлекательным в данном возрасте. Тем самым реализуется возникающая потребность в самоутверждении, причём социально приемлемым способом. Более того, мы полагаем, что интерес к такой структуре может лечь в основу интереса к предметной области и стать одним из важнейших факторов последующего самоопределения;

■ позволяет подростку получать представления о возможном движении, перспектива как бы выстроена для подростка за счёт наличия определённых статусных позиций, обозначенных реальными атрибутами, видимыми отличительными знаками;

■ привлекает возможностью выступить в качестве коллеги, равноправного партнера взрослого, тем самым реализуя возникающую в данный период потребность в чувстве взрослости, которая зачастую удовлетворяется девиантными, социально не одобряемыми или даже социально опасными формами поведения;

■ способствует формированию адекватного механизма переживания за счёт возможности сотрудничества со взрослым в решении исследовательских задач;

■ предоставляет материал для осуществления полоидентификационных процессов и не враждебна к становлению мужского менталитета (в отличие от большинства образовательных пространств), так как поощряются такие мужские качества, как инициативность, соревновательность, исследовательская активность, творческий подход к задаче;

■ помечена как серьезная, т.е. вполне может стать сопротивляющейся подростку, опорой его самочувствия.

Что же касается позиции педагога, здесь мы также имеем чёткие представления об образовательных эффектах нашего проекта:

■ в первую очередь мы ожидаем повышения интереса подростка к изучению физики, ведь в данном возрасте мотивация учения очень слаба, а то и вовсе отсутствует;

■ мы полагаем также, что работа нашего института покажет школьникам, что изучение физики может быть интересным и престижным, т.е. свяжет достижения в изучении физики с определённым статусом;

■ в рамках института появляется, наконец, возможность наладить систематическую работу с одарёнными и особо интересующимися физикой подростками на современном и обоюдointересном уровне;

■ значимым для нас как держателей проекта является также тот факт, что подростки, работающие в институте, получают навыки

коллективной и руководящей деятельности. Особенно важным это представляется с учётом того, что, как правило, пробы в этой области оборачиваются непрерывными конфликтами подростка с окружением;

■ по нашим представлениям, у сотрудников института (подростков) вырабатываются устойчивые навыки проектной деятельности;

■ немаловажным также представляется появление вполне материальных результатов проекта: на базе ШИЗЯ возможно (и уже ведётся) выполнение работ, необходимых методическому объединению физики и школе в целом (физические практикумы, стенды, демонстрационные модели и т.д.);

■ реальную, а не мифическую базу получают, наконец, творческие работы школьников.

В воспитательном плане также появляются очень интересные перспективы. Здесь хочется сказать несколько слов о современной ситуации в педагогике: область воспитания как-то странно выделилась в последнее время. Почему-то чаще всего оказывается, что если проект направлен на достижение образовательного эффекта, то преподаватели норовят обособиться от воспитания как такового ("это не наше дело, наше дело - учить"). С другой стороны, специфические проекты, направленные на воспитание ребёнка, странно оторваны от реальной жизни и проблем образования, т.е. находятся в другом пространстве. В разработке нашего проекта мы постарались избежать подобного разрыва и поэтому считаем нужным особо прописать ожидаемые нами **результаты** именно в **области воспитания**:

■ интересы и творческие устремления подростков в рамках школы, а не вне её. Самооценка подростка опирается в этом случае на объективное и доброжелательное мнение коллектива, а не на внешкольную подростковую среду;

■ воспитательные процессы можно осуществлять в непосредственном живом общении: не в форме приказов и распоряжений, а живым примером старшего преподавателя или сотрудника. Принципы такого воспитания хорошо известны: "Делай, как я!". Кураторы имеют, в силу образовательного аспекта, достаточный авторитет для подростков, что очень важно именно в этом возрасте, когда авторитет родителей и вообще взрослых падает;

■ мы полагаем, что в воспитательном плане даже не очень важно, чему и как учить подростков, главное - всё время показывать им своим примером, как нужно поступать в той или иной конкретной ситуации, т.е. жить рядом с ними. При этом в качестве одной из важнейших мы ставим для себя цель добиться желанного подростков посмотреть на действия старших и повторять их.

Таким образом, наши педагогические и психологические замыслы достаточно обширны, и мы хорошо отдаём себе отчет, что в рамках нашего отдельно взятого проекта достижение намеченных целей проблематично. Поэтому в дальнейшем наши усилия будут направлены, помимо основных внутринститутских задач, на презентацию ШИЗЯ на общешкольном пространстве и установление сотрудничества с держателями подобных проектов в других предметных областях (ведь занимательные явления могут быть рассмотрены не только в рамках физики, но и с точки зрения целого ряда других наук - биологии, химии и т.д.).

В конечном итоге мы хотели бы видеть внутри школы целую систему НИИ различной тематики, в которой каждый подросток нашёл бы применение своим силам и место для реализации своих интересов и потребностей. Мы приглашаем к сотрудничеству всех заинтересованных и со своей стороны **предлагаем накопленный опыт работы** в данной области.

Е.Л.Фрумина, И.Н.Титаренко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ НОВОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

В 1996 г. на базе Красноярского Регионального Центра развития образования началась реализация Российско-Британского проекта по созданию новой модели переподготовки учителей английского языка в Красноярском крае. Спонсором проекта выступил Британский Совет. Британским партнером является Институт Англоязычного образования Ланкастерского Университета. Целью проекта является разработка нового подхода к переподготовке учителей английского языка.

После двух лет работы было проведено исследование эффективности проекта, результаты которого представлены в данной статье.

1. Характеристика курса переподготовки

Основная задача разработанного курса переподготовки - создание условий и инициирование профессионального развития учителей английского языка. Модель переподготовки включает в себя следующие компоненты:

экономистов и менеджеров: феномен, методика составления и пользования. М: РАЗ, 1994.

2. Lynch, B. K., Language Programme Evaluation: Theory and Practice, UK: Cambridge University Press, 1996.

3. Edwards, G. and P. Rideout, (Ed.) Extending the Horizons of Action Research, UK: Cam Publications, 1991.

4. Cohen, L. and L. Manion, Research Methods in Education, USA: Croom Helm, 1987.

5. Williams, E., Reading in the Language Classroom, UK: Macmillan, 1994.

И.А. Туенок

ПРИНЯТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Парадокс развивающего обучения (РО) состоит в том, что работа учителя на уроках направлена прежде всего на достижение учебных результатов, характеризующихся определенностью и конечностью (так, например, дети научились измерять площадь объекта, умножать числа), и любая программа состоит из описания определенных конечных результатов. В то же время результаты учебной деятельности (УД) формулируются в универсальных всеобщих категориях основ теоретического мышления. Овладение УД, формирование теоретического мышления является образовательным эффектом. Линия учебных результатов четко задается программой как в развивающем обучении, так и в традиционном, но в первом при этом каким-то образом должно происходить достижение образовательного эффекта. Другими словами, в РО возникает проблема перехода от учебных эффектов к образовательным. Возможно, это связано с определенными социальными и историческими условиями существования РО когда оно выступает в форме инновационного образовательного проекта. На следующем шаге освоения массовой практикой РО, может произойти потеря значимости достижения образовательного эффекта, как это произошло в традиционном обучении, за счет появления разрывов в процессах:

- Обновления учебников;
- Содержание подготовки учителя;
- Конкретной реализации концепции учителем на уроке.

■ На наш взгляд достижения образовательного эффекта является его ценность хотя бы для одного из прямых участников учебного процесса (методист, учитель, родитель, школьник). В дальнейшем мы будем обсуждать возможность усиления развивающего эффекта обучения за счет принятия УД школьником.

Необходимо отметить, что в литературе по РО проблема принятия УД обсуждается как вопрос о принятии учебной задачи, который редуцируется до принятия учебной цели или учебного задания. Так, К.Н.Поливанова говорит, что "низкий уровень успеваемости ... объясняется содержанием обучения, неадекватным принятым детьми заданий взрослого" [4, с.50]. В этом смысле, одна из задач учителя - обеспечить принятие учебного задания детьми. Даже в том случае, когда цель "определена учителем достаточно точно, ... для субъекта это лишь внешнее требование к конечному результату"[5, с.12], которое должно быть "принято учащимся". О сложности процесса принятия учебной цели свидетельствуют случаи переопределения ее учащимися (около 50 %). Анализ показал, что "чаще всего происходит смещение цели со способа осуществления действия на его конкретный результат"[5, с.12]; так, например, воспроизведение доказательства, определения и т.п. На наш взгляд, В.В.Репкин обсуждает поставленную проблему с позиции методиста - психолога; в этом случае фактически проблема "принятия" подменяется проблемой непосредственного воспроизведения цели методиста /спроектированная методическая цель должна быть принята ребенком/ при полном игнорировании деятельности учителя.

"Для того чтобы какой-либо предмет ... мог стать целью деятельности субъекта, необходимы по крайней мере два условия. Первое - специфическая цель не может быть адекватно принята (определена) субъектом, если для него не существует теоретических понятий как особой формы обобщения способов познавательной и практической деятельности"[5, с.12]. Отсюда следует, что предмет выступает как цель, если он выделен субъектом как внутреннее условие его деятельности, а сама деятельность возможна только в том случае, когда есть ее цель. Подобный логико-психологический анализ выстроен так, что УД "выступает" как невозможная.

Рассмотрим второе условие, выдвигаемое автором. "Предмет ... должен быть содержательно связан с наличными потребностями субъекта. Применительно к УД, специфическим предметом которой является теоретическое знание, это означает, что принятие учебной цели может быть осуществлено лишь при наличии у субъекта ... развитой потребности в теоретических знаниях"[5, с.12]. Остается неясным, откуда у младшего школьника появляется потребность в теоретических знаниях. По мнению В.В.Давыдова, "неразработанность в теории УД проблемы возникновения и формирования у школьников потребности ... усвоения

теоретических знаний" является наиболее слабой стороной всей теории УД [1].

Таким образом, анализ, проведенный В.В.Репкиным, не позволяет ответить на вопрос о ресурсах принятия "учебной цепи". Автор опускает ряд существенных моментов, в т.ч. один из наиболее очевидных - педагогическую деятельность.

На наш взгляд, сама постановка проблемы принятия УД как "принятия учебной цели" методологически не полна. Вне рамок педагогической деятельности проблема принятия не может быть разрешена.

В свое время А.Н.Леонтьев при обсуждении вопроса о принятии цели деятельности писал: "цели не изобретаются, не ставятся субъектом произвольно. Они даны в объективных обстоятельствах. Вместе с тем, выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и одномоментный акт ..." [3, с.105].

Вопрос о принятии цели - один из самых важных и для Г.А. Цукерман, но как "цель, поставленная взрослым, присваивается детьми, становится их собственной целью", - этот вопрос, по ее мнению, - "один из самых далеких от разрешения" [7, с.77]. Но в чем же трудность? Вероятно, в том, что позиция взрослого не расчленяется на позицию методиста и позицию учителя. "Необходимость передавать деятельность обучения непрерывно расширяющемуся кругу лиц приводит к тому, что такая деятельность начинает практиковаться все чаще и чаще и, наконец, оформляется в особую специальность. От учителя отделяется инженер-методист, конструирующий способы и приемы обучения. Его деятельность ... начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею" [9, с.44]. Управление педагогической деятельностью - другой существенный момент нашего анализа.

Разница наших подходов объясняется тем, что профессиональные психологи обсуждают принятие как "принятие" в условиях психологического эксперимента; в этом случае даже учебная ситуация в классе обсуждается ими как ситуация психологического исследования. Для педагогической позиции главным является учебный и образовательный результат.

"Когда перед ребенком ставят какую-либо практическую или мыслительную задачу, то он может принять ее ... если у него для этого есть необходимые средства. Иногда оказывается, что средств достаточно, чтобы принять саму задачу, но недостаточно, чтобы решить ее" [10, с.683].

В нашей работе мы ставим вопрос о принятии результатов УД. Мы надеемся, что проблема принятия в предложенном контексте разрешима, т.к. развивающее обучение значительно менее отчуждено от школьника, нежели традиционное, за счет большей свободы творчества и включенности его в создание содержания образования.

Принятие для нас важно как условие инициативного пробного действия, развития самостоятельности школьника.

Принятие УД можно рассматривать на уровне образа УД, способа УД (принятие УД) и понятия УД (оформление УД). О принятии УД на уровне образа может говорить тот факт, что учащиеся подробно вспоминают давно прошедший урок, кто и что говорил, писал, делал. Конечно, яркий образ урока может и мешать учителю, так как эмоциональные и содержательные моменты процесса заслоняют порой результаты учебной работы.

Теперь обратимся к вопросу о том, в каких случаях можно говорить о принятии конкретных способов решения учебных и предметных задач. Например, при решении текстовых задач в пятом (четвертом) классе учащиеся последовательно освоили и отработали три способа: **первый** - решение текстовых задач составлением уравнения, что является обязательным по традиционной программе (5 (4) класс); **второй** - знаковый или графический, включающий в себя такие учебные операции, как анализ данных, внутреннее планирование и моделирование; **третий** - алгебраический способ (составление и решение системы уравнений), изучаемый в седьмом классе по традиционной программе. Отметим, что два последних способа характерны именно для программы развивающего обучения. Если проверочная работа учащихся заключалась в решении задач обязательно всеми тремя способами, то в контрольной работе было предложено выбрать любой из них. Получены следующие результаты: 40% класса решили задачу алгебраическим способом, 35% - знаковым способом, 25% - с помощью уравнения. Можно сказать, что в данном случае при свободном выборе ребенком произошло принятие разными детьми различных способов решения задачи на уровне способа.

Описанный пример можно рассматривать как модель диагностики принятия способа, которая характеризуется тремя моментами:

- отработанностью различных способов;
- ситуацией свободного выбора способа решения;
- эффективностью способа.

Аналогичная по форме ситуация была реализована в шестом классе при прохождении темы "Сокращение обыкновенных дробей". Последовательно осваивались и отработывались три способа сокращения: **первый** - нахождение наименьшего общего кратного; **второй** - последовательное сокращение по признакам делимости; **третий** - разложение на множители (зачеркивание). В контрольной работе по теме также предоставлялась возможность выбора способа. Получены следующие результаты: первый способ выбрали 40% класса, второй способ - 30%, третий способ - 30%. Интересен тот факт, что в теме "умножение и деление обыкновенных дробей", где

описанные способы выступали в качестве средства, эффективность третьего способа стала "очевидна" и почти все учащиеся стали самостоятельно применять его для решения задач. Только в этом случае можно сказать, что произошло принятие на уровне способа.

Принятие УД на уровне понятия обсуждается, как нам кажется, О.А.Францен [10] в терминах "оформления УД".

Одной из проблем принятия УД является момент соотношения принятия и научности /правильности/. Так, например, запись закона дистрибутивности в пятом классе (а по программе РО начальной школы - во втором классе) часто выглядит таким образом: $Ax(B+C) = Ax+B+C$. Возможно, ребенок не принимает правильный для учителя образ и конструирует, создает свой, исходя из собственной логики (т. е. в левой части три буквы (A,B,C), то и в правой тоже должны быть три буквы, или знак "(" опускается; в этом смысле "раскрыть скобки" равносильно "убрать скобки"). Учитель, для которого принятие не важно, может "заставить" ребенка действовать по культурному образцу, "понимающий" же учитель должен сделать явной логику образа ребенка для себя и для него самого.

Конечно, принятие учеником идет через принятие учителем. Иными словами, от того, принимает ли сам учитель УД, принципы теоретического мышления, зависит и принятие этого его учеником. Вопрос, за счет каких действий учителя может происходить принятие учеником, остается открытым, как и вопрос о том, что должен делать учитель помимо организации освоения программного материала. Можно сказать, что учитель должен влиять на появление "принятия", причем принятие учебных действий не должно быть ограничено формой урока.

Основная гипотеза состоит в том, что принятие является условием появления образовательного эффекта на основе учебного. Так, непринятие освоенного способа (учебный эффект) влечет отсутствие переноса данного способа, и в этом смысле образовательный эффект не появляется.

В основном в дидактике обсуждаются именно учебные эффекты. Так, изменение методики может привести к изменению результатов; образовательные эффекты, например, перенос способа, можно лишь наблюдать.

Мы хотим, чтобы дети овладели УД, а изменяем методику преподавания математики, русского языка, т.е. конкретных дисциплин. Возможно ли "научать напрямую" самой учебной деятельности, т.е. получать УД и как учебный результат?

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.-М.: ИнТор, 1996.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.-М.: Педагогика, 1986.

3. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии.// Вопросы философии, 1972. № 9.

4. Поливанова К.Н. Индивидуальные варианты принятия детьми 6-ти лет учебной задачи //Современное состояние и перспективы РО.-Красноярск, 1990.

5. Репкин В.В. Структура учебной деятельности.-Вестник Харьковского университета, 1976. № 132.

6. Репкин В.В., Дорохина В.Т. "Принятие" задания в процессе обучения.//Психология. -Киев, 1973.

7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. -Томск, 1993.

8. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. -М., 1995.

9.Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. -"Касталь", 1992.

10. Францен О.А. К проблеме оформления учебной деятельности. //Дипломная работа, 1992.

Т.В.Окладникова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В современной образовательной практике осуществляется множество инновационных проектов, экспериментальных площадок, авторских программ. Чтобы сориентироваться в этом многообразии, нужна какая-то схема для анализа, которая давала бы возможность сравнивать и сопоставлять различные направления работы. Нам кажется перспективным различие двух основных подходов к преобразованию обучения - технологического и поискового, которое было предложено М.В.Клариным [2]. Инновации в русле технологического подхода направлены на обеспечение гарантированной результативности, эффективности учебного процесса, воспроизводимости его результатов. В рамках этого подхода образование строится как воспроизводимый конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами. Поисковый подход к обучению направлен на формирование у учащихся опыта самостоятельного приобретения новых знаний, их применения в новых условиях, на обогащение опыта творческой деятельности.

жизнедеятельности, характерных для гражданского общества и в значительной мере противостоящих национально-государственным, патриотическим, во-вторых, в русле формирования качеств гражданина государства, патриота страны.

Эффективное социальное воспитание сегодня невозможно без учета отмеченного противостояния, а также обстоятельств, которые сопутствуют ему в различных регионах Сибири.

Содержание

| | |
|--|----|
| Установочная дискуссия по основной теме конференции..... | 3 |
| <i>Каспржак А.Г.</i> Учение, обучение и образовательные традиции..... | 11 |
| <i>Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И.</i> Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты..... | 15 |
| <i>Хасан Б.И.</i> Детская инициатива как образовательный эффект..... | 28 |
| <i>Фрумин И.Д., Баишев В.В.</i> Коллективное и индивидуальное в образовательном результате..... | 35 |
| <i>Болотов В.А.</i> Школа и ВУЗы - проблемы взаимодействия..... | 48 |
| <i>Адамский А.И.</i> Образовательная политика как педагогика..... | 52 |
| <i>Стив Керр</i> Компьютеры в классе: новые пути обучения, учения и измерения образовательных эффектов..... | 56 |
| <i>Щедровицкий П.Г.</i> Социальные эффекты образования..... | 64 |
| <i>Тубельский А.Н.</i> Проблемы образовательных эффектов в школе поддержки индивидуальности..... | 71 |

| | |
|---|-----|
| <i>Смирнова Е.О.</i> Межличностные отношения в обучении..... | 75 |
| <i>Никитина О.Н., Немировский В.Г.</i> К вопросу о результатах управленческой деятельности Главного управления образования администрации Красноярского края..... | 79 |
| <i>Смирнов С.А.</i> Проблема образовательного результата в неклассической ситуации культурного развития..... | 91 |
| <i>Фурьева Т.В.</i> Социальная компетентность как эффект дошкольного образования..... | 98 |
| <i>Аронов А.М.</i> Об организации деятельности и управлении ею..... | 108 |
| <i>Вайлант Ж.</i> Дискуссия о стандартах по истории в США..... | 109 |
| <i>Мальшева А.К.</i> Зависимость некоторых аспектов учебного поведения от половой принадлежности..... | 112 |
| <i>Майорова Л.В., Сергоманов П.А.</i> Эффекты выбора учебных групп старшеклассниками..... | 118 |
| <i>Дюоник Н.Н.</i> Медико-педагогическая позиция в проектировании образовательных эффектов..... | 122 |
| <i>Авдеева Т.А., Чиганов А.С.</i> Конструирование альтернативного образовательного пространства через создание школьного интитута физики для подростков..... | 125 |
| <i>Фрумина Е.Л., Титаренко И.Н.</i> Образовательные эффекты новой модели переподготовки учителей английского языка в Красноярском крае..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| <i>Туенок И.А.</i> Принятие учебной деятельности как условие достижения ее образовательных результатов..... | 142 |
| <i>Окладникова Т.В.</i> Моделирование творческой деятельности на уроках русского языка в средней школе..... | 147 |
| <i>Кураленко М.И.</i> Краевой инновационный комплекс по РО: цели, содержание работы, формы деятельности и некоторые образовательные эффекты..... | 152 |
| <i>Лукина А.К.</i> Социальная деятельность как фактор интеграции..... | 157 |
| <i>Терский Н.Л.</i> Эффекты РО и динамика объектов изучения..... | 160 |
| <i>Григорьев С.И.</i> Проблематика региональной дифференциации социального воспитания в Сибири в контексте трансформации социальных ориентаций молодежи 1990-х годов..... | 164 |