

Учение как главный ресурс ШКОЛЫ

Собственная энергетика обучающихся непостижимо эффективна

Для многих учителей основной загадкой их работы является то, что дети все-таки учатся. Приходит на память эпизод из организационно-деятельностной игры по развивающему обучению, которую Василий Васильевич Давыдов проводил в Абакане с участием нескольких известных российских психологов и педагогов...*

Исак ФРУМИН,
д.п.н., научный руководитель
Института развития образования,
НИУ Высшая школа экономики,
профессор, член редсовета
«Управления школой»

Я в ту пору пришел в педагогику из математики и был полон пафоса технологизации. Мне очень хотелось обнаружить в развивающем обучении простой алгоритм: «раздва – и развить». На третий день мое ожидание оказалось вознаграждено: Василий Васильевич стал рассуждать о структуре учебной задачи. Он рассказывает – и так все хорошо получается. Делай раз – немножечко развился, делай два – еще немного развился. И вдруг он говорит: «А вот здесь появляется протест». Речь шла об известной задаче, где нужно измерить большое количество маленькой меркой. Так вот, ребенок

должен сказать: «Я не могу больше измерять количество воды в ведре наперстком». То есть наступает какой-то момент, когда участник эксперимента останавливается и делает это сам! Если мы будем задавать наводящие вопросы, подсовывать большую банку ему в руки, все пойдет насмарку.

Для меня тогда такое заявление автора теории развивающего обучения было драматическим и предельно разочаровывающим, потому что педагог вдруг оказывается в страшной зависимости от неуправляемого, негарантированного действия ребенка.

Это ощущение неудовольствия сопровождало и сопровождает всю мою педагогическую работу. Как же так: мы оказываемся в зависимости от обучаемого? Но мне кажется, в этом странном собственном действии и лежит ключ ко всей педагогике. Чтобы разобраться с данным феноменом, предлагаю посмотреть на историю педагогических удач. Она коротка – у неудач история богаче. Тем более интересны редкие удачи.

Я хочу не пожалеть места и об одной такой истории рассказать. У нас в школе учился мальчик – неплохой ребенок с живыми глазами. Он закончил девятый класс, и у него были умеренные успехи – тройки, четверки. В десятый класс, как во всяком уважающем себя образовательном учреждении, у нас было трудно попасть. По поводу мальчика особенно резко выступали учителя английского языка. Они говорили: «Этот ученик не будет знать английский язык никогда. Он неспособен».

Мне захотелось поговорить с мальчиком. Он признался, что в изучении английского языка бессилен, и сказал: «Да, я понимаю. Очень хочу в десятый класс, но, видимо, бог мне этого не дал». Ну не дал и не дал. Короче, я на свой страх и риск издал приказ о приеме данного ученика в десятый класс.

Вы, наверное, сейчас ждете, что он в десятом классе успешно начал изучать английский язык. Не тут-то было! Он так и продолжал бесславно бороться со своими учителями. Они примерно раз в четверть приходили ко мне и гово-

* Статья подготовлена специально для «Управления школой» на основе доклада на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 2001) и доклада на конференции «СМД-педагогика» (Москва, 2013).

рили: «Мы вас предупреждали». В итоге ему нарисовали тройку по английскому языку, так как буквы он все-таки знал. Он поступил на психолого-педагогический факультет университета, где не надо сдавать английский язык, и учился там не особенно блестяще.

Но однажды, на втором курсе, студентам вдруг объявили о возможности поучаствовать в конкурсе на годичную педагогическую стажировку в Австралии. И этот парень очень захотел туда поехать. Но, как мы догадываемся, в Австралии говорят по-английски, и желающие должны были сдать специальный и очень тяжелый экзамен. И когда он пришел ко мне и попросил совета, то я сказал: «Слушай, золотой мой, ты понимаешь – надо сдавать английский язык!». Он понурил голову, но сказал: «Я попробую».

История закончилась следующим образом. Он сдал экзамен. Поехал туда и, так случилось, полюбил девушку из Австралии. Сейчас живет в Мельбурне, и недавно я получил письмо, в котором говорится о подготовке к печати книжки его писем к жене. Он написал их по-английски...

Вот загадка! Что случилось с ребенком, вдруг самостоятельно сделавшим то, на что государство и заботливые инновационные учителя потратили массу времени и средств абсолютно безрезультатно?

Когда я готовил статью, то думал про эту историю. И поспрашивал несколько своих коллег об их педагогических удачах. Оказалось, у большинства был похожий опыт. Они рассказывали истории, когда ученик начинал что-то делать сам, преодолевая низкие ожидания педагогов. С моей точки зрения, данная ситуация и подобные ей – просто сильнейший вызов всей системе образования. Ведь если они так прекрасно могут все делать без нас, то зачем же мы? Какой ресурс вдруг начинает действовать? Способны ли мы

его использовать? Можем ли что-нибудь делать хотя бы с близким уровнем эффективности?

Фактически замечание Василия Васильевича Давыдова и история с мальчиком для меня представляют два фокуса проблематики учения. Один фокус – драматическая непознаваемость и нетехнологизируемость учения, а второй – его поразительная действенность. Если это просто непознаваемо, ну и черт с ним: интересно, но представляет лишь исследовательский интерес. Однако непостижимая эффективность, которую мы часто наблюдаем, когда ребенок вдруг начинает прорываться в чем-то сам! Она заставляет к подобной проблематике относиться очень серьезно.

Безусловно, не мы первые к ней обращаемся. И поэтому я бы специально приостановился на различии учения и обучения. Действительно, в классической советской дидактике обучение понимается как единство действий учителя и ученика. И именно такое объединение, которое, с моей точки зрения, механистически и психологически безосновательно, привело к серьезному пробелу в отечественной педагогике.

В механическом соединении фактически не признается возможность инициативной учебной работы ребенка, педагог предполагается ее источником. Значит, учитель играет роль основного энергетизатора, активатора и т.д. в процессе учебной работы. Собственная энергия ученика, его инициативность в лучшем случае рассматриваются как вариант ответа на специальные действия преподавателя.

Именно отсюда идут так называемые активные формы обучения, иной раз напоминающие, извините за резкую метафору, электрошок. Можно, конечно, заставить дергаться человека, но сделать это разными способами. И поэтому

очень часто в наших аудиториях мы слышим очень громкий голос педагога. Учитель у нас предельно энергичен, он заполняет собой все классное пространство, мы любим таких учителей, он ведет за собой учеников, и это и есть единство учения и обучения.

По ряду причин примерно в 60-х годах в западной теории обучения и под колоссальным влиянием психологов, прежде всего Джерома Брунера, термины «учение» и «обучение» принципиально разделили, и учение стало самостоятельным предметом исследований и психологов, и педагогов. Это отражено в систематическом употреблении двух разных слов: «teaching» для обучения и «learning» для учения.

Из исследования следует тезис, что для серьезной работы с теми феноменами, о которых говорилось вначале, необходимо в теоретической модели разделить учение и обучение. Обучение не является процессом, гарантирующим активность учения. Надо с этим специально разбираться. Посмотрим, как практически педагогика решает проблему активизации учения.

Первый магический рецепт – сократить количество детей в классе для усиления учителя. Второй – уменьшить их многообразие, т.е. практически превратить класс в более или менее однородную монолитную группу. Третий рецепт (в развитие второго) – надо просто избавиться от учеников, не желающих учиться так, как мы это организуем. У него, кстати, есть западный демократический вариант. Я формулирую его так: «Если ребенок не хочет учиться, то сделай вид, что он учится». В таком случае серьезная учебная работа подменяется фактически всякой квазиучебной активностью, играми, развлечениями.

Однако я вовсе не предлагаю немедленно взять на вооружение модели учения, распространенные в западной педагогике.

С этим связан мой второй тезис: процессы учения в западной педагогической теории и практике часто неправомерно отождествляются с процессами усвоения и переработки информации.

Конечно, процессы усвоения очень важны и интересны. Нам надо брать на вооружение, например, исследования в области индивидуальных различий усвоения знаний, позволившие построить теорию учебных стилей. То есть, например, если ребенок усваивает информацию глазами, то мы будем больше на уроке показывать, если ушами – больше говорить. Но не надо это называть педагогикой, центрированной на ученике, как это делают многие западные исследователи. Мне представляется, что это – лишь развитие особого манипулирования ребенком.

Чем же отличается, с моей точки зрения, учение от усвоения? Очевидный ответ на данный вопрос – большая степень самостоятельности. Но мы не должны осуществлять учение с самостоятельной учебной работой. Это – неоправданное смешение.

Я предложил бы рассматривать учение как единство самостоятельной учебной работы и организационной или управленческой позиции по отношению к ней. Далее попробуем прояснить смысл этой гипотезы и возможности ее использования.

Нельзя рассматривать учебную работу как единственный признак учения. Наиболее существенный признак – надстроечная активность ребенка, связанная с управлением этой работой, с постановкой задач. Вероятно, можно обсуждать: осознанно это делает ученик или неосознанно. Я не думаю, что это всегда делается осознанно. Просто возникает такая сложная структура, когда человек одновременно выполняет работу и ее организует, что не исключает организующую или управляющую роль учителя. Но она не отдана ему полностью.

В связи с этим актуализируется вопрос о движущих силах учения, об источниках энергии учения. С чего вдруг оно случается? Ответ не может сводиться только к вопросу о мотивах и интересах, относящихся к самому предмету учебной работы, потому что надо обсуждать, в чем источники указанной управленческой позиции. В чем источники, причины того, что ребенок удерживает эту деятельность? Только ли интерес в традиционном смысле определяет такой тип поведения? У меня нет ответа на данный вопрос. Но представляется, что такое различие способно очень помочь при проведении исследований.

Третье различие, как мне кажется, существенно для наших последующих обсуждений. Это различие педагогики, центрированной на ребенке, и педагогики, центрированной на учении. Очень модно сегодня говорить о том, что ученик поставлен в центр педагогического действия. А надо ли это делать? Здесь я бы очень жестко провел водораздел, по крайней мере между педагогикой развития и так называемой гуманистической педагогикой.

Педагоги-гуманисты, много говорящие о субъект-субъектном взаимодействии, настаивают на том, что учитель должен быть только фасилитатором, дирижером, а его роль как эксперта, знатока убирается вовсе. В том же случае, когда мы организуем процесс учения, роль педагога как эксперта становится исключительно важной. Ведь к нему обращается ученик за реальной помощью как к профессионалу, способному помочь решить нерешенную проблему. А не как к методисту, знающему, как это излагать.

И в данном смысле педагогика, центрированная на учении, не снимает неравенство учителя и ученика. Просто ему придается не формально статусный, а естественный смысл, при котором более знающий, более умелый экс-

перт становится необходимым ребенку.

И, наконец, четвертое различие тоже, на мой взгляд, очень важное для понимания проблематики. Оно касается результатов учения и обучения. Здесь мы только пометим этот сюжет. И он касается того, что в итоге, как известно, в школе происходит то, что проверяется. И если мы проверяем сформированные знания, умения и навыки, то мы и станем ими заниматься. Но каковы специфические результаты учения, которых не будет, если к учебной работе не добавится та самая управленческая позиция, о которой я говорил выше? Пока, к сожалению, мы находимся только в области метафор типа «образовательный опыт», «способность к переносу» и т.д.

Итак, мы поместили четыре возможных подхода к пониманию феномена учения через различие его с близкими по внешним проявлениям формами учебной работы. Это позволяет перейти к следующей части. В ней я хотел бы обсудить, почему данная проблематика сегодня предельно актуальна. Ответ связан с четырьмя относительно новыми ориентирами развития сферы образования.

Первый из них – повышение экономической эффективности образования. Вернемся к примеру про мальчика и английский язык. Из истории видно: учение, собственная энергетика учащихся, не рассматривается нами как значимый ресурс. Действительно, в большинстве дискуссий о повышении экономической эффективности образования ведутся разговоры о таком улучшении качества работы учителя, чтобы он работал больше времени и обучал в одном классе большее число детей. То есть педагог в подобных дискуссиях рассматривается как единственный ресурс.

Сейчас появилась идея о том, что дополнительным ресурсом

могут быть компьютеры и прочие машины. Абсурдность данной точки зрения очевидна. Тем не менее возникают новые и новые программы компьютеризации, ставящие перед собой не задачи активизации учения, а задачи облегчения обучения.

Замечу: чисто методологически странно, что специалисты по экономике образования игнорируют задачи исследования этого ресурса: ведь он является, по сути, важнейшей частью человеческого капитала самой системы образования, куда традиционно относят только учителей. Я знаю только один цикл исследований, показавших, что вложение в дошкольное образование, формирующее готовность к последующему учению, чисто экономически оказывается более результативным, чем вложение в обучение на средних ступенях обучения.

Данный установленный факт – яркий пример того, как вложение собственно в такой странный ресурс – в самих учеников – может оказаться очень эффективным. При этом остро необходимы исследования тех ситуаций, когда открывается доступ к ресурсу, в которых он наиболее действенным образом образуется и используется.

Второй ориентир – линия на открытое образование, характерное для информационного общества. Уменьшается роль жестких институциональных структур типа школы, и человека ведут последовательно, шаг за шагом к новым модулям знаний, умений и навыков. В 1968 году мир смеялся над книжкой Ивана Иллича «Общество без школ». Прошло немногим более тридцати лет, и оказывается, Иллич во многих своих предсказаниях был прав. Происходит колоссальный рост количества детей, занимающихся дома, детей, которые фактически основное свое образование получают в системе дополнительного образования, характеризующееся как

раз и тем, что там начинает работать учение.

Можно, конечно, пытаться остановить эту общемировую тенденцию для спасения столь любезных нашему сердцу фабрик обучения. Мы встречаемся с попытками запретить или приостановить школьное образование в форме экстерната. Оказалось, в последние годы без учеников остаются старшие классы.

Масса учащихся просто бросает десятые классы и уходит в платные школы-экстернаты, где с них дерут три шкуры, чтобы сдать экзамен. Это дает им шанс самим планировать свое время, заниматься дополнительным образованием. Конечно, там много халтуры, но очень часто экстернат действительно создает реальные ситуации учения и ответственного выбора для учеников. Мы же пытаемся загнать их обратно, игнорируя возможность запуска, инициации учения, которая дороже всего.

Следующий ориентир касается такого всемирно признанного требования к результатам образования, как формирование способности к освоению новых видов деятельности – переобучаемости. Все менее ценными сегодня становятся «прочные» знания. Все более ценится способность самому получать новые знания, отказываться от устоявшихся образцов деятельности и переходить к новым.

И, как мне кажется, единственное направление, на котором может быть реализована подобная задача, – усиление всех исследований и практических ходов, связанных с учением. Действительно, если у человека не сформирован опыт учения, то как он будет переобучаться? Особенно в тех случаях, когда его фирма или завод не организует специальных учебных занятий.

Наконец, последний ориентир – новые способы проверки учебных результатов. Безусловно,

во всем мире специалисты озабочены: а как проверить такую переобучаемость? И надо сказать, что если еще десять лет назад это считалось абсолютно белым пятном и везде доминировали упрощенные тесты множественного выбора, используемые у нас сейчас в системе централизованного тестирования, то в последние годы стали появляться очень нетривиальные международные исследования, которые пытаются оценить степень формирования таких способностей, как решение задач в нестандартной ситуации, освоение новых знаний и поиск актуальной информации. Значит, вскоре мы сможем оценивать результаты самостоятельной учебной работы, дать учащемуся объективный инструмент самоконтроля.

* * *

Каков же общий вывод? Он состоит в необходимости радикальной смены ресурсной ориентации. В качестве основного ресурса получения образовательных результатов мы должны рассматривать учение.

Это, увы, означает, что в экспериментальной и инновационной педагогической работе следует проститься с иллюзией такого понимания инновационной педагогики, когда делается то, что делают все, но лучше. Если мы начинаем размышлять о движении в сторону школы, централизованной на учении, то надо думать и о том, от какого наследства нам придется отказаться. И, возможно, это будет прекрасное, чарующее наследство советской школы с ее прочными единообразными знаниями. Конечно, речь не идет о разрушении ради каких-то идеологических лозунгов. Напротив, ничего, что работает на учение, разрушать не стоит. Но при этом требуется рациональный поиск нового ресурса повышения эффективности образования. ●