

Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (Система Эльконина — Давыдова)

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник
Государственной Третьяковской галереи

Практика развивающего обучения (система Эльконина — Давыдова) стала заметным явлением в современном образовании. Это стало возможным благодаря тому, что основные научно-методические принципы развивающего обучения (РО) реализованы в конкретной технологии начального обучения детей математике, русскому языку, изобразительному искусству [1]. По этим предметам изданы методические пособия для учителей и учебники для учеников [2, 5, 6]. В комплексе с предметами РО преподается курс «Литература как предмет эстетического цикла», хотя и построенный на других научно-методических принципах, чем система Эльконина — Давыдова, но преследующий близкие ей образовательные цели [3]. Сравнительно недавно в программу РО вошли курс «Философия для детей» и «Естествознание» [4, 7]. Первый из них поддерживает основные учебные дисциплины в аспекте развития у детей способности здраво рассуждать и культурно вести дискуссию. Второй расширяет представления детей об окружающем мире. В настоящее время предпринимаются попытки перенести идеи РО на преподавание других учебных дисциплин как в начальной, так и в средней школе, а также создать систему пропедевтики РО в дошкольном образовании. Внедрению идей РО в практику способствует деятельность научно-методических центров в России (Москва, Томск, Кемерово, Екатеринбург, Уфа, Красноярск, Нижневартовск, Барнаул, Самара), на Украине (Киев и Харьков), в Латвии (Рига). В этом направлении активно работают специалисты Казани, Тольятти, Улан-Удэ, Сургута, Нефтеюганска, Набережных Челнов, Самары, Уфы и других городов России. Можно предположить, что в ближайшем будущем обучение детей по предметам системы Эльконина — Давыдова и близким к ней учебным курсам приобретет еще более массовый характер. Эта тенденция, наряду с положительными результатами в деле обновления образования, может привести к ряду отрицательных явлений. В частности, возможны:

- 1) размывание и даже утрата смысла исходных научно-методических принципов вследствие обретения практикой РО самостоятельной инерции движения;
- 2) нарастание трудностей во взаимодействии педагогов, педагогических коллективов, научно-методических центров РО с государственными органами управления образованием, родительской общественностью, спонсорами и попечителями школ;
- 3) субъективность и волюнтаризм как в содержании подготовки кадров РО, так и в оценке качества обучения по предметам РО.

В разной форме и с разной степенью определенности эти явления уже начали проявляться в современной практике. В этой связи учителя, администрация школ и представители органов управления на местах остро заинтересованы в качественной профессиональной оценке состояния учебно-воспитательного процесса РО. Стала актуальной экспертиза практики РО.

Определение, идея, цель и задачи экспертизы

Под экспертизой мы понимаем оценку качества учебного процесса авторитетными специалистами по выработанным в профессиональном сообществе процедуре и критериям.

В результатах экспертизы всегда заинтересованы несколько сторон, цели которых могут быть прямо противоположны. Поэтому в современном мире наиболее объективной считается профессиональная независимая экспертиза. В настоящее время по отношению к практике РО только-только ставится задача создания института экспертизы учебного процесса. От того, какие идеи и принципы будут положены в фундамент этого института, зависит, как скоро появится профессиональная независимая экспертиза и каков будет характер ее влияния на практику РО.

На наш взгляд, можно исходить из следующих трех взаимосвязанных идей:

1) признания РО как одной из составляющих современного образовательного процесса, а потому испытывающей влияние факторов, создаваемых другими педагогическими системами, органами управления образования, родительской общественностью;

2) сохранения и укрепления единого образовательного пространства для всего ареала распространения РО;

3) достижения результата экспертизы, исходя из разумной достаточности анализируемого материала и минимума требований к качеству практики РО. Таким образом, цель экспертизы — способствовать становлению РО как нормальной современной педагогической системы, укрепляющей систему образования вообще.

Конкретные задачи эксперту ставит заказчик. Эксперт может их применять, может от них отказываться в силу невозможности выполнения по объективным причинам или по соображениям профессиональной этики. Возможно согласование с заказчиком содержания задач экспертизы. В любом случае основной задачей эксперта является объективная характеристика учебного процесса на основе всестороннего анализа разумного объема материала и минимума требований к качеству преподавания предметов РО. Так как система РО только недавно начала внедряться в практику, в настоящее время перед экспертами может стоять задача оказания консультативной и методической помощи учителям, а также подготовки рекомендаций по совершенствованию практики РО в конкретном классе или школе. Это означает, что эксперт сейчас является фактически экспертом-методистом. В этой связи возможны различные толкования экспертизы РО. Расхождения по данному вопросу, на наш взгляд, связаны с разными подходами к созданию института экспертизы как социально значимой структуры в образовательном пространстве, задаваемом практикой РО.

Мы придерживаемся мнения, согласно которому институт экспертизы должен строиться как объединение людей, отстаивающих принципы независимой профессиональной экспертизы. Поэтому их участие с построением образовательного пространства в экспертируемом учреждении ограничено только рекомендациями по содержанию того материала, который непосредственно анализируют в процессе проведения экспертизы. Эксперты не должны входить в такие отношения с педагогами, администраторами школ и представителями органов управления, которые их делают участником процесса реализации системы РО в школе или классе, где ими осуществляется экспертиза. С этой точки зрения вопрос о различиях позиций эксперта и инспектора при создании института профессиональной независимой экспертизы совершенно бессмысленен. Если эксперт РО не может принимать никаких ад-

министративных действий, связанных с расстановкой педагогических кадров или изменением образовательного процесса, то он и не может быть инспектором. Если же специалист является реальным участником строительства образовательного пространства экспертируемого учреждения, то он не может быть независимым экспертом. Другое дело, что в конкретном случае заинтересованные лица могут попытаться склонить эксперта к участию в построении образовательного пространства, исходя из своего частного понимания желаемых результатов этого процесса. Чтобы этого не произошло, следует строго придерживаться следующих принципов:

- экспертиза осуществляется экспертами, которые специально подбираются для каждого конкретного случая. Состав экспертной группы согласуется с заказчиком и представителями экспертируемого учреждения;
- акту экспертизы предшествует предварительное знакомство с учителем и условиями его работы и установление доверительных отношений в присутствии заказчика;
- экспертиза делается только по факту непосредственного знакомства с положением в классе или на основе конкретных материалов (контрольные и письменные работы детей, видеоматериалы и т. д.). На основании мнения других лиц эксперт не имеет права давать экспертизу. В выводах, сделанных по результатам экспертизы, указываются материалы, на основе которых производился анализ ситуации;
- эксперт не занимается оценкой квалификации учителя, о чем необходимо заранее сообщить учителю и заказчику; предметом экспертизы является только соответствие учебно-воспитательного процесса на уроках по конкретному предмету минимуму требований к качеству внедрения РО в практику;
- экспертиза должна быть всесторонней, то есть, рассматривать объект с самых разных точек зрения на учебно-воспитательные процессы; по содержанию экспертиза должна быть шире теории развивающего обучения и опираться на здравый смысл, глубокую традицию учения и лучшие образцы практики развивающего обучения;
- в своей деятельности эксперт руководствуется только интересами укрепления авторитета экспертизы.

Другой подход к созданию института экспертизы обусловлен тем, что внедрение РО в практику внешне напоминает процесс становления инновационных педагогических систем. Дело в том, что педагоги, внедряя в учебный процесс технологии РО, вынуждены переосмысливать цели и задачи своей профессиональной деятельности в целом, менять содержание отношений с учениками, родителями, другими педагогами, администрацией, то есть фактически строить новое образовательное пространство школы. Чтобы определить, на каком этапе этого строительства находится коллектив, приглашенному со стороны специалисту нужно разобраться в представлениях и умонастроениях людей. А для этого ему надо войти в особые отношения с коллективом, а именно: быть сопричастным строительству образовательного пространства школы и одновременно отстраненным. Поэтому возникает необходимость различения позиций «эксперта», отчасти включенного в процесс построения нового образовательного пространства школы, и «инспектора», занимающего чисто отстраненное положение. Оценку качества учебного процесса РО с так понимаемой позиции «эксперта» мы называем «внутренней» экспертизой. В принципе, «внутренняя» экспертиза вполне допустима для оценки отдельного образовательного инновационного учреждения. Все дело в подборе соответствующих специалистов, определении разумного момента времени и способа «вхождения» в особые отношения с педагогическим коллективом. Вопрос заключается в другом: можно ли на этой основе построить институт экспертизы широкой практики РО? Внешне этот подход выглядит привлекательным для энтузиастов и особенно для организаций, занимающихся распространением РО. Каждая школа оказывается завязана на конкретных специалистах, которые знают и понимают историю становления этого

учреждения. Получается, что они, и только они, впредь могут оценивать все, что там происходит, так как с развитием школы все труднее и труднее делается «вхождение» в ее историю постороннего человека. Тем самым создаются условия особой защищенности для образовательных учреждений РО и структур, занимающихся их научно-методическим обеспечением. А институт экспертизы превращается в совокупность объединений, каждое из которых состоит из группы экспертов и нескольких экспертируемых ими школ.

На наш взгляд, такой подход к построению института экспертизы учебного процесса является ошибочным, поскольку процесс внедрения РО в практику существенно отличается от процесса становления инновационных педагогических систем. Хотя РО, как система, продолжает развиваться, период экспериментальной проверки основных научно-методических принципов пройден. В массовую школу пошли учебники и методические руководства, основанные на вполне конкретной технологии обучения. Задачи «внутренней» экспертизы фактически выполняют научные руководители, кураторы и консультанты школ. Попытки придать такого рода работе статус экспертизы и тем более независимой экспертизы могут привести к ряду нежелательных последствий. Во-первых, это изолирует РО от общих процессов в становлении современного общего образования. Тем самым становится невозможной проверка широкой практикой исходных научно-методических принципов. Во-вторых, возможны конфликты с местными органами управления образованием. Широкое внедрение РО в практику существенно меняет ситуацию управления на местах. Представители органов управления вынуждены становиться участниками построения нового образовательного пространства в своем регионе с учетом фактора РО. И в противовес «внутренней» экспертизе они захотят создать свою «внешнюю» экспертизу, обеспечивающую их управленческие интересы. И, как следствие этого, будет происходить размывание социального статуса эксперта. Вместо содержательной работы они втянутся в борьбу за право эксклюзивной оценки практики в своем регионе. Будет разрушаться единое образовательное пространство РО, то есть оно окажется поделенным между соперничающими группировками экспертов. В-третьих, не будет совершенствоваться сама практика экспертизы, поскольку специалисты «утонут» в обсуждениях различий позиций «эксперта» и «инспектора» вместо того чтобы конкретизировать содержание минимума требований к качеству учебного процесса.

Итак, мы однозначно выбираем независимую профессиональную экспертизу. Она более прозаична по сравнению с «внутренней», но зато и более конкретна. Независимая экспертиза не дает преимуществ энтузиастам РО на местах или отдельным научно-методическим центрам РО, но она не дает преимуществ и другой стороне (органам управления, спонсорам, родительской общественности, различным внешним по отношению к школе структурам).

Содержание и процедура экспертизы

При определении содержания экспертизы учебного процесса РО необходимо учитывать не только состояние теории, но и условия ее реализации на практике. В настоящее время подавляющая часть педагогов обучает детей по системе Эльконина — Давыдова, имея за плечами солидный опыт работы по традиционной системе начального образования. Поэтому идеи теории учебной деятельности в их сознании, естественно, выступают в единстве и противопоставлении с принципами традиционной методики обучения школьников. Учителя часто в конкретных ситуациях не понимают в точности смысл технологии РО и действуют на основе своего опыта и здравого смысла. Тем не менее, они могут добиваться положительного результата, если выдерживают минимум требований к качеству практики РО. Таким минимумом является постановка и решение на уроках учебной задачи. Учебной называется такая практическая задача, которая вынуждает ученика искать общий (в идеале всеобщий) способ решения всех задач подобного типа. Соответственно, в основе учебной дея-

тельности РО лежит система учебных задач, содержание которых зависит от последовательности развертывания предметного материала конкретного курса (математики, русского языка, изобразительного искусства и других). Важно отметить, что учебные задачи реально описаны в технологии обучения в форме заданий для учеников, в то время как другие компоненты учебной деятельности не представлены столь же явно ни в учебниках для учеников, ни в сопровождающих их методических руководствах для учителей. Вместе с тем постановка учебных задач является одним из самых трудных моментов для учителей, осваивающих технологию РО. Они невольно переносят свой опыт работы по традиционной системе на ситуацию постановки учебной задачи. В результате в их практике могут присутствовать многие внешние атрибуты РО, такие, как оживленные дискуссии, провокационные ошибки учителя, манипуляции с предметами, игры со сказочными персонажами и даже коллективные виды работ, но нет главного: поиска общего способа решения практических задач. Наличие на уроках учебных задач существенно определяет весь учебный процесс РО и его отличие не только от традиционного, но и от учебного процесса близких к РО систем, например, проблемного обучения и школы диалога культур. Поэтому это является тем минимумом, без которого невозможно сохранение смысла исходных научно-методических принципов системы Эльконина — Давыдова. При грамотной постановке учебной задачи взаимодействие учителя и учеников, а также между самими учениками начинает органично наполняться содержанием всех других компонентов учебной деятельности. Наконец, наличие или отсутствие учебной задачи всегда может обнаружить специалист при соответствующей теоретической подготовке и опыте работы. Наш опыт курирования практики РО в школах городов Москвы, Ханты-Мансийского национального округа, Тюменской области, Тольятти, Улан-Удэ позволяет выделить несколько важных моментов учебной работы, по которым можно судить о наличии или отсутствии учебной задачи.

Прежде всего практическая задача должна по своему содержанию вынуждать ребенка искать общий способ ее решения. Это возможно, если задачу нельзя решить непосредственно практически. Соответствующим образом должен быть подобран предметный материал. Частой ошибкой учителей является подбор предметного материала по принципу красочности, наглядности и... доступности, без учета свойств этого материала по отношению к смыслу учебной задачи. В подборе предметного материала проявляется то, как учитель понимает содержание РО. Другим важным моментом является анализ практической задачи. Этот элемент учебной работы, как правило, отсутствует в традиционной системе, так как на уроках дети в течение длительного времени выполняют однотипные задания, для решения которых не нужно анализировать условия. В формулировке учебной задачи неявно присутствуют условия, которые делают практическую задачу собственно учебной. Для того чтобы приступить к поиску общего способа решения, необходимо выявить все эти условия.

Третий момент — фиксация проблемы, а именно невозможности решить задачу непосредственно практически. Это очень короткий по времени этап учебной работы, но требующий довольно искусной учительской техники. В результате дети должны начать размышлять.

Затем следуют большая совместная работа детей и учителя над поиском выхода из создавшегося положения, который одновременно становится поиском общего способа решения задачи. По содержанию этой работы (способу обоснования детьми своих действий, характеру дискуссий и совместной деятельности, способу введения обозначений, схем, формул, моделей, использованию материала предыдущих уроков) можно определить, насколько конкретно чувственные свойства предметов представлены в сознании детей, в преломлении через призму общих свойств и отношений вещей, которые составляют суть учебной задачи. Здесь раскрывается смысл основных учебных действий. Ошибка может заключаться в том, что учитель дает детям общий способ декларативно, не пройдя вместе с детьми путь его нахождения и обоснования. Наконец, после того, как способ найден, дети решают се-

рию частных задач, где проверяется, насколько они усвоили данный способ как общий для решения целого класса практических задач. Также и на этом этапе у учителей нередко происходит сбой, так как в традиционной системе принято закреплять данный учителем прием на примерах, а в РО надо «подвести» частную задачу под общий способ. Это может быть сделано очень быстро и внешне незаметно, но как момент решения он должен присутствовать.

Среди дополнительных условий постановки и решения учебной задачи важно отметить позицию учителя и субкультуру понимания детьми учителя и друг друга, складывающуюся в процессе учебной работы в классе. Прежде всего учителю важно не потерять свою содержательную позицию в процессе организации взаимодействия детей, а именно представителя выработанных в общественно-исторической практике способов анализа свойств, вещей и явлений в ракурсе, заданном содержанием учебной деятельности, и с этой точки зрения оценивающего как ситуацию взаимодействия детей в целом, так и действия отдельных учеников. Потеря этой позиции приводит к тому, что ученики начинают дискутировать не по содержанию задачи, а вообще. На уроке невозможно специально оговорить все аспекты взаимодействия учеников в процессе решения учебной задачи. При нормальной организации учебного процесса у детей складывается субкультура понимания действий другого даже без подробного объяснения их друг другу. Форма выражения этой субкультуры может быть индивидуальной для данного класса, но по своему содержанию она должна соответствовать культуре анализа, заданной в учебном курсе.

Наличие или отсутствие учебной задачи на конкретном уроке эксперт может определить, обобщая все свои наблюдения. Для того чтобы определить, насколько состояние учебного процесса соответствует идеям и принципам РО, наблюдений на одном уроке недостаточно. Необходимо проанализировать по крайней мере два урока. Первый урок учитель дает самостоятельно, а второй он проектирует по заданию эксперта и с его помощью. В него вводятся элементы учебной задачи и учебные действия, которые отсутствовали на предыдущем занятии. Кроме того, специально анализируются самостоятельные работы учащихся, связанные с темой этих уроков. Можно анализировать занятия по видеозаписи. В таком случае это должны быть принципиальные, ключевые уроки по теме. Учитывая, что многое зависит от мастерства оператора, в выводах специально оценивается качество записи. Следует иметь в виду, что даже при очень хорошей записи с одной камеры теряется до 25 % необходимой для экспертизы информации. В соответствии с этим необходимо в выводах делать поправку на частичность информации. Желателен двойной просмотр видеозаписи.

Таковы в общих чертах содержание и процедура экспертизы. При проведении экспертизы также необходимо выполнить ряд действий, связанных с особым статусом эксперта. До начала экспертизы необходимо лично познакомиться с учителем и условиями его работы (состоянием класса, необходимого оборудования), постараться наладить деловые отношения с администрацией школы, педагогами, заказчиками экспертизы. После проведения экспертизы необходимо провести беседу с учителем. Если по условию договора результаты экспертизы сообщаются только заказчику, беседа с учителем все равно может состояться, просто она будет ограничена по содержанию. Естественно, все это касается тех случаев, когда экспертиза проводится непосредственно на уроках.

При проведении экспертизы необходимо учитывать региональные факторы, связанные с особенностями социокультурного окружения школы, этнического состава учеников, климата региона и т. п. Также необходимо делать скидку на повышенное волнение учителя и возбуждение учеников в присутствии эксперта.

Подготовка экспертов

В настоящее время экспертиза учебного процесса РО ведется отдельными специалистами. Их явно недостаточно. Поэтому назрел вопрос о специальной подготовке экспертов РО. В настоящее время в Международном психологическом и образовательном колледже ведется разработка программы школы экспертов-методистов РО. Не раскрывая всех особенностей будущей программы, укажем на ряд принципиальных моментов. Отбор в школу экспертов-методистов РО проходит на основе всесторонней оценки профессиональных и личностных качеств претендентов.

Обучение ведется на основе сочетания теоретических занятий, практического разбора уроков, деловых игр и творческих разработок фрагментов учебных курсов.

В содержании обучения есть следующие приоритеты:

- расширенная психологическая подготовка, связанная в первую очередь с психологическим обеспечением учебного процесса и диагностикой психического развития;
- сравнительный анализ наиболее распространенных современных образовательных систем;
- методы проектирования и экспертизы современных образовательных технологий;
- специфическая подготовка к экспертизе РО и воспитание корпоративного духа.

Институт экспертизы практики РО

Цель института экспертизы как объединения экспертов та же самая, что и у экспертизы как таковой, а именно: способствовать становлению РО как нормальной современной педагогической системы, укрепляющей систему образования в целом.

Эта цель может быть достигнута людьми, создающими институт экспертизы, в процессе решения следующих задач:

- достижения общего понимания смысла исходных научно-методических принципов РО у педагогов, методистов, управленцев образования на местах;
- установления точных границ между РО и наиболее распространенными современными педагогическими системами с точки зрения общности и различия содержания и методов обучения (в настоящее время это актуально прежде всего по отношению к традиционной системе обучения);
- создания условий для нормального взаимодействия практиков РО с органами управления образованием администрацией школ, научно-методическими центрами через организацию структур, обеспечивающих деятельность профессиональной независимой экспертизы.

В идеале институт экспертизы — это:

- группа людей (экспертов), объединенных общим пониманием того, что является необходимым уровнем качественного преподавания предметов РО. В перспективе группа может быть организована в экспертно-аналитическую службу;
- система поиска, подготовки и переподготовки экспертов (школа экспертов);
- печатный орган для текущей научно-методической работы по развитию содержания и методов экспертизы, информации о практике экспертизы РО;
- система мероприятий по поддержанию взаимопонимания и консолидации экспертов;
- структура, обеспечивающая связь института с органами управления образованием и другими внешними структурами, заинтересованными в экспертизе РО;

- структура, призванная разрешать конфликтные вопросы, возникающие внутри института экспертизы;
- система сертификации экспертов и механизм «публич релейшнз».

Проблемы экспертизы

Как у всякого нового дела, в становлении экспертизы есть множество проблем. На наш взгляд, наиболее важными для настоящего этапа становления института экспертизы являются следующие:

- 1) определение соотношения между теорией и современной практикой РО с точки зрения реализованности основных научно-методических принципов;
- 2) создание на предметном материале основных учебных курсов РО пакета диагностических методик психического развития детей, соотносимых с календарным планом этих курсов;
- 3) анализ содержания учебных курсов РО с точки зрения выполнения государственных стандартов и социокультурных нормативов развития детей;
- 4) определение региональных поправок к методам обучения и календарному плану основных учебных курсов РО;
- 5) определение места начального образования, построенного на технологиях РО, в структуре непрерывного общего образования с учетом имеющегося разнообразия программ.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
2. Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Микулина Г. Г., Савельева О. В. Обучение математике. Методическое пособие. 1 кл. трехлетней начальной школы. М.: МИРОС, 1994.
3. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие. М.: ИЦ ГАРАНТ, 1992.
4. Липман М. Курс «Философия для детей» (часть I, адаптированный перевод на русский). М., 1994.
5. Полуянов Ю. А. Изобразительное искусство. Пособие для учителя. М.: Интор, 1995.
6. Репкин В. В. Русский язык: 1 кл. Томск: Пеленг, 1992.
7. Чудинова Е. В., Букварева Е. Н. Естествознание, 1 класс. Методическое пособие для учителей (экспериментальный материал). М.: Интор, 1995.