

Раздел 2

ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ*

Б.Д. Эльконин

Сначала о том, что это такое – *развивающее обучение*. Как всегда бывает в случаях культурной стертости, погашения смысла – все знают, что это такое, но мало кто это знает так, чтобы делать.

Пример такого объяснения: я выступал в Сахалинской студии телевидения, и ведущая, азартная дама, спрашивает: «Ну что такое это ваше развивающее обучение и, вообще, зачем оно народу?».

Я показал ей палец и спросил: «Вот это сколько?».

Она ответила так, как отвечают все нормальные люди: «Один».

«А наши ученики, первоклассники, после зимних каникул скажут следующее: “Это в зависимости от того, чем меряешь”. Это *три* фаланги, это *десять* сантиметров, это *один* палец. Так сказали бы школьники из четвертого класса: *одна двенадцатая* часть руки».

Я что иллюстрирую? В этом их ответе – суть: то является *единицей*, оно *не дано*, оно *является* результатом построения, делания самим ребенком величины. Мерка, величина, откладывание (измерение) и т. д. Когда ведется разговор о развивающем обучении, мы говорим о том, какие способы построения системы опор осваивает человек, столкнувшийся с новой задачей. Как человек для себя строит. Наши ученики *для себя* строят. Строят слово (фонетический и семантический анализ, по букварю Д.Б. Эльконина или В.В. Репкина), строят величину и действия с величиной (например,

* Текст подготовлен по материалам лекций, прочитанных Б.Д. Элькониним, а также стенограммы его выступления на сетевой научной конференции «Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова» (Волгоград, 6–8 апр. 2016 г.).

умножение в отличие от сложения), они строят числовую прямую и т. д. Результаты построения отображаются в специальных вещах, которые называются «модели». И *наши* дети – это те, которые опробуют построение моделей некоторых учебных предметов: математических, лингвистических, биологических. Вот *это* – *развивающее обучение*. Вот *это* – как человек действует, когда он строит опоры, – отцы-основатели называли **содержанием обучения**. То есть содержание обучения для них (и для меня) – это не просто математика, физика, язык и прочее. Это определенный тип работ. Тип действий – построение опор для решения задачи, для понимания того, что такое величина, и т. д. Это коротко о развивающем обучении.

Второе – об *учебной задаче*. Поскольку это понятие пришло в пятьдесят девятом году, я проиллюстрирую на материале того времени. Тогда продавались безопасные точилки для карандашей. Как многие тогдашние предметы, они не делали именно того, для чего были предназначены. Этими точилками сложно было наточить карандаши, поэтому точили ножичками. Вот представьте, что перед вами сидят 10 ребят, им дают образец правильно наточенного карандаша и говорят: «Вот вам ножички, вот вам образец (образ “правильного”), вперед, сделайте это». Что будут делать восемь из десяти этих школьников? Они возьмут нож и будут долбить, точить этот карандаш так, чтобы достичь результата. Они будут точить его ближе к краю, чтобы быстрее, и нажимая как можно сильнее. И вот неожиданно у двоих из этих десяти (двое – в пределах статистической погрешности) вдруг возникнет вопрос «как?». Именно *как*, а не *что*. Они будут думать о том, какой должен быть нажим, с какого начинать места, чтобы был больший шанс сделать это правильно. Вот эти двое, которые слово *что* заменили на *как*, эти двое, которые ищут опоры своего действия (и телесные, и предметные), это – *наши* дети. Мы учим переходу к этому *как* на протяжении многих лет, т. е. мы пытаемся учить их строить для себя опоры своего действия с помощью всякого рода средств (мерка и т. д.).

И последнее – когда он занят вопросом «как?», то сразу возникает это «Не так, а иначе». И вот это «не», т. е. переход от простого точения карандаша (изо всех сил, чтобы быстрее и острее) к «как?», для нас является самым важным и самым трудным. Потому что учение – это не просто научение чему-то, это работа с *собственным действием*, с тем, что будет называться *опытом*, когда состоится этот переход. Мы думаем, что у нас есть опыт и часто глубоко за-

блуждаемся, потому что опыт нам начинает являться, становится данным именно *в переходе* к этому «как», не так, как мы думали. И когда мы понимаем, что мы думали не так, и когда мы понимаем, что это новое действие – иное, но при этом оно связано с предыдущими действиями, нам является то, что можно назвать опытом.

Задача, которая содержит все три аспекта, названа была учебной задачей. Это не задачка из учебника, а вот такая, о которой идет разговор. Когда учителя поняли про учебную задачу, про учение и учебную субъектность, в тот момент они стали полагать, что они нашли ключик к решению вопроса об обучении и развитии, где развитие есть преобразование опыта. Это то, что П. Я. Гальперин называл ориентировкой в действии, т. е. преобразованием способа опробования и поиска чего-то в своем действии.

Теперь ***собственно интрига, когда мы говорим о мировых образовательных трендах*** и о пути к норме.

Вообще говоря, разговор о культурной норме и об образовательной норме возникает не просто так. Не из головы ученых. Он возникает в определенной ситуации. И эта ситуация, как правило, есть ситуация конфликта – когда *нечто не должно быть*. Следовательно, то, что уже есть, не должно быть. И относительно этой ситуации осмысливается вообще какое-то нормирование и построение каких-то образцов. Пример из детства – норма для полуторагодовалого ребенка – это горшок, а *не* колготки. Следовательно, есть нечто, что «но-но-но» или «ай-яй-яй».

Если исходить из определенной позиции, то мы сейчас имеем *конфликт правил*. Альтернативное образование.

Чему альтернативное? Какому-то всеобщему среднему. Семейное образование, семейные центры и их способы обучения.

И как чиновник к этому относится? Год назад перестали платить материнский капитал за семейное образование: нужно быть в школе.

Мы находимся в ситуации конфликта норм. И именно в ситуации перенормирования, промежутка между уходящими и иными, нарождающимися практиками, которые еще своих нормативов (не путать со стандартами) не построили. Вот из этого места я начинаю разговор. Не потому, что я специалист по нормированию или чему-нибудь еще. Если пересмотреть книги по культурологии, по мировой культуре, то самым непонятным остается ответ на вопрос «Что такое норма?». Почему не понятно? Потому, что есть вопрос о содержании нормы, и этот разговор очень «плавающий». Например,

добродетель. Есть разговор об образе, в котором эта добродетель представлена. Есть образец, либо персонифицированный, либо нарисованный. И есть разговор о нормативном предписании: «*Как быть...*» Например, заповеди. Кстати, очень по-умному сделанные, через *«не»*. С указанием на ту границу, через которую *нельзя* переступить, а не на то, что *нужно* делать («*будь внимательным*», «*желай учиться*»). И в этом все слито – и образ (Моисей, например, «*ходячая добродетель*»), и сказка, миф, рассказ о нем, и, собственно, идея, т. е. норма (название), и предписание. Это трудная вещь, и я не могу сказать ничего позитивного о том, какой должна быть норма. Тем более что по многим симптомам можно предполагать, что вопрос не о содержании, не о том, что есть норма, а вопрос о том, как она передается, как она адресована. Никто не возражает против идеи, которая называется «дисциплина». Если вспомнить Канта, то это не то, что мы себе представляем, смешивая идею и предписание. Дисциплина – это систематическое движение. Дисциплина – это системность. В отличие от хаоса. И в этом смысле, если вспомнить М. Фуко, были «*разные практики порядка*», разные «дисциплинарные практики». Это о том, каким образом такая добродетель, как дисциплина, передавалась. Автор пишет о больнице, которая возникла в начале XIX в. (раньше ее не было как массовой практики излечения), о тюрьме и о школе как об особых дисциплинарных практиках.

Вот *это место* болит – *выход из одной практики в другую*, например, в случае перехода из школьного в семейное образование.

Первое, что делает норма, – ставит вопрос «Чем и каким образом эта институция (школы, институт, детский сад и пр.) обращена к своему соучастнику и потребителю?». Чем школа обращена к педагогу (чего она от него хочет), ребенку и родителю? Недавно я был на родительском собрании (у меня младшая в пятом классе). Основной мотив обращения к родителю: «Ради бога, мы научим, а вы – постарайтесь, чтобы они: этого – не забывали, это – не теряли, делали уроки. А для того, чтобы вы могли их проверить, – на сайте есть все, чтобы это сделать. И вот мы вам адресуем по почте – задания к контрольной работе». Люди, между прочим (это об учителях), очень хорошие, не злобно-трусливые. Но в той системе, в которой они идут, родителю предлагается быть их помощником, т. е. *дисциплинатором*. Вот *этим* обращена к родителям школа. Второе: за четыре года обучения моей младшей я увидел, как от шко-

лы отдалается граница, за которую туда нельзя заходить. Родитель не может заходить за определенную границу (кроме родительских комитетов и всяких там других, заслуженных, родителей). Сначала эта граница была в предбаннике, затем – во дворе, а затем выстроили домик-теремок при входе во двор. В чем смысл? «Не лезьте в наше профессиональное дело».

В норме фиксируется достижение, представление об успехе. Когда можно сказать, что ученик достиг?

Чем норма не обращена? Ни к кому, ни к учителям, ни к детям, ни к родителям? Она не обращена *пробой*. Она не обращена *экспериментированием*. И она не обращена *поиском*. Почему? Это рискованно.

Культурная норма передается в образовательном пространстве. Нормирование – это вещь непростая. Норма необходима для того, чтобы различать. Есть нормальная фигура – треугольник. Он является мерой в отношении других плоскостных фигур. Если мы начнем задавать алгоритм словами, описывать, что же такое треугольник, то можно гарантировать, что мы никогда образ треугольника не будем иметь. Это в меньшей степени может быть явлено в словах. По моим наблюдениям, есть такая педагогическая иллюзия, что если много говорить – поймут, но чем больше говорить, тем меньше сделается. От словесных объяснений не приходит ясность.

Что же из того, о чем я говорил, есть перевод нормы в некоторую реальию, которая на обыденном языке называется практикой? Практика – это не все наши телодвижения в какой-то ситуации, а лишь «узлы». Что же есть переход нормы в практику и какую практику мы строим через предписание и воссоздание? Какие нормы мы имеем в современности? И каких норм мы не имеем? Какой учитель, какой родитель и какой ученик «правильные», т. е. соответствуют норме? Вот ключевой вопрос современности.

Теперь, собственно, о конфликте норм и о мировых образовательных трендах. Эти тренды мною выделены из литературы и собственного опыта. Другие ученые могут выделить свои. Я выделил четыре основных образовательных тренда.

Первый тренд – это инициатива рейтинговых, «топовых» университетов, в основном американских и европейских. Это спор двух норм успеха. Соответственно, и образцов, и нормативных предписаний. Это **вовлеченность vs академическая успешность** (зачетка, сдача экзамена или портфолио). Другими словами, *появление собст-*

венного действия vs соответствие привнесённому образцу и результату. Это очень трудно. Каким образом вы в альтернативном образовании сможете избежать оценки? Оценки как *отметки*, как последнего слова. Оценки избежать невозможно, поскольку оценка означает завершение чего-то.

Что же такое вовлеченность, если ее противопоставлять успешности? На мой взгляд, и это вытекает из развивающего обучения, вовлеченность связана с построением собственного действия. Мы вовлечены, когда строим *свое* действие, строим вопреки, или вне, или в отличие от привнесённого извне образца и требуемого результата.

Дальше вопрос: а что есть «свое»? Ведь когда человек адаптируется к чужому образцу, он тоже вовлечен. В чье действие он вовлечен? Он вовлечен в действие определенной системы, которая завершается педагогом, а начинается далеко за пределами взаимодействия учителя и ученика.

Что же такое «собственное», в отличие от привнесённого? Из той традиции, о которой я говорю, *собственное* имеет три уровня и в своей полноте есть:

- а) построение своих опор;
- б) испытание этими опорами поля (границ) своих возможностей («хороший» ученик будет искать границы собственных возможностей, рыская в учебнике, за пределами учительского задания: «*Это я еще не могу этим сделать*»);
- в) соучастие в том вызове, из которого возникло это поле (перспективы, связанные с построенными опорами).

Тот, кто строит себе опоры, испытывает границы и намечает горизонты (не цели, а перспективы), – тот САМ.

Поскольку я выбрал собственное действие, я отказался от другого тренда – индивидуализации. Как следствие, тот, кто «Сам», имеет шанс создать собственную образовательную программу. Тот, который «не-Сам», – имеет шанс лишь болтать с кем-нибудь о своей индивидуальной образовательной программе. И это разные вещи.

Второй тренд – переход «обучения» в «учение». Как мне, педагогу, учить, чтобы он учился? Это редко, как танцы лошадей. В психотерапии это – жесткое требование. Ты восстанавливаешь какую-либо функцию, и если ты остаешься протезом (тебе звонят в три часа ночи и кричат «ой»), то ты ничего не сделал. Точнее, ты сделал нечто противоположное восстановлению. Ты сделал зависи-

мость. Раньше она была от чего-то, а теперь – от тебя. Он должен освободиться от зависимости, а ты – от проекции.

Что такое проекция? Это когда я свои проблемы вижу в другом человеке.

Не могу не сказать о своем. Я пошел в школу в 1957 году, в заводском милитаристском районе Лефортово. Сейчас это почти центр, а раньше – окраина Москвы, шоссе Энтузиастов. Первая моя учительница была строгая, но располагающая к себе. Потом пришла другая, которую я запомнил по иному критерию. Дама в темном платье с воротничком и строгой прической. Она оперлась о стол и сказала: «Чтобы было тихо, как в гробу». Видимо, это стало одним из стимулов моего прихода в образование.

Что сказал бы дедушка Фрейд? Чистой воды проекция. Её «Никто» проецируется вовне и нагревается до такой степени, чтобы она стала «Кто». Конечно, в ситуации проекции никакого разговора о переходе от обучения к учению быть не может. Это был ее способ все время «быть Здесь», «быть в центре». А что означает такая симптоматика «манifestации»? В то время истерия была основным заболеванием у учителей, сейчас это менее интеллигентно называется – «эмоциональное выгорание». А вы представьте ситуацию: я вам говорю, а вы все смотрите сквозь меня, поверх меня. И я оказываюсь вообще НИГДЕ. Поэтому нужно обратить на себя внимание, чтобы слушали, смотрели. И это – вопрос дисциплины, т. е. организации образовательной практики.

Вернемся к вопросу о том, в каком обучении создается переход от обучения к учению? Мы делали определенный опыт, и был такой проект с 1995-го по 2000 год, в знаменитой красноярской школе «Универс», назывался «Черновик». Лозунгом там был «Учить надо не чистовиком, объект обучения – черновик». Тот научается, кто умеет делать черновики, эскизы. Умеет делать и по результатам проб их преобразовывать. Но учить черновиком – непросто. Интрига в том, что черновик – это приватное пространство самого ребенка. И лезть туда, вообще-то, неправильно. Черновик – это работа с собой. Чистовик – для кого-то другого. И это сделать трудно. «Что здесь для меня?» – спрашивает учитель у первоклассника. И в ответ на недоумение продолжает: «Вот эти буквы (обводит) у тебя написаны правильно, я их оценила. А остальные – ты тренировался». Черновик не вводится инструктивно на доске. Он не

вводится «строим». Он вводится как болезнь, как бактерия и передается от одного к другому. Это и есть для меня индивидуализация. Дело не в том, что их много. Дело в ритме освоения. И когда ввелся черновик, появилась возможность для другого дизайна класса. Возникла доска «на оценку», возникли отдельные доски для групповой работы. Возник «стол помощников» в отличие от «стола заданий». И какая была дисциплина? Бесконечное хождение к столу, выбор заданий. «Контрольная работа будет проходить с двадцатого по двадцать седьмое. Кто считает, что готов, будет делать двадцатого. Кому нужно потренироваться – будет делать двадцать седьмого». Можно привести статистику: в первом классе дети еще не знают, когда они готовы, а когда – не готовы. Во втором – знают, когда они не готовы, но не могут сказать, когда готовы. В третьем классе они адекватны. Обучение разделилось на уроки и занятия. На занятиях можно было заниматься опробованием и тренировкой. На уроках вводилось то, что в развивающем обучении называется «учебной задачей», открытием способа действия. Доски для тренировки вынесли в коридор.

Учить черновику – это очень непросто. Преобразование своего опыта вирусно, оно передается от одного к другому. Класс в 30 человек – ошибка, но класс из четырех – еще хуже: в нем не будет «эпидемии», которая названа учением.

Что в черновике делается, для чего он? Для построения возможных опор своего последующего действия. Несмотря на все трудности педагогической жизни, учить надо черновиком, это и есть переход от обучения к учению.

Чего мы еще *не сделали*: наблюдали только отдельные прецеденты – возвращение к черновику, преобразование эскиза. Хорош тот эскиз, которому не соответствует действие, а в котором преобразуется дальнейшее действие.

Это примеры того, как обучение порождает учение, преобразование собственного опыта, когда статусной будет подготовка, построение черновика.

Третий тренд – Компетентность vs знание о.... Это то, что уже раструбили и сделали. Причем у них это сделано, у нас – проговорено.

Что такое компетентность? Это когда я могу некое *знание превратить в средство построения нового действия*.

Вот задание из теста PISA, в котором мы занимали места ниже 33-го (правда, недалеко от нас ушли Соединенные Штаты, и это очень утешает).

Два разных треугольника – это траектории движения автомобиля. Дан график зависимости скорости от времени. Определить, с какой из траекторий соотносится график.

Наши дети на таких задачах «сыплются». А надо сообразить, что на острых углах скорость нужно снижать больше, чем на тупых. Если функция на математике, где формула соотносится с графиком, никак не спаяна с физикой – есть ли у меня шанс использовать функции как способ интерпретации?

И последний, **четвертый тренд – Одна форма действия (учение) vs множество форм (учение, игра, продуцирование).**

Обучение не является единственной формой жизни в образовательном институте. Интуитивно это все понимают, ФГОСы это демонстрируют. Правда, отчеты о выполнении ФГОСов есть, а дела нет, потому что педагогам трудно с этим справиться. Нормальное действие строится на пересечении трех вещей: первая – собственно учение, вторая – игра и третья – продуцирование.

Игра – построение такого действия, в котором меняются сами условия этого действия. Среди играющих детей можно обнаружить три группы. Первые – рискуют, вторые – держатся на расстоянии, третьи – болеют за первых и вторых. Нормальные дети переходят из одной группы в другую. В игре происходит изменение границ их действия.

Продуцирование – это не просто делание вещи, а это ее «публикация», ее обращение к другим. Я продуцирую лекцию, или книгу пишу, или картину выставляю. Должна быть выставка. «Публикация» – это метафора, важно в кавычках. Это – оценка, гораздо более жесткая, чем в учении. И мудрые учителя это чувствуют.

Когда убивается публикация? Когда фиксируются только ошибки. Когда она поддерживается? Когда учитель читает понравившиеся кусочки сочинения ученика, а другие – аплодируют.

Такие прецеденты имеются. В школе «Универс» есть специальный клуб, где дети придумывают учебники, придумывают задачи по ходу своего продвижения в материале. Но дело не только в том, чтобы их придумать. Их нужно вывесить, и пусть отметятся те, кто их решал. Эти задания – адресованные. Но это продуцирование в рамках учебного предмета. Когда мы начали делать подростковую

школу в 1999 году, по многим предметам была работа, связанная с написанием учебника. И это развивает лучше, чем решение задач.

Сейчас все занимаются мониторингами и озабочены тем, как измерить образовательный результат. При этом забывают, что мониторинги адресованы не учителю, не директору школы, а образовательному политику. Политик оценивает тенденции и строит долгосрочную программу.

Если мы находимся в будущем и работаем в этих четырех тенденциях, можно сказать, что почти все они начинают реализовываться. Правда, переход от обучения к учению в Европе не пошел. Они убрали обучение, раздав всем планшеты. Обучение и учение у нас имеют один корень, а у них teaching и learning – это две разные сущности. Они «влипли», а мы имеем шанс «не влипнуть». Но обязательно «влипнем», потому что неиспользование шансов – это наша образовательная специфика.

Итак, что может случиться при таком движении к образовательной норме и культурной норме, касающейся образования, к иному типу дисциплины, т. е. системы, в образовании?

В выготскианстве это называется субъектность. Субъект – это тот, кто строит свою активность, действует произвольно. Это тот, кто переходит от опоры к полю и далее к горизонту и перспективе. Эта субъектность внутренне конфликтна, и в этом ее интрига. С одной стороны, это самостоятельность (сам стою). Не автономия (самозаконие). По-русски звучит очень правильно. Сам стою. На своих ногах. Имею опору. И удерживаю, воссоздаю опору. И инициатива – лезу на границу возможностей, т. е. этой опорой я рискую.

Инициатива без самостоятельности – это подростковый возраст. Работа с границами без опор. Самостоятельность без инициативы – хождение по кругу.

Субъектность – это инициатива и самостоятельность вместе, в конфликте. И нет методики его разрешения, есть только вспомоществование. Лицо этой субъектности называется личностью. Не мешок с мотивами, эмоциями и прочим мусором психологическим. Лик. Именно для этого очень хорошо образование.

Почему? Потому что в реальности жизни это все очень рискованно. А в образовании всегда может быть подстилочка: когда ты упадешь – не так больно. Образование – это место ПРОБЫ. Результативность подчинена пробности. И азарт опробования – осмысленного опробования – вот что может быть выращено. И если это вы-

рашивается – можно обнаружить три вида новообразований (сейчас это лишь прецеденты).

Первое – это *действительно образовательный запрос*. Не просто «Хочу это, а не то», а «Я хочу и попробую мочь». Можно много трепаться по поводу «хотелок» (хотя это и не вредно), а можно выстроить возможность – то, что называется неправильным словом «образовательная среда».

Второе – *собственная задача*. Задание себе и для себя. «Мне на географии было скучно, поэтому я прочитала учебник дальше». Образовательный запрос – это начало юношества, хотя трудно здесь говорить о возрасте. Образовательная задача – раньше, это 4–5-е классы.

И наконец, третье – это *система опор*.

Все эти три вещи, соединившиеся в какой-либо профессиональной области, означают образованного человека. Человека, имеющего шанс выстроить образ своего пути. *Образованный человек* – это тот, у которого есть запрос, который не только чужие задачи решает, но преобразует их в собственные и преобразует свой опыт в систему опор. Остальные – очень грамотные люди, что тоже неплохо.

2.2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

В. Т. Кудрявцев

Известному французскому писателю А. де Сент-Экзюпери принадлежат следующие высказывания:

- Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы – пустота, обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити.
- Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать.
- Не судите о способностях по легкости усвоения. Успешнее и дальше идет тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия.
- Любовь к познанию – вот главное мерило.