

ПРОБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Описаны результаты исследования феномена пробных действий учащихся в общеобразовательной школе. Предметом гуманитарного исследования стали тексты педагогов, содержащие описание образовательных инноваций в виде ситуаций появления пробных действий детей. Проведение феноменологического анализа текстов позволило вычленить эмпирические признаки пробных действий. В процессе исследования установлены содержание пробных действий и организационные условия их появления.

Современное качество образования определяется способностью ученика к учебной самостоятельности (самоорганизации, самооценке, самообразованию), выстраиванию индивидуальных методов получения знаний, умению формировать учебный опыт в школе и продолжить свою образовательную траекторию вне стен школы. Условия для получения такого качества образования отражены в работах педагогов-исследователей 1990-х гг., описывающих опыт инновационных школ [1–4]. В этих же работах подчёркивается, что для достижения поставленных задач в школах резко менялся привычный уклад детско-взрослой жизни. В работе педагога появлялся момент неопределённости и ситуативности, менялись основания для принятия решений, деформировались рамки классно-урочной организации учебного процесса, расширялось пространство коммуникации, появлялся пробно-поисковый режим жизни, направленной на поиск взаимности и совместности педагога с учащимися.

Поскольку традиционная дидактика не справляется с новыми задачами качества образования, необходимо анализировать базовый тип действий учащихся в общеобразовательной школе. В традиционной дидактике выделяется основной тип действия учащегося – *тренировочное действие*, направленный на формирование *навыка* выполнения извне поставленного задания по образцу и алгоритму.

В связи с актуальностью темы современного качества образования мы поставили перед собой задачу исследовать и описать специфику организации в общеобразовательной школе учебного процесса, который способствует формированию *детского учебного опыта через пробные действия*. Изучение образовательных инноваций даёт богатый эмпирический материал таких изменений во взаимодействии педагогов и учащихся.

В качестве исследовательского метода данного предмета выбраны средства гуманитарного исследования. Специфика этого метода заключается в том, что «гуманитарное исследование фокусируется на присутствии человека в образовании, на том, как появляется человек в своем образовании, как он создает разные формы своего участия, влияния, присутствия» [5. С. 19–20].

Пользуясь этим методом, я провела рефлексивную реконструкцию собственного инновационного образовательного опыта и опыта педагогов по построению «пространства пробных действий, установлению его смысловых и образовательных границ. Предметом моего исследования стали феномены и прецеденты построения пробных педагогических действий в образовании разными участниками инновационного сообщества.

Рабочая гипотеза исследования такова: организация пространства для пробных действий учащихся, направленных на появление индивидуальных средств понимания учебных ситуаций и заданий, способствует активно-

сти самого ребенка в процессе учения, становлению его способности к самообразованию и самоопределению. Процесс обучения становится субъективным и субъектным для школьника, такое обучение опирается на личные интересы, детские инициативы и способствует повышению индивидуальных образовательных результатов.

Толчком к осмыслению темы пробного действия ребёнка в образовании стал случай из моей жизни периода «материнской школы». Реконструкция собственного опыта, полученного в процессе обучения шестилетнего ребёнка чтению, состоит в следующем: я предложила ему учиться читать обычным методом по детской книжке с большими буквами и маленькими текстами, он отказывался. Возникла ситуация неопределённости, т.к. я не могла реализовать поставленную перед собой цель привычными средствами, не знала, как можно научить читать по-другому. Я предлагала другие книжки, достала пластиковые буквы, которые были уже им освоены. Ребёнок воспользовался ситуацией моей растерянности и попросил меня переделывать сложенные из пластиковых букв обыкновенные слова в «смешные слова». Я убирала или заменяла буквы в слове, они меняли графическую оболочку и смысл, ребёнок сам пытался их восстановить. Мы увлеклись этой игрой, в результате сын стал бойко читать.

В комментарии к этому случаю я отметила, что стремление к сохранению взаимопонимания с ребёнком, отказ от достижения цели общепринятыми средствами «быстро научить читать» принёс эффект приобщения мальчика к чтению, он стал это делать с удовольствием. Что сделала я? Отступила от задуманного, тем самым освободив пространство нашего взаимодействия для ответных действий ребёнка. Он проявил свой интерес к составлению слов, я поддержала его. В результате мы достигли цели обучения чтению, но тем способом, в котором ребёнок увидел собственный смысл.

Следовательно, этот опыт показал мне, что в ситуации отказа ребёнка от взаимодействия со взрослым по предложенному им сценарию обучения есть несколько стратегий ответного поведения взрослого: отказаться продолжать взаимодействие, заставить ребёнка действовать по своему сценарию и, наконец, отступить от задуманного, освободить пространство временным бездействием взрослого для того, чтобы побудить к действию самого ребёнка, поддержать детское действие или предложение. Это те условия, при которых возможно появление детского пробного действия в ситуации обучения. Само пробное действие – это попытка ребёнка найти тот предмет взаимодействия, что может быть интересен и понятен ему в предложенной ситуации. Эффектами пробного действия в данной ситуации стали следующие моменты: сохранение взаимопонимания между мной в позиции учителя и ребёнком в позиции ученика, повышение интереса ребёнка

к умению, которое я пыталась сформировать (чтению), т.к. он сам звал меня играть в слова, формирование чтения как «формы культурного поведения» [6. С. 19], т.к. читал он впоследствии всегда с пониманием (несколько раз перечитывая книгу).

Реконструкция собственного опыта, а также текстов моих коллег, в которых описаны случаи образовательных инноваций в педагогической деятельности, позволили выявить ситуации пробных действий учащихся. Это такие тексты, как: «Зарисовка появления сочинительства в 1-м классе Свободной педагогики» З.Л. Монасевич [7]; «Взрослый и ребёнок в инновационной деятельности: как услышать друг друга» Х.З. Ахокбековой [8]; «Образовательные установки: Предъявлять? Формировать? Договариваться?» З.Л. Кубрак [9]; «Педагог в открытом совместном действии с ребёнком: руководитель, организатор, участник» С.И. Поздеевой [10]. В текстах описаны случаи с учащимися разных возрастов на разном предметном материале. Но их объединяет то, что в них описаны попытки педагогов внести изменения в учебный процесс, от которых они вынуждены были отказаться в первоначальном замысле и сориентироваться на действия учеников. Эти тексты были проанализированы с целью проявления в них и описания эмпирических признаков пробного взаимодействия.

Ход анализа следующий: в текстах выделялись словесные маркёры, определяющие смысловой сдвиг в развитии ситуации. Фактически это структурный (морфологический) анализ текста, выделяющий значимые (функциональные) моменты в тексте, которые определяют развитие и целостность педагогической ситуации.

В результате анализа текстов выделены функциональные моменты в оформлении образовательного пространства пробных действий: педагог формулирует цели своей работы в соответствии с методикой или предыдущим опытом (монолог учителя); учащиеся подвергают их сомнению, или отвергают, или проблематизируют; проявляются отрицательные эмоции участников; педагог пытается найти другие способы достижения той же цели; возникает ситуация неопределённости. В дальнейшем появляются хаотичные предложения учеников, возникает диалог участников; выделяются настойчивые инициативы детей в виде самостоятельных действий; меняется хронотоп урока, он превращается в занятие, теряет привычные временные рамки; возрастает обращённость участников друг к другу, в текстах появляются имена героев, выделяются отдельные фигуры участников; учащиеся начинают пробно действовать как организаторы ситуации, параллельно несколько сценариев (пробных действий); возникают позитивные переживания участников; закрепляются и подхватываются всеми участниками созданные новые формы работы; восстанавливаются связи между участниками («Мы»); появляются пробные продукты работы.

Феноменологический анализ текстов показал, что в ситуациях обучения потеря продуктивного взаимодействия и взаимопонимания между обучающим и учащимся может быть преодолена тем, чтобы дать учащимся возможность подействовать самим. Поведение педагога менялось в следующем направлении: он отступал от поставленной методикой обучения задачи и тем самым освобождал пространство взаимодействия для пробы ученика; переходил от

монологического типа общения к диалогу с учениками, поддерживал диалог между учащимися, направленный на выяснение того, что интересно ученикам, как они понимают то, что делают, что хотят сделать по-другому. Педагог поддерживал инициативные предложения или действия учеников, не отвергал и не критиковал сходу тот материал и те средства, которые предпочёл ученик. Самое главное – он переходил с позиции преподавания (трансляции) на позицию сопровождения пробных действий в образовательном пространстве, наблюдал и анализировал, насколько то, что предложил делать ученик (материал, средства, задания), соотносится с рамочной целью взаимодействия, ради которой оно организовывалось.

Феноменологическое исследование текстов показало, что происходит с учеником в случае отказа от взаимодействия тем способом, который предложил педагог: он не понимает того, что предлагает взрослый или не согласен, и у него на это есть причины. Поскольку процесс понимания (согласно герменевтике) – это встреча нового содержания со сходными смыслами, что уже есть в сознании человека, то именно эти смыслы помогают узнать новое и включить его в структуру сознания. Но очень часто методически и дидактически сформулированное содержание учебного предмета не воспринимается сознанием ребёнка, т.к. оно не ориентировано на личные смыслы, т.е. на опыт ученика. В его опыте часто нет той основы, на которую может опереться новая информация. Поэтому пробное действие со стороны ученика – это попытка понять (осмыслить) предложенную информацию (задачу) встречным предложением – действием. Это действие при поддержке учителя может дооформиться в индивидуальное средство работы с учебным заданием. Так, в проанализированных мною ситуациях ученики открыли в индивидуальной пробе новые учебные средства: возможность перехода к чтению с пониманием через игру с графической оболочкой и смыслом слова; переход к самостоятельному письму через подписывание карт и картинок (квази-комиксов); использование индивидуальных творческих работ учеников в качестве методических материалов-помощников другими учениками, если их объединить в тематические подборки. Таким образом, допущение пробных действий в учебном процессе ведёт к обмену действиями и средствами работы между детьми и учителями, который, в свою очередь, приводит к восстановлению взаимопонимания и взаимодействия участников образовательной ситуации.

Феноменологический анализ текстов позволил установить структуру пробного действия как коммуникативного действия, направленного на персональное понимание, разведку. Это действие не по решению поставленной педагогом задачи, а самостоятельное действие без образца и алгоритма, оно может строиться как на учебном материале, который принёс учитель, так и на материале, предложенном учеником, но обязательно в том же культурном контексте, который стоит за учебными целями педагога.

Концептуализация тематики пробных действий связана с культурно-исторической традицией психолога Л.С. Выготского, который исследовал механизм активного поведения человека [11], в рамках которого Б.Д. Эльконин, психолог развития, в работах, посвящённых пробным действиям, подчёркивает, что некоторые исследователи «результатом ориентировки (поиска) считают правильное – безошибочное» [11].

бочное и уверенное – выполнение действия по реализации» [12. С. 50]. Автор в контексте психологии развития предлагает другой подход к пониманию пробно-поисковых форм действия: «Выполнение пробного действия открывает новые горизонты, становится шагом в большом пространстве, превращается в способ его зондирования, становится органом пробования» [12. С. 52].

Описание феномена пробных действий в инновационной практике так же раскрывает более сложную картину: пробные действия не завершаются правильным выполнением извне поставленной задачи, пробные действия как бы открывают пространство для поиска учащимся собственных (индивидуальных) средств понимания ситуаций, формирования индивидуального образовательного опыта. Опыт рассматривается нами в феноменологической традиции как «различение различённого» [13. С. 245]. Знание формируется культурно-исторически, имеет сущностные связи и функции. Первичное «различение» содержания предметного знания (вычленение понятий, определений, формул и т.п.) делают учёные, исследователи, методисты, «укладывающие» содержание знания в материал для передачи в учебных целях. Задача повторного «различения» содержания передаваемого знания уже самими учащимися как формирования опыта работы с предметным содержанием в традиционном подходе к обучению не ставится. Инновационное образовательное сообщество, чутко уловившее антропологический поворот XX в. в сторону человека как экзистенциального существа, проявляющегося в опыте и коммуникации, движется в направлении создания образовательного пространства личного опыта. Образовательный опыт – это и есть повторное «различение» для себя содержания предметного знания, в данном случае – это создание в пробном действии индивидуализированных средств понимания предмета.

Таким образом, у пробного действия есть своё содержание и своя продуктивность, не сводимая к правильному выполнению задания, а способствующая формированию индивидуального образовательного опыта.

Феноменологический анализ текстов педагогов инновационных школ, изучение исторических прецедентов педагогической работы с детским учебным опытом в Ясно-

полянской школе Л.Н. Толстого [14. С. 244] и экспериментальная работа педагогов начальных классов школы «Эврика – развитие» (проект «Свободная школа» с 1994 г.) показывает, что пробные действия не являются естественным процессом, для их появления нужно создать условия.

Важнейшим условием организации пробных действий является организация открытого образовательного пространства в школе: сегментация пространства класса в начальной школе на взаимодополнительные зоны (учебная – игровая, тренировки – творчества), возможности свободного перехода между ними; поляризация пространства школы по разным типам деятельности: учебная, проектная, исследовательская; индивидуальной и групповой работы и т.п.; проектирование пространства пробных действий на переходах между школьными ступенями, при переходе к новым типам учебных задач и заданий, в периоды приобщения к новым типам учебной работы; изменение позиции педагога: «отход из центра», уход от прямого руководства учебной ситуацией, переключение на позицию педагогического сопровождения. Важнейшим фактором построения открытого образовательного пространства является актуализация семиотического аспекта в учебных заданиях, привлечение межпредметного, «динамического», избыточного материала, оформленного по типу компетентностных задач. Необходимыми элементами открытости являются также диалогичность коммуникации, интерес к суждениям всех участников учебного процесса, воссоздание важнейших норм учебного взаимодействия в совместной работе: оснований для оценивания, режима самостоятельной работы, домашней работы.

Таким образом, современное качество образования заключается в способности к самостоятельному действию и опирается на учебный опыт учащихся. Пробные действия в пространстве урока (занятия) являются основанием для понимания учебного задания и формирования учебного опыта. Организационным условием возникновения пробных действий является открытость образовательного пространства общеобразовательной школы. Уместность пробного режима учебной жизни задаётся границами деятельности-возрастных переходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалёва Т.М. Школа-лаборатория. Москва; Воронеж, 1998.
2. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
3. Прокументова Г.Н. Традиции и инновации: разные способы целеобразования и развития педагогической практики // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании. Томск, 1996.
4. Тубельский А.Н. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей). М., 1996.
5. Прокументова Г.Н. Обоснование стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 19–20.
6. Выготский Л.С. Педология школьного возраста // Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19.
7. Монасевич З.Л. Зарисовка появления сочинительства в 1-м классе Свободной педагогики // Сборник материалов тьюторской конференции. Томск, 1997. С. 52–54.
8. Ахонбекова Х.З. Взрослый и ребёнок в инновационной деятельности: как услышать друг друга. Образовательные установки: Предъявлять? Формировать? Договариваться? // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 192–198.
9. Кубрак З.Л. Образовательные установки: Предъявлять? Формировать? Договариваться? // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 199–203.
10. Поздеева С.И. Педагог в открытом совместном действии с ребёнком: руководитель, организатор, участник // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 215–226.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
12. Эльконин Б.Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии // Педагогика развития. Красноярск, 2007. С. 25–32.
13. Зинченко Е.В. Аналитика инновационных процессов в образовании: феноменологическое исследование // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 245.
14. Толстой Л.Н. О свободной школе // ПСС Л.Н. Толстого. М., 1912. Т. 4. С. 344.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 10 сентября 2007 г.