

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Рассматривая совместное действие как единицу содержания образования, автор анализирует существующие сегодня в педагогике концепции действия. Он показывает, что ни в одной из них совместность не рассматривается как базовый элемент. Предлагаемая типология совместного действия, он обосновывает необходимость введения понятия образовательного совместного действия как особой единицы содержания образования.

Ключевые слова: содержание образования; совместная деятельность; совместное действие.

Прежде чем раскрыть проблематику, заявленную в теме, я бы хотел сделать несколько предварительных замечаний:

– образовательное действие я буду рассматривать как единицу содержания образования, позиционируя тем самым от других его аспектов (например, от действия как характеристики педагогической деятельности или управленческого действия);

– согласно концепции педагогики совместной деятельности [1–3] я буду говорить об *образовательном действии как действии совместном*. То есть действие – это акт порождения, становления, проектирования и оформления связи между участниками совместной деятельности. Причём существенным моментом в педагогическом аспекте является то, что *педагог не только организует совместные действия, но и становится их участником* (Г.Н. Прокументова). Именно *разное качество связи между педагогом и ребёнком* задаёт типологию и проблематику понятия *совместного действия* и связанного с ним изменения содержания образования. Именно с этих позиций я попытаюсь проанализировать существующие сегодня в педагогике концепции действия;

– образовательное содержание совместного действия я буду представлять как ответы на следующие вопросы: как совместность входит в структуру действия и тем самым в содержание образования? Какой тип организации проектируется в нём? По каким характеристикам можно различать образовательное содержание совместных действий?

Понятие действия в педагогику было введено В.В. Давыдовым – одним из разработчиков концептуальных оснований педагогики развивающего обучения (РО). В чём суть этого понятия? На первый взгляд, многие тезисы, формулируемые авторами традиционной дидактики, очень похожи на то, что говорят представители инновационных педагогик. Например: бессмысленно сводить образование к простой передаче и усвоению культурных норм. Содержание образования гораздо шире и связано с формированием у детей социального опыта, который, помимо знаний о природе, обществе и человеке, включает ещё три компонента: опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения людей к миру и друг к другу (И.Я. Лернер). И только в совокупности всех этих элементов можно говорить о качественном образовании. Мало кто из представителей инновационного движения в педагогике будет оспаривать этот тезис. Моментом проблематизации становится тезис о базовом элементе. В традиционной дидактике таким эле-

ментом являются *знания*. «Этот элемент является первым и необходимым потому, что познание и преобразование действительности происходит в процессе целенаправленной и преднамеренной практики, которой обязательно предшествует некоторая совокупность знаний о результатах практики и способах её осуществления» [4. С. 44]. *Культурные нормы* являются тем, посредством чего можно строить разные содержания образования, а разный набор знаний, умений и навыков (ЗУНы) служил характеристикой разного содержания образования.

Совершенно иное представление о предмете образования формулируется в педагогике РО. Авторы этой педагогической идеологии, основываясь на деятельностной природе развития высших психических функций человека (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский), а также на тезисе, что «...в нашем мышлении на ряду со знаниями существуют и функционируют образования другого рода, которые можно назвать средствами нашей мыслительной работы. Они создаются не как образы-отображения, а как конструкции; они, следовательно, существуют не по принципу «почему», а по принципу «зачем» и «для чего»... Следовательно, научные знания возникают уже вторично из мыслительных образований, не являющихся первоначально знаниями, а являющимися особыми конструктивными средствами мышления» [5. С. 348], меняют образовательную парадигму. Базовым предметом образования они считают не нормы, а *освоение разных культурных способов деятельности*. Такой переход и заставил В.В. Давыдова ввести в педагогику понятие *действия*, или *учебного действия* [6, 7]. Согласно концепции РО важно не то, какие предметы изучают дети, а *каков характер действий* при их освоении. В традиционной дидактике действие носит навыковый характер: навыком является операция (действие), способ выполнения которой доведён до автоматизма, т.е. почти не контролируется сознанием [4]. Переход от такого типа действий к учебным В.В. Давыдов характеризует как переход от репродуктивных действий к продуктивным; от действия по алгоритму к самостоятельному их выполнению; от пассивных действий к активным и от действий по нормоусвоению к действию по нормоформированию.

Что хотелось бы отметить при аналитике и сравнении навыкового и учебного действий?

– несмотря на то что первоначально [6] ни в структуре, ни в условиях, ни в характеристиках учебного действия слово «совместность» не присутствует, нетрудно показать, что учебное действие отличается от навыкового другим качеством взаимодействия учителя и ученика. Если в традиционной практике учитель за-

даниями *нормирует* своё взаимодействие с детьми, то посредством *постановки проблемных ситуаций* (учебных задач) он *организует свою совместную* деятельность с детьми. Обращённость к детям на каждом этапе становится необходимостью при проектировании учебных действий. Изменяется и позиция детей в совместной деятельности. Учитель только создаёт условия, чтобы дети *сами стали свои действия строить*. И если дети на это не выходят (например, если предложенная учителем проблема не значима для них), то ни о каком учебном действии и связанном с ним особом содержании образования речи быть не может. Тогда дети становятся в какой-то мере *соавторами* действия вместе с учителем;

– в навыковом действии совместность редуцирована к нормативному принуждению и исполнению и именно поэтому не может стать содержанием образования. Самоопределение относительно учебных задач педагога, дифференциация детей на тех, для кого проблема значима, а для кого и не значима, заставляют педагога и детей проектировать совместность. Но поскольку совместность автором концепции не рассматривается как предмет образования, то разные формы и способы взаимодействия становятся содержанием образования фрагментарно и частично, хотя учебные диалоги, групповая работа рассматриваются как важный компонент условия формирования учебных действий;

– именно *перераспределение функций между педагогом и ребенком*, на мой взгляд, является основополагающей причиной изменения содержания образования. Но в чём эти изменения? Во-первых, строя самостоятельно свои действия, дети осваивают разные способы деятельности. И это рассматривается как важный отличительный признак изменения содержания в РО, по сравнению с традиционным подходом. Во-вторых, учебные действия можно представить как качественно иной *способ получения новых знаний*. Знания как рефлексия обобщённого способа деятельности привели к необходимости различать *теоретические и эмпирические знания* [7. С. 72–73]. Они отличаются не принадлежностью к той или иной области научного знания, а особым качеством, связанным с возможностью самостоятельно получать новые знания. Поэтому *способ получения знаний* и связанное с ним особое качество знаний можно рассматривать как одну из характеристик образовательного содержания совместного действия. Кроме того, при проектировании учебных действий формируется субъект учебной деятельности, который характеризуется способностью самостоятельно строить свои действия. «Для подлинного субъекта учебной деятельности характерно самостоятельное её осуществление» [7. С. 237]. Однако этот результат в концепции учебного действия является следствием разворачивания деятельности, а не причиной её порождения.

Тем не менее в РО есть концепция действия, где действие рассматривается не как «атом» деятельности, а как *единица субъектности развития*. Более того, акт порождения и формирования субъектности рассматривается как условие разворачивания деятельности. Речь идёт о концепции *значащего действия* Б.Д. Эльконина, в которой важно не то, как разворачивается деятель-

ность, а как она возникает, порождается. Только «порождающий своё поведение человек становится его субъектом» [12. С. 15].

Что меняется в конструкции действия, если его рассматривать как *способ смыслообразования*? Я бы выделил три момента:

– связь, соорганизация начинают рассматриваться как необходимый элемент действия. «Построение (действия) должно быть задано и понято как обращённое, причем обращённое не в силу каких-либо внешних обстоятельств (например, наличия наблюдателей), а в силу самого факта выполнения» [12. С. 105];

– событийность действия как важный его атрибут: «Общность и взаимность – не бытие, не наличие и «не есть», а именно событие, акт, становление... событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как особую, пусть... удивительную, но случайность. Событие предполагает очень серьёзную, трудную и напряжённую работу, переживание... все эти преодоления, перестройки, выходы в иное, отображение составляют внутреннюю картину события как действия» [12. С. 48]. «Акт развития и событие – синонимы» [12. С. 60];

– характеристика позиции педагога как посреднической. Это означает, что учебная задача (проблемная ситуация) должна содержать в себе наличие двух позиций, а содержание проблемы заключается в постановке задачи на их соорганизацию.

Однако несмотря на выделенные отличия, можно показать, что учебное и значащее действия можно отнести к одному типу *совместного действия*. Это проявляется в следующем:

– в обоих случаях не обсуждается вопрос *участия* в действиях педагога. Действия осуществляют дети. Педагог находится над ними, направляя эти действия в нужное русло посредством проблемных ситуаций (учебных задач). Причём содержание этих задач, их последовательность проектируются только учителем. И именно учебная задача, с одной стороны, является средством перехода от регламентации действий детей к вовлечению детей участвовать самим в построении собственных действий, а с другой – не позволяет педагогу стать не только *организатором* совместных с детьми действий, но и *их участником*;

– появление совместности соорганизации хотя и фиксируется авторами этих концепций как важная составляющая единица человеческого действия, но эта единица не рассматривается как *базовая, определяющая* продуктивность и результативность действия. В противном случае необходимо обсуждать не наличие совместности в структуре действия, а разные её типы, в зависимости от которых будут меняться характеристики действия и связанное с ними содержание образования. Однако этот вопрос не обсуждается авторами концепций. Совместность рассматривается только в контексте формирования теоретического мышления, формирования субъектности развития, т.е. для решения частных образовательных задач;

– одинаковый тип соорганизации педагога и ребёнка определяет одинаковое образовательное содержание этих двух действий. Речь идёт об одном *способе смыслообразования*: через выбор значимости проблем, предложенных учителем. Причём надо отметить, что всегда

находятся дети, для которых предложенная учителем проблема не является значимой. Тогда никакого изменения в содержании образования не происходит. Об этой проблеме (проблеме вовлечённости небольшого количества детей в учебную деятельность) говорят все практики и разработчики концепции РО. И в том и в другом случае обсуждается один и тот же способ получения знаний: построение способа решения проблемы, его рефлексия и изображение в графической форме. И, наконец, продуктивность этих действий связана с освоением культурных способов деятельности (учебная, проектирование, исследование, моделирование и т.д.), т.е. *формы и способы совместной деятельности не становятся результатом образования*. Хотя фрагментарно фиксируются детьми как результат образования.

В истории развития РО была ещё одна исследовательская линия, которая, как мне кажется, вплотную подведёт нас к пониманию и представлению об особом типе совместного действия. Как я уже отмечал, первоначально в концепции учебного действия В.В. Давыдова совместность никак не присутствовала. Однако в последней его книге появился тезис о том, что «...генетически исходной формой учебных действий является *совместное* их выполнение детьми, а также детьми и взрослыми» [7. С. 204]. Что явилось причиной такой метаморфозы? Дело в том, что все авторы и практики РО опирались на следующий тезис Л.С. Выготского: «...высшие психологические функции ребёнка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы коллективного поведения ребёнка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь в последствии они становятся внутренними, индивидуальными формами самого ребёнка» [8. С. 95]. Однако механизм перехода коллективных форм поведения в индивидуальные был неясен, поэтому появилась отдельная линия исследования, в которой изучалось влияние взаимодействия детей в группе на формирование теоретических понятий и знаний. Эту линию держали В.В. Рубцов [9, 10] и Г.А. Цукерман [11].

Исследуя характер действий детей в группе, В.В. Рубцов первоначально пришёл к выводу, что «...необходимо расширить перечень известных учебных действий... и говорить об особой системе совместных действий. К таким действиям следует отнести включение в деятельность различных моделей действий и их взаимную координацию, совместное моделирование... а также коммуникацию и взаимопонимание в процессе содействия и поиска новых способов организации совместной работы» [9. С. 24–25]. По сути это и есть конкретизация тезиса В.В. Давыдова о влиянии совместного выполнения учебных действий на формирование их у детей. Однако позже В.В. Рубцов пришёл к выводу, что за *совместными действиями* стоят иная предметность и иная продуктивность: «Мы сейчас работаем с таким понятием, как образовательная среда... Среда – это ситуация, когда ребёнок самостоятельно создаёт себе образ в условиях взаимодействия с другими (взрослыми, детьми), которые составляют его окружение... Образовательная среда – это такая общность, которая... связана с порождением того средства, которое даёт этой общности возможность принять образец как его собственный, то есть его создать» [10. С. 369–370].

Продуктивность совместных действий В.В. Рубцова уже заключается не только в том, что дети самостоятельно строят действия по решению проблем, предложенных учителем, но и в том, что ученики сами определяют цели и задачи своей деятельности: «...в совместной деятельности через ограничение действий других появляются ситуации, когда человек фактически создаёт проект будущего действия или совершает открытия относительно своего собственного пути, собственной работы» [10. С. 368].

Главное отличие концепции совместного действия В.В. Рубцова, на мой взгляд, в том, что он меняет предмет образования (ситуации взаимодействия учителя и ребёнка, общность) и связывает с этим особый результат образования: порождение ребёнком собственного действия, собственного пути. Не случайно в одной из своих книг он говорит о необходимости проектирования культурно-исторической школы, которая в принципе будет отличаться от школы РО [10]. Но опять же, как и в предыдущем случае, *организующая* функция педагога заметно превалирует. Если в учебном и значащем действии роль организатора совместной деятельности осуществлялась посредством учебной задачи, то в совместном действии В.В. Рубцова это осуществляется посредством *проектирования образовательной среды*. Конечно, позиция организатора смягчается, больше появляется пространства и места для проявления активности и самостоятельности детей, существенно расширяются границы возможного их участия, но всё равно эти границы определяются только педагогом, позиция же *участника* совместной деятельности в полной мере не присутствует.

Здесь и можно сформулировать вопросы, ответы на которые позволят представить особый тип совместного действия. Как организовать педагогическую деятельность, чтобы совместить в ней *функцию участника и организатора совместной деятельности*? Какие действия в этом случае проектируются педагогом и детьми? В чём особенность образовательного содержания такого типа совместного действия? Для ответа на первый вопрос я воспользуюсь типологией совместного действия, предложенной Г.Н. Прокументовой [3. С. 7–8] и разработанной С.И. Поздеевой [13. С. 178–186]. Согласно этой типологии педагогическая позиция может характеризоваться *закрытым, обращённым и открытым совместным действием*. Для характеристики образовательного содержания этих действий С.И. Поздеева использует следующее: базовая результативность действия, основополагающая модель организации совместной деятельности и особого качества образовательного пространства.

При организации *закрытого действия* педагог ориентируется на ЗУНы как базовый результат образования. Для этого он использует в основном в своей практике *уроки-задания*, где предъявляет, нормирует проверяет и оценивает, а ученик в точности воспроизводит действия педагога. Образовательное пространство в этом случае сильно центрировано и статично. Такая позиция педагога является основой для организации *учебного взаимодействия*. При таком взаимодействии процесс смыслообразования редуцируется к исполнению норм как для учителя, так и для ученика. В содержание образова-

ния попадают только нормативные способы деятельности (совместность вследствие её редуцированности к нормативному принуждению и исполнению не может становиться содержанием образования), а процесс усвоения знаний основан на многократном повторении и запоминания учебного материала. Формируемые таким образом знания можно назвать *информативными знаниями*, качество которых определяется возможностью их только воспроизводить. Этому содержанию в полной мере соответствует навыковое действие.

При проектировании учебно-познавательного *совместного действия* используется *обращённое действие*. Это действие характеризуется направленностью в своём результате не только на ЗУНы, но и на формирование у детей *деятельностных компетенций*. Кроме того, *лидерская модель организации совместной деятельности* основывается на *уроке-проблематизации* как базовой форме, в которой педагог в том или ином виде *формулирует проблемную ситуацию*, а дети, для которых она значима, начинают строить свои действия по её решению. Образовательное пространство в этом случае является пространством «...коллективного учебного диалога, дискуссии, пространство использования групповых форм работы, пространство частично децентрализованное» [13. С. 184]. Выбор и проблематизация являются базовым способом целеобразования в учебно-познавательном совместном действии. Появление пространства разных значений, разных способов востребует способы совместной деятельности, и тогда совместность частично становится содержанием образования. Предметом рефлексии в таком взаимодействии является деятельность, её способы, а формирование деятельностных компетенций – особый признак такого взаимодействия. Знания, формируемые как рефлексия способа деятельности по решению проблем, обладают возможностью за счёт переноса этого способа получать самостоятельно новые понятия и новые знания. В этом основное свойство *знания-средства*. Именно к этому типу совместного действия можно от-

нести концепции действия В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина и частично В.В. Рубцова.

Но учитель может организовать свою работу так, что в определении образовательных задач и их формулировки, в проектировании способов работы и т.д. могут участвовать и дети. Тогда он становится реальным *участником действия* и тем самым создаёт условия для *становления и проектирования образовательных совместных действий*. Опираясь на *уроки-диалоги*, основанные на обращении и приращении личного опыта детей, он проектирует *образовательные ситуации* – ситуации образующейся совместности (обобщения, спора, выбора и т.д.). Рефлексируя эти ситуации, он вместе с детьми оформляет и создаёт пространство разных пониманий, позиций, способов работы, норм. Оно характеризуется своей децентрализацией и динамичностью. При таком *открытом совместном действии* процесс смыслообразования сводится к обобщению своего личного опыта, формированию индивидуального понимания из рефлексии образовательных ситуаций, проектированию пространства разных смыслов, пониманий, значений и т.д., что делает *совместные действия базовой единицей содержания образования*. Только в образовательном совместном действии у его участников формируются *компетенции, связанные с освоением разных форм и способов совместной работы, и совместность становится определяющим результатом образования*. Через *индивидуальное понимание* ученика, образующееся в его совместной деятельности с педагогом и другими детьми, возникает необходимость самостоятельно определять возможные границы получения новых знаний. Становление особого типа знания – *знания-понимания* – важная составляющая содержания образовательного совместного действия. Особенностью этого типа знаний является возможность связывать разные понятия и характеристики, разные позиции, разные культурные нормы и тем самым самостоятельно определять границы своего знания, границы своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 1997. Кн. 1. 179 с.
2. *Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе* / Под ред. Г.Н. Прокументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2001. Кн. 3. 136 с.
3. *Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. 151 с.
4. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
5. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология / Ред.-сост. А.А. Пископелль, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. М.: Шк. Культ. Политики, 1997. 656 с.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.
9. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
10. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. Воронеж: Модек, 1996. 382 с.
11. *Дукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 269 с.
12. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
13. *Поздеева С.И.* Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 20 января 2010 г.