

ОЖИДАНИЕ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ОЖИДАНИЯ ИНДИВИДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

В. Г. Ермаков

Центральное место в данной статье занимает исследование методологических проблем теории ожиданий, порождаемых противоречием между узкой направленностью отдельных ожиданий индивида и многоаспектностью человеческого бытия. Дана оценка возможности разрешить эти проблемы педагогическими средствами в рамках гуманистически ориентированной педагогики. Представлены результаты экспериментов автора на разных ступенях системы образования, подтверждающие сильную в ряде случаев зависимость ожиданий от качества педагогической помощи индивиду. Для определения топологии этой помощи в работе проведен сопоставительный анализ балансов между силами стратификации и силами выравнивания в традиционных обществах и в современном мире. Обоснование основных положений опирается также на авторскую теорию развивающего образования и связанную с ней теорию формирующего контроля.

Ключевые слова: ожидания индивида, методологические аспекты теории ожиданий, педагогика ожиданий, стратификация и выравнивание.

При исследовании многофакторных процессов приходится сталкиваться не только с проблемой полного описания всех его сторон, но и с методологическими проблемами второго порядка, возникающими при попытках разрешить проблемы первого уровня. Математик Г. Вейль по этому поводу писал: «Мы сталкиваемся здесь с противоречием другого рода, присущим человеческому творчеству: с противоречием между текущей, всеохватывающей и цепко держащей в своих объятиях материальной жизнью и процессом создания чистой формы, достигаемой в результате изолирования» [Клейн 1989, 429]. В каких-то случаях такое изолирование, то есть добровольный отказ от учета значительной части

*Об авторе:
Ермаков Владимир
Григорьевич*

*д-р пед. наук, канд. физ.-
мат. наук, доцент,
доцент кафедры
социальной и
педагогической психологии
Гомельского
государственного
университета
имени Ф. Скорины*

*Адрес для переписки:
Беларусь, 246099, г.
Гомель, ул. Советская,
104.*

*E-mail:
vgermakov@gmail.com*

факторов, является допустимым, но это всегда чревато потерями в общности выстраиваемых моделей и в их соответствии реальным объектам. Пример такого рода дают исходные положения теории Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

В. В. Давыдов в монографии «Теория развивающего обучения» утверждал: «Социальная ситуация развития – это прежде всего отношение ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности. Поэтому вполне правомерно в этом случае использовать термин “ведущая деятельность” как синоним термина “социальная ситуация развития”» [Давыдов 1996, 98]. Легко заметить, что социальная действительность здесь фактически выведена за рамки рассмотрения как некий стабильный и однородный фон, одинаково влияющий на каждого ребенка. Это допущение значительно облегчает построение теории, так как позволяет не учитывать своеобразие индивидуального жизненного пути ребенка, однако это своеобразие может оказаться весьма существенным. Академик РАО Н. Н. Нечаев в лекциях по педагогической психологии, размещенных на его сайте, отметил, что в жизни человека «даже секунда порой решает все». Поэтому «психолог должен научиться видеть секунды жизни как ключевые в ряде случаев события конкретной жизни». А пока, по словам Н. Н. Нечаева, «все возрастные периодизации, в том числе и самые известные, оперируют этапами в три-четыре года» [Нечаев 2016]. Отсюда следует, что, несмотря на все методологические трудности, социокультурную ситуацию развития индивида необходимо учитывать не формально, а предметно и с максимальной детализацией, тем более что она теперь меняется очень быстро и противоречиво.

Сказанное имеет прямое отношение и к теории ожиданий индивида. В подтверждение этого тезиса можно отметить, что одно только повышение уровня производительных сил в современном мире привело к глубоким расслоениям в совокупности индивидуальных ожиданий. С одной стороны, достигнутый уровень открывает возможность большому числу людей вести праздный образ жизни и предаваться иждивенческим настроениям и ожиданиям, с другой стороны, из-за него важным условием движения вверх по социальной лестнице становится получение хорошего образования. Во втором случае запас позитивных ожиданий, связанных с системой образования, должен быть очень большим, причем они должны образовывать многоступенчатую последовательность. Поскольку путь к их исполнению является долгим и трудным, возникает угроза того, что под давлением объективных обстоятельств эти ожидания могут не оправдываться, вызывая у людей ослабление поисковой активности и социальную апатию. Очевидно, что без участия системы образования как в воспитании разумных потребностей личности, так и в оказании педагогической помощи индивиду на длинных образовательных траекториях теория ожиданий свелась бы к пессимистической констатации многочисленных потерь. Уже по одной этой причине ожидания индивида уместно рассматривать также с активной педагогической позиции, то есть как педагогическую задачу.

Но такая постановка задачи при всей ее актуальности опять выводит на первый план методологическую проблему многоаспектности, то есть вопрос о том, каким образом можно описать ожидания индивида во взаимосвязи с внешними обстоятельствами, с событиями его собственной жизни в прошлом и настоящем, с состоянием и возможностями системы образования. Для комплексного моделирования сложного переплетения интересов и возможностей личности, культуры, общества, государства и самой системы образования обратимся к истории, к тому времени, когда внешние, включая природные, условия жизни людей оказывали более сильное влияние на общественное устройство и этим уменьшали хаотизированность межличностных отношений.

В начале XX столетия Питирим Сорокин писал: «Не обнаружена строгая тенденция к уменьшению экономического неравенства; нет серьезных оснований и для признания существования противоположной тенденции» [Сорокин 1992, 334]. И далее: «При нормальных социальных условиях экономический конус развитого общества колеблется в определенных пределах. [...] При чрезвычайных обстоятельствах эти пределы могут быть нарушены, и профиль экономической стратификации может стать или очень плоским, или очень выпуклым и высоким. В обоих случаях такое положение кратковременно. [...] В любом обществе в любые времена происходит борьба между силами стратификации и силами выравнивания». Эти выводы П. Сорокин сделал, проанализировав историю большого числа стран на протяжении многих столетий.

В книге «Голод как фактор» Питирим Сорокин формулирует теорему, которая раскрывает механизм удержания «экономического конуса общества в определенных пределах»: «При равенстве прочих условий в агрегатах, не обеспеченных продовольствием и находящихся под постоянной угрозой голода, где в то же время существует имущественная дифференциация, мы должны обнаружить этатизм в сфере экономико-продовольственных отношений [...] весьма развитым» [Сорокин 2003, 421]. Под этатизмом понимается политика активного вмешательства государства во все сферы общественной и частной жизни.

Одним из свидетельств в пользу этой теоремы является докладная записка китайского реформатора-социалиста Ван Ань-ши, в которой сказано: «Древние правители установили правила, регулирующие брачные обряды, похороны, пиры, какое платье и когда следует носить, что есть и пить, какую посуду пользоваться, что учить» [Сорокин 2003, 430]. Наличие в этом перечне правил, касающихся обучения, означает, что наряду с некоторыми ограничениями жизнедеятельности власть стимулирует индивида и к позитивным для него изменениям. При постоянной угрозе голода и голодных бунтов такие вмешательства в жизнедеятельность данного агрегата вполне оправданы. В частности, они предотвращают катастрофичный сценарий, указанный П. Сорокиным: выравнивание путем быстрого низвержения верхушки.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что стабильность традиционного общества основана не на инерции, а поддерживается системой управления, затрагивающей каждого индивида. Эта система двунаправленна: с одной стороны, она транслирует внешние условия жизни социума в

ограничивающие индивида рамки жизнедеятельности, с другой стороны, формирует у индивида качества, необходимые для того, чтобы соответствовать этим условиям. Активность прямых управленческих воздействий могла затухать и становиться незаметной ввиду того, что формируемые отношения постепенно закрепляются в обычаях и культуре, но как фактор стабилизации экономического конуса формирующее влияние на индивида – явное или неявное – удастся найти почти везде.

Особенно показательна в этом отношении педагогическая составляющая свадебного каравайного обряда, который сохранился на территории русского, белорусского и украинского Полесья в живом бытовании до наших дней, несмотря на тысячелетнее сосуществование и конкуренцию с церковным свадебным обрядом. Связующим ядром множества обрядовых действий в нем служит каравай, который в традиционной культуре играет роль «мирового дерева» и потому является символом культуры высокого уровня. Детальный анализ четырех этапов этого обряда, проведенный в статье [Ермакова 1996], позволил обнаружить в нем корректно составленную и эффективную программу «распредмечивания» данного понятия. Неслучайным является и место, в которое встроена эта педагогическая конструкция. Наряду с рождением и смертью переход к семейной жизни является одним из трех важнейших переходов в жизни человека. И именно тогда, когда молодые люди испытывают сильное, обостренное ответственностью момента и неизвестностью ожидание счастливой семейной жизни, общество и проводит важнейший урок. Его суть раскрывают величальные каравайные песни, которые исполняются на заключительном этапе обряда.

Специфика каравайных величаний – в выделении чрезвычайно узкого круга черт, признаков, образов, подлежащих величанию. Песни, посвященные каравайницам, лишены и намек на индивидуализацию, зато пристальное внимание уделяется умению каравайницы, ее мастерству и особенно ее рукам, замешивающим, расчинаящим каравай, сажающим его в печь. Делается все это «Ручками бяленькімі, Перснямі залацьценькімі».

На фоне лаконичности, тематического единообразия и даже скупости в выборе художественных средств ярким контрастом является частотность употребления эпитетов, посвященных женским рукам. Переходящие из песни в песню «залатыя зарукаўейкі», «рукава шаўковыя» концентрируют внимание на женских руках, поэтизируют их прекрасные качества, создают яркий зрительный образ. Присутствие в величальных каравайных песнях также символики счастья позволяет сделать вывод, что в процессе каравайных величаний осуществляется заключительный этап систематизации коллективных представлений, во время которого подчеркнута скупыми средствами прочерчивается кардинальная по уровню значимости для индивида и общества зависимость между трудом и счастливой жизнью. Вобрав в себя всю сакральность реальной жизни и подняв на эту вершину труд как основу, фундамент счастливой жизни, каравайный обряд этим уроком возвращает судьбу людей в их собственные руки, чем и служит им опорой не только в переходный период, но и всегда.

Через этот обряд поочередно проходили все молодые люди без исключения. В конце XIX столетия М. Довнар-Запольский отмечал, что на Полесье церемония свадебного венчания повсеместно считалась недостаточной для того, чтобы признать брак свершившимся. «Без "вяселля", то есть без ритуала, вполне законного брака быть не может. Иногда женятся без венчания церковного, но строго выполняют все этапы свадьбы, иногда между венчанием и свадьбой проходит некоторое время, и все-таки формальные муж и жена считаются только женихом и невестой и сожителство строго воспрещается» [Довнар-Запольский 1893].

Эта встречавшаяся повсеместно нацеленность на оказание формирующего влияния на каждого члена общества нашла отражение и в базовых установках теоретической педагогики. Уже в названии Я. А. Коменский представил свою «Великую дидактику» как «универсальное искусство учить всех всему, или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия». Построенная на этих принципах система Я. А. Коменского успешно содействовала развитию европейских стран в течение нескольких столетий.

На этом фоне легко увидеть, что в настоящее время прежний баланс между силами стратификации и силами выравнивания катастрофически нарушен. Например, несмотря на то, что человечество достигло границ своей экологической ниши, должной настойчивости в обучении и экологическом воспитании каждого жителя Земли не наблюдается. О серьезности этой стратегической ошибки человечества напоминает судьба цивилизации майя. По мнению А. Левина, здесь имел место «коллапс с экологической основой в чистом виде» [Левин 2005]. Ему способствовали нерациональное земледелие, создававшее экологическую напряженность, недопонимание экологических угроз и недостаточная централизация власти, не позволившая изменить стиль поведения всего населения. Как отметил А. Левин, инки в схожей экологической ситуации сумели избежать катастрофы именно за счет централизованных мер.

Еще один пример кардинальных изменений в управлении социумом дают экономические отношения между странами и внутри них. В том, что в этих отношениях силы стратификации имеют теперь огромный перевес над силами выравнивания, можно убедиться по состоянию системы образования. Характерной чертой начальной (элементарной) школы в США является комплектование классов по способностям учащихся. После разделения детей с помощью тестирования IQ на «одаренных», «нормальных» и «неспособных» большинство из них с самого начала оказывается на тупиковых образовательных траекториях, не дающих выхода к более высоким ступеням обучения. Такую политику можно объяснить двумя способами: либо полным безразличием представителей системы образования к судьбам большого числа учащихся, либо сверхвысокой прогностической силой использованных тестов.

Второй вариант объяснения плохо согласуется с реалиями современного мира: с растущей дискретностью информационного пространства куль-

туры, иерархической структурой научного знания, появлением абстракций второго и последующих уровней. Из-за наличия таких препятствий решающую роль в изучении актуального учебного материала теперь играют не способности учащегося, а качество оказываемой ему педагогической помощи.

Не соответствуют заявленному статусу входного контроля и результаты массового образования. Академик В. И. Арнольд со ссылкой на американских специалистов отметил, что «в Америке 80% школьных учителей математики не имеют никакого понятия о дробях: не могут сложить половину и треть, не знают даже, что больше, половина или треть» [Арнольд 2001, 18]. Знания школьников еще хуже. Очевидно, при минимальных усилиях этот результат можно было бы существенно улучшить. Следовательно, под ширмой тестирования скрывается отказ от самой идеи выравнивания.

Под общим влиянием системы экономических отношений, которая в современном мире стала ведущей, у такого отношения системы образования к судьбам учащихся нашлись мировоззренческие, методологические и экономические обоснования. А они, в свою очередь, способствуют переносу этой образовательной политики практически во все национальные системы образования.

Так, в 2014 году в Республике Беларусь на централизованном тестировании по математике установленную минимальную планку в 15% не смогли преодолеть более трети участников тестирования. Похожая ситуация и в Российской Федерации. По мнению некоторых авторов, включая известного журналиста Александра Привалова, результаты ЕГЭ 2014 года указывают на то, что российская школа не учит самых слабых учеников: огромный процент плохих результатов в данном случае означает, что школа ничему не учит практически всех, кто находится ниже средней планки. Эта ситуация усугубляется тем, что, оставшись без необходимой помощи, учащиеся теряют остатки учебной активности. В их анкетах встречаются такие признания: «Иногда, просидев дома и не решив задание за 20-30 минут, списываю в классе. Сильно много не думаю, самое большое один час – алгебра, 20-30 минут – геометрия (так как все равно толку мало)», «Геометрию не люблю, потому что непонятно».

Таких примеров можно привести много, труднее найти агентов, которые поддерживали бы тенденцию к выравниванию. Можно предположить, что их уже практически нет. Системе образования как посреднику между личностью и культурой, между личностью и обществом функцию выравнивания рано или поздно придется взять на себя – и потому, что без действенной поддержки учащегося решить усложняющиеся педагогические задачи невозможно, и из-за глобальных угроз существованию человечества, и в интересах тех регионов, которые начнут сопротивляться социально-экономической деградации. Но пока в результате стремительного бега цивилизации и пассивной по отношению к судьбам учащихся образовательной политики пространство свободы выбора современного человека сужается. Идущую из древности идею человека как «микрокосмоса, отражающего в себе весь Универсум», приходится менять на приземленные представления о «частичном человеке», в

значительной мере отчужденном от природы, общества, власти и высших достижений культуры.

Находясь в силовом поле этих противоречий, даже частный вопрос о педагогических аспектах формирования позитивных ожиданий индивида нужно рассматривать во взаимосвязи с противодействием разрушительным тенденциям и созданием условий возвращения к идеалам гуманистической педагогики.

Но можно ли реализовать этот план внутренней перестройки системы образования при деструктивном влиянии мощных внешних факторов? Ответ на этот вопрос дан в ряде публикаций. В статье [Ермаков 2010] разработан методологический фундамент функциональной и экономической эффективности образования, отвечающей новым задачам и новым социально-культурным условиям образования. В другой работе [Ермаков 2015] обоснована возможность реализации идеалов гуманизма в современной системе образования. В более ранней статье [Ермаков 2013] представлена схема поэтапной модернизации в данном направлении массовой системы образования на уровне регионов с невысоким уровнем развития экономики, недостаточными финансовыми, человеческими и природными ресурсами. Различные методологические и методические аспекты развивающего образования и соответствующей теории текущего контроля исследованы также в монографии [Ермаков 2000].

Как ни парадоксально, именно общее напряжение, создаваемое различными противоречиями, позволяет с помощью резонансных педагогических воздействий получать значительные эффекты психологического плана в виде нового уровня внимания, изменения мотивации к учебе и стиля учебной деятельности с последующим закреплением этих подвижек на новом уровне ожиданий.

Так, однажды студентка во время педагогической практики по месту работы – в колонии несовершеннолетних преступниц – провела всего пять уроков по математике, но не формально, а с мотивировками определений, выводом формул и т. д. До этих занятий осужденные в своих анкетах винили в своем положении всех, кроме себя, а после занятий на вопросы анкеты стали отвечать иначе: «Мы сами виноваты в том, что здесь оказались, постараемся использовать время, проведенное здесь, чтобы получить хорошее образование и никогда сюда не возвращаться». Причиной такого изменения самооценки, жизненных планов и ожиданий стало открытие ими того, что при правильном подходе они способны изучить математику. Важно отметить непрямую связь между действием и его результатом: усилия педагога были сосредоточены на достижении учебных целей и на необходимой поддержке самостоятельности учащихся, а главный эффект обнаружился в иной плоскости – во взаимодействии индивида и социума.

Общая картина этой зависимости напоминает взаимодействие электрического и магнитного полей в нестатическом случае, когда каждое из них определяется изменением другого, причем колебания происходят в разных плоскостях. Многочисленные примеры показывают, что измене-

ния в успешности обучения и изменения ожиданий тоже могут взаимно обуславливать друг друга.

В качестве еще одного опорного примера рассмотрим безнадежно трудную учебную ситуацию, сложившуюся на пятом курсе заочного отделения при изучении студентами курса «Уравнения математической физики», который отличается разнообразием методов решения задач и активным использованием сведений из многих других дисциплин. Накануне итоговых контрольных мероприятий произошла смена преподавателя. По оценке первого преподавателя, учебная активность и уровень подготовки студентов были крайне низкими. Эта оценка подтолкнула к принятию неординарных мер.

Из-за сложности курса и уже полностью использованного на него учебного времени начинать коррекционную работу пришлось не с содержательной, а с психологической составляющей учебной деятельности. На консультации, предшествовавшей зачету, студентам с максимальной детализацией были доказаны два достаточно простых факта и выставлено условие: для входа на зачет их нужно доказать без погрешностей. У тех, кто это препятствие преодолевал, уже не было возможности говорить о недоступной для студентов сложности курса. Все неделовые разговоры были отсечены.

На самом зачете у студентов был выбор: либо решение предлагаемых преподавателем задач из стандартной их совокупности, либо решение только пяти-шести заранее указанных задач, но при условии вывода использованных при решении формул и доказательства использованных теорем. Из-за малого объема заданий большинство студентов выбрали второй вариант. Эта уловка тоже удалась – в дни заочника большинство студентов с этими упрощенными заданиями справились, но для этого им пришлось изменить стиль изучения материала с формального на неформальный, что для математического образования принципиально важно. Неожиданными поначалу показались просьбы студентов посоветовать им оптимальный способ подготовки к экзамену. Выяснилось, что теперь их интересовало не сокращение материала, а последовательность его изучения – с опорой на связи между теоремами. В ответ на эту просьбу каждому студенту были намечены индивидуальные траектории движения от уже усвоенных ими участков к другим фактам и разделам данного курса. Результат превзошел все ожидания: экзамен, на котором никаких послаблений уже не было, большинство студентов сдали на хорошем уровне. Многие после экзамена говорили: «Никогда бы не поверил(а), что все может быть так просто».

Ключевые моменты этой схемы корректирующих мероприятий таковы: наличие острой, напряженной ситуации; блокирование негодных ожиданий; создание эталонов качества усвоения материала как условия развития рефлексии и запуска самодеятельности; стимулирование изучения материала с опорой на внутренние связи между его элементами; расширение коридора возможностей индивида; закрепление этой ситуации в новых ожиданиях индивида.

Следует отметить, что напряженные ситуации создают для учащихся не только противоречия глобального уровня. Как показывают тесты Ж. Пиаже, для дошкольников и младших школьников особым препятствием является понятие числа. Для всех учащихся почти непреодолимым препятствием становятся начальные понятия аксиоматических теорий, а концентрация таких теорий в начале обучения в высшей школе существенно обостряет проблему адаптации первокурсников к вузовскому обучению. Однако при правильной топологической конфигурации педагогической помощи в окрестности этих понятий удастся не только провести учащихся через этот материал без потерь, но и существенно повлиять на течение всего последующего обучения.

В заключение отметим, что активные педагогические действия в интересах учащихся в наиболее проблемные для них моменты обучения и жизни открывают широкие возможности для взаимного обогащения теории ожиданий и теории развивающего образования и для разрешения ряда острых методологических проблем.

Список литературы

- 1 Арнольд В. И. Нужна ли в школе математика? Стенограмма пленарного доклада (Дубна, 21 сентября 2000 г.). – М.: МЦНМО, 2001. – 32 с.
- 2 Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
- 3 Довнар-Запольский М. В. Белорусская свадьба в культурно-религиозных пережитках // Этнографическое обозрение. – М., 1893.
- 4 Ермаков В. Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования // Вестник экономической интеграции. – 2010. – № 7. – С. 194-210.
- 5 Ермаков В. Г. Проблемы, резервы и методология модернизации системы образования на региональном уровне // Регионы Евразии: стратегии и механизмы модернизации, инновационно-технологического развития и сотрудничества. Труды Первой международной научно-практической конференции: в 2 ч. – М.: РАН. ИНИОН, 2013. – Ч. 2. – С. 351-356.
- 6 Ермаков В. Г. Развивающее образование и функции текущего контроля: в 3 ч. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. – 778 с.
- 7 Ермаков В. Г., Таланкина М. В. Мировоззренческие и методологические аспекты реализации идеалов гуманизма в системе образования // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре: сб. статей. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – Вып. 10. – С. 117-123.
- 8 Ермакова Л. Л., Ермаков В. Г. Полесский свадебный каравайный обряд и педагогический фундамент культуры // Весці БАА. – 1996. – № 3. – С. 15-34; № 4. – С. 20-34.
- 9 Клейн Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии: в 2 т. – М.: Наука, 1989. – Т. 1. – 456 с.
- 10 Левин А. Как гибнут миры // Что нового в науке и технике. – 2005. – № 12. – С. 64-73.
- 11 Нечаев Н. Н. Педагогическая психология. Лекция 13. [Электронный ресурс] // Николай Николаевич Нечаев: [персональный сайт]. [2016]. URL: https://drive.google.com/folderview?id=0B09zdJPSdA6vRIBuekhIcIlsRjg&usp=drive_web (дата обращения: 23.04.2016).
- 12 Сорокин П. А. Голод как фактор. Влияние голода на поведение людей, социальную организацию и общественную жизнь. – М.: Academia & LVS, 2003. – XII, 684 с.
- 13 Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.