
К. Н. Поливанова

ВСТУПИТЕЛЬНЫЙ КОММЕНТАРИЙ

К СТАТЬЕ ДЖЕЙМСА ПОЛА ДЖИ
«ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И СОЦИАЛЬНЫЕ
ГРУППЫ КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ СРЕДА
ОЦЕНИВАНИЯ: РАЗМЫШЛЕНИЯ
ОБ ОБУЧЕНИИ И ОЦЕНКЕ В XXI В.»

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2012 г.

Анализируя концепцию присвоения нового знания, выдвинутую Дж.П. Джи, автор проводит параллели с исследованиями структуры деятельности, игры и самооценки в отечественной психологии.

Аннотация

Ключевые слова: обучение, оценивание, теория деятельности, самооценка, игра, интериоризация, социальные группы.

Перед нами необычная статья: читая ее, трудно сфокусировать внимание на какой-то одной линии анализа, представленного автором. Отчасти это связано с формой изложения, отчасти — с затрудняющим понимание названием. Работа Дж.П. Джи раскрывает свои смыслы не сразу. Она многослойна, и смыслов в ней немало. Каждый читатель сам выстроит свое собственное «во-первых, во-вторых...». Я же предложу свое. Мне представляется, что эта работа задает необычный для российского читателя ракурс рассмотрения того, как происходит присвоение нового знания, хотя само слово «знание» отчасти ставится под сомнение, причем не столько прямо, сколько предлагаемым контекстом (или дискурсом).

Сначала пойдем, почему этот текст так непросто прочитать. На мой взгляд, это связано с тем, что он построен на бытовых примерах: в первой части героиней текста становится некая «допустим, Мария», участвующая в «какой-то деятельности», а затем приводится малопонятный российскому читателю пример поведения полицейских в экстремальных условиях. Но все это необходимо автору, чтобы развернуть анализ реальности любого человеческого действия: планирование (целеполагание), собственно действие, учет обстоятельств, промежуточных результатов, сличение с образом потребного будущего, рефлексия и т.д. Фактически представлена вся палитра характеристик деятельности как философско-психологического понятия. Далее Дж.П. Джи прямо указывает



на теорию деятельности, хотя и ссылается на Ю. Энгестрема, который, замечу в скобках, для нас уж точно вторичен как теоретик, но что делать — такими странными путями в Россию возвращаются когда-то столь популярные теории.

Однако вернемся к тексту. Речь фактически идет о том, что оценка в рамках сколь бы то ни было осмысленной деятельности никогда не бывает внешней по отношению к ситуации и к осмысленной человеческой работе, она всегда встроена в эту работу, всегда «соприродна» ей. Отчасти этот вывод может показаться очевидным, но лишь поначалу. Автор приводит нас к пониманию социальной природы деятельности (тоже, казалось бы, известное) и, наконец, указывает уже на не столь очевидное — на идентичность как имманентную характеристику деятельности. Действительно, чем бы мы ни занимались, мы приобщаемся к социальной группе (идентифицируемся с ней) и признаем себя ее частью, разделяя в том числе и систему оценок «хорошо — плохо». Другое дело, если действуем мы в системе чужих целей и задач — и тогда отрицаем, избегаем, возможно, притворяемся... Вот тут и возникает в рассуждениях автора не идентичность самой деятельности, а идентичность «хорошего ученика», «выполняющего уроки». Так, в системе образования чаще всего возникает не идентичность (причастность) изучаемым наукам, а идентичность форме и внешним правилам образования — или, проще, школы. Отсюда, добавлю уже своими словами, формализм и суррогатная мотивация: учусь не потому, что вовлечен, а потому, что иначе будут санкции, и их лучше умело избегать. То же, но словами из авторского текста: «Конечно, если человек вынужден принять не устраивающую его идентичность, для него часто возникает подлинное противоречие между наставлением и надзором». И далее: «...формализованное оценивание должно каким-то образом трансформироваться во внутреннюю оценочную систему обучающегося (или по крайней мере он должен иметь возможность применять такое оценивание с помощью текстов, инструментов и других людей). Учащийся должен научиться оценивать сам себя».

Тема самооценки также провоцирует мысленное обращение читателя к отечественным исследованиям (ясная параллель с работами Г. А. Цукерман), но в рассматриваемом тексте для меня лично особенно убедительной оказалась та логичность, с которой автор выходит на самооценку как на своеобразную максиму и деятельности вообще, и учебной деятельности: если вовлечен, то обязательно есть и самооценивание, если же нет, то лишь внешнее, а часто и отвергаемое оценивание. И еще одно, чего в отечественной версии теории деятельности уже не было: эмоциональная включенность, ощущение себя, переживание. Новичок переживает себя причастным (через самооценивание), это ценность (не абстрактно-отстраненная, внешняя, которую так страстно изучают отечественные психологи), которая, собственно, и есть стержень причастности (или идентичности).



Теперь мне хотелось бы обратить внимание на примеры, весьма важные для Дж.П. Джи, — примеры игр, в том числе компьютерных, и, шире, интернет-пространств. Это игры столь сегодня распространённые и привлекательные для тех, кто учится, но досадно мешающие тем, кто учит. Прежде всего автор проводит ясные параллели между обучением и игрой, демонстрируя имитационный характер того и другого. Говоря об играх, он, в частности, пишет: «С точки зрения обучения игры... и имитации в целом выполняют несколько функций. Во-первых, и это главное, они дают игрокам/учащимся возможность почувствовать материал, погрузиться в содержание области знания, которая может быть слишком сложна или опасна, чтобы изучать ее непосредственно. Во-вторых, такие игры подготавливают игроков/учащихся к продолжению изучения данной области знаний... В-третьих, благодаря таким играм игроки/учащиеся усваивают факты (информацию) и навыки в ходе практической деятельности, т.е. получают их в контексте, наделёнными конкретными значениями».

Здесь два аспекта, на которые хотелось бы обратить внимание. Первый — идея пробы в игровом/учебном пространстве: только опробуя (и свое действие, и предмет), человек что-то узнает, присваивает, учит, наконец (об этом у нас писал Б.Д. Эльконин). И второй: вот, собственно, реальный учебный потенциал тех самых технических средств обучения, о которых в отечественном образовании говорят уже как минимум с начала нулевых. Они — и здесь я несколько отхожу от текста, но удерживаю контекст — позволяют выстроить коммуникацию между новичком и той областью, в которую он входит. Подчеркну: не «передачу» знаний ли, компетентностей ли, а именно встречу и взаимодействие.

Представляя пять типов учебных сред с их обсуждением и подробным анализом, автор продолжает эту, как мне кажется, ключевую тему: обсуждение взаимодействия субъекта и среды, которое становится осмысленным (обучающим) только в том случае, если среда «отвечает» на действия субъекта (актора). Дж.П. Джи замечательно точно разводит приобретение (присвоение) фактов из некоей области знания — и собственно содержания как в первую очередь принадлежности (идентичности) социально-мыслительной общности или сфере. Автор специально указывает, что факт как таковой содержанием не является, а «просто сохранён и ждёт своего часа быть применённым», а если такой возможности не представляется, то просто забывается. Только будучи включённым в некоторый контекст, в том числе и социальный, этот факт становится живым, реальным, «цепляющим» идентичность обучающегося. Конечно, этот пассаж прямо относится к часто обсуждаемым у нас вопросам соотношения знания и компетентности. Именно игра или иная виртуальная среда, по мнению Дж.П. Джи, является тем пространством, пусть и имитационным, которое только и может стать средой, обеспечивающей «содержание» — вхождение человека в мир подлинного знания.



В этом фрагменте обсуждения автор подвергает формальное оценивание — тестирование — критике, причем с весьма оригинальной позиции. Он указывает, что участие в формальном школьном тестировании по сути своей есть участие в реальном социальном процессе, которое он называет «хорошо учиться». Именно в этом смысле тестирование есть участие в социальной жизни, оно отражает правила и нормы, реально осваиваемые. Иными словами, такое оценивание, если человек принимает его всерьез, связано не с предметом оценки академических достижений (не с физикой или литературой), а с особой социальной сферой, к которой относится школа как таковая.

Правда, автор делает важную оговорку: сфера овладения навыками чтения (Дж.П. Джи называет это шире — навыками декодирования) имеет смысл в «типичной среде». Но лишь до момента, когда навык приобретен и чтение должно стать инструментом дальнейшего обучения. (Напомню, что принято различать период, когда ребенок учится читать, — до 9–10 лет, и период, когда он читает, чтобы учиться.) Таким образом, автор признает, что есть ситуации, хотя их число и ограничено, где формальное обучение применимо, но в целом «учащиеся должны понимать, что они делают и зачем, и уметь поместить свое обучение в контекст значимых практик и способов бытия в мире».

Далее речь идет о различных примерах, характерных для ситуации обучения и развития в XXI в. Назову два из них. Первый — это инновационный способ обучения алгебре через компьютерное моделирование законов механики, а второй — успешное самостоятельное овладение компьютерными технологиями посредством компьютерной игры и сопутствующих сервисов. Оба примера являются иллюстрациями того потенциала, который открывается в сфере обучения с появлением новых возможностей моделирования активных сред. Для них, по Дж.П. Джи, характерна живая связь всех элементов, своеобразный сложно организованный «танец» (выделено мной. — *К. П.*), который только и обеспечивает и переживание, и причастность, и, следовательно, полноценную деятельность.

Автор завершает свою работу развернутым заключением, но подлинный его смысл раскрывается, как мне кажется, именно в связке с основным текстом, иначе все эти безусловно правильные утверждения превращаются в хорошо у нас известные лозунги.