

Джером Брунер. Культура образования

Отрывок из главы 2. Житейская педагогика

Думающих людей издавна занимал вопрос о пользе теоретических знаний в деле решения практических задач. Он возникает и тогда, когда мы обращаемся к теориям, создаваемым психологами для совершенствования образовательной практики. Отношение между ними оказывается во многом аналогичным тому, которое существует между наукой и практической медициной. Аристотель в «Никомаховой этике» замечает на этот счет: «Легко знать, что полезны и мед, и вино, и черемица, и прижигание, и вскрытие; но знать, как нужно применить это все к здоровью, для кого и когда, столь же сложно, как быть врачом» (книга V, 1137a, перевод Н. В. Брагинской). Несмотря на огромный прогресс науки, деятельность современного врача остается не менее сложной, чем во времена Аристотеля. Вопросы «как, для кого и когда» сегодня ничуть не менее актуальны, чем тогда. Суть проблемы заключается в том, что нужно уметь перекинуть мостик между абстрактной теорией и конкретной ситуацией, которая всегда во многом уникальна. Если брать педагогическую деятельность, то здесь присутствует живая реальность — школьный класс как элемент определенной культурно-исторической среды.

Именно в классе осуществляется та чрезвычайно важная и крайне сложная коллективная работа, которую мы называем обучением. По крайней мере так обстоит дело в современном обществе, где руководство этой деятельностью возлагается на педагогов-профессионалов. Сразу отметим, что нередко данный термин употребляется и в расширительном значении — как синоним любого изменения поведения под влиянием опыта. Зоопсихологи проводят эксперименты по обучению крыс ориентироваться в лабиринте. В традиционной психологии памяти широко применяются задания, где испытуемым предлагается заучивать серии бессмысленных слогов. Специалисты по искусственному интеллекту пытаются научить компьютер играть в шахматы. Мы же намерены использовать понятие «обучение» в более узком смысле — для обозначения ситуации, где учитель и ученики взаимодействуют в рамках особым образом организованного процесса приобщения к культуре.

Вообразим себе некий конкретный класс и конкретного учителя. А теперь попытаемся ответить на вопрос, какого рода теория способна реально помочь учителю более успешно решать стоящие перед ним задачи. Может быть, генетика, утверждающая, что природные способности людей различны? Возможно, да, но не слишком. Ведь остается открытым вопрос, какую тактику выбрать в отношении отстающих учащихся: еще больше работать с ними дополнительно или просто махнуть на них рукой? А что дает нам ассоциативная

теория памяти, выведенная на основе опытов по заучиванию бессмысленных слогов и выявляющая факторы, которые определяют эффективность подобной деятельности? Поможет ли она учителю разработать методику обучения конкретным предметам? Возможно, да, в какой-то узкой сфере — там, где требуется заучивать порядок следования элементов (например, химических).

Существует одна фундаментальная педагогическая проблема, которая присуща любой ситуации обучения. Касается она самой природы взаимодействия людей, способов установления и поддержания межличностного контакта. Проблема эта является настолько глобальной и универсальной, она настолько пронизывает всю ткань учебной деятельности, что мы просто перестаем ее замечать, как говорит пословица «Рыба не ведает, что вокруг нее вода». Если рассматривать позицию учителя, то его задача состоит в том, чтобы удерживать внимание учащихся, обеспечивать рабочую атмосферу в классе. Для этого он использует разнообразные педагогические приемы. Если же встать на позицию учеников, то в ходе занятий каждый из них постоянно пытается понять истинный смысл того, что ему предлагает учитель. В философии эта проблема издавна ставилась как проблема возможности понимания. Но педагогическая практика долгое время не придавала ей должного значения. Лишь в самые последние годы этим вопросом очень заинтересовались психологи, особенно те из них, кто занимается изучением процесса развития личности. Проблеме понимания в приложении к педагогике и будет посвящена данная глава.

Господствующий ранее в американской психологии бихевиоризм с его антипсихологической установкой способствовал тому, что сознание человека практически перестало быть предметом научного анализа. Общение людей рассматривалось главным образом с его чисто внешней стороны — как цепь стимулов и реакций. Тем не менее даже простое наблюдение показывает, что характер поведения людей в ситуации общения существенным образом зависит от тех интуитивных представлений о работе психики человека, которые у них сформировались в процессе повседневных контактов. Профессионалы-исследователи называют подобные представления житейской психологией, подчеркивая тем самым их ненаучный характер и сближая их с предрассудками. Если анализировать содержание этих представлений, то выясняется, что в них присутствуют некоторые общие идеи в отношении поведения людей. Например, признается, что взрослый человек, находящийся в нормальном состоянии, отдает себе отчет в своих действиях и способен их контролировать. Сюда также входят некоторые представления об особенностях детской психики и о факторах ее развития. Наряду с верными представлениями мы здесь встречаем и широко распространенные иллюзии и

заблуждения, относящиеся к области народных верований. Своеобразным продолжением житейской психологии является житейская педагогика. Она представляет собой собрание традиционных представлений о сущности, методах и возможностях обучения и воспитания. Любая учитель, родитель, любая няня в общении с ребенком фактически ориентируются на систему подобных педагогических принципов, даже не будучи в состоянии всегда четко их сформулировать.

Обратив серьезное внимание на житейскую психологию и житейскую педагогику, исследователи пришли к выводу, который в известном смысле можно назвать революционным. А заключается он в следующем: рассуждая о практике школьного (да и не только школьного) образования, мы должны принимать во внимание те имплицитные представления о характере процесса обучения, которые уже имеются у его участников (педагогов и учащихся). Дело в том, что эти представления оказываются реально вплетенными в существующий учебно-воспитательный процесс. Любые попытки как-то изменить его в соответствии с научной теорией неизбежно наталкиваются на сопротивление существующей практики. Если попытка внедрить инновации оказалась удачной, то это означает, что удалось победить внутреннее сопротивление, заменить прежние интуитивные представления новыми идеями, вытекающими из эксплицитной теории. Допустим, мы как специалисты в области дидактики приходим к убеждению, что наиболее эффективным процесс обучения оказывается в том случае, когда учитель не предлагает ученику готового решения, а подводит его исподволь к самостоятельному открытию общего правила. Пытаясь внедрить в школьную практику именно такую стратегию обучения, мы обнаруживаем, что в сознании учителей и учащихся прочно сидит другая модель педагогического процесса. Учитель рассматривается как обладатель знания, которое требуется передать учащемуся в обобщенном виде, а задача ученика состоит в том, чтобы запомнить готовое правило и возможные исключения из него. Или, допустим, изучая реальную практику построения урока, мы обнаруживаем, что большинство учителей формулируют вопросы, обращенные к классу, в простой форме, допускающей односложные ответы типа «да» или «нет». Мы считаем, что это не развивает в достаточной мере способности детей пользоваться речью и давать аргументированные ответы. Но если мы попытаемся изменить существующую практику, то скоро выясним, что необходимо менять не только взгляды и привычки учителей, но и те установки, которые уже сформировались у самих учеников.

Короче говоря, обучение всегда основано на определенных представлениях о природе интеллекта. Взгляды на процесс обучения независимо от того, протекает ли он в условиях школы или какого-то иного учебного заведения, сильно зависят от той модели учащегося,

которая имеется в голове учителя. Позднее мы рассмотрим обратную сторону медали: влияние на процесс обучения представлений ребенка о том, что именно учитель от него ожидает. Например, девочке может казаться, что любые проявления нетрадиционного мышления неуместны в классе и обязательно вызовут недовольство учителя, поэтому ее реальное поведение на уроке будет строиться соответствующим образом. Рассматриваемое положение не содержит в себе ничего принципиально нового. Но такова судьба всех глубоких истин. Учителя всегда старались строить процесс обучения с учетом уровня подготовки, способностей, интересов и стиля мышления учащихся. Это действительно важно, однако сейчас нас интересует нечто иное. Мы хотим понять, как в обыденном сознании представлен ученик и как эти взгляды влияют на типичную структуру педагогического процесса. Но мы не намерены ограничиваться простой констатацией фактов. Мы собираемся предложить свои соображения в отношении того, как можно попытаться изменить эти представления в желательном для нас направлении. Призывая учителей (и учащихся) задуматься над теми элементами житейской психологии, которые некогда были усвоены ими некритически, мы показываем путь к овладению собственным сознанием и его произвольной модификации.