

М.С. Аверков, С.В. Ермаков

**ИНТЕНСИВНАЯ ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО
ПЕРЕХОДОВ ДЛЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Много неясного в странной стране,
Можно запутаться и заблудиться.
Даже мурашки бегут по спине,
Если представить, что может случиться!

Вдруг будет пропасть, и нужен прыжок!
Струсишь ли сразу? Прыгнешь ли смело?
А? — Э! Так-то, дружок!
В этом-то всё и дело!

Владимир Высоцкий.

*Из песен к музыкальному спектаклю
«Алиса в стране Чудес»*

1. Распространение интенсивных модульных образовательных программ («интенсивных школ», включая летние), включение новых форм организации и содержания образования для подростков и юношей как в государственные¹, так и в корпоративные² программы, позволяет утверждать, что интенсивные образовательные формы уже не являются делом отдельных групп энтузиастов, но представляет собой новое педагогическое движение. Это движение представляют собой сетевое сообщество представителей различных профессий и носителей различных технологий, объединённое общей идеологией, позволяющей более эффективно решать профессиональные задачи, разрабатывать более эффективные образовательные технологии (такое понимание движения восходит к Г. П. Щедровицкому — см. [14, с. 60 - 61]).

Общей, хотя и редко осознаваемой идеологической посылкой этого движения является даже не столько приверженность определённому организационному формату и способу коммуникации, сколько представление о том, что такой формат позволяет более эффективно решать возрастные задачи, присущие подростковому и юношескому возрасту, соответствующие современной культурно-исторической ситуации. В то же время массовость

¹ Например, программа развития дополнительного образования в Красноярском крае «Поколение XXI: развитие человеческого потенциала» [10], программы поддержки образовательной поддержки общественной и волонтерской деятельности старшеклассников [3].

² Например, детские экспертные советы и летние корпоративные лагеря компании «РусАл».

распространяющейся в ряде регионов практики интенсивных образовательных форм и (во всяком случае, в Красноярском крае) необходимость встраивания в эти формы сложившихся коллективов учреждений традиционного дополнительного образования опасны возможностью профанаций, распространения редуцированных форм, более «дешёвых», но вместе с тем не способных достигать ожидаемых образовательных эффектов, а то и приводить к эффектам прямо противоположным. Ситуация, на наш взгляд, во многом сходна с ситуацией десяти-пятнадцатилетней давности, когда массовое распространение программ развивающего обучения значительно опережало профессиональную подготовку педагогов для этих программ, что приводило к значительной дискредитации самой идеи (см., например, [4]).

На наш взгляд, для сообщества носителей идеологии интенсивных образовательных форм, понимаемых как возрастно-адекватные формы образования подросткового и юношеского возраста, это означает необходимость перейти от популяризации отдельных прецедентов, их достижений и эффектов (например, [1, 6, 7, 9, 12]) к оформлению содержательной нормы, могущей выступать основанием как для проектирования, так и для экспертной оценки образовательных программ. Эта норма должна включать в себя не только требования к содержанию и форме образования, понимаемым традиционно как наполнение и организация учебных курсов, игровых, тренинговых и рефлексивных процедур, но и параметры *уклада*, системы институтов, организующих *повседневность* участника образовательной программы, формирующих систему его жизненных установок.

2. В общем виде интенсивную школу можно охарактеризовать как образовательное мероприятие, проводимое в режиме погружения (как правило, на базе отдыха или в детском летнем лагере; длительность его варьируется от 4 дней до 3 недель), основанное на *деятельном включении* школьников в тот или иной предметный и культурный материал. В большинстве современных программ этот материал представлен школьникам через моделирование культурной либо профессиональной практики, лежащей в основе содержания программы.

Прообраз такой образовательной формы сложился в Советском Союзе в 1960 - 1980 гг., в качестве «летних школ», проводимых во время каникул университетами либо физико-математическими школами. Такие летние школы ставили перед собой задачу *углубленного* изучения старшеклассниками точных и естественных

наук (углубленного, значит, превышающего норму, установленную для данного возраста, но исходящего из прежнего содержания образования, понимаемого как усвоение учениками культурных текстов и отработку культурных способов действия, например, решения математических задач). Эта задача не выходила за рамки постановки задач в традиционной системе образования, но задавала дополнительные либо превышающие среднюю норму наборы знаний, умений и навыков.

Но, кроме того, летние школы ставили задачу самоопределения школьников по отношению к научной деятельности (дабы целевым образом подготовить абитуриентов, которые будут ориентироваться на «стратегически важные» разделы науки) — и эта задача уже открывала возможность для нового содержания.

Одной из школ, возникших для решения подобных задач при высших учебных заведениях, стала Красноярская летняя школа (КЛШ), созданная в 1976 г. [5, 8]. Важным педагогическим открытием, совершённым педагогической командой КЛШ (под руководством С. В. Знаменского, И. Д. Фрумина, В. А. Болотова [8]) в первое десятилетие её существования, является совмещение *интенсивных* занятий по углублённым программам математического и естественно-научного циклов и *интенсификации* самой жизни. Эта *интенсивная жизнь* включала в себя культурный досуг, существенно отличающийся как от школьных культурно-массовых мероприятий, так и от форм «коммерческой»³ массовой культуры; командную работу над исследованиями и проектами, интенсивное межличностное общение, специально организуемое педагогами КЛШ — «вожатыми». Общая атмосфера КЛШ, *иная* по отношению к повседневности того времени, задавалась также особым стилем поведения и коммуникации педагогов. Одновременно школьники знакомились с *новейшими* научными открытиями и *актуальной* научной проблематикой.

С 1988 года начали появляться программы, также связанные с выездом в летний лагерь и организацией в этом лагере особой атмосферы, но предлагавшими уже иное содержание, чем знакомство с культурными текстами и моделирование научной деятельности, — например (программа «НooГен — Возможные миры», моделировавшая *методологический* уровень научного мышления). Вследствие этой трансформации новое поколение интенсивных школ фактически перестало быть *дополнением* к массовой системе основного среднего образования и стало развивающейся формой для

альтернативного образования, претендующего на то, чтобы со временем стать основным.

Это преобразование можно, на наш взгляд, обозначить как переход от усвоения культурных текстов и навыков, востребованных практикой, к овладению *нафосами* и *задачами* практики, к принятию их на себя, а также к усвоению, вплоть до интериоризации основных аспектов функционирования и развития этой практики, вместе с интуициями, определяющими решения практикующего человека.

Такой переход в области содержания стал возможен, по-видимому, благодаря указанной выше цели КЛШ обеспечить адекватное самоопределение абитуриентов вузов как будущих специалистов в стратегически важных областях науки. Но для решения задач самоопределения оказалось нужным представить школьникам практику фундаментальной науки (и сразу же — связь её с решением прикладных, стратегически важных задач), с точки зрения:

— онтологии практики (имеются в виду её основания, описываемые из её места в культурном разделении труда и из потребностей человека и человеческой культуры в данном способе культурного опредмечивания человеческих сил; кроме того — событийность и продукты, востребуемые от практики наблюдаемыми сейчас трендами);

— субъектов практики — людей, либо включённых в практику на уровне осознания, что их родовые человеческие свойства не смогут реализоваться иначе, чем через использование инструментария этой практики; либо включённых в практику на уровне обеспечения её функционирования своим интеллектуальным и волевым ресурсом; либо заинтересованных в управлении развитием практики и способных это управление осуществлять. В КЛШ (от которой этот принцип перешёл в другие интенсивные образовательные проекты) этот аспект практики научного познания обеспечивался за счёт приглашения к участию в школе учёных, занятых в разработках «на передней линии» либо актуальной научной проблематики, либо использования научных знаний в производственных и стратегических целях;

— логики и закономерностей реализации практики (имеются в виду механизмы решения задач продуктивного действия, управленческих и мировоззренческих задач, лежащих в рамках рассматриваемой практики; такие механизмы рассматривались, преимущественно, на материале прецедентов научных достижений, и выделялись из этих прецедентов как схемы и как стратегии мышления и действия конкретных людей, занимающихся наукой);

— антропологического и социального аспектов практики (имеется в виду проекция онтологии, логики, продуктивно-деятельностных задач практики на способ мышления и стратегии поведения людей, в этой практике занятых, а также — на взаимоотношения между этими людьми, на адекватные формы социальных связей, на особенности языка и институциональных форм общения в рамках данной практики и т.д.).

Связность антропологического и социального аспектов практики можно обозначить как сопутствующий ей уклад, который должен воспроизводиться (моделироваться) укладом образовательной программы. Акцент на уклад и погружение в модель реальной, «взрослой» практики сделали задачу трансляции текстов и отработки навыков вторичной, вспомогательной.

Как более значимые задачи, для школьников были позиционированы, во-первых, освоение онтологических основ практики, во-вторых, освоение и интериоризация (в процессе собственного действия) логики функционирования и разворачивания практики; в-третьих, антропологические и социальные факторы функционирования практики, представленные конкретными включёнными в неё людьми, а также способами и особенностями их отношений между собой. Эти три принципиальных момента и определили изменение *содержания* образования в рамках интенсивных школ, изменение, обусловленное самой образовательной формой (при сохранении зачастую изначального предметного и деятельностного *материала* образования).

В КЛШ указанные три момента удерживались, прежде всего, за счёт действия в образовательном пространстве людей, плотно включённых в практику науки, в том числе включённых на уровне онтологии и логики, а также личностного самоопределения относительно способов «реализации себя». Кроме того, важно было, что подросткам — участникам Школы — предлагалось **действовать** в логике и задачах данной практики. Даже происходя как воспроизводство уже имевших место прецедентов деятельности, эти пробы школьников имели значение для присвоения ими онтологии и логики практики через реализацию их (или, по крайней мере, их фрагментов) в собственных действиях, а кроме того, для «примерки» школьниками на себя особенностей того антропологического типа, который практикой науки в основном занимается.

3. Красноярская краевая программа развития дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала», разработанная в 2001 г. А.А. Поповым и И.Д. Проскуровской и

реализуемая по настоящее время, изначально была направлена именно на методическое выделение, «окультуривание» и институционализацию того инвариантного *содержания* образования, которое порождается *формой* интенсивной школы [9, 10]. Впоследствии предполагалось, что будут сконструированы способы переноса этого содержания и ряда институциональных и методических конструкций в систему основного образования. А инвариант уже в 2001 г. было из чего выделять, поскольку за 1990-е годы появился целый ряд интенсивных программ, принципиально различавшихся по предметности, относительно которой производили своё действие школьники (от методологических и творческих задач до социального проектирования), по способу организации образовательного процессу, по типу образовательной событийности. Новые программы относились к одной и единой форме «интенсивная школа» не только формально (по признаку «проходят на выезде»), но по некоей сущностной характеристике⁴.

Благодаря программе «Поколение-XXI» за 2001 - 2007 гг. и общее количество интенсивных школ, и, самое главное, разнообразие их тематик и способов внутреннего устройства ещё сильнее увеличилось и ещё более настоятельно поставило вопрос об инвариантном содержании. С другой стороны, популярность формы уже сейчас привела к соблазну для педагогов традиционных учреждений дополнительного образования брать внешний признак «образовательного погружения» и «украшать» им образовательную программу, предполагающую либо традиционное знакомство с культурными текстами, либо отработку служебных, технических навыков.

По нашей гипотезе, основной инвариантной единицей организации содержания нового поколения образовательных практик является *задача*, в отличие от традиционной организации содержания как *сообщения*. Принципиально важно, прежде всего, что задача — это то, что ученик (либо группа учеников) должен выполнить *сам*, по мере выполнения приобретая как необходимые знания и способы действия, так и понимание условий возможности действия. Здесь можно обнаружить генетическую связь как с системой развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, так и со сложившейся в советское время системой углублённого физико-математического образования. Во-вторых, важна связность ситуации деятельности в

⁴ Тем более, что к концу 1990 гг. несколько красноярских по своему происхождению интенсивных образовательных программ «перебралось» в другие регионы Сибири, прежде всего, в Новосибирск и в Иркутскую область; в свою очередь, «алтайская» по происхождению образовательная программа «Школа гуманитарного образования» А. А. Попова начала с 2001 года реализовываться в Томской области и в Красноярском крае.

рамках какой-либо культурной практики с распредмечиванием материала и оснований этой практики. В-третьих, принципиальна невозможность решать задачу *известным* и *естественным* для ученика способом (что провоцируется либо формой условия задачи, либо несоответствием материала и наличных знаковых средств). Иначе говоря, либо задача представляет сама по себе вызов, либо этот вызов осознаётся в процессе деятельности, при проблематизации известных и освоенных способов мышления, действия, поведения⁵...

Чтобы решить подобного рода задачу, ученик оказывается вынужден совершить как бы «путешествие в другой мир» (по аналогии с гипотезой Б.Д. Эльконина, озвученной в ходе его экспертной лекции «Поле пробного действия» на XIV всероссийской конференции «Педагогика развития»: что качественно выстроенное образовательное пространство воспроизводит в схеме своей пространство художественного произведения, как его описывал, например, Ю.М. Лотман, когда главный герой совершает переход в «иной мир» и возвращается оттуда «в свой мир» в некоем новом качестве). «Иной мир», независимо от того, в чём объективно состоит его «инность»⁶, субъективно для школьника во всех случаях оказывается иным в одном основном аспекте. От школьника требуется *деятельно* соотнести себя (притом — «себя» как комплекс оснований, целеполагания и действия) со знаково-символическими и деятельностными целостностями. Это соотнесение в конечном счете выливается в опредмечивание учеником своих «сущностных сил» (гегелевский термин, активно использовавшийся молодым Марксом в «Экономическо-философских рукописях» 1844 г.) в рамках новых целостностей (и без подобного опредмечивания овладение «иным миром» и превращение его в «свой» не представляется возможным).

Самое важное здесь, однако, не сам факт овладения учеником новой знаково-символической и деятельностной целостностью и даже не овладение новым способом деятельного отношения к подобным целостностям и способом мышления по их поводу. Важно именно формирование у школьника способности к организации себя как мыслящего и продуктивно действующего субъекта по отношению к

⁵ На последний аспект обращают внимание достаточно редко. Следует отметить, прежде всего, что проблематизация способов поведения связана с формами организации коммуникации, отличных как от фронтальной работы в классно-урочной системе, так и от бессодержательных подростковых «тусовок».

⁶ Это может быть абсолютно новый для школьника знаниевый материал, непривычные правила взаимоотношений между известными категориями людей, особые требования к организации мыследеятельности, практикование тех или иных ценностей, необычный для школьника тип деятельности и т.д.

ситуации *как таковой*, а также к знаково-деятельностной целостности (содержанию любой ситуации) *как таковой*.

Вряд ли возможно целенаправленно, заранее сформировать у школьника способы действия для всех возможных ситуаций и всех возможных объектов; аналогично мы не можем сформировать у него все возможные способы мышления, так, чтобы он пользовался каждым из них с равным успехом. Но способ *деятельного отношения* и *деятельного положения себя в ситуации* как таковой, описываемой функционированием или разрывом в функционировании той или иной деятельностной целостности, каковой способ есть прежде всего способ мобилизации и организации себя, у школьника сформировать возможно, правда, по-видимому, этот способ есть по преимуществу способ опредмечивания своих сущностных сил в рамках каждой новой знаково-деятельностной целостности.

Здесь, однако, важно помнить, что «ситуацию» мы мыслим не как абстрактно «жизненную», а как связность задачи, её происхождения и тех обстоятельств и субъектов, для которых результат решения данной задачи окажется ресурсом, в рамках конкретной культурной практики или же связности практик. (Даже педагогические команды, декларирующие, что они формируют у школьников способ действия, значимый не для предметно-практической, а для «личностной», «самоотношенческой», «повседневной» составляющей его жизненного пути, фактически имеют дело с практикой самостроительства, в конечном счете с комплексом антропопрактик.) Для формирования способа *деятельного отношения* и *деятельного положения себя в ситуации* как таковой (и это относится к указанному выше «во-вторых») оказывается необходимым распределить основания и основные механизмы функционирования данной практики, понять её место в функционировании сферы человеческого и сферы культуры, понять основные закономерности, благодаря которым данная практика существует и решает задачи продуктивной деятельности.

Иначе ученик будет иметь дело не с *ситуацией* и не с *знаково-деятельностной целостностью*, а с набором артефактов и событий, производимых этими артефактами и в связи с ними, набором, внутри которого могут угадываться те или иные связи, которые, однако, будут восприниматься учеником либо как случайные, либо как фатальные. При таком отношении любое действие ученика по отношению к целостности, даже успешное, приводящее к искомому «опредмечиванию сущностных сил», останется фактически ситуативным действием, но не реализацией в действии *способа*.

4. Рассмотрим теперь, как же это содержание реализуется в интенсивных образовательных проектах *фактически*, с точки зрения инвариантных схем организации *интенсивной школы*.

Первая схема, **структура пространства образовательной программы** — организационно-техническая, описывающая те институциональные формы, благодаря которым и во взаимодействии которых выстраивается возможность для серии событий, происходящих с учениками.

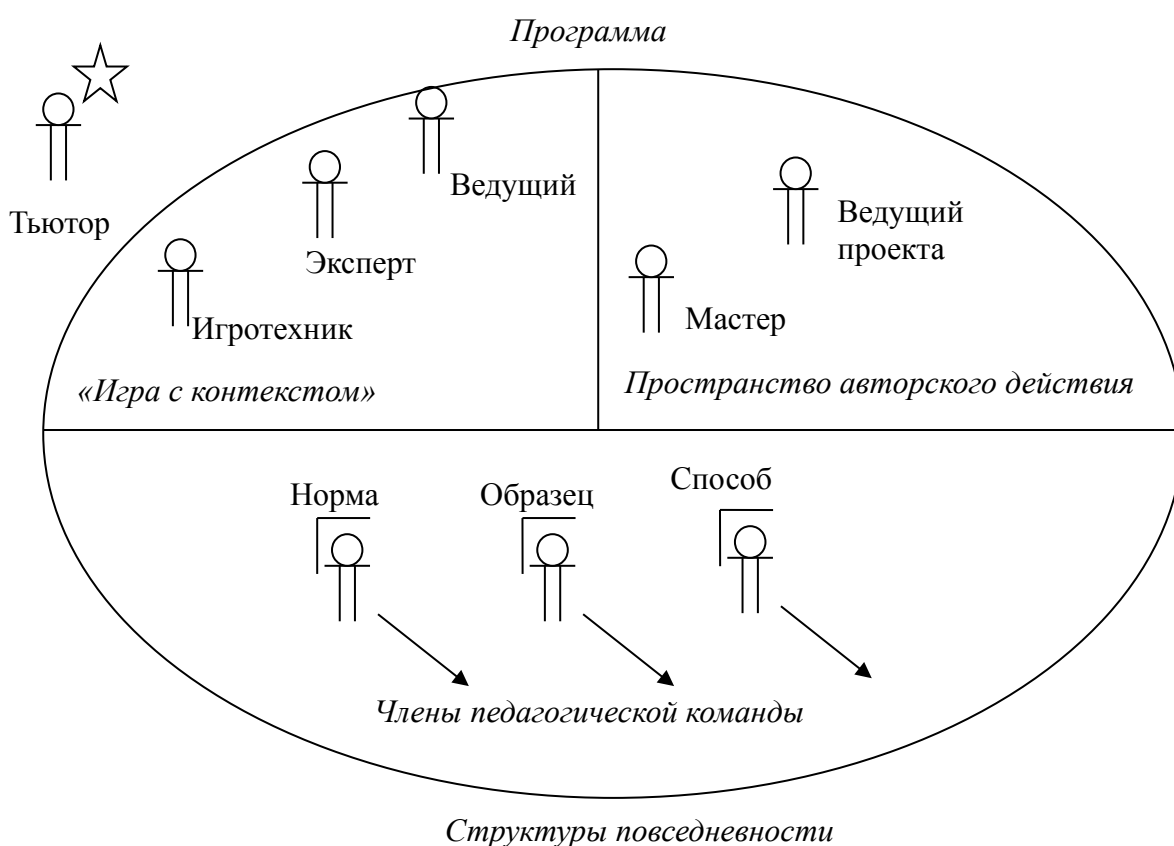


Рис. 1. Структура пространства образовательной программы

Здесь различаются «сфера программы», то есть система процессов, заранее разработанных и целенаправленно реализуемых педагогической командой, призванных воссоздать социокультурный контекст, сформировать серию ситуаций и задать материал для авторских действий школьников, и «сфера повседневной жизни», под которой подразумевается жизненный уклад школы, который также может и, как показывает опыт интенсивных школ, начиная с КЛШ, должен быть предметом проектирования, но событийность в котором всё же куда более стихийна. «Сфера повседневной жизни» формируется исходно из поступков и действий самих школьников, не зависящих от тем, сюжетов, символов, задаваемых «программой», просто в силу того, что действительность интенсивного модуля

значительно отличается от привычной для школьников действительности семьи, школы, дворовой компании и т.д.

О том, что событийность в сфере повседневности может быть целенаправленно обеспечена, свидетельствует, в частности, опыт школ развития, где в качестве особого процесса выделялось «планирование и проектирование». Этот процесс предполагал, прежде всего, целенаправленное выстраивание школьниками эффективных моделей собственной жизни и деятельности при консультационной поддержке взрослых. Основным назначением этого блока было формирование у школьников навыка самоорганизации, управления своими действиями; присвоение базовых схем эффективной деятельности [12].

Однако в любом случае большинство событий в сфере повседневной жизни происходит со школьниками независимо от каких-либо целенаправленных действий педагогической команды. И здесь важно, скорее, эффективное тьюторское сопровождение, которое может обеспечить осознание школьником того или иного спонтанно произошедшего события (которое может иметь и негативную окраску) как значимого, а также обеспечить интеграцию этого события в объемлющее Событие, которым для школьника должна стать вся последовательность его действий в модуле.

«Сферу программы» условно можно разделить на два основных блока: «игра с контекстом» и формы, обеспечивающие авторское действие школьников (как правило, это деятельностные мастерские или авторские проекты членов педагогической команды, представляющие школьникам ту или иную реальную практику и обеспечивающие включение в эту практику, либо пространство публичного высказывания).

«Игра с контекстом», как правило, предполагает организацию коллективного мышления и коммуникации участников модуля. Форма может воспроизводить схему организационно-деятельностной игры, имитационно-деятельностной либо ролевой игры с рефлексивными оборачиваниями. Назначение этого процесса двояко. С одной стороны, он создаёт общее знаковое и смысловое поле, оформляющее ту социокультурную целостность, которая складывается в модуле, в том числе и как сотрудническую форму события. С другой стороны, именно «игра с контекстами» позволяет воссоздать в мышлении или в игровом взаимодействии базовые реалии моделируемой практической сферы, в рамках которой школьникам предлагается совершить пробное авторское действие. При этом сфера жизнедеятельности моделируется как «общая»,

культурно-историческая категория, несводимая к частному примеру в конкретных обстоятельствах места и времени.

Функция «игры с контекстами» — именно **распредмечивание оснований и способов реализации рассматриваемой практики, являющих себя в задачах, которые школьники решают в данном конкретном модуле**. В этом пространстве формируются условия и сюжеты авторских действий школьников. Взаимодействие двух пространств может быть отражено в требовании: «Смыслы должны быть не только названы, но и реализоваться *здесь и сейчас*».

Органичная связь двух содержательных пространств возможна тогда, когда практическое авторское действие служит для создания *здесь и сейчас* примера реальной ситуации, моделируемой в рамках игры, с тем чтобы сделать это действие затем предметом рефлексии [13].

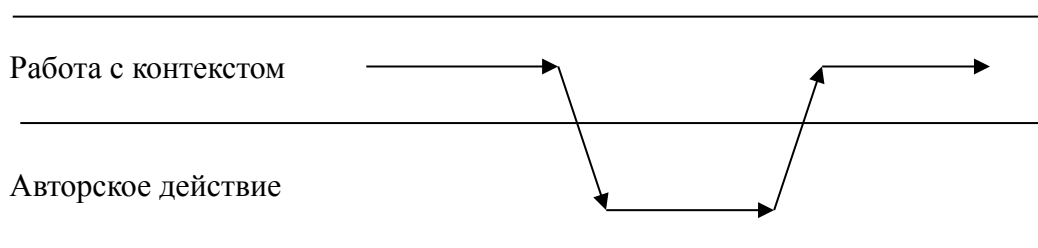


Рис. 2. Уровни продуктивного действия

Схему, представленную на рис. 2, можно рассмотреть как универсальную со следующими коррективами:

1. Имеет смысл рассматривать работу с контекстом как формирование оснований для полноценного совершения учеником пробы авторского действия, в частности, как пространство, обеспечивающее возможность рефлексии собственных деятельностных оснований и намерений, соотнесения самоощущения со смысловым полем, созданным как «общее» для социокультурной целостности интенсивного модуля. После совершения продуктивного действия рефлексия контекста «возвращает» продукт автору через осмысление его личностной значимости и определения места продукта в культурном поле.

2. По сути, первое авторское действие совершается школьником ещё в рамках игры и служит организации его «встречи с культурным полем» или, точнее, «понимания себя через встречу с культурным полем» [15], чтобы следующее, предметное действие ученика могло претендовать на дополнение и развитие культурного поля. Характер этого авторского действия связан с конкретной формой и темой работы: от доклада в ходе организационно-деятельностной игры до рефлексивного эссе по поводу прочитанной книги.

3. В итоге своего движения в пространстве модуля школьник имеет шанс выйти в «заигровое» пространство, в реалии жизни за пределами интенсивного модуля, которые в самом модуле только моделируются; игровой процесс здесь выполняет функцию пространства сборки движения школьника как целостного События, а также отнесения компетенций и установок, сформированных в ходе модуля, к тем пространствам жизни школьника, где эти компетенции и установки могут оказаться востребованы.

Эту более сложную структуру организации действия можно описать схемой, представленной на рис. 3.

Существующие проекты интенсивных образовательных модулей позволяют выделить две конфигурации «игры с контекстом» и «авторских действий школьников».

В одном случае авторские действия происходят непосредственно в игре. Как правило, это авторские действия в сфере мыследеятельности: решение исследовательских, проектных, творческих задач, выражаемые в рефлексивных и аналитических текстах (школа гуманитарного образования [1, 9], школы развития [12]).

В другом случае авторские действия выступают как автономная единица по отношению к контекст-задающему процессу. Как правило, они выступают здесь в виде реализации школьниками проектов в той или иной предметной деятельности или проектов собственного жизнеустройства (школа кино и журналистики, школа социальных решений, образовательная программа «Будущее Сибири», отчасти городская школа актива).

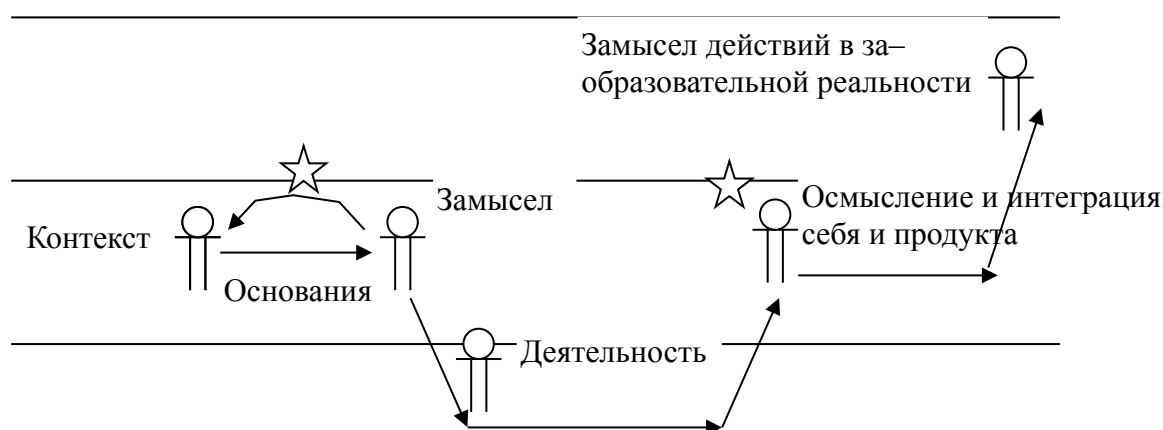


Рис. 3. Структура продуктивного действия в образовательной программе

5. Объемлющей по отношению к обеим сферам: «программы» и «повседневной жизни» — является деятельность тьюторов, как

педагогической позиции, обеспечивающей движение в этих сферах школьника и рефлексию движения.

На схеме (рис. 4) описан интенсивный образовательный модуль как социальная целостность или социо-культурный уклад. Целостность формируется из межсубъектного взаимодействия, события, которое складывается в связи с происходящей в модуле базовой деятельности. И сама эта деятельность, и нормы и способы межсубъектных взаимоотношений по её поводу в целом определяются объемлющим социокультурным контекстом, представленным в пространстве модуля.

Прямого соотнесения между компонентами схемы на рис. 1 и схемы на рис. 4 не может быть выстроено, поскольку социокультурный контекст формируется не только через контекст-задающий процесс, но и через предметные мастерские, авторские проекты членов

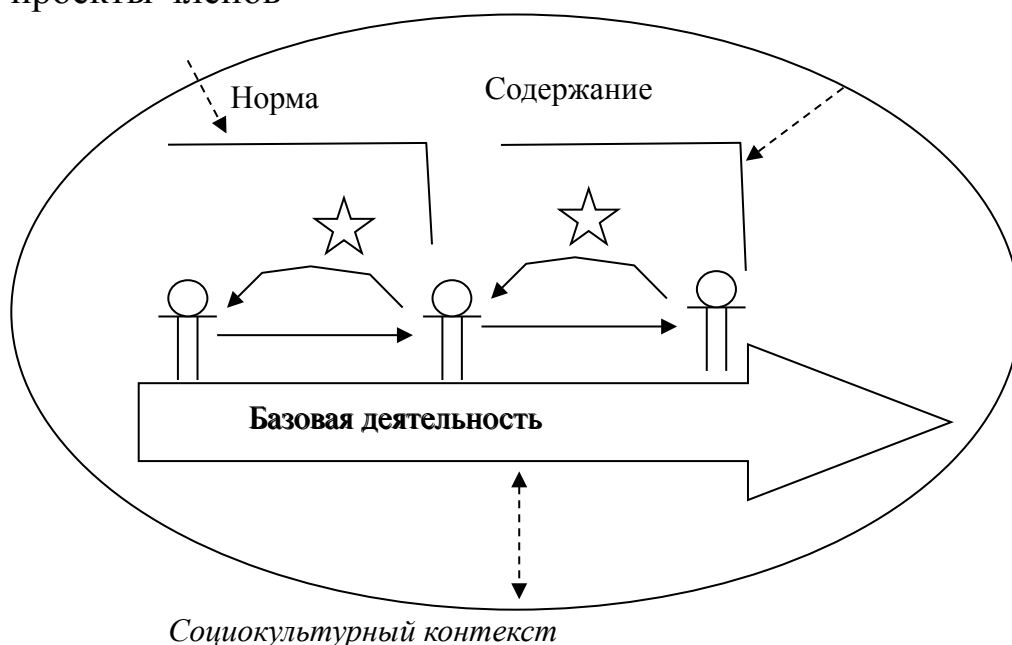


Рис. 4. Образовательный модуль как социокультурная целостность

педагогической команды, стиль оформления жизненного пространства и т.д., вплоть до способов досуга, презентуемых педагогами ученикам; далее, базовая деятельность не сводится к предлагаемым для школьников предметным практикам, но включает в себя также мыследеятельность; наконец, отношения между субъектами охватывают все сферы, обозначенные в первой схеме. Вторая схема описывает скорее результат организованного действия педагогической команды во всех организационных сферах модуля, от контекст-задающего процесса до организации дежурства школьников.

Эта категория в некоторых школах социологии называется «социальной тканью». И.М. Реморенко говорит о ней применительно к образовательной форме как об образовательной среде, понимая под средой обстановку, позволяющую чему-либо случиться, общность людей и нормы отношений между ними; позиции тех, кто находится в среде [11].

Одновременное наличие и использование схемы пространственной организации образовательного модуля и схемы образовательного модуля как социокультурной целостности необходимо, поскольку, с одной стороны, с точки зрения организаторов пространства школы, важно понимать, какие процессы должны состояться, чтобы образовательное событие было полноценным и обеспечить каждый из них по отдельности, а с другой стороны, прежде всего, с точки зрения тьюторов, имеющих дело с Событием, происходящим со школьником, как с целостностью, важно иметь образ школы как целостного пространства, в которой можно будет отслеживать место и движение школьника.

Событийность программы выстраивается вокруг некоторой продуктивной деятельности, которая, с одной стороны, опредмечивает некоторые внутренние интенции школьника, с другой – возвращает ему эти интенции в виде знака (одновременно формируются компетенции). При этом процесс опредмечивания своих сущностных сил и их обратного присвоения происходит осознанно.

Свои основания и интенции школьник оформляет при помощи тьютора и посредством включения в мыследеятельность, обеспечиваемую, прежде всего, игровыми и рефлексивными процедурами работы с контекстом. Через общественную значимость и нелокальность той деятельности, в которую включается школьник и в рамках которой совершает осознанное и «свое» продуктивное действие, снимается также и внешнее отчуждение человека.

6. Внутреннее содержание индивидуального движения школьников в пространстве модуля частично может быть описано по схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицкого [15]. Задача тьютора — обеспечить целостность мыследеятельности школьников в ходе их движения по целостному пространству интенсивного образовательного модуля.

Это движение происходит по-разному в разных программах. Однако можно выделить некоторую инвариантную последовательность этапов, обеспечиваемую общей конструкцией модуля.

1. Старт, понимаемый как не обязательно формальное, но при этом всеобщее мероприятие, которое обозначает для школьников их проблемы, точки роста и — как следствие — необходимость развития. Формы реализации этого старта могут быть самыми разными: от экспертной лекции, задающей проблему, которая потом, посредством обсуждения всего сказанного с тьюторами, будет актуализирована для школьников, до организации ситуации, в которой школьники сами осознают дефициты в знании о реальности или в способах активного действия в этой реальности. Простейшим примером такой ситуации может стать проведение анкеты, вопросы которой спровоцируют у школьников личностную рефлексия.

2. Создание у школьников целостного представления о той реальности, системе отношений, деятельности и т.п., в которой предполагается действовать, и постановка ими вопроса о своём собственном месте и роли в этом пространстве («где я в этом всём»).

3. Выделение собственных оснований для занятия какой-либо деятельностной позиции; анализ, с точки зрения этого основания, спектра возможных позиций и, соответственно, действий, который предполагается пространством модуля. Результатом анализа должен стать предварительный выбор той или иной позиции, в рамках которой предстоит совершить пробное действие.

4. Совершение пробного действия в выбранной позиции, роли и т.п. Это требует целеполагания, оформления целостного образа будущего *законченного* действия, системы шагов, необходимых для его совершения, а также формирования психологической готовности реализовать образ действия от начала до конца («воли»).

5. Присвоение выбранной позиции в процессе совершения пробного действия и определение способов реализации её в жизни по окончании модуля, или понимание её как не подходящей и повторное прохождение цикла.

На каждом из этапов пути в плане педагогического сопровождения школьник оказывается на «растяжке» между носителями представлений о реальности, организаторами ситуаций, обладателями тех или иных ресурсов, прежде всего, знаниевых, и тьютором, как между объектом, на который направлено собственное действие школьника, и посредником, который помогает выстроить действие оптимальным образом, а потом — оформить и присвоить его результаты, как предметные, так и личностные (это осуществляется в виде рефлексии).

Одним из примеров реализации описанной выше последовательности движения школьника в пространстве модуля может быть инвариантная логика реализации интенсивных школ,

основанных на практическом авторском действии учеников в виде творческих проектов. Эта схема реализуется, в частности, в разработанной нами программе «Школа кино и театра» (первый модуль программы реализован летом 2007 года).

1-й этап. Анализ ситуации, в которой могут быть востребованы те или иные авторские продукты; актуализация этой ситуации для школьников (соотнесение с их собственными ценностями и возможными целями).

2-й этап. Оформление замыслов авторских проектов; формулирование образовательных дефицитов и прохождение как обучающих, так и развивающих процедур, которые могут восполнить эти дефициты. Реализация проектов.

3-й этап. Экспертиза и аналитика полученных продуктов; понимание, как могут быть востребованы в реальности по окончании школы как полученные продукты, так и те личностные изменения (прежде всего, новые компетенции), которые школьники получили в ходе реализации проектов.

В дальнейших разработках проблемы необходимым представляется более подробно рассмотреть основные процессы, формирующие собой пространство событийности интенсивной школы:

— варианты игровых и рефлексивных форм работы с контекстами (в частности, необходимо найти ёмкий термин, описывающий этот тип занятий);

— разные способы организации сферы авторского действия школьников;

— способы организации и управления «пространством повседневной жизни» как пространством событийности.

Есть основания предполагать, что эти разработки помогут выделить инвариант содержания и институционально-технологического обеспечения педагогики развития как таковой, независимо от того культурного возраста, с которым она работает, и оформить методологию аналитики и проектирования проектов, лежащих в парадигме развивающего образования.

Источники

(интернет-ресурсы различных образовательных программ):

1. Открытое образование в Красноярском крае: www.interkons.dvpion.ru .

2. Школа гуманитарного образования: www.depo.org.ru.

3. Молодёжная общественная организация «Сибирский Дом»: программы «Школа практической философии», «Школа кино и театра», архив материалов программ 2002-2006 гг. www.sdom.org.

4. Агентство детских общественных инициатив: программы «Краевой школьный парламент», «Школа социального творчества», «Медиа-школа». www.aspr.ru.

Список литературы

1. Введение в педагогику самоопределения/ отв. ред. Е. С. Рожкова. — Томск, 2001.

3. Вестник Краевого школьного парламента. Вып. 1. — Красноярск: Краевой дворец пионеров и школьников, 2005.

4. Ермаков С.В. Провинциальное развивающее обучение. Философские заметки в жанре структурного анализа/ С.В. Ермаков// Педагогический ежегодник: сб. науч. работ/ под ред. А.М. Аронова. — Красноярск, 1995.

5. Ермаков С.В. Интенсивные формы в образовании/ С.В. Ермаков, С.Г. Ануфриева// Сибирь. Философия. Образование: Альманах. — Новокузнецк, 2002 (вып. 6).

6. Ефимов В.С. Возможные миры. Инициация творческого мышления: учеб. Пособие/ В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, С.В. Ермаков, С.И. Барцев и др. — Красноярск, 1994.

7. Жили-были солнышки в окошках. История одного минусинского семинара. 1 - 5 мая 2002. — Красноярск, 2002.

8. Летние школы. Организация. Обучение. Воспитание: межвуз. сб./ под ред. О.В. Бытева. — Красноярск, 1988.

9. От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий/ под общ. ред. А.В. Султановой. — М., 2006.

10. Открытая модель дополнительного образования региона/ науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. — Красноярск, 2004.

11. Реморенко И.М. Кризис системы образования и понятие «образовательная среда»/ И.М. Реморенко// Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы конф. — Красноярск, 2006.

12. Рождение разума: знаки пути (к десятилетнему юбилею творческой педагогической группы Нооген): сб. статей/ под ред. В.С. Ефимова, И.Е. Кима, С.В. Ермакова. — Красноярск, 1998.

13. Чепелева Т.Ю. Разработка модели интенсивного образовательного модуля для старшеклассников, формирующего системное мышление. [Дипломная работа]. — Красноярск: КГУ, 2003.

14. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М., 1995.

15. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского)// www.psihology.ru

