

# **КОМПЛЕКСНЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

**А.М. Аронов, В.Г. Васильев, И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан**

**Красноярск 1994**

## **1. ВВЕДЕНИЕ**

Создание учебно-научно-педагогических комплексов(УНПК) и разработка новых технологий подготовки и переподготовки учителей имеет смысл, если возникают новые условия и ставятся новые цели школьного образования.

На наш взгляд, в современных условиях, одной из таких целей является освоение школой развивающего обучения согласно теории учебной деятельности Эльконина-Давыдова, связанное прежде всего с изменением содержания образования, формированием у учащихся теоретических форм сознания, универсальных интеллектуальных способностей («школа развития»). Более широкой целью является создание возможностей полноценного проживания ребенком возраста через овладение ведущими для возрастных ступеней деятельности («школа взросления»).

Именно такие (теоретически нагруженные) цели и связанное с ними психолого-педагогическое экспериментирование в школе и вузе и требуют изменения форм и содержания образования педагогов, содержательного объединения педагогов школы и ученых университета, психолого-педагогического факультета (ППФ).

## **2. НАЗНАЧЕНИЕ УНПК, ЕГО СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ И ФОРМАЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ.**

Разворачивание полноценной учебной деятельности, процесса становления субъективности школьников требует изменения: типа мышления учителя с эмпирического (формируемого сейчас в школе и в вузе) на теоретический, изменения деятельности освоения развивающего обучения с непосредственной, эмпирической (когда учитель осваивает материал, предназначенный для школьников) на опосредствованную, моделирующую, исследовательско-разработческую; ценностной ориентации и образа ученика - с

образа рассудочного исполнителя и хранителя информации к образу разумного и творческого человека.

Для достижения этого необходимы:

- концептуальная переработка значительного объема материала освоения (содержания предметных курсов, психолого-педагогического цикла, философско-методологической подготовки);
- теоретические и практические поиски в средствах, способах и методах образования;
- психолого-педагогические исследования механизмов привития новых способностей взрослым, когда сензитивные возрастные периоды упущены, естественные психологические предпосылки утрачены;
- новые механизмы вхождения педагогов в практику школьного образования, а также механизмы сосуществования обновленной и традиционной школьной практики.

Появляется новая задача - образование как развитие взрослых, перенос принципов развивающего обучения на новые типы содержания, новые типы социальности.

Для решения такой задачи нужна специальная рефлексивная образовательная система, нацеленная и заинтересованная в подобных разработках, проведении психолого-педагогических исследований и экспериментов, подготовки учителей-исследователей, педагогов-проектировщиков, способная проводить деятельностьную аттестацию учителя, включать его в новые и новые отношения, в коммуникацию с учеными.

Именно такой образовательной системой, где каждый элемент обеспечивает деятельность других элементов, и должен быть учебно-научно-педагогический комплекс «Университет -Школа».

УНПК «Красноярский университет - Школа» включает следующие структурные элементы:

- предметные факультеты КрасГУ, осуществляющие предметную фундаментальную подготовку и переподготовку педагогов;
- психолого-педагогический факультет КрасГУ, ведущий подготовку и переподготовку педагогов и являющийся стержнем во всей работе, на котором начата разработка моделей обучения педагогов и психологов по многоуровневой системе с приоритетом магистерского уровня;
- базовая экспериментальная школа № 106, в которой развернуто

развивающее обучение (РО) в младшей школе и начато проведение стажировок учителей других школ (требуется разработка научно-методического обеспечения этих стажировок); началась разработка целостных программ РО в средних классах; начались эксперименты в рамках теории «школы взросления» Д.Б.Эльконина; осваиваются иные современные образовательные технологии;

- экспериментальный очно-заочный факультет подготовки и переподготовки учителей РО, с разработкой моделей такого образования;

- формы дополнительного образования школьников, где также проводят подготовку и переподготовку учителя, экспериментально опробуется новое содержание образования: Школа космонавтики, Краевая летняя школа, школа «Нооген»;

- музыкально-педагогическое училище № 1 и высший педколледж № 2, в которых начата опытная работа по РО студентов на нетрадиционных типах содержания.

В этом комплексе можно выделить следующие процессы, составляющие в целом подготовку и переподготовку педагогов:

- освоение фундаментальных предметных, педагогических, психологических знаний;

- освоение конкретных приемов и техник педагогической работы;

- исследование и рефлексия процесса собственного образования и собственной педагогической деятельности;

- самоопределение в многообразии педагогических целей и подходов.

Таким образом, описание процессов подготовки и переподготовки педагогов в УНПК возможно лишь через описание форм и содержание указанных процессов в каждом из указанных структурных элементов. Для этого должны быть представлены учебные планы и программы, описаны формы организации обучения и практики.

Опыт УНПК Красноярского университета показывает, что указанные цели и задачи подготовки и переподготовки педагогов могут быть достигнуты, что приводит к качественному обновлению школы.

### **3. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

#### **3.1 Цели и принципы**

Стратегичность идеи разумности (в оппозицию к рассудочности) для

педагогического образования, скорее всего, не нуждается в подробном обосновании. В самой практике массового образования существует линия на развитие учащихся, на выращивание у них способности не только рассудочного, но и разумного действия как наиболее универсальной специфически-человеческой способности. Эта линия связана с культурно-историческим и деятельностным подходом в образовании, с концепцией РО Эльконина-Давыдова. Но можно ли выращивать Разумность, ею не обладая, или, конкретизируя, можно ли формировать понятия, не имея понятия о понятии?

Очевидные ответы на эти вопросы переводят разговор о Разумности в практическую плоскость. Поэтому мы ограничимся таким представлением: Разумный педагог является субъектом педагогической деятельности в том смысле, что он собственник педагогического процесса, владеющий способами профессиональной деятельности в широком культурно-историческом и социально-культурном контексте. При этом к началу профессиональной деятельности педагог должен приходить с целесообразными педагогическими технологиями и техниками, свободно владея предметным материалом.

Идея Разумности задает цель педагогического образования как постановку определенного, «ядерного» качества будущего педагога. Вместе с тем замыслом педагогического образования охватывается не только процесс становления этого качества, но и основанная на этом качестве деятельность будущего профессионала и ее результаты. Руководящей является идея образования как развития. Это значит, что будущий педагог должен уметь обеспечивать инновационные процессы и готовиться как носитель этих процессов, в современной ситуации - как их инициатор.

Кроме того, необходимым компонентом профессиональной подготовки является научное исследование, обслуживающее не только процесс, собственного образования, но и проектировочную и прогностическую работу по отношению к сфере образования, к своей педагогической работе.

Специфическим для педагогического образования является то, что подготовка к осуществлению педагогического процесса сама является учебным, а следовательно, и педагогическим процессом. Поэтому в содержание педагогического процесса включается не только разворачивание материалов учебных предметов и практических ситуаций, но и логика и история освоения этих материалов и ситуаций. Следовательно, субъектность будущего педагога вырастает из его субъектности как ученика, из смены позиции «обучаемый» на

учащийся, а затем на «обучающий». При этом важнейшим принципом подготовки становится требование рефлексии собственного образования; психолого-педагогического и социально-культурного осмысления и интерпретации любого акта подготовки; образа «Я». Это позволяет вывести педагогику и психологию за пределы только изучаемых учебных курсов, превратив их в действительность жизни и деятельности. Таким образом, в дополнение к педагогике появляется педагогика, а в дополнение к психологии – психопрактика.

С этим связано и требование проектного отношения студентов к собственному образованию и будущей профессиональной деятельности, то есть предметом рефлексии должно быть целевое движение, его соответствие определенным проектам и программам.

Целевое движение возможно только в ситуации свободы выбора собственного пути; но эта свобода становится мифической и вредной, если будущий педагог не имеет средств построения собственного движения. Поэтому принцип самоопределения неразрывен здесь с идеей многообразия путей образования и выбора пути через решение содержательного конфликта. Предоставление этого многообразия, конструирование и организация конфликтов выбора есть важнейшая задача психолого-педагогического факультета. Более того, наша ориентация на содержательно-конфликтную педагогику предполагает экстраполяцию этих механизмов на все уровни образовательной практики.

При этом, в соответствии с деятельностным подходом, речь идет не о выборе того или иного лозунга или даже материала образования. Речь идет о таком выборе деятельности, который связан с реализацией выбранных целей и демонстрацией освоенных средств.

Следующий принцип требует освоения будущим педагогом способов управления и организации ведущих деятельностей ребенка на разных возрастных этапах (в соответствии с возрастной периодизацией Д.Б.Эльконина). Этот принцип может формулироваться и как принцип непрерывности и преемственности педагогической деятельности до школы, и в школе, и после нее. С этим связан и принцип широкой профессионализации, предполагающий комплексность педагогической деятельности на базе компетенции в диапазоне работ от диагностики умственного развития ребенка до дидактического анализа его учебной деятельности, от умения строить контакт взаимодействия в диаде «педагог - ребенок» до организации учебной группы.

Сформулированных принципов, конечно же, недостаточно для

«выращивания» целостной и культуросообразной педагогической деятельности, поскольку необходимо понимать, насколько фундаментальными и проработанными в историческом и социокультурном контексте будут представления, на основе которых студент будет осуществлять самоопределение, рефлексия, проектирование. Очевидно, педагогическая деятельность, а значит, и образование педагога должны включать в себя исторические реконструкции, анализ современности как имеющей происхождение в культуре, социальный анализ педагогических явлений. Последовательная реализация этого принципа позволит будущему учителю расширить зоны самоопределения от реалий факультета до всей исторической панорамы образовательных идей. Этот принцип расширения исторической и социокультурной рамки образования предполагает не только усвоение соответствующего учебного материала, но и «схватывание» студенческой клубной жизнью основных форм современного общественного сознания, выработку способов конструктивной совместности и социального реагирования.

### **3.2 Содержание подготовки педагогов и организационные формы его деятельностной реализации.**

Можно выделить несколько основных видов работ, осуществляемых будущим педагогом в процессе его подготовки. Каждый вид работы представлен в большей или меньшей мере во всех образовательных организациях на факультете. В любой организации можно выделить ведущий тип работы, для которого она, собственно говоря, и создается.

Понимая открытость и условность этих списков, в которых мы пытаемся разместить по частям целостную действительность, укажем как основные в образовании педагогов следующие процессы: целепроизводство и ценностное самоопределение; освоение знаний и технологий; проектирование и исследования; реализация разработок и практическое опробование знаний и технологий; рефлексия образовательного процесса.

Для реализации этих процессов потребовалось создание таких организаций, как студенческие клубы и ассоциации, мастерские - профессиональные клубы преподавателей и студентов; академические группы общих курсов и академические группы спецкурсов и спецсеминаров, исследовательские лаборатории по разработке и проведению группы экспериментов и инноваций. Характерным для факультета является

использование организационно-деятельностных игр по психолого-педагогической проблематике. Потребовалось и включение факультета в кооперацию с предметными факультетами университета (при которой студенты могут строить смешанные и удвоенные программы образования), с различными организациями неформального образования (летние и заочные школы, олимпиады и пр.), действующими в городе.

Специфика задач и принципов работы факультета обусловила разные варианты формирования студенческого контингента. Остановимся на подготовке педагогов в школьные годы.

На наш взгляд, никакие пропагандистские усилия не могут существенно повлиять на эффект ежедневных встреч школьника с учителями. К сожалению, эффект от этих встреч для педагогической ориентации преимущественно негативен. Поэтому предпочтительнее отвлечь потенциальных абитуриентов от реалий сегодняшней школы и активно включить старшеклассников в психолого-педагогическую проблематику. Это происходит через замену курса «Этика и психология семейной жизни» курсом «Основы психологической культуры», и через включение старшеклассника в экспериментальные образовательные формы, и через их участие в пробах педагогической работы в младших классах.

В целом же нынешнее положение с педагогической ориентацией не позволяет включать студентов в профессиональную педагогическую подготовку сразу после школьной скамьи. Поэтому в Красноярском университете для студентов 1-2 курсов всех предметных факультетов организуются клубные и факультативные формы знакомства с психолого-педагогическими науками, обсуждается образовательный процесс, в который они включены. На «этом этапе» все студенты осваивают вузовские формы учебности, происходят пробы в самообразовании и взаимообучении.

После второго курса происходит конкурсный отбор на психолого-педагогический факультет, предполагающий обоснованный и ответственный выбор психолого-педагогической специализации. При этом действует принцип «прозрачности стенок» между факультетами, предполагающий межфакультетское взаимодействие (индивидуальные планы, межфакультетские курсы, спецкурсы и т.п.), вплоть до возвращения студента на предметный факультет.

Нормальным является переход на ППФ студентов других вузов (инженерных, медицинских и т.п.) с последующим индивидуальным обучением.

Еще раз подчеркнем, что каждая форма организации подготовки педагогов

на факультете включает в себя в той или иной мере все содержательные линии. Но далее мы будем рассматривать отдельные формы, концентрируя внимание на ведущих для них типах содержания образования.

Авторские профессиональные мастерские образуются двойным встречным конкурсным путем: через конкурс педагогов-мастеров, предлагающих свои программы, и конкурс студентов, желающих заниматься в определенной мастерской (студенты выбирают мастеров, а мастера - студентов). Являясь профессиональным клубом студентов и преподавателей, мастерские (наряду со студенческими клубами и ассоциациями) предназначены для обсуждения и выращивания профессиональных целей и индивидуальных образцов деятельности, через рефлексию образовательного опыта каждого из участников мастерской, анализ их личных и совместных разработок и практик.

В работе мастерской отправная точка - позиция мастера, образцы его педагогической деятельности. Но и они подвергаются анализу и критике, а формирующаяся оригинальная программа работы каждого студента в мастерской в целом становится результатом коллективного анализа и разработок.

Как показал опыт, мастерская не может долго держаться на рефлексии образовательного процесса, в котором студенты выступают в роли обучаемых. Ее зрелость наступает только тогда, когда разработанные «внутри» совместно идеи и эксперименты опробуются на факультете или в школе-лаборатории, когда участники мастерской начинают решать общие задачи, организовывать совместную деятельность по преобразованию собственной подготовки (и выходить на собственную педагогическую деятельность).

Понятно, что обсуждение материала учебных курсов и вовлечение студента в поисковые разработки актуализируют потребность в соответствующих знаниях, соотнося их с собственными целями и ценностями будущего профессионала. Опыт говорит о том, что студенты, участвующие в работе мастерских, весьма критично относятся к материалу предметных, учебных курсов и часто берут индивидуальный учебный план, усиливая психолого-педагогический цикл или межпредметные курсы.

Заметим, что участие студентов в мастерской позволяет контролировать эффективность профессионализации, осуществляемой в других формах.

Особо интенсивной формой разворачивания рефлексии и самоопределения являются учебные организационно-деятельностные игры (ОДИ). Как и в мастерских, самоопределение в ОДИ тесно связано с

самостоятельством, с формированием общей педагогической деятельности факультета. По установившейся традиции такие игры проводятся ежегодно в начале года («Запуск») и в начале весеннего семестра («Строительство ППФ»).

Игры начала года предназначены для проектирования собственной учебной работы студентов и включают в себя анализ и критику прошлого опыта учебности, а также представлений о профессиональной деятельности, ее ценностей и оформления проектов личных и коллективных программ деятельности на предстоящий учебный год. Кроме того, в этих играх предъясняются проекты программ педагогических мастерских и на их обсуждениях происходит встречный выбор мастерами студентов и студентами мастеров, формирование мастерских и опубликование их программ.

Игры «на строительство» имеют своей целью внесение необходимых корректировок в индивидуальные программы движения как студентов и преподавателей, так и всего коллектива факультета на базе соотнесения целей и хода реализации. Содержание игры, с одной стороны, - всесторонний анализ ситуации, сложившейся в игровой период. С другой стороны, игры «на строительство» решают очередную наиболее остро вставшую перед факультетом проблему. Результатами игры обычно являются корректировки программ подготовки, введение новых организованностей студентов и преподавателей, заказы на новые учебные предметы, другие изменения, в том числе в научных исследованиях и прикладных разработках.

Заметим, что в соответствии с принципом выбора и мастерские, и учебные ОДИ не являются обязательными и тотальными формами образования. Студент, не желающий работать в мастерской (или не попавший туда), может ограничиться прослушиванием учебного курса, например «Педагогическое мастерство». Сам факт наличия альтернативных вариантов образования и содержательные конфликты, связанные с выбором одного из вариантов, дают обширный материал для рефлексии и самоопределения.

Наличие серьезных альтернативных вариантов приводит к расслоению студентов, формированию групп с различными образовательными целями и ценностями и, в конечном счете, к различной специализации и инновационной направленности выпускников.

В разнообразных формах, в альтернативных направлениях организованы педагогические исследования и разработки, являющиеся существеннейшим компонентом подготовки педагогов.

Прежде всего, это исследования собственного образования, его проектирования. Они разворачиваются и в мастерских, и в рамках курсовых и дипломных работ, и в факультетских лабораториях по проблемам учебной деятельности в школе и в вузе, по разработке содержания образования.

На 4-5 курсе научно-исследовательская работа в области педагогики и психологии становится стержнем самообразования для большинства студентов. В определенном смысле учебные курсы становятся обеспечивающими для исследовательско-проектировочной работы. Важно, что в курсовых и дипломных работах решаются, как правило, проблемы, возникающие на самом факультете и на его экспериментальных площадках. Поэтому такие работы объединяются в комплексы, позволяющие организовывать проведение серьезных экспериментов. Методологическая критика студенческих исследований и разработок, их сравнительный анализ осуществляется через научные семинары и мастерские.

Весь комплекс исследований и разработок дополнительно упирается и на другие формы образования - факультативные учебные курсы, ознакомительную практику, учебные курсы проблематизирующего характера.

К пятому курсу студенческие разработки, как правило, разворачиваются на базе будущего места работы. Разработки эти не столько выполнение заказа научного руководителя, сколько решают задачу проектирования собственной педагогической технологии и профессионального труда. Таким образом, здесь получают деятельностное подтверждение и некоторую завершенность процесс самоопределения студента, начатый на младших курсах.

Выше уже говорилось, что, по сути дела, педагогической практикой будущего педагога является весь процесс его образования в вузе. Однако наряду с этой линией надо выделить, как имеющие особую логику, линию экспериментирования и внедрения собственных проектов в учебный процесс школы или вуза, и линию опробования и освоения в школе или вузе знаний, технологий и техник; полученных в процессе обучения.

Таким образом, речь идет о том блоке в структуре учебного процесса, который обычно называют педагогической практикой. В этом смысле практика на психолого-педагогическом факультете университета представляют собой совместную деятельность студента (или группы студентов), педагога вуза (или группы педагогов) и других субъектов профессиональной действительности, направленную на широкое культурное, социально-психологическое, научное, технико-педагогическое развитие студента.

Прежде чем перейти к характеристике различных типов учебных задач, выносимых на практику, поясним следующее. Постановка практической задачи, во-первых, всегда носит адресный характер, во-вторых, зависит от учебного процесса, то есть типом учебного процесса детерминируется тип педагогической практики будущего педагога. С нашей точки зрения возможны три типа учебной работы студента в вузе, предполагающих три разных типа учебного процесса:

1. специализация, то есть обучение на готовых образцах педагогической действительности;
2. профессионализация научная, то есть самостоятельная научно-исследовательская работа в рамках научного предмета;
3. профессионализация научно-педагогическая, то есть самостоятельная работа по созданию педагогической действительности для трансляции научного предмета.

Маршрут движения студента в сфере практики, в период обучения на факультете, согласно какому-либо из типов, предполагает последовательное прохождение трех этапов. Каждый этап обеспечивается соответствующим банком учебных задач.

Тогда первый тип учебной работы в качестве задач на практику полагает задачи освоения, то есть научение пользоваться готовыми образцами какой-либо действительности. Соответственно, для первого этапа педагогической практики это задачи на освоение действительности научного предмета как системы научных идеализации (представлений), в которых формируется профессиональное мышление. В свою очередь, второй этап полагает освоение педагогической действительности, той действительности, через которую транслируется культурное, научное и техническое знание на посильной студенту морфологии (с конкретным учащимся, в группе учащихся, в

школьном классе). Наконец, третий этап - это освоение педагогической действительности в объеме, необходимом для будущей работы.

Второй тип учебной работы подразумевает, главным образом, решение научно-исследовательских (то есть выявления способов деятельности и характеристик действительности) и научно-конструкторских задач (то есть осуществление собственных образцов деятельности и овладения через них действительностью). На первом этапе это исследовательское и конструктивное движение в рамках научного предмета при одновременном освоении способов работы в индивидуальном и групповом вариантах. За этим следует вывод

студента на исследовательскую и конструктивную работу с отдельным учащимся или с группой, при сохранении конструктивной работы в научном предмете. Завершающей задачей на практику в этом типе является освоение социальной действительности (то есть совокупности отношений, сложившихся в процессе деятельности и реальной жизни какого-либо сообщества), которая адекватна научно-педагогической работе будущего педагога.

Для третьего типа учебной работы педагогическая практика - это решение задач конструктивно-исследовательского характера в педагогической действительности. Здесь уже на первом этапе возможно педагогическое исследование при одновременном решении задач исследовательского и конструктивного характера в рамках научного предмета или задач на освоение социальной действительности, изоморфной педагогической работе. В дальнейшем движении студента подразумевается решение конструктивных задач в сфере предметной и педагогической действительности, в объеме, необходимом для будущей работы, при одновременном исследовании в сфере социальной действительности. Все завершают конструктивные ходы на овладение социальной действительностью через конструирование новых образовательных сообществ (учебных групп, школ и т.д.).

Кроме описанных выше девяти видов учебных практик, обслуживающих три возможных типа учебной работы на психолого-педагогическом факультете, имеет право на существование практика в самом широком смысле этого слова. Она выходит за рамки понимания практики как элемента учебного процесса в вузе, и возникает в тех случаях, когда мы имеем дело

с инициативной самоподготовкой студента в режиме экстерна-туры: Такая практика есть самостоятельная, комплексная, исследовательская и конструктивная работа студента как профессионала по строительству места своей будущей работы.

Нам осталось рассмотреть собственно учебный академический процесс на факультете - работу студентов по освоению конкретных знаний, технологий. О тематическом наполнении учебных курсов мы скажем ниже, а здесь ограничимся замечаниями о формах организации обучения.

Академические группы пока остаются одной из учебных организованностей, но все большее число студентов переходит на индивидуальное планирование собственного обучения, стирая границы между группами и курсами. Каждый желающий может слушать лекционный курс и участвовать в соответствующих

семинарских занятиях. Здесь продолжается реализация принципов выбора и самоопределения. Проявляется он в системе факультативов - спецкурсов и спецсеминаров, отражающих как личные научные интересы преподавателей, так и необходимые для факультета направления современной педагогики и психологии. В группах факультативов основными формами обучения становятся не только лекции, но и семинары, мини-игры, тренинги.

### **3.3 Тематика учебных курсов.**

Учебные предметы ППФ представляют собой систему, состоящую из трех функциональных циклов: общекультурного, предметного и психолого-педагогического, построенного на паритетных началах (по количеству часов в учебном плане). Общекультурные предметы направлены прежде всего на формирование целостного культуросообразного мировоззрения, на выделение исторических корней настоящей социокультурной ситуации, путей ее развития в будущем, выявление исторических тенденций в движении общества и сферы образования.

Фундаментальные предметные дисциплины ориентированы на логику разворачивания предметного содержания, на овладение профессиональной предметной деятельностью.

Психолого-педагогическая подготовка ведется на базе деятельностного подхода с акцентом на формирование средств на самоопределение и самостроительство, причем эта подготовка проводится не только через специальные курсы, но и через рефлексивные оборачивания при преподавании всех курсов.

Весьма сложной представляется задача построения общеобразовательного или общекультурного цикла для педагогов. Следует ли учитывать ту или иную специализацию будущих педагогов? Достаточно ли ограничиться просвещением или следует организовать культурную деятельность? На многие подобные вопросы однозначного ответа нет, хотя ясно, что курсы эстетики, а точнее истории художественной культуры, не дают полноценного общего образования. Этому назначению отвечают общие историко-методологические курсы, введение курсов истории философии, культурологии и политологии.

Интересным оказался опыт чтения обзорных курсов по естествознанию, экологии для всех педагогов независимо от их предметной ориентации.

Приведем аннотации к циклу психолого-педагогических дисциплин.

### История образования и педагогической мысли.

Курс предназначен для решения задачи профессионально-культурного самоопределения будущих педагогов через исторические реконструкции процессов создания образовательных систем, их трансформации и кризисов; анализ оснований содержания и форм педагогической мысли, вскрытие основных противоречий между системами жизни и деятельности в обществе и системами образования и способов их разрешения. Курс предназначен также для актуализации основных методов образовательной деятельности (маевтики, схоластики, дидактики) с целью выяснения их потенциала для современной ситуации. Курс является базовым для определения основных тенденций при анализе современной социокультурной ситуации и прогнозировании перспектив развития образования.

### Психология развития.

Интегративный курс, объединяющий изучение теоретико-психологических концепций развития ребенка и экспериментально-психологических исследований человеческого онтогенеза в контексте культуры. Вводный курс в проблематику психолого-педагогических исследований и практики. Основные содержательные конфликтующие линии курса: операциональная концепция развития интеллекта Ж.Пиаже и культурно-историческая концепция Л.С.Выготского.

### Педагогическое мастерство.

Курс предназначен для выявления основных противоречий конкретного педагогического действия. В нем выделяются типичные ситуации педагогических затруднений и обсуждаются средства и способы разрешения. Таким образом, он способствует оформлению представлений о тех личных педагогических техниках и навыках, которые необходимы в педагогической работе.

### Теория учебной деятельности.

Курс, вводящий в теоретико-деятельностный подход на оппозиции к существующей ассоциативно-информационной практике в образовании. Основное назначение: опираясь на историю образования и концепцию развития человека, определить место и содержание учебной деятельности в системе человеческой

деятельности и контексте образования. В задачу курса входит также разрешение противоречий предметного и объектного подхода, социализации, автономизации личности в образовательных процессах. Изучение курса должно способствовать теоретическому описанию типов педагогической практики и выводу на конструирование учебных предметов и соответствующих задач. В некотором смысле это интегрирующий курс психолого-педагогического цикла.

#### Общая психология.

Рассматривается как методологический курс, удовлетворяющий потребность в специальном категориальном аппарате для более глубокого понимания изучаемых процессов и описания уже имеющейся педагогической действительности.

#### Основы психофизиологии и высшей нервной деятельности.

Практикум, предназначенный для четкого определения места и значения биологических составляющих психических процессов, состояний, свойств. Рассчитан как возможная база для компетентного обсуждения вопросов психогигиены учебного процесса.

#### Прикладная психология и психотехники.

Курс имеет четкую практическую ориентацию. Восстановление, анализ богатого опыта прикладных психологических разработок 20-х годов сочетается в нем с конкретными типами современной прикладной психологической работы. Курс включает практикум психологической диагностики, психокоррекции, психотехнического конструирования. Наряду с областью собственно педагогической прикладное™, в курсе предусмотрены методы социально-психологических техник, спортивной психологии, патопсихологии.

#### Проблемы и перспективы современной педагогики.

В задачу курса входит анализ ситуации в образовании в масштабе мира, страны, регионов. Назначение курса - критическое осмысление передового опыта и программирование собственной педагогической деятельности.

#### Психолого-педагогические исследования.

Практикоориентированный курс, предназначенный для культурного

оформления прошлого исследовательского опыта, освоения исследовательских традиций и методологии в психологической и педагогической научной и практической работе; анализа методов и приемов исследований, применяемых в дипломных работах.

Предметные циклы (математический, физический и т.п.) включает в себя курсы разных типов.

Фундаментальные предметные курсы отражают логику развития соответствующей науки на современном уровне понимания. При этом разворачивание содержания основано прежде всего на фундаментальных понятиях курсов и выделении способов профессиональной деятельности.

Сами способы профессиональной предметной деятельности, их происхождение и учебная деятельность, необходимая для освоения и овладения, обсуждаются в специальных курсах, которые некоторым образом интегрируют психолого-педагогический и предметный циклы.

Материалу школьного предметного обучения, его историческому и предметному анализу посвящены курсы третьего типа («элементарная математика», «школьные задачи» и т.п.).

По-видимому, полная структура предметной подготовки и современные тенденции в образовании требуют разработки интегративных предметных курсов.

Заметим, что в описанной системе учебных курсов отсутствуют специальные курсы предметных методик. Разработка студентами методик происходит на практике и в рефлексии собственного обучения при помощи курсов, описывающих профессиональную предметную деятельность и школьный учебный материал.

Материал учебных курсов всех трех циклов пронизывает все организованности и все виды деятельности на факультете. Общий смысл и системность подготовки педагогов задается через последовательное проведение культурно-исторического и системомыследеятельностного подхода.

#### **4. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В БАЗОВОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ УНИВЕРСИТЕТЕ**

##### **4.1 Педагогическая практика и школа.**

Основной формой подготовки студентов - будущих педагогов в школе при вузе является педагогическая практика. При этом важно понимание практики не как профессиональной стажировки, а как специфического продолжения всех

линий педагогического образования. В первую очередь во время педпрактики могут происходить:

- освоение конкретных приемов и техник педагогической работы;
- исследование и рефлексия процессов собственного образования;
- самоопределение в многообразии педагогических целей и подходов.

Поэтому базовая школа должна рассматривать педагогическое образование студентов как специфический процесс, имеющий собственную логику и требующий особых условий и механизмов запуска и осуществления. Важно, что процесс педагогического образования студентов в базовой школе может вступать в противоречие с «нормально» организованным учебно-воспитательным процессом в общеобразовательной школе. Это означает, что должны создаваться специальные механизмы, минимизирующие «разрушительный эффект» работы студентов в школе.

Для решения этих задач в базовой школе создается специальная инфраструктура педагогического образования. Один из заместителей директора школы отвечает за организацию работы студентов в школе, поддерживает регулярные связи с факультетскими руководителями практики. На помощь студентам ориентированы психологическая служба и методическая библиотека школы. Многие учителя, работающие со студентами, знают их научных руководителей, знакомы с существом их научной работы. Ученики также привыкли к присутствию посторонних людей, понимают задачи студентов в школе.

#### **4.2 Концепция педагогической практики.**

Отправным для всего комплекса вопросов, связанных с практикой, является тот простой факт, что педагогическая деятельность, в сущности, малотехнологизируема и в реальных своих проявлениях сложнее любой мыслительной конструкции. Не случайно многие прекрасно обученные методикам выпускники педагогических вузов пасуют перед задачей организации учебной работы в классе. Реально пасуют перед ней и педагоги педвуза, часто организуя практику, как купание неумеющих плавать, когда единственной опорой студентов, брошенных в класс, становятся не техники и знания, полученные в вузе, а образцы педагогической работы (точнее, «педагогического поведения»), увиденные ими в школе еще в бытность учениками или на ознакомительной практике.

По-видимому, есть две стратегии подключения студентов к практической

работе, которые как-то позволяют снимать противоречия между академической подготовкой и реальными ситуациями педагогической деятельности. Первая стратегия предполагает кратковременное погружение студентов в реальную образовательную практику в роли учителя (в прямых действиях или в режиме ознакомления). После столкновения с реальными проблемами у студента появляется материал для рефлексии, а затем выделяются проблемы. Проблематизация, в свою очередь, становится исходным пунктом для исследований, разработок и сознательного овладения нужным предметным материалом и педагогическими техниками. Так заканчивается первый такт практики и начинается второй - опробование освоенных средств в реальной педагогической работе.

Другая стратегия: от освоения простых компонентов педагогической деятельности в реальных ситуациях и частных экспериментах через комплексные эксперименты к внедрению проектов целостной педагогической деятельности.

Прежде чем обсуждать такую стратегию педагогической практики, мы должны поставить вопрос о статусе базовой школы педагогического вуза.

В последнее время значительное распространение получили учебно-научные педагогические комплексы, объединяющие педагогическое учебное заведение, среднюю школу, а иногда и детский сад. Как правило, «приобретение» базовой школы не меняет содержания подготовки педагогов, а используется для систематической демонстрации студентам образцов традиционного педагогического труда, а также для организации пробной работы студентов в режиме подражания этим образцам. Таким образом, создание УНПК имеет чисто организационный смысл и ничего не меняет в содержании подготовки педагогов.

Более того, превращение рафинированной традиционной школы в базовую сужает реальный выбор студента, становится тормозом для выращивания нетрадиционной педагогической деятельности; выращиванию деятельности противопоказано подражание.

Это не значит, что надо отказаться от идеи УНПК и организовывать практику как стихийное «кувыркание» студентов в океане реальной педагогики с последующим осмыслением и анализом. Возможно, такая практика развивала бы способность студента к адаптации, но не способность к инновации и не стремление к развитию системы образования. Вариантом, позволяющим строить практику как подготовку к развитию образовательных систем, является совмещение базовой школы и школы экспериментальной.

Как же наличие базовой экспериментальной школы меняет содержание подготовки педагогов? Ответ на этот вопрос требует более развернутой характеристики самой школы.

Превращение обычной массовой школы в базовую экспериментальную наряду с обычным учебно-воспитательным процессом, проходящим в режиме функционирования, требует запуска процесса экспериментирования и перехода на режим развития. При этом подлинная экспериментальность обеспечивается выходом на изменение содержания обучения и воспитания, включением в исследования и разработки в области содержания образования каждого учителя. Появляются различные подходы, направления экспериментирования, появляются и различные образцы педагогического труда, Усиливается специализация педагогов, выражающаяся в выделении учителями-экспериментаторами приоритетных областей деятельности (например, разработка учебных материалов, диагностика, проектирование учебных ситуаций и т.д.).

Все это приводит к определенным трудностям в традиционном функционировании. В то же время в школе появляются ядра развития, и учителя-экспериментаторы со студентами, учеными и преподавателями университета образуют локальные педагогические площадки. Площадки эти могут отличаться или фундаментальными основаниями содержания образования, или целевыми установками и акцентами в рамках единой идеологии содержания. Так, например, в начальной школе могут мирно уживаться и школа развития по В.В.Давыдову, и школа развития по Л.В.Занкову, и школа Ш.А.Амонашвили.

Важно, что каждая локальная площадка внутри себя имеет достаточно целостную структуру педагогической деятельности. Важно также и то, что эти площадки являются культуросообразными и специально осмысленными, а не кустарными изобретениями. Таким образом, в структуре базовой экспериментальной школы реализуется принцип многообразия и выбора, Благодаря этому, возможны обе стратегии практики, указанные выше. Более того, внутри второй стратегии, в свою очередь, возможны различные пути.

Одним из возможных первых этапов практики является ознакомление со школой - «путешествие» по педагогическим культурам, представленным в ней. При этом анализируются и сравниваются соответствующие концепции содержания образования и создается основа для первичного самоопределения и выбора экспериментальной педагогической площадки.

Следующий этап мы бы назвали специализированной практикой. Она

предлагает студентам решения конкретных узкоспециализированных задач, встающих в процессе функционирования или экспериментирования на экспериментальной педагогической площадке. Такие специализированные задачи выступают как отдельные фрагменты в комплексной работе учителя-предметника или классного руководителя. Решая их, студент овладевает конкретными знаниями и техниками. Это значит, что, решая на данной площадке задачу дидактической обработки материала научного предмета или задачу реабилитации отстающего ученика, будущий педагог осваивает соответствующие техники, систематизирует соответствующие знания, анализирует конкретные стороны в образцах педагогической деятельности. Поскольку работа, в которую включен студент, носит экспериментальный характер, имеющихся знаний и техник не хватает, студент должен самостоятельно добывать знания и выращивать собственные техники решения задач определенного типа.

Последующее обучение может выявлять за этими техниками соответствующие педагогические технологии.

Понятно, что специализированная практика может осуществляться в разных формах: в регулярной конкретной помощи учителю, в выполнении на базе школы курсовой работы, во внешкольных образовательных контактах. Важно лишь, чтобы осваиваемая деятельность на каждом этапе была достаточно однородной, а задачи - однозначными и входящими в зону ближайшего профессионального развития студента. При этом на наш взгляд, нет необходимости, чтобы студент на этом этапе прорешал все специализированные задачи, освоил все компоненты педагогической деятельности на площадке. Главным результатом специализированной практики является не конкретная техника или набор знаний, а способность к выращиванию этой техники.

Такая способность закрепляется и оформляется на следующем этапе, который мы называем профессиональной практикой. Она предполагает участие будущего педагога не только в выполнении специальных заданий (пусть и экспериментального характера), но и в проектировании, реализации и анализе комплексной экспериментальной работы, ведущейся на отдельной площадке в базовой школе. Здесь студент уже может осознанно включиться в кооперацию педагогов и ученых, в разработку и проверку гипотезы, понимая место своей работы в целостной программе. И на специализированной, и на профессиональной практике студент может заниматься диагностикой (возможно, в соответствии с темой курсовой работы). Но в первом случае он осваивает техники

и средства работы педагога-диагноста, во втором - определенное целостное представление о содержании образования и соответствующей позиции педагога. Этот тип практики позволяет формировать способность к соединению разнородных, часто ситуативных, действий в комплексную педагогическую деятельность.

То есть на этом этапе практики работа в разных формах совместности («педагог - ученик», «педагог - родитель», «педагог - детская группа» и т.п.), работа в разных позициях (методист, организатор, воспитатель и т.п.) рефлексруется не только с точки зрения адекватности некоторым частным формам и эталонам, но скорее через вопросы взаимодействия позиций и комплексирования этих работ одним человеком или группой с целью достижения общего результата.

Организационно этот вид практики может опираться и на мастерские в школе и в университете, и на научно-исследовательские и разработческие группы. Понятно, что выращиваемая и закрепляемая на такой практике профессиональная деятельность тесно связана с содержанием обучения и воспитания на конкретной экспериментальной площадке.

Здесь появляется опасность жесткого неосознанного присвоения будущим педагогом определенной концепции содержания образования как единственно возможной. Для устранения этой опасности и для оформления и закрепления, способности проектировать и строить собственный целостный образовательный процесс вводится еще один вид практики - образовательная.

Если масштаб специализированной практики - конкретная задача, профессиональной – локальная экспериментальная площадка, то рамка образовательной практики - вся базовая школа как сложная социокультурная система. Здесь происходит повторное «путешествие» по педагогическим культурам, представленным в школе. Оно позволяет проанализировать и сравнить работы на разных площадках, вскрыть основания той или иной концепции содержания и закономерности выращивания соответствующих способов педагогического труда. Этот тип практики возвращает будущего педагога к анализу собственных образовательных целей и ценностей, позволяет поместить их в широкий культурный контекст.

Организационно образовательная практика представлена в системе рефлексивных семинаров, в возможности прохождения специализированной и профессиональной практики на разных площадках.

### 4.3 Рекомендации по организации психолого-педагогической практики.

Психолого-педагогическая практика в процессе профессиональной подготовки содержит ряд элементов, которые должны быть вычленены и представлены студенту, как специально организованные практические пробы с предыдущим проектированием и последующей тщательной рефлексией.

В зависимости от общего или индивидуального плана подготовки логика элементарного и синтетического построения практических проб может разворачиваться в традиционной последовательности: (от простого к сложному), либо как ответ на ревизию собственных умений и способностей.

В любом случае студенту предъявляется общая «карта» достаточного диапазона, на которой выбирается «маршрут».

Исходя из того, что педагогическая деятельность - это сложно интегрированная работа по оживлению знания, ее можно представить (разумеется, несколько упрощенно) как специфическое сочетание двух видов работ: с учебным материалом и с живыми людьми. Подход к каждому из этих видов всякий раз обусловлен особенностями другого вида. Так, организация и оформление учебно-предметного материала для урока требует учета не только логики предмета, но и психологических возрастных особенностей осваивающих этот материал детей. Задача же развития того или иного психологического новообразования, новой способности требует специального отбора и организации в ситуации взаимодействия адекватного материала.

Поэтому при организации практики для построения «карты» практических проб мы используем эти два основания, полагая при этом следующее:

1. С точки зрения подбора и организации учебно-предметного материала условно **первым шагом** можно считать:

разработку предметного элемента, вычлененного из контекста изучаемой темы (разумеется, с учетом этой контекстуальности<sup>TM</sup>);

разработку вариантов оформления и введения этого элемента при изучении материала (озадочивание);

разработку вариантов контроля различных уровней освоения как при работе непосредственно с данным материалом, так и в связи с представленностью его в другом материале в контексте темы;

апробацию разработки в живом взаимодействии.

**Второй шаг:**

вычленение из предметного материала тематического раздела;

разработка вариантов оформления и введения тематического раздела в логику разворачивания учебно-предметной дисциплины и в контексте других изучаемых параллельно учебных дисциплин и способов их изучения;

разработка вариантов контроля различных уровней освоения, прежде всего с точки зрения занятия темой соответствующего ей места в логике предмета;

апробация разработки в живом взаимодействии в серии уроков как постановки целостной учебной задачи.

**Третий шаг:**

разработка целостной концепции (собственной или принятой) учебного предмета с определением его целей, содержательной специфики, места и форм организации в системе образования; средств дидактического обеспечения;

апробация значительных по объему, ключевых (на выбор) фрагментов или ведение всего курса учебной дисциплины в течение учебного года, или интенсивом.

2. С точки зрения психологического содержания практических проб целесообразной может быть такая последовательность:

**Первый шаг:**

разработка специально организованного, целевого, предметно обеспеченного взаимодействия с одним ребенком;

разработка обоснованной «пристройки» к жизни и деятельности ребенка;

разработка включения подготовленного учебно-предметного (или иного) материала во взаимодействие с ребенком (с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его статуса в классе, его установок и собственных норм);

разработка методов изучения динамики изменений обусловленных психолого-педагогическим взаимодействием;

разработка методов изучения применяемых ребенком способов понимания взаимодействия и предлагаемого материала;

разработка методов анализа возможных спонтанных и девиантных проявлений с учетом индивидуальной половозрастной характеристики;

разработка общего содержания со-бытийности практиканта и ребенка и нетравматического отхода от тесного взаимодействия по окончании практической пробы;

реализация взаимодействия с одним ребенком в контексте задач школьной или связанной с ней педагогической деятельности.

**Второй шаг:** (при условии определенной ориентации в первом шаге может включать расширение поля деятельности, адресованной группе детей)

разработка способа предъявления себя группе в определенной роли;

разработка методов распределения учебного материала в условиях групповой работы и собственного внимания для обеспечения принятия и адекватной работы с материалом в группе с достаточной мотивацией;

разработка методов учета особенностей групповых структур и групповой динамики в условиях взаимодействия на уроке и в общем контексте жизни группы;

проектирование со-бытий групповой жизни с формированием групповых норм, статусов, ценностей;

реализация разработки в позиции ассистента классного руководителя или при самостоятельном ведении серии уроков.

**Третий шаг:** представляет собой переход в значительно более широкое пространство и связан с тем, что педагог должен осуществить практические пробы не только узко профессионального характера, но и как коллеги, как фигура в специфических иерархических и субординационных отношениях. Поэтому сюда включаются:

разработка профессионально мотивированных проблем для коллегиального предметного семинара или темы научно-методической работы в предметной или психологической области;

разработка методов взаимодействия с родителями учеников в индивидуальных беседах и на родительских собраниях;

разработка методов изучения рабочего коллектива и проектирование своего места в нем;

разработка форм сотрудничества с коллегами, работающими с одной детской группой (классом) по другим предметам;

проектирование форм непедагогической (за пределами определенной учебно-предметной области) деятельности в коллективе школы! или другой организации, связанной с взаимодействием в коллективе;

апробация разработки в коллективе организации.

Распределение практических проб по годам обучения целесообразно производить, исходя из принципа предварительного овладения предметным материалом с тем, чтобы последующая относительная свобода оперирования им

обеспечивала возможность синтетических практических проб, в которых сочетаются и дидактический, и психологический подходы.

Поэтому собственно синтезированные или психологически ориентированные работы более целесообразны, начиная с третьего года обучения, то есть в течение трех лет с постепенным переходом от фрагментарной к целостной педагогической работе.

В случае выхода на индивидуальную оригинальную педагогическую концепцию или собственную предметную программу имеет смысл представление дополнительной (в течение шестого года) годичной интернпрактики. Такого типа практика должна обеспечить не только выход к профессиональной психолого-педагогической деятельности, но и оформление оригинального подхода в концепцию или технологию.

В совместную задачу практиканта и руководителя практики входит не только подбор адекватного соответствующему «шагу» выбранного «маршрута» материала, но и разработка форм и способов исключения опыта данной практической пробы в

содержание последующих «шагов».

С этой точки зрения в каждой последующей практической ■ пробе должен быть представлен как базовый материал предыдущий «шаг» и проверена его освоенность через способность к рефлексивному вычленению тех или иных составляющих элементов. Отсюда дневник педагогической практики должен содержать следующие основные разделы:

проект педагогической пробы с обоснованием его места в целом «маршруте»;

программу и план реализации синтезирования (или отдельной апробации) дидактического содержания;

описание фактологии шагов реализации и их результатов с • изложением методических приемов (процедур);

рефлексивный анализ осуществленной программы с дидактической и психологической позиций (оргуправленческой);

дефектная ведомость с проектным наброском продолжения теоретической и практической работы;

варианты внешкольной (летней, вечерней, воскресной и др.) практики требуют специального обсуждения.

#### **4.4 Переподготовка действующих педагогов.**

Принципы и основные направления переподготовки в базовой экспериментальной школе университета в основном совпадают с аналогичными принципами подготовки студентов, поскольку зависят скорее от специфики школы-базы, чем от характера контингента.

В то же время из процессов, определяющих образование педагогов, важнейшими являются пересаммоопределение в многообразии педагогических целей и подходов и освоение новых конкретных приемов и техник педагогической работы. Для этого необходимо, во-первых, продемонстрировать педагогам многообразие педагогических культур, во-вторых, включить их в результативную педагогическую работу в одной из этих культур. Для этого нужна экспериментальная школа, в которой можно было бы осуществить «путешествие по педагогическим наукам» - по экспериментальным площадкам внутри этой школы. В свою очередь на каждой из этих экспериментальных площадок должна быть построена достаточно развернутая практика с определенными и ясными идеями и методиками.

Поэтому, в экспериментальной школе при Красноярском университете практикуются несколько специальных форм переподготовки учителей.

Индивидуальные длительные практики проводятся для глубокого освоения той или иной педагогической культуры. Эта практика соединяет в себе глубокое теоретическое самообразование с отдельными практическими пробами и последующим подключением к систематической педагогической работе. При этом стажер-практикант работает под руководством опытного учителя, участвует в совместных семинарах со специалистами университета. Как правило, детальная программа практики составляется индивидуально.

Кратковременные обзорные стажировки проводятся для небольших групп учителей (10-12 учителей) с целью ознакомления с различными педагогическими идеями и подходами. В программу стажировок входят лекции с изложением концепций развивающего обучения, школы диалога культур, вальдорфский педагогики и т.п., посещение и обсуждение уроков по этим

программам, работа в библиотеке. Результатом такой переподготовки становится понимание собственной траектории, видение панорамы современных педагогических поисков.

Кратковременные специализированные стажировки предназначены и для более глубокого знакомства с тем или иным педагогическим направлением. За 6-8

дней 12-15 педагогов знакомятся с идеологией и практикой одного из таких направлений. Важным здесь является совместное проектирование и проведение пробного урока.

По мнению более чем тысячи педагогов, прошедших практику в базовой экспериментальной школе при Красноярском университете, описанные выше формы переподготовки значительно более эффективны, чем традиционные «курсы усовершенствования».

## **5. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В УНПК Красноярского государственного университета значительную роль играют структуры дополнительного образования школьников. Для содержательного и сущностного, а не формального включения структур дополнительного образования в процессы подготовки и переподготовки педагогов было необходимо осмыслить и исследовать сам феномен дополнительного образования, его историю, его место в системе непрерывного образования.

Результатом такого исследования явилось теоретическое представление о системе дополнительного образования.

На его основе были разработаны и реализованы конкретные структуры дополнительного образования.

В этих структурах были развернуты процессы подготовки и переподготовки педагогов, связанные прежде всего с психолого-педагогическим факультетом.

Для научного и методического обеспечения этой системы были разработаны методические рекомендации [11 -13] и изданы сборники научных трудов [14, 15].

На базе КрасГУ в 1989-94 гг. было проведено три региональных семинара и три республиканских конференции по дополнительному образованию, в которых были использованы новые материалы, полученные в данном исследовании. Ниже излагаются основные результаты исследований и разработок.

### **5.1 Общие закономерности системы дополнительного образования.**

В последние десятилетия все большие претензии к системе среднего образования стали предъявляться со стороны высших учебных заведений. Последние были не удовлетворены ни уровнем знаний абитуриентов, ни степенью осознанности и профессионального отбора (прежде\_ всего речь идет

естественнонаучной и технической направленности). Школы ответили на эту потребность максимальным «онаучиванием» учебных программ в технократическом направлении: организацией всевозможных внутришкольных месячников, олимпиад и факультативов. Коэффициент полезного действия этих мероприятий оказался невысок, и вузы и научные центры стали решать свои задачи помимо средней школы.

В течение 20-30 лет большинство вузов построили сложные системы научных курсов, подготовительных курсов, заочных и вечерних специализированных школ, кружков и научных обществ и других непривычных форм работы с учащимися.

Здесь важно уточнить наше представление о дополнительном образовании, соотнести его с понятием неформального образования. В известных работах Ф.Кумбса, И.Иллича, Т.Хюсена, Д.Хэллока, в публикациях журнала «Перспективы» с различной степенью радикализма обсуждается общемировая тенденция увеличения многообразия форм обучения. Школа (массовая общеобразовательная) перестает быть главным, а тем более единственным институтом массового образования. Если закрепить название «система формального образования» за традиционной вертикальной системой учебных заведений «детский сад - общеобразовательная школа - профессиональное училище или техникум - высшее учебное заведение» («под формальным образованием мы подразумеваем иерархически построенную, хронологически выдержанную систему образования»), то естественно называть все образовательные единицы вне этой системы - неформальным образованием. По определению Ф.Кумбса, к нему относится «любая организованная систематическая педагогическая деятельность вне рамок традиционной школьной (формальной) системы, направленная на предоставление различных видов образования взрослым и детям». Параллельно на Западе появился еще один термин – информальное образование, означающий стихийное, педагогически неорганизованное образование.

Термин «неформальное образование» получил распространение в 60-е годы. Оказалось, что простое расширение системы формального образования не ведет к качественным изменениям в образовании. Необходимость эффективно отвечать новым условиям и эффективно использовать возможности НТР привела к появлению таких форм, как открытые университеты, телевизионные конкурсы, заочные школы для школьников и т.п.

Институты неформального образования весьма разнообразны, и трудно выделить объединяющие их признаки, получить ясную концепцию.

С нашей точки зрения возможно внутри системы неформального образования выделить более однородные блоки и проанализировать их назначение, педагогическое содержание. Таким блоком можно считать дополнительное образование. Этот термин и акцент «дополнительности» появился из обсуждений взаимодействия летних школ, олимпиад и т.п. с общеобразовательной школой. В настоящее время он получил определенное распространение, за ним мыслятся такие институты неформального образования, которые имеют дело с учениками школьного возраста, назначение и функции которых связаны (или могут быть связаны) с учебно-воспитательным процессом в общеобразовательной школе. Как правило, эти институты существуют параллельно со школой и действуют на ее учеников. Поэтому анализ дополнительного образования должен проводится в сопоставлении с общеобразовательной школой, с ее целями и содержанием. При этом подчеркнем, что дополнительное образование решает свои собственные задачи, а не обслуживает массовую школу.

При расширительном толковании в сферу дополнительного образования должно входить все, что оказывает на личность школьника целенаправленное воздействие: художественные и музыкальные студии, всевозможные кружки, спортивные секции и т.п. Мы, однако, сузим область рассмотрения до трех форм дополнительного образования, которые напрямую связаны с собственно учебным процессом в общеобразовательной школе - действуют с тем же материалом или по аналогичным методикам. По оценкам участников семинара в г.Пушино (1988 г.) минимум 10-15% старшеклассников вовлечены в сферу дополнительного образования. Термин «вовлечены» подчеркивает важную особенность дополнительного образования § добровольность прихода учащихся, то есть сам факт прихода школьника в сферу дополнительного образования свидетельствует об определенных познавательных интересах или социальных мотивах. Важно, что и в этой сфере он может выбрать одну из форм. Кратко охарактеризуем наиболее распространенные такие формы.

Колоссальная система предметных олимпиад разного уровня (от школьной до Всесоюзной) позволяет раз в год проводить смотр талантов будущих физиков, математиков и химиков по всей стране. Несмотря на краткость, олимпиады играют стимулирующую роль для углубленных занятий наукой, позволяют школьникам

определить свои способности и возможности.

В последние десятилетия в стране создана уникальная система школ для углубленного изучения того или иного предмета, с ее появлением сфера дополнительного образования раздвинула границы до самых глухих деревень, но нередко их работа ограничивается отсылкой набора задач и стандартной проверкой решения. Правда, заочная физико-математическая школа при Московском физико-техническом институте, Всесоюзная заочная математическая школа при МГУ разрабатывают серьезные программы развития профессиональной культуры, практикуют очные сессии, пытаются выступать заочными организаторами внеклассной работы по предмету в школах, проводят встречи с учителями. Но это скорее исключение, чем правило. Как и олимпиады, заочные школы охватывают небольшой круг предметов.

Систематические очные формы дополнительного образования (вечерние, воскресные школы, кружки, научные общества), как правило, включают два процесса - обучение по углубленной программе и творческую деятельность школьника в выбранном направлении. Несмотря на их формальную подчиненность органам народного образования, эти организации пользуются свободой в выборе содержания, в наборе кадров и школьников. По-видимому, такие формы дополнительного образования являются самыми массовыми. Многие из них представляют достаточно эффективную альтернативу унификации, происходящей с учениками в средней школе.

Особенно перспективными представляются формы творческого включения школьников в решение комплексных научных проблем, если, конечно, ученые преследуют педагогические цели. Это касается, например, экологических и археологических экспедиций, архитектурных групп, работы на опытных станциях. Не имея возможности достаточно подробно анализировать этот опыт, отметим лишь, что, ставя даже ограниченные учебные цели, организаторы очных форм дополнительного образования получают удивительный эффект - и у школьников, и у самих педагогов место чисто профессиональных занимают педагогические проблемы, вопросы построения взаимодействия с людьми, конфликты ценностей.

Несмотря на все многообразие форм дополнительного образования (о летних школах скажем ниже), они имеют некоторые общие существенные характеристики. В первую очередь это, конечно, учебная работа, построенная на внешкольном материале, связанная с современными научными представлениями,

где и учебный материал, и методы, и формы обучения являются личным делом педагога или инициативной группы.

Другая характерная черта дополнительного образования – полная добровольность для школьников, включающая право не только поступить или прекратить занятия, скажем, в заочной школе, но и возможность выбора индивидуального темпа занятий, а часто - учебного материала.

Добровольно приходит в дополнительное образование и педагогический корпус. Как правило, эти люди не профессиональные педагоги, но хорошие специалисты в учебном материале.

Летние школы являются примером наиболее интенсивных форм дополнительного образования (ДО).

Применительно к педагогике представление об интенсивности можно связать с выходом на основания деятельности ученика, на возрастание его активной и сознательной роли в педагогическом процессе, с подключением к процессам формирования содержания образования и целостности мира.

Ядерным процессом для интенсивной роли ДО является самоопределение школьников, формирование их личной и профессиональной позиции, соотношенной с социальным и культурно-историческим контекстом. Оно включает в себя ломку стереотипов привычных способов деятельности и проблематизацию ценностей и целей; овладение способами анализа собственной деятельности; выработку деятельностных программ и средств их реализации.

Как правило, в системе ДО базовым выступает процесс обучения или (в широком смысле) - процесс овладения культурой.

Ключевым для процесса обучения выступает вопрос о содержании. Отметим разницу между содержанием и материалом обучения. Материал-информация, алгоритм действий всегда вторичен по значимости в сравнении с теми способами деятельности, которые осваиваются при работе с данным нам материалом. Тем не менее в нашем педагогическом сознании прочно утвердилась мысль о необыкновенной важности всевозможной научной информации для успешного обучения. Тогда кратковременные формы ДО (как, например, летняя школа) малоэффективны. В самом деле, какой объем информации можно усвоить за три недели. Поэтому все усилия педагогов втиснуть в учебную программу летних школ «новинки науки», выходящие за рамки школьной программы сведения, экзотические изыскания недостаточно осмысленны.

Отсюда вытекает понятное требование к учебному материалу: он должен

быть приспособлен к демонстрации соответствующего способа деятельности, что в свою очередь позволяет анализировать сам способ, осознанно присваивать его.

Остановимся на факторах пространства и времени, являющихся пусть не главными, но значимыми для запуска интенсивного педагогического процесса.

Уже в силу самой природы (в нынешней социокультурной ситуации) ДО не может стать единственным занятием школьника, на долгое время исключая обязательные формы обучения и воспитания. Вместе с тем ломка стереотипов и проблематизация ценностей предполагает остановку привычной деятельности. Кроме того, самоопределение (включающее, непременно, рефлексия) прекращает деятельность. И если мы хотим видеть в наших школьниках деятелей, то должны организовать интенсивные педагогические формы как временные, дискретные, перемежающиеся сравнительно длительными периодами деятельности (в соответствии с осуществленным самоопределением).

Временность (а точнее, кратковременность) интенсивной формы ДО позволяет вводить в нее совершенно непривычные деятельности, игровые характеристики, что, в свою очередь, придает интенсивной форме характер опыта, эксперимента, пробы.

Временность также является условием высокой напряженности, «энергоёмкости» жизни и деятельности в интенсивной форме ДО, когда в дело включаются все наличные эмоциональные, физические, интеллектуальные ресурсы молодого человека.

Говоря о пространственном факторе, мы имеем в виду автономность и закрытость интенсивных форм ДО. Прежде всего это связано с уже обсуждавшейся задачей остановки привычной деятельности. Школьник, «вынутый» из школьного поточного производства, из коммунальных отношений, наконец, из семейного быта, становится в определенном смысле чистой доской. При этом закрытость (например, летней школы) позволяет педагогу учесть практически все возможные воздействия на ученика, проектировать педагогические приемы с определенным, весьма вероятным результатом. Ситуация «погружения» требует организации разнообразной и интенсивной деятельности «здесь и теперь». Таким образом, закрытость интенсивной формы ДО для внешнего мира предполагает широкую представленность этого мира внутри интенсивной формы, различные профессиональные, культурные и социальные позиции среди сотрудников школы. Речь идет, следовательно, не просто об особых разнообразных формах прямых педагогических воздействий

(воспитание, обучение), но о систематической организации целостной жизни школьника.

Специфика всякой педагогической формы включает в себя особенности позиции педагога. Одно дело выступать в качестве информатора и координатора в процессе обучения, и совсем другое - обеспечивать процесс самоопределения. Выше мы уже обсуждали разницу между обязательным и дополнительным обучением как разницу между производственной и клубной структурой деятельности. Следовательно, в предельном случае в системе обязательного обучения педагог есть всего лишь набор функций, алгоритмов, информации, а в системе ДО – свободная личность. При этом в интенсивной форме ДО педагог вступает в клубные отношения с самоопределяющимся школьником и тоже должен самоопределяться, т.е. поставить под сомнение привычные способы деятельности, ценности и цели. Но если для школьника самоопределение протекает на базе процесса обучения, то для педагога такой базой становится его собственная педагогическая деятельность. Значит, в интенсивной форме ДО может возникать взаимное отражение самоопределений ученика и педагога.

Активная апробация различных педагогических подходов позволяет включаться в педагогическую работу непрофессионалам - людям, не имеющим четкой и культурной педагогической позиции. Именно в интенсивной педагогической работе данная позиция и может формироваться. Отсюда, между прочим, следует, что такие педагогически формы, как летняя школа, являются лучшей площадкой для самоопределения начинающих педагогов.

Все летние школы в нашей стране, создавшиеся без единого руководства, без подробных методических рекомендаций, приобрели общие формы.

В том, что касается деятельности учеников в летних школах, заметно технократическое влияние. Большей частью учебные программы включают в себя математику, физику, химию, информатику, а для обучения используются, как правило, традиционные (вузовские и школьные) методики. По-видимому, это также связано с отсутствием сколько-нибудь продуманной технологии школьного гуманитарного обучения. Поскольку соответствующих традиций в отборе учебного материала нет, то отбор довольно случаен. Нередко материалом становится фрагментарная, поверхностная информация о «внешкольных» областях той или иной науки. Почему-то считается, что подобные курсы расширяют общий кругозор и углубляют знание школьника. Однако в тех случаях, когда высокий предметный профессионализм сочетается с глубокими педагогическими размышлениями,

появляются курсы, в которых в малом объеме строятся основные понятия и способы деятельности данной науки.

При организации жизни в летних школах во многом используются стереотипы, сложившиеся в пионерских лагерях: бездействующее самоуправление, массовые зрелищные мероприятия, педагогически неосмысленное соревнование между отдельными учениками и коллективами.

В тоже время появляются особые культурные программы, включающие знакомство школьника со сложными образцами культуры: и массовые игры-хэппенинги, опирающиеся на учебную тематику, и активная работа психологов по управлению психологическим климатом школы.

Проведенный краткий обзор общего и особенного в летних школах заставляет сделать вывод: естественное развитие летних школ близко к точке, после которой может начаться консервация неосмысленных форм и стагнация. Следовательно, пришло время для изучения результатов этого естественного развития, для выделения оригинальных, специфических и жизнеспособных форм и содержания деятельности, осмысления их в контексте педагогической культуры и социальной ситуации и построения на них педагогических концепций и технологий.

В структуру дополнительного образования школьников КрасГУ входят:

заочная физико-техническая школа (филиал ЗФТШ при МФТИ);

заочная школа юных программистов;

оргкомитет олимпиад;

очные воскресные и вечерние школы юных химиков, биологов, программистов, юристов, экономистов, филологов, космонавтики;

летние школы космонавтики, юных программистов, по естественным наукам; «Нооген», школа абитуриентов, интенсивная школа;

археологическая экспедиция школьников.

В каждом компоненте этой структуры участвуют студенты - будущие педагоги и действующие учителя. Они выполняют различные педагогические функции, осваивая отдельные элементы педагогической культуры и мастерства.

Многие студенты проходят практику в структурах дополнительного образования, пишут курсовые и дипломные работы по психолого-педагогическим проблемам дополнительного образования.

Но особую роль дополнительное образование с его многообразием форм и

содержания играет для выстраивания собственного стиля педагога, для его профессионального самоопределения.

При этом наиболее ярко механизмы этого самоопределения проявляются в интенсивных формах дополнительного образования. ,

## **5.2 Самоопределение педагога в структурах дополнительного образования.**

Дискуссии о формировании творческой индивидуальности педагога ограничиваются, как правило, рамками существующей массовой общеобразовательной школы. Основные цели и ценности этой школы предполагаются установленными и молчаливо присвоенными каждым педагогом. Понятно, что тогда индивидуальность педагога проявляется только в ситуативном поведении в границах существующей педагогической системы.

Задача обновления школы делает актуальным вопрос о выращивании целостной индивидуальной педагогической деятельности, когда строительство индивидуальности педагога начинается с объективации и культурно-исторического анализа его целей и ценностей.

Более того, мы должны принципиально разделять так называемую «ориентацию на педагогическую профессию» (которая есть, по сути, ориентация школьника на функционирование в образовательной системе) от направленности на целевое педагогическое действие.

Весь этот этап выращивания педагогической деятельности можно назвать самоопределением педагога. Оно предполагает запуск следующих процессов:

- формирование (выращивание) личных целей и ценностей педагогической деятельности;

- объективация целей и ценностей и включение их в культурно-исторический контекст;

- формирование личных программ педагогической деятельности.

Естественно, параллельно должно происходить освоение педагогом техник и средств работы, адекватных принятым им ценностям и программам.

Как же связаны общая педагогическая подготовка и образовательные формы, в которых возможно (и стимулируется) самоопределение будущего педагога? Основным для нас является положение о том, что педагогическое самоопределение (как часть подготовки) может эффективно происходить лишь в

клубных (неформальных) образовательных системах.

Механизмы такого самоопределения мы пытались строить практически на психолого-педагогическом факультете Красноярского университета и связанных с ним заочной, летних, воскресных школах для старшеклассников, детской археологической экспедиции и т.п.

Трудно поверить, что наши педагоги не руководствуются в работе личными целями и ценностями. Но зачастую личное отношение к педагогическому труду формируется лишь на базе индивидуально выросших ценностей и представлений, без помещения их в рамки истории и культуры, без разработки соответствующих программ. Все это определяет появление (и широкое распространение) стихийно традиционной педагогики (примером может являться материнская педагогика). Для общества с эффективными процессами трансляции культуры, для общества естественно эволюционирующего, такой тип педагогической работы является нормальным. Однако, если перед образованием ставить задачу развития общества (как это сделано в новой Концепции общего образования), то стихийная педагогика будет тормозом для решения этой задачи.

Другой крайний вариант педагогической работы заключается в том, что самоопределение ограничивается понятием внешне заданных социально-производственных функций педагога и программ его работы. При этом они рассматриваются как статичные, и, следовательно, не нуждаются в историко-культурном анализе. Так формируется чисто производственная педагогическая позиция с ограниченной исторической ответственностью. Естественно, такая позиция не требует и личного отношения педагога к своему труду. Все требования к школе носят внешний характер и определяют отчуждение учителя от образования.

Оба варианта характеризуют несвободу педагога, однако связана она не с наличием внешних ограничений, а с отсутствием источника свободного действия - свободной мысли, ценности самостроительства, личной позиции.

Сложившаяся в основном система педагогической подготовки тиражирует эти крайние типы несвободного педагога и промежуточные между ними образцы. Связано это с двумя важными компонентами подготовки: идеологизацией и технологизацией будущих педагогов.

Идеологизация подменяет глубокую работу по выращиванию педагогических целей. Она строится на заклинаниях о высоком предназначении учителя, на нереальных представлениях об учительском труде, его целях и

средствах.

Если удастся добиться успеха в этом направлении (что само по себе проблематично), то продукты такой идеологизации нередко оказываются догматиками, не способными к смене или коррекции идеологических ориентиров. Главный же результат идеологизации - отрыв лозунгов и деклараций от реальной практики учителя. «Исправляя» этот недостаток, часто предлагают увеличить школьную практику за счет сокращения фундаментальных психолого-педагогических курсов, при этом последние становятся все более декларативными; такой подход не снимает барьера между «теорией» и практикой, но обрекает педагога на бескультурье, на голый техницизм.

Так идеологизация перерастает в свою противоположность - технологизацию. Эта линия подготовки не заботится ни о целях, ни о ценностях. На ней отрабатываются практические (технологические) навыки и умения стандартно действовать в типичных ситуациях, добиваясь результатов, определяемых внешними программами и инструкциями.

Забавно, что такая широко распространенная подготовка учителя-ремесленника не обеспечивает даже его эффективного функционирования в школьном производстве. Это связано не только с многообразием педагогических ситуаций, не только с поверхностной их типологией, не столько со слабым освоением психотехнических средств... По-видимому, в нынешней социально-культурной ситуации (требующей, как отмечено, ориентации на развитие) функционирование в жестком производственно-технологическом режиме вообще не может быть эффективным.

При этом, конечно, внутрицеховые критерии могут стопроцентно удовлетворяться, но социальный и культурный результат весьма проблематичен. Попросту, может ли развить ученика не имеющий опыта развития, неразвитый, неразвивающийся учитель? Применительно к развивающему обучению (по В.В.Давыдову) этот вопрос был сформулирован так: можно ли формировать понятие, не имея понятия о понятии?

Даже в случае мастерского обучения педагогической технике система подготовки не обеспечивает (точнее, не создает возможности) формирования личной деятельной позиции педагога. Бесполезными оказываются и изоощренные виды школьной практики, приближение студентов к реальным педагогическим ситуациям. Реальность эта является прежде всего реальностью регламентированного педагогического труда. Самоопределение оказывается

частичным, регламентированным.

Итак, мы должны построить такую форму педагогической практики, в которой студент мог бы быть свободным в своей педагогической работе, свободным в определении целей, ценностей, содержания, форм организации...

Этого, однако, недостаточно для самоопределения. Чтобы хаотический и акультурный поиск становился целевой программой, необходима постоянная рефлексия этих поисков, соотнесение их с поисками других педагогов, проверка их культуросообразности.

Такая педагогическая практика, на наш взгляд, возможна, прежде всего, в системах с интенсивно текущими педагогическими процессами. Примерами интенсивных педагогических явлений могут служить коммунаские сборы, учебные погружения, летние школы и т.п. Мы будем рассматривать возможные способы организации педагогического самоопределения (и поиск, и рефлексию) на примере Красноярской летней школы.

Для нас принципиально важны еще два обстоятельства. Ежегодно педагогический состав обновляется на 30-40%, а ученический на 60-70%. Это значит, что для складывающихся в любой группе норм не обеспечивается преемственность «через» людей». И второе. Способом существования летней школы (как, по-видимому, всякой интенсивной формы) является педагогическая проба. Ежегодно обновляется учебная программа, сценарий досуга, формы организации детских групп. Более того, параллельно и последовательно реализуются несколько учебно-воспитательных программ. Они отличаются не только материалом (биология, физика, физиология и т.д.), но и формами организации, характером совместности. Есть программы, в основе которых лежит лекционно-семинарский курс; программы, построенные в форме организационно-деятельностной игры или в форме научно-исследовательской лаборатории. Таким образом, педагогическая система летней школы не накапливает технологий, регламентированных программ и других атрибутов функционирования.

Молодые педагоги выступают в школе одновременно в трех позициях: преподавателя одной из учебных программ; наставника одного из отрядов школьников; участника организации и управления всей школьной жизни. При этом отсутствуют жесткие (формально объявленные или освященные традицией) правила для конкретных действий на любой из этих позиций. В то же время в летней школе имеются установки и традиции, связанные с отношением к педагогической работе, с организацией этих позиций и различных групп

педагогов.

Эти установки и традиции задаются, прежде, всего через демонстрацию соответствующих образцов при подготовке и проведении школы. Так создаются условия для начала собственного движения (сообразного установкам летней школы) каждого сотрудника. Для этого существуют традиционные обсуждения целей школы, ее календарного плана, изменения содержания учебных программ. Поставленные в достаточно общем виде, эти ориентиры задают необходимое пространство определения личных целей и выбора средств.

Уже строя демонстрацию и трансляцию традиционных отношений к педагогической деятельности и способов соорганизаций различных педагогических позиций, мы можем выйти за рамки производственной (технологической) структуры. Ведь отсутствуют не только раз и навсегда заданные цели и функции, не только универсальный алгоритм определения этих функций, но и приказ «поставить себе цель». То есть на первом этапе уже возникает клубная структура, где люди взаимодействуют не как функциональные места, а как личности с собственными ценностями и трудностями, соотносящие их с определенным пониманием интересов школы. Это происходит и за счет клубной организации процессов подготовки школы, когда будущие ее сотрудники добровольно распределяются по блокам подготовки, и за счет обсуждения истории летней школы, культуросообразности ее традиций и отработанных форм, и, прежде всего, за счет неформальных обсуждений личных целей и программ опытных сотрудников, а затем и новичков.

Здесь становится важной и необходимой позиция психолога-методолога, который не контролирует соответствие педагогической работы и ее результатов некоторым внешним критериям, но служит начинающему педагогу «зеркалом для рефлексии», обсуждает с ним действительность личных целей и адекватность средств.

Все эти обсуждения имеют смысл только при том условии, что поиски и выбор педагогической позиции реально обеспечены многообразием возможностей, предложением различных средств педагогической работы.

Серьезным становится вопрос о включении молодого педагога в уже существующие клубные организации. В производство можно включиться, разделив себя на личностную и функциональную составляющие и оставив личностное за рамками производства. В клуб можно войти только личностно.

Для облегчения такого вхождения «старые» члены клуба создают

специальные механизмы: ритуалы посвящения, включения молодых педагогов в микрогрупповую работу совместно с опытными, специальные досуговые мероприятия. Главное же - возможность проявить свою позицию в деле, до появления оценок и требований.

Конечно, эти механизмы не дают гарантий. По тотальности, по охвату, потиражируемости клубное приращение и самоопределение всегда будет уступать производственному. Но оно является условием эффективности самоопределения.

Попробуем предложенную схему на дефекты. Она может быть проинтерпретирована так; попав в компанию умных и целенаправленных людей, будущий педагог заводит умные разговоры про цели образования, сопрягает их с чтением педагогических книг, строит красивые программы и... проваливается при первой встрече с детской группой.

Если это происходит в производственной системе, то рушится технологическая цепочка, начинаются санкции, принимаются экстренные меры. Чтобы этого не случилось, педагог и снабжается «универсальными» алгоритмами действия. У него нет паузы, свободного места, где соответствующие техники и приемы могли бы вырасти как собственные. Понятно, что если будущий учитель самоопределяется, сконструировав и обсудив цели и программы, но воспользуется привычным арсеналом педагогических средств, то реальная его работа не будет практически связана результатами самоопределения.

Таким образом, педагогическое самоопределение включает в себя построение не только целей и ценностей, но и адекватной индивидуальной педагогической техники.

Каковы же механизмы выработки этой техники в условиях летней школы?

Прежде всего, клубный характер педагогического процесса не делает всякую ошибку катастрофичной. Технологические цепочки в летней школе не носят столь жесткого характера, как в средней школе. Это обстоятельство делает возможными ошибки будущих педагогов и их обсуждения, а не упреки. Это связано с высокой плотностью педагогического персонала и с тем, что каждый педагог реально может совмещать в себе несколько позиций: преподаватель, воспитатель, организатор.

С другой стороны, нерегламентированность педагогического процесса позволяет не только делать ошибки, но, анализируя их с точки зрения декларируемых индивидуальных целей и ценностей, искать индивидуальный же

выход. Так формируется индивидуальная техника разрешения педагогических затруднений.

Кроме того, в летней школе отсутствует ряд технически сложных обстоятельств, имеющих в средней школе: высокая численность детских групп, их случайный подбор, необходимость совмещения производственных и клубных задач. Это делает работу начинающего педагога в летней школе в некотором смысле более четкой и упорядоченной. Более того, те, кто впервые приезжает туда, может узнать школу с частной позиции - не педагог, а преподаватель или только организатор туризма.

В то же время технические сложности, с которыми встречается педагог в летней школе, носят более фундаментальный характер. Это трудности выхода в личностный контакт с ребенком, трудности организации содержательного выбора деятельности, трудности организации малой детской группы.

В более общем плане можно говорить, по-видимому, об иерархии педагогических техник. К основным средствам (и техникам), формирующимся как момент самоопределения, следует отнести индивидуальные техники рефлексии, установление личного контакта, построение ситуаций выбора.

Это значит, что выращивание этих техник является необходимым моментом овладения всем комплексом педагогического мастерства.

По нашему представлению, основные техники не могут передаваться по принципу «делай как я» или как нормативно описанные социотехнические и психотехнические действия. С другой стороны, работа без образцов часто оказывается акультурной.

И здесь можно сделать следующий ход: процессы поиска и самоопределения школьников (являющиеся ключевыми в летней школе) в определенном смысле адекватны процессам поиска и самоопределения педагогов. Значит, техники организации самоопределения педагогов могут осмысляться как прототипы техники организации самоопределения учеников.

Иначе говоря, один из путей формирования педагогической техники есть рефлексия собственного «ученического» опыта; это позволяет использовать в формировании собственных техник знание индивидуальных особенностей и способностей. При этом возможно в клубных отношениях соотнесение личного опыта разных педагогов, учет традиционных техник.

Как и в предыдущем пункте, признаем, что успех в освоении педагогической техники в клубных структурах и в интенсивном учебно-воспитательном процессе

не гарантирован. Можно вести речь лишь об условиях возможного появления техник, но здесь открывается путь для поиска более эффективной (с большим КПД) системы.

Итак, приоритет клубных структур перед производственными в педагогических системах, ориентация этих систем на самоопределение ученика позволяют с высокой эффективностью проводить самоопределение педагогов.

## **6. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДРУГИХ ЭЛЕМЕНТОВ УНПК**

### **6.1. Назначение и описание экспериментального очно-заочного факультета подготовки и переподготовки учителей.**

Современная социокультурная ситуация, в отличие от ситуации конца 50-х - начала 60-х годов, когда создавалось РО, характеризуется крайней изношенностью всех своих элементов и связей (материальных и идеальных), от производства до надстроечных сфер, включающих сферу образования. Это ставит с особенной остротой вопрос о сроках и этапах любой деятельности, в том числе и деятельности возрождения и развития РО, его появления в массовой школе. Здесь возможны две стратегии: либо резкого опошления идеи, резкого снижения развивающего уровня «развивающего обучения» за счет простого сообщения учителям набора сведений «из РО» и вручения им готовых поурочных сценариев, либо создания эталонов-образцов РО и резкого увеличения темпов переподготовки учителей за счет крупных теоретических открытий в средствах, способах и методах такой переподготовки.

Одним из направлений, перспективных для таких открытий, является, по нашему мнению, перенесение РО за пределы младшего школьного возраста, на малосензитивные к учебной деятельности возраста и контингента учащихся, которые зато могли бы обеспечить более сильную «проточность», сменяемость контингентов. Например, учитель средней школы, начиная РО в 5 классе после традиционной начальной школы, имеет возможность каждый год брать новый 5 класс и освоить РО за 2-3 года, в то время как цикл начальной школы - 3 года, и учитель осваивает РО за 2-3 таких цикла (6-9 лет). Кроме того, перенося начало РО в среднюю школу, мы получаем возможность подключить к освоению РО учителей-предметников (специалистов), которые будут иметь с предметной частью развивающего обучения меньшие трудности, чем учителя начальных классов.

Задача включения учителя в движение, связанное с понятиями «учебная

деятельность (развивающее обучение) по Д.Б.Эльконину, В.В.Давыдову» требует нетрадиционного соединения психологической науки и педагогической практики. Очевидно, что если учителя просто снабдить сведениями из теории учебной деятельности и поурочными разработками (сценариями уроков), то развивающего обучения не получится. В настоящее время опытно проверено и теоретически обосновано, что должна быть воспроизведена «экспериментальность» ситуации начала разработки теории, ситуация комплексного исследования; она является одним из необходимых элементов осуществления полноценного развивающего обучения, имитирующего (воспроизводящего) классическую науку Нового времени, социокультурную ситуацию «Образование + Исследование».

Поэтому факультет развивающего обучения состоит из двух подсистем - образовательной и исследовательской.

Образовательная подсистема реализует систему очно-заочного обучения:

вначале учитель проходит (в течение учебного года) ознакомительную стажировку, либо на аналитическом сборе факультета, либо в базовой школе «Универс», с которой факультет имеет договор о соорганизации. Эта стажировка дает возможность ознакомиться с РО, побывать на уроках и самоопределиться - браться за освоение РО или нет;

затем (обычно летом) проходит (10-12 дней) обучающий модуль. Учитель приобретает более полное представление о теории учебной деятельности, проходит переподготовку по новой методике, осваивая новые предметные понятия. При этом он неосознанно ориентируется на старые формы учебной работы;

затем учитель начинает обучение новому содержанию детей, учась вместе с детьми, приобретая опыт и попадая в многочисленные тупики и затруднения, связанные с сохранением практически старых техник педагогического управления;

после первой четверти учитель приезжает на аналитический сбор (5 дней), получает дополнительные теоретические и методические сведения, пробует проектировать уроки. Обнаруживается, что рассказать о своих затруднениях он, как правило, не может - такой рассказ требует рефлексивного осознания, особого обобщения, а такими способностями он еще не владеет;

после второй четверти, после заочных проб самостоятельного проектирования уроков учитель снова приезжает на очную сессию (аналитсбор-2), где получает дополнительную теоретическую и методическую подготовку, пробует

схематизировать затруднения и успехи (свои и учеников), пробует строить или освоить педагогические понятия.

Аналогично строится третий сбор, с упором на предметно-методологические аспекты. Учитель приобретает уверенность в себе, в своих силах, преодолевает «страхи новичка»; он развивается за счет включения в новые деятельностные отношения: самостоятельное проектирование уроков, коммуникацию с учеными (предметниками, психологами факультета), обучение студентов-педагогов, проведение бесед и семинаров для других учителей (своей школы, района).

Происходит замена экзаменов и зачетов деятельностной квалификации учителя:

- прошел стажировку;

- прошел интенсивную летнюю подготовку (взял класс или, считая себя недостаточно подготовленным, берется начать через год);

- начал РО в классе, прошел аттестацию на анализсборе.

Исследовательская подсистема реализует идею педагогического эксперимента и разработки, организационно оформляется как научная лаборатория.

Задачи лаборатории:

- разработка форм организации подготовки учителей РО, средств методического обеспечения (содержания переподготовки и теоретико-педагогических понятий), самого методического материала переподготовки (программ, задач, комментариев, научно-методических статей, которые учителя могут делать предметом своих заочных семинаров);

- разработка средств самоорганизации деятельности учителя, студента, школьника (социально-педагогическое проектирование);

- проведение, совместно с учителями и студентами, психолого-педагогических, социокультурных исследований, диагностик и экспертиз. Примеры двух основных проблематик педагогические техники развивающего обучения, теоретические характеристики и особенности «параллелизма» учебной (школьники) и учебно-профессиональной (учителя, студенты) деятельностей.

Подобная структура образовательной системы позволяет обратить форму учебной деятельности не только на предметно-научный материал, но и на самое себя.

## **6.2. Развивающее обучение и дополнительное образование**

Одним из важных элементов идеологии развивающего обучения является признание мышления как ведущей силы развития. В частности, согласно теоретическим представлениям, освоение классического рационализма Нового времени дает ключ к освоению (в школе и за ее пределами) других культурных эпох).

Одно из практических подтверждений этих представлений дает история и практика работы творческой группы «Нооген». Пережив событие учебно-профессиональной деятельности (развивающего образования) на первом курсе университета, часть студентов захотела сделать шаг дальше, попробовав работать со школьниками не в задачных ситуациях (как в РО), а в проблемных ситуациях, когда решение неизвестно педагогу.

Примеры таких задач:

построить мир с двумя перпендикулярными временами;

построить мир без чисел.

Существуют и гуманитарные подобные задачи.

Не претендуя на подробное и полное описание деятельности этой группы, выделим два важных обстоятельства.

Во-первых, подобные задачи, их решения и обсуждения совместно с настоящими учеными несут сильный профориентирующий момент; школьник получает возможность (пока только) войти внутрь современной профессиональной деятельности.

Во-вторых, школьники классов РО получают возможность пережить «настоящность» (очень важную для подростка) своей урочной «квази-исследовательской» деятельности, что уроки РО это не просто игра в ученого. В то же время школьники из традиционных классов часто «выпадают» совсем из учебного процесса после опыта решения подобных задач.

Хотя в настоящее время исследования соотношения РО и дополнительного образования носят академический характер, через несколько лет, когда подрастут дети из классов РО, эти исследования приобретут и практическую значимость.

## **6.3 Назначение и описание экспериментального развивающего образования на факультете начальных классов педагогического института**

Одно из перспективных направлений для выявления теоретико-образовательных особенностей учебной деятельности описано в 6.1. Другое -

«развивающее образование» студентов. Здесь мы тоже можем компенсировать недостаток научных представлений об учебной, учебно-профессиональной и учебно-педагогической деятельности и ускорить их разработку практическим обстоятельством проточности контингента (цикл опытной работы - один год, полгода). Кроме того, большая развитость учащихся позволяет вести эксперименты на более трудных предметных и социальных задачах, резче оттеняющих и проявляющих особенности развития.

На факультете начальных классов пединститута был выбран последний, выпускной курс, когда студенты практически закончили подготовку к традиционному обучению и эксперимент развивающего образования не мог ее сломать. Отрабатывалась клубная форма жизнедеятельности, особенно важная как форма учебной деятельности подростков, то есть обрабатывалась подготовка учителей РО для средней школы не на школьниках, а на более безопасном материале - студентах-педагогах. Клубная форма предъявлялась как модель "Учительская", материал, на котором планировалось развитие - учебная и педагогическая деятельность. Этот материал предоставлял гораздо большие возможности для постановки рефлексивных, аналитико-планирующих задач, чем материал школьных уроков, да и сами «учащиеся» проявляли гораздо больший интерес к осознанию происходящих с ними изменений, чем школьники, подростки, внутренний мир которых они сами не склонны обсуждать с учителем.

Одним из преимуществ такой формы учебно-деятельност-ной разработки и исследований является более легкое и вероятное включение педагогов (сразу после выпуска или цикла традиционной школы) в движение развивающего обучения.

Мы описали процессы подготовки и переподготовки педагогов во всех элементах УН ПК, определили формы и содержание указанных процессов.

Основной проблемой сейчас является переход работы УНПК на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров, создание под это новых учебных планов и программ, определение юридических статусов на каждом уровне.

## **7. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Болотов В.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Эксперимент в педагогическом образовании//Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы. М.,

1989.

2. Фрумин И.Д. Базовая экспериментальная школа при Красноярском университете//Непрерывное образование. Опыт, проблемы, перспективы. Красноярск: изд. КГУ, 199-1.

3. Аронов А.М., Васильев В.Г. К формированию учебно-профессиональной деятельности//Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки образования. Красноярск: изд. КПИ, 1991.

4. Хасан Б. И. Проблемы непрерывности-дискретности образования//Непрерывное образование. Опыт, проблемы, перспективы. Красноярск: изд. КГУ, 1991.

5. Аронов А.М. К созданию рефлексивных образовательных систем//Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки образования. Красноярск: изд. КПИ, 1991.

6. Фрумин И.Д. Зачем школе университет?//Народное образование. 1992 № 3, 4.

7. Аронов А.М. О предметной подготовке педагогов//В поисках нового содержания образования. Красноярск: изд. КГУ, 1993.

8. Фрумин И. Д., Нестеренко Б.В. СССР - США: диалог на уроке экологии//Народное образование. 1992, №7, 8.

9. Фрумин И.Д. Проблемы становления развивающего обучения как новой практики образования//Проблемы обновления содержания общего среднего образования. Ростов-на-Дону, 1992.

10. Аронов А.М. Об особенностях учебной деятельности младших подростков//Образование в Сибири. Томск: изд. ТГУ, 1992, №1.

11. Работа вожатого в летней школе. Красноярск: изд. КГУ, 1987.

12. Школа Космонавтики. Красноярск; изд. КГУ, 1989-1994, вып. 1-7.

13. Краевая летняя школа. Красноярск: изд. КГУ, 1984-1993.

14. Летние школы: организация, обучение, воспитание. Красноярск: изд. КГУ, 1988.

15. Новые образовательные технологии. Красноярск1 изд КГУ, 1991.

16. Возможные миры или создание практики творческого мышления. Пособие для преподавателей. Серия "Обновление гуманитарного образования в России"/Авт. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Ермаков СВ. и др./М.: Интерпракс, 1994,- 128с!