

**Педагогика развития:  
Проблемы современного детства и задачи школы,  
Красноярск, 1996 г., Яблокова Л. В.**

**Психологическое обеспечение практики краевого образования:  
проблемы и направления развития**

Термин "педагогика развития" еще некоторое время тому назад нарушал спокойствие ученых своей непривычностью. Сейчас он стал восприниматься так же естественно и органично, как, например, "развивающее обучение", "развивающее образование". Во всех этих терминах есть общее объединяющее начало — включение слова-усилителя (развитие, развивающее) того смысла, который уже представлен в слове-атрибуте (педагогика, обучение, образование).

Так, "педагогика" в своем первоначальном смысле означает "ведение" ребенка, "сопровождение" его взрослым. А любое сопровождение незнающего знающим есть, по словам И. Ньютона, вскарабкивание карлика на плечи гиганта, т.е. развитие. "Педагогика развития", таким образом, по своей глубинной сущности означает "развитие развития".

То же можно сказать и в отношении ставшего уже привычным сочетания "развивающее обучение". Трудно представить обучение даже в его традиционном варианте без развития, т.е. опять мы получаем в результате, по сути, "развивающее развитие".

На наш взгляд, это не случайное обстоятельство, не стихийное формирование понятийно-концептуального аппарата современной педагогики и психологии, а отражение определенных тенденций сегодняшнего дня.

Российская школа непросто шла к освоению термина "развитие" и выстраиванию связанной с ним образовательной практики. Долгие десятилетия собственно развитие было не в чести. И факт сегодняшнего предельного усиления, максимизации развивающих эффектов — это дань тому извилистому и тернистому пути школьной действительности, который в конечном итоге привел к безусловной ценности этой идеи.

Вместе с тем, данное обстоятельство породило ситуацию гонки школ за

развивающими эффектами, ускорением сроков их появления в личности через введение системы допинга в виде особых образовательных программ, особых режимов работы школ и т. п. Во всех этих случаях прослеживается тенденция к сокращению сроков естественного процесса развития составляющих компонентов личности, нарушение, если так можно выразиться, эволюционного пути, перевод развития личности на революционные рельсы.

В чем небезопасность этой тенденции? И почему ученые, запускающие в школьные организмы эти "усилители", должны сказать об этом вслух друг другу?

Во-первых, развитие отдельной личности, группы, любого другого общественного организма имеет свою внутреннюю логику вызревания и готовности к переходу на следующий этап. Любое нарушение этого естественного пути, вызванное применением новой, например, технологии обучения, быстрое "проскакивание" через какой-то этап неизбежно скажется на развитии личности незавершенными, осложненными, извращенными вариантами развития. Чтобы реформировать человека, надо помнить: природа с любовью выковывала механизмы познания и саморегуляционной деятельности человека на протяжении жизни 1600 поколений.

Второй момент связан с ухудшением здоровья детей в городах и сельской местности (причины разные, а результат — один), снижением возможностей для поддержания и восстановления здоровья школьников через лагеря труда и отдыха, кружки, секции, базы, турпоходы и т. п., усложнением морально — психологического фона жизнедеятельности подрастающего поколения. По данным, прозвучавшим в докладе министра образования Российской Федерации Е. В. Ткачегасо\*, по результатам 1995 года "... только 10% российских детей признаются практически здоровыми после окончания школы, более 40% имеют хронические заболевания. Растет число детей, имеющих психологические и неврологические отклонения, их уже 7,5 млн. — каждый третий учащийся". Предложение в этих условиях образовательной практикой ускоренных режимов развития личности без основательной их экспертизы применительно к региону, возрасту, индивидуально — специфическому содержанию учащихся вряд ли

оправдано.

Даже этот небольшой разворот показывает необходимость тесного и ответственного сотрудничества психологов и педагогов во всех проводимых инновационных начинаниях. И чем масштабнее начинание, тем острее эта необходимость. Как обстоят дела в этом плане в нашем крае — одном из крупнейших регионов России?

Красноярский край — край мощного инновационного движения. На нашей краевой площадке представлены, пожалуй, все существующие на сегодняшний день экспериментальные пробы. Это обстоятельство подтвердил проведенный в 1996 году краевым фондом "Образование" конкурс проектов. Было представлено 109 проектов по внедрению здоровьесохраняющих технологий в образовании, преодолению неуспешности личности в учебно-воспитательном процессе, новым моделям сельской школы и воспитания в новых социальных условиях, проектов углубленного изучения различных предметов. Все это — свидетельство мощного интеллектуального потенциала, значительной интеллектуальной активности системы образования города и края.

Вместе с тем, в фокусе поднятой выше проблемы о союзе педагогов и психологов приходится констатировать резкую диспропорцию с психологическим сопровождением инновационных процессов. По данным психологического отдела Министерства Образования России в 1994 г. на 100 школ края было 0,09 психолога, в 1995 г. - 0,13. Насыщение краевой образовательной практики квалифицированными психологическими кадрами

---

\* Ткаченко Е.В. Реформа образования в России на современном этапе. "Информационный бюллетень". Вып. 4(11). - С.-Петербург, "Образование", 1995, с.5.

---

на сегодняшний день — проблема, весьма актуально звучащая.

Второй, также очень ощутимой, является проблема, связанная с широкой дифференциацией в крае учебно - образовательного процесса. Только в г.

Красноярске в 1995 г. в 94 школах из 138 (почти 70%) предприняты различные виды дифференцированного обучения. В городе 4 гимназии, 5 лицеев, 7 школ с углубленным изучением предметов, 9 вспомогательных школ, 2 специнтерната, 245 классов компенсирующего обучения, 197 классов выравнивания, 210 профильных классов "Школа — ВУЗ", 17 классов работают по системе "Школа -- Детский сад" и т.д.

Все эти виды, типы и формы дифференцированного обучения требуют психолога, подготовленного под данный тип дифференциации. Это необходимо для качественного запуска той или иной формы дифференциации, для коррекции процесса ее разворачивания и для отслеживания результативности.

Ведущаяся в настоящее время в крае подготовка школьных психологов не удерживает эту позицию. В лучшем случае специализация подготовки идет под возраст обучающихся (психолог начального звена, психолог подростковых классов, психолог старшего звена школы), либо подготовка школьных психологов ведется по специализациям, не столь остро требуемых сегодняшней школой (психолог-социолог, психолог-менеджер и др.):

Дифференциация процесса обучения — это составная часть тех инновационных процессов, которыми живет современная школа. В связи с чем рассматриваемая проблема в расширенном плане может быть сформулирована как определение роли, места, содержания работы и специфики подготовки психолога инновационного учреждения.

Размышляя о проблемах психологического обеспечения образовательной практики города и края, необходимо остановиться еще на одной, реально обозначившейся к сегодняшнему дню — отсутствие соорганизации между субъектами психологической службы. В настоящее время в системе образования края оформились и активно действуют следующие структуры:

1. Структуры, ведущие подготовку школьных психологов. Это — психолого-педагогический факультет КГУ, факультеты КГПУ со второй специальностью "педагог-психолог" (исторический факультет и факультет начальных классов), курсы подготовки школьных психологов при ИУУ

совместно с Иркутским Государственным Университетом, курсы при городском профцентре совместно с МПГУ им. В.И.Ленина.

2. Структуры, занятые повышением квалификации и профессиональной компетентности работающих психологов. Это региональное отделение Российского Психологического Общества; школа №106 "Универс" с оформившейся разветвленной службой психологов, курируемая кафедрой Психологии развития" КГУ; Городской психологический центр "Школа и личность", действующий на базе СШ №11 г. Красноярска, курируемый кафедрой психологии КГПУ; научно-методический центр СШ №142 г. Красноярска, курируемый кафедрой социальной психологии и педагогики КГУ.

3. Структуры, предоставляющие населению психологические услуги. Это районные психологические центры г. Красноярска, Советский, Октябрьский, Железнодорожный; психолого-медико-педагогические консультации в Свердловском и Кировском районах; Городская межведомственная психолого-медико-педагогическая консультация: Краевой диагностико-ориентационный комплексно-реабилитационный центр (спецшкола №104). Это психолого-медико-педагогические консультации в гг. Канске, Лесосибирске, Ачинске, Минусинске, Канский Дом Детства, являющийся филиалом Института развития личности Российской Академии Образования.

4. Практические психологи в школах. Так, только по городу Красноярску работает 87 школьных психологов.

Значительную психологическую ориентацию в настоящее время имеет ряд структур, находящихся вне системы, образования. Это кафедра психиатрии и возрастной психологии КГМА, кафедра инженерной педагогики и психологии СТА, кафедра социальной психологии и педагогики КГУ, ряд кафедр КАЦМиЗ.

Назрела необходимость соорганизации, более тесной координации деятельности этих субъектов, формирования коллективного психологического субъекта с общей иерархией приоритетов и логикой их разрешения, общим в базовой части понятийным языком. Необходимо структурное, функциональное и содержательное определение места каждого из субъектов. Нет необходимости

долго говорить о пользе объединения усилий специалистов — профессионалов, работающих в одной из самых тонких, сложных и деликатных областей знания, какой является психика человека.