

*Вильданова
Ильфия Сулеймановна*

Школа развития

*Из опыта внедрения системы
лично-ориентированного
образования*

Москва

ОНТО  **ПРИНТ**
 **СДЕЛАНО - СКАЗАНО**

2018

УДК 371.4
ББК 74.1
В46

Вильданова И. С.

В46 Школа развития. Из опыта внедрения системы личностно-ориентированного образования / И.С. Вильданова. – М. : Издательство «ОнтоПринт», 2018. – 184 с.

ISBN 978-5-00121-096-2

УДК 371.4
ББК 74.1

ISBN 978-5-00121-096-2

© Вильданова И.С., 2018

Предисловие

В 90-х годах прошлого столетия в городе Набережные Челны, с использованием опыта по формированию личностно-ориентированной практики, были созданы Школа-лаборатория по системе Селестена Френе и экспериментальные группы С.Френе в детском саду, с получением лицензий Министерства образования республики Татарстан.

Альтернативная педагогическая практика, созданная выдающимся французским педагогом Селестеном Френе (1896 - 1996г.г.), была «привита» к нашим условиям в непродолжительный период свободы, дарованный нам в 90-ые годы.

В процессе учебы в аспирантуре Казанского педуниверситета проведены анализ и осмысление экспериментальной работы (теоретико-методологическое обоснование), выход на модель личностно-ориентированного образования, как главный результат этого периода, а также «распознавание» его новых форм, что представляется не менее важным. В результате была написана диссертационная работа с последующей предварительной защитой на кафедре научного руководителя.

Этот опыт и твердо установленные и обоснованные наработки помогут заинтересованным педагогам и родителям лучше понять практику, теории нового образования в совместной деятельности по переходу на новое образование, что, безусловно, возможно лишь при условии изменения социально-политических условий, способствующих формированию общей атмосферы свободомыслия и творчества, как необходимого условия для экспериментальной работы.

Мне приятно вспомнить о всех, с кем пришлось работать в то удивительное время и рассказать читателю о нашем опыте внедрения личностно-ориентированного подхода в образовательный процесс.

Вильданова Ильфия Сулеймановна

Введение

С наших позиций, в современном обществе есть абсолютное понимание как значения образования – это *жизненно* важная сфера для отдельного человека и *сохранения* человеческой жизни; так и плачевного состояния современного образования – оно не достойно ни человека, ни человеческого общества XXI века.

Глубоко осознать всю остроту такого положения дел и без отлагательства начать развивать совместную деятельность по его изменению могут не все, а лишь те, кто хочет больше знать о себе и, по возможности, многое в себе же поправить. Для этого, безусловно, надо понимать, что происходит с человеком в процессе развития и знать, как формируется личность.

Именно такие педагоги и родители составили основной костяк экспериментаторов школы С.Френе, взявших на себя ответственность по формированию новой, личностно-ориентированной практики образования.

Эта работа написана в ориентации на особую группу «думающих» родителей и педагогов. Чем они отличаются от других групп родителей? Прежде всего тем, что глубоко переживают несостоятельность существующей системы образования и хотят более четко прояснить для себя ее проблемы и, естественно, хотят удостовериться, что альтернативное образование – а в нашем случае это личностно-ориентированное образование – снимает выявленные проблемы.

С одной стороны, нам важно заинтересовать как можно большее число «своих», думающих читателей и сделать их нашими деятельными сторонниками. С другой – следует учитывать отсутствие интереса обычных людей, родителей к монографиям и серьезной научной литературе. Это и обусловило структуру книги, разделение ее на две относительно самостоятельные части.

Первая часть выступает в роли своего рода пропедевтического введения для подготовки к усвоению основного материала во второй части. Такая структура книги была обусловлена желанием привлечь к ней как можно большего числа заинтересованных родителей и воспитателей.

В первой, подготовительной части, помимо решения задачи мотивации читателя, представлено описание системы личностно-

ориентированного образования с определённым очерчиванием ключевых характеристик.

Во второй части дано теоретико-методологическое обоснование представленного варианта личностно-ориентированного образования и раскрыта ее модель. Она и позволяет привести полученные знания в систему, быстро вникнуть и «схватить» суть любой альтернативной образовательной практики.

Изложение вводного материала мы начинаем вопреки общепринятым нормам. Нет смысла обосновывать значимость образования – то, что это жизненно важная сфера, понятно многим; нет смысла анализировать ситуацию – состояние образования в стране, как говорится, ругают все, кому не лень; не говорим мы про историю образовательной науки и практики – об этом написано столько томов, не перечитать.

Но мы не оставляем ни эти, ни другие важные вопросы. К ним мы вернемся, будучи подготовленными, а главное, мотивированными для штудирования всего этого скучного, для неподготовленного ума, материала. Иначе можно потерять чрезвычайно важного, заинтересованного, умного и потенциально действенного читателя.

Начнем мы вот с чего – предьявим вам нескучные картинки жизни и деятельности старших дошкольников из другой, альтернативной системы образования. Если они как-то перекликаются с вашими представлениями о желаемом образовании, то есть резон вступить на достаточно тернистый путь познания системы личностно-ориентированного образования. А альтернативой традиционному образованию, ориентированному преимущественно на знания, является, на наш взгляд, именно эта система, ориентированная на развитие личности.

Часть 1

Глава 1. Невыдуманные рассказы о детях группы Френе

Как дружить со взрослыми

Френисты из экспериментальной группы детского сада умели дружить. Что тут особенного, скажете вы, все люди дружат. Но дружили-то они не только с ровесниками, но и с взрослыми.

Как же завязывались эти необычные знакомства? Да как-то сами собой и завязывались. Просто ребята к этим людям обращались по поводу самых разных, часто нешуточных дел.

Не менее важно и то, что и взрослым было интересно с ребятами. Покажите мне человека, большого или маленького, который откажется бы обсуждать важные для него вопросы или не захотел говорить о делах, которые сам любит.

Да и сами ребята были не совсем обычные – увлеченные такие, деловые. И смешные к тому же: старались свою речь приправлять научными словами, правильной сказать, околонучными словечками, которые не всегда к месту использовались...

Понятное дело, френистов стали узнавать в микрорайоне. Временами взрослые их окликали: Берсенеv, привет! А они приветливо махали в ответ и целеустремленно шагали с воспитателями по своим неотложным делам.

Другое дело, на обратном пути – когда шли не спеша, с чувством исполненного долга, основательной походкой многоопытного рабочего. Теперь можно было и со знакомыми взрослыми потолковать, если те не были заняты.

Тогда обе стороны сходились у ворот, оживленно обменивались новостями, договаривались о новых встречах.

– Ну что, может, к вам заглянуть на этой неделе? – спрашивали, например, пожарные из соседнего депо, – а то нам ликбез по пожарной безопасности надо проводить?

– К нам! – во все горло кричали ребята...

– А что за ликбез такой, знаете?

– Не-е-т!!!

И все вместе громко смеялись...

Помимо работников пожарного депо, ребят узнавали в авторемонтных мастерских, службах скорой помощи, полиции... Эти объекты словно специально поблизости от их детсада построили: добро пожаловать, двери самых достойных для изучения мест в городе открыты, загляните, пожалуйста!

Вот ребята по-соседски и заглядывали. Осматривались, знакомились, договаривались о новых встречах.

Дальше – больше, деловые экскурсии организовывали. Они на эти мероприятия приходили не просто так – а основательно готовились вместе с воспитателями. И уже на месте во все вникали, донимая специалистов бесконечными вопросами. И уже дома, в своей группе, садились за стол у школьной доски и с воспитателем, или кем-то из родителей, сводили свои заметки в единое целое, подолгу разбираясь с только им понятными рисунками-схемами и очень короткими, часто из одной лишь буквы, текстами из записных книжек.

Френистов хорошо знали в читальных залах ближайших библиотек. Библиотекари принимали их как старых знакомых. Чтобы не надоедать и не сильно мешать, ребята ходили в библиотеки группами в 5-6 человек и поочередно: на одной неделе в одну библиотеку сходят, на другой в другую. Иногда в центральную районную библиотеку ходили, она чуть дальше располагалась.

А что было делать? Доклады писать надо? Надо. А в группе еще блокнот Френе был, в него ребята вопросы записывали. Ответственным за этот блокнот приходилось трудней, чем докладчикам – вопросы им сыпались, как из рога изобилия. И на все надо было ответить.

Конечно, в группе Френе и своя библиотека была, ее вместе с родителями организовали. Там много энциклопедий, справочников было. Но информации все равно не хватало.

Компьютер был только один – на нем ребята каждый день по очереди свои тексты печатали. Только вот, к сожалению, интернета тогда не было – не "погуглишь", как говорится...

Вот и приходилось друзьям-библиотекарям френистов выручать, и в поиске информации помогать и, чего греха таить, самим ответы из книг в их тетрадки вписывать, печатными буквами, чтобы быстрее получалось.

Иногда информация бралась прямо из головы – кто-то делился знаниями. Тогда ребята схему человечка под ответом рисовали, а рядом букву "Э" записывали (эксперт рассказал).

И в этой спешке не так уж важно было, в какую сторону эта "Э" смотрит...

Нашим бескорыстным помощникам очень нравилось, как ловко это все проделывалось. "По-другому нельзя, – поясняли дети, изображая человечка, – докладчик должен записывать, где данные берет".

И в овощных магазинах микрорайона френистов знали. "А-а, экологи к нам пожаловали", – приветствовали их продавцы, как давних знакомых. Затем передавали припасенные для них капроновые сеточки, чтобы в них корм для птиц на деревьях развешивать.

Если покупателей не было, наши добрые знакомые выходили из-за прилавков и помогали компактней укладывать вещи. Ведь все свое нехитрое имущество ребята с собой носили, а все эти рюкзаки, лопатки и ведерки, рулоны с плакатами, включая бесценный флаг Френе, не всегда их слушались – то сползут, то торчат во все стороны...

В таком благоприятном окружении со стороны взрослой части населения ребята и жили. Отношения на равных воспринимали спокойно: друзья же... Люди на планете Земля так и должны общаться – полагали они. А как по-другому то?..



История с кактусами и Жуковым

В один из дней, когда дети расслабленно бродили комнате в ожидании окончания обеда своих более медлительных собратьев, френистам позвонили и по саду разнеслась удивительная весть: городское отделение Детского фонда предлагает френистам кактусы! В горшочках! За ними надо ехать в бух-гал-те-рию одной удаленной организации! На трамвае! Вывезти надо до окончания рабочего дня.

– Поторопитесь, пожалуйста, – беспокоилась Эльвира Павловна, председатель фонда. Отмените сегодня все ваши проектирования-планирования, иначе не успеете.

С появлением каждой новой порции информации радость ребят только усиливалась.

Ну, сами подумайте: до этой бухгалтерии действительно было не близко – она располагалась в старой части города!

Ехать до старой части города надо было на трамвае! А это уже не поездка, а целое путешествие!

Самое интересное, что поездка совпадала со временем дневного сна! А дневной сон в детском саду, как известно – это своего рода священная корова, к которой никто, никогда, ни при каких обстоятельствах не должен прикасаться. Это знает каждый.

Проект в опасности

Да-а..., хорошие новости, как, впрочем, и плохие, в детских садах распространяются с молниеносной скоростью... И дверь экспериментальной группы распахнула заведующая детсадом...

А мы-то, тоже мне взрослые экспериментаторы-френисты! О таких строго обязательных вещах, как согласование с начальством изменений в расписании дня, почти всегда вспоминали в последнюю очередь...

Поскольку спецподготовка к нарушению режима детского сада была налицо (да и на лицах тоже), все говорило о закрытии еще не начавшегося проекта...

Надо было срочно попытаться обосновать важность задуманного мероприятия. Но делать это с разновозрастной командой и в положении самого жесткого цейтнота...!

В итоге заведующая получила самый невразумительный поток бессвязных слов и желаний детей и взрослых, которых застали врасплох... Начался он с безумных благодарностей Детскому фонду за его понимание... "ведь только там понимают, сколько самых разных богатств френистам надо: и старые книги, журналы и плакаты, и черновая бумага и картон, и деревянные брусочки и колбочки (список был безостановочным и затяжным)... А как тогда организовать библиотеку? Как изучать по карточкам математику и русский язык? Как проводить опыты разные?.. А из чего поделки делать, чтобы деньги на ярмарках зарабатывать?.. Ведь френисты много путешествуют, чтобы и в других городах и селах про систему Селестена Френе знали... Ну, не одним ездить, конечно, а вместе с родителями-френистами и воспитателями тоже... Теперь вот за кактусами поедem – штук десять кактусов, а может, и сто двадцать даже! (надо же, никто не удосужился уточнить эту цифру...) Ведь не любоваться на них, нам их подарят, а чтобы эксперименты разные проводить... Но и полюбоваться, конечно, можно, если у них цветы распустятся"...

– Стоп! – прервала заведующая, – ответьте мне только на три вопроса: а) сколько детей и взрослых поедет, б) успеете ли вы вернуться к ужину, в) какую тару с собой возьмете?

Ни на один из этих вопросов ответа, конечно, не было. Но все собравшиеся, включая малышей, отчетливо поняли: нам разрешили!

Значит ли это, что в потоке бессознательного действительно сквозили аргументы, или возымело действие безграничного перечня необходимых материалов и средств, которые нам самим приходилось добывать (органы управления образованием тогда это мало беспокоило), так и осталось невыясненным.

Впрочем, как и другой вопрос: почему наша славная заведующая согласилась выделить под эксперимент полностью оборудованную детскую комнату, а со временем и целых две комнаты по никому неизвестной педагогической системе Селестена Френе. Поверить людям с улицы и без предварительного решения вышестоящей организации не рисковому в общем-то

человеку классических взглядов на образование – это я вам скажу... поступок! Ведь меньше часа хватило на договоренности!

Возможно, время перемен и общая атмосфера сыграли свою роль – ведь 90-й был на дворе! Время возможности глотка свежего воздуха для одних, время сумятицы для других, возможности что-то урвать для более расчетливых людей ...

Мог повлиять и факт открытия в том же месяце небольшой школы Френе, находившейся напротив детского сада, почти забор в забор... Которая также была безбоязненно и наотмашь организована по результатам предварительных договоренностей организаторов с директором одной из городских национальных школ. Благо, одно крыло этой школы было незанято...

Жуков отчаянно бьется и побеждает

Андрюша Жуков получил трехдневное "изгнание" в малыштовую группу. Пострадал он из-за своей излишней импульсивности и, откровенно говоря, глупой беспечности... То свою подшефную в музыкальном зале забудет, а она изревется вся из-за какого-то пустяка, то от ребят отстанет, чтобы на новой детской площадке "горочку испробовать"... А его обыщутся так, будто без него мир перевернулся.

Вот и заработал Андрюша самое жестокое наказание из списка, который сам же с ребятами на общем сборе и напридумывал – вон он висит в самом центре огромного френевского стенда.

Хоть пострадавший гусем ходил в малыштовой группе помощником воспитателя, как опытный френист Андрей понимал, что в его-то возрасте ходить в малыштовую – да позорище просто...

И в разгар выборов координатора в походе за кактусами, Андрей пристроился к ребячьему "командному пункту" и, уловив момент, стал приводить доводы в пользу своей кандидатуры.

Обосновывать он умел, а на этот раз делал все мастерски. Как говорил!.. С каким подъемом! Использовал все резервы природного обаяния. И вытаскивал из себя все, о чем и сам понятия не имел – и пафосную интонацию, и эффектные выбрасывания рук выше головы...

И ведь мотивировать умел... Проходя мимо, я заслушалась просто...

– Ребят, что поделаешь, мне надо ехать, оставаться нельзя... Ведь запас на исправление (он зачем-то потрогал макушку) у меня закончился, все. В малышовой я без дел, как без рук... Он стал засучивать рукава, чтобы показать обессиленные руки. Между прочим, – сказал он, застегивая пуговицы на рукавах и выдерживая паузу, – люди исправляются только в невыносимых делах...

Френисты хорошо знали Жукова. И не только знали, но зачастую и сами применяли его "приемчики"... Поэтому разом его обрывали: хватит, Жуков, уже слышали. Но в этот раз, похоже, Цицерон превзошел себя самого...

Спустя некоторое время, когда мы торопливо шагали к трамваю, Толик поравнялся со мной и деловито заговорил о Жукове.

– Но если – опять – нарушит – слово, – чеканил он свои слова в такт наших шагов, то останется в малышовой еще на неделю. И он согласился, – добавил он, выразительно посмотрев на меня. Честно говоря, я попыталась, но не смогла проникнуться ужасом риска, которому подвергался Жуков в младшей группе, но который тонко улавливал Толик...

Через пару шагов он добавил: – Вообще-то, Жуков нам самим нужен...

– Ну, конечно, нужен! – обрадовалась я.

... нужен, потому что у него получается со взрослыми", – хмуро закончил он.

– Как! А у тебя? У тебя не получается с ними?

– Получается. Но у него получается... как у взрослых.

Неожиданные инициативы координатора

Разложив пожитки в конце холодного полупустого трамвая и как-то по-домашнему устроившись (новые пространства френисты обживали быстро), мы стали обдумывать план действий. А затем схематично, "в три фломастера", наглядно изобразили на ватмане кто, что и в какой последовательности делает.

Еще в начале разработки сценария – а это было знакомство и рассказ о нашей группе – вдруг Толик предложил передать эту работу Жукову.

– Хорошее начало – это половина дела, не боишься, что подведет? – спросила я.

– Нет!

– И все же...

– И на войне так было, – быстро подхватили мои слова ребята, – все трудные дела командиры делали. (“Не забывают о проекте "Война", – с удовольствием отметила я, – все время его вспоминают”...)

– А ты и есть командир, хоть ты и координатор.

– От тебя зависит, сумеем мы подружиться или нет...

– Дадут нам шесть кактусов или один, – поддержали нас и младшие ребята, – а может нас выгонят даже...

– А что?.. Могут!

– И тогда шесть человек приедут в садик с одним кактусом?

Последние слова подшефной потонули в дружном смехе детей и самого Толика...

Не обошлась без общего смеха и завершающая часть проектирования. Когда координатор сворачивал в трубку наш священный план, в нижней части ватмана все увидели шесть нарисованных, вселяющих ужас ядовито-зеленых, кривых колочек...

Округлив глаза, ребята ждали пояснений Толика.

– “А это ... результат всей работы”, – деловито пояснил наш координатор, докрутив рулон.

И тут раздался новый взрыв хохота...

Несмотря на то, что Толик в экспериментальной группе обитал с первых дней ее основания, он впервые согласился занять место координатора проекта. Да он, откровенно говоря, все еще не дотягивал до этой роли. Но у нас с ним и его мамой за несколько дней до излагаемых событий состоялся серьезный разговор. Такой серьезный, что и сегодня не могу простить себя за резкость тона. Можно, конечно, найти кучу оправданий – “это была индивидуальная работа по извлечению ребенка из панциря, в который он столько времени забивался” и т.п., но почему-то чувство вины не проходит, а ведь прошло столько времени...

Чем ближе мы подступали к кактусам, тем больше Толик печалился... Это можно было понять – ведь на него свалился такой груз ответственности...

Мы с Жуковым прониклись жалостью к координатору и решили поддержать. Отозвали в сторонку и сообщили, что мы оба всегда будем рядом и, если что, тотчас придем на выручку. А чтобы поднять ему настроение, невпопад добавили: уж лучше умереть от смеха, чем от страха!

Между тем, трамвай подъезжал к большому мосту, после которого была наша остановка. Объект назначения нашли быстро, и отдел с табличкой "Бухгалтерия" отыскали. Неожиданности нас ждали за дверью с этой табличкой...

Как только вошли, на нас тотчас обрушился цунами из возгласов, типа, "ой, какие миленькие гости-и-и, ой, какие маленькие-е-е"...

Представляете состояние нашего координатора, решительно настроенного на запланированные действия? Конечно, он стусевался. Да и кто бы выдержал лавину этих умилений... У него ведь не было опыта участия в опереточных постановках такого рода!

Мои попытки внесения коррективов в установки хозяев тоже не увенчались успехом – они лишь немного приглушили возгласы и притушили улыбки... На рабочий лад они все же настроились, но значительно позднее, когда наступила их очередь себя презентовать. Но все по порядку...

Официальная часть

Координатор группы начал свой доклад глухим, официальным голосом, избито-перебитыми фразами (где только он их понабрался...). Затем стал рассказывать о невероятно интересных делах, которыми занимаются френисты – о новых дорожных знаках для пешеходов по обходу больших, как озеро, весенних луж, которые они с ребятами придумали и установили, но это не растормошило слушателей ...

Но мы с Жуковым были начеку и стали отчаянно спасать положение, разбавляя водой центральный доклад нашего проекта. Это возымело действие, расшевелилась не только публика, но и сам

докладчик. В результате концовка речи координатора-триумфатора потонула в бурных, продолжительных аплодисментах под самый что ни на есть здоровый, искренний смех наших симпатичных хозяек.

Потом вышла вперед наша воспитанная Катя и попросила женщин рассказать о себе самих и делах, которые приносят пользу людям. Женщины развеселились, но отвечать отказывались. Потом все же одна смелая работница сказала: "Хорошо вам, у вас вон есть Толик-командир, а наш командир в командировку не во время уехала..." Но кое-что все же рассказала. Оказалось, по роду своей деятельности они ... считают. "Все считаем и считаем, считаем и считаем, а какая польза – задуматься некогда...", – невесело рассказывала она. Остальные бухгалтеры с ней соглашались и дружно кивали головами.

Фиксируя конец доклада, френисты разразились громкими, продолжительными аплодисментами... Они хорошо усваивали бюрократические процедуры, поэтому знали, что после доклада наступает очередь уточняющих вопросов. И с присущей им дотошностью стали разбираться, для чего это бухгалтеры считают и что считают...

Выяснилось, что у них один бухгалтер зарплату работникам считает. Ребята это враз поняли, и даже высказались по этому поводу. Они отметили, что это выступление им очень понятно, потому что их родители тоже зарплату с работы приносят, чтобы на них нужные вещи покупать – книжки, игрушки или в отпуске отдыхать...

Другой бухгалтер за зданием, компьютерами и другими вещами следит, чтобы они целыми были.

Третий бухгалтер считает, сколько чего к ним пришло, чтобы товары делать и сколько этих товаров сделано.

Еще у них есть касса с сейфом, где деньги лежат.

После этого женщины рассказали, какие бухгалтеры бывают, и спросили, какими бухгалтерами ребята хотели бы работать. Почти все выбрали бухгалтера-кассира, который рядом с сейфом сидит и настоящие деньги, а не цифры в документах считает.

Оказалось, что в этой организации, как в группе Френе, планы по разным делам составляются: кто по материалам составляет, кто по деньгам...

Если кто-то план плохо выполняет, тому премия урезается. Зарплату платят, а кусок премии урезают или вообще не платят. А отдел, где работают женщины, бухгалтерия называется, он контролирует, выполняется план организации или нет, а для этого приходится много считать.

В это время наши "ответственные за понятия" усердно записывали в рабочие блокноты печатными буквами новые слова: *премия, план по материалам, зарплата, товар...* Время от времени эти слова выделяли, а потом громко произносили их помощники, в роли которых особенно усердствовали мы с Катюшей.

– Ваши карточки очень похожи на карточки Френе по математике – мы по ним до прогулки занимаемся, – сказала Катя, – в них очень удобно числа разные записывать.

– Как же это вы по ним занимаетесь? – поинтересовалась одна работница.

А это был любимый Катин конек! И она очень искусно, как только она умела это делать, рассказала бухгалтерам про наши занятия.

Девочка считала, что ей повезло на этот раз, она сама рассказывала о наших занятиях. Она ведь не должна была сама выступать – ей надо было лишь помогать Регине, которая готовилась к самостоятельному рассказу. Но по важным обстоятельствам она осталась дома, а вместо нее поехал Андрюша Жуков...

Катя еще таяла в громе аплодисментов, когда одна из работниц отдела преподнесла ей подарок – коробочку с карточками... Тут уж дети от души захопали, и даже закричали браво!

– Приступим к кактусам! – сказал Андрей

– А теперь..., – напомнил бухгалтерам Андрюша Жуков, приступим к кактусам! Женщины снова засмеялись, но к предложению прислушались и вынесли из смежной комнаты четыре пакета – по три кактуса в каждом пакете – всего двенадцать штук! Затем помогли разложить подарки по другим пакетам, чтобы каждому френисту было что нести.

– Как же вы все это унесете, вы на машине? – участливо спросила одна женщина.

– Унесе-е-ем! Мы же на трамвае, – ответил Жуков под дружный смех веселых женщин. Вот с этой-то минуты он позволил себе расслабиться и начать свою извечную игру на публику. И как

мы с ребятами ни старались, вроде бы и сам он старался, но уже не мог остановиться...

На обратном пути, очень довольные собой и кактусами, мы подвели итоги на задней площадке трамвая, даже поаплодировали координатору Толику – он справился с очень трудной для себя ролью! А незаменимый Жуков...

Нашли, как наказать Жукова

– Что будем делать с Жуковым? – спросил меня подбуживший Толик, когда мы подходили к нашему саду. Он ведь в трамвае еще и кактус свой забыл!

– Но у него был пакет, когда мы выходили из трамвая! – возразила я.

– Нет, это был пакет подшефной...

Что я могла на это ответить?

– Пусть снова идет в малышовую, что ли?.. – допытывался координатор, беспокоясь за члена своей команды. Безусловно, эта сторона дела не могла меня не радовать – Толик впервые в истории своей жизни проявлял качества полноценного лидера.

– Садитесь вот на эти скамейки и решайте сами, что делать, – сказала я уставшим голосом и отошла от своих истязателей подальше...

Не прошло и пяти минут, как за спиной раздался голос Толика:

– В общем, мы решили...

Если кратко, ребята решили отдать все кактусы школе Френе. Они их, видите ли, не заслуживают, потому что не сумели перевоспитать Жукова.... Оу май год, как говорится...

– Вот так, – заключил Толик, обводя взглядом потупившихся ребят. Отдадим все десять доехавших кактусов. Отдадим сейчас. И пусть Жуков сам расскажет школе Френе, почему мы отдаем им наши кактусы. Десять штук. С горшками!

Школа Френе располагалась в нескольких шагах от нашего сада...

– Тогда вперед! – сказала я старшим ребятам, махнув в сторону школы Френе. – А мы с подшефными отправимся в сад.

О спасение! У входных дверей нас ждала воспитательница, верней, лучшая воспитательница системы Френе! Она поняла все с полуслова: да, в первую очередь займется уставшими малышами; да, быстро накормит их ужином и сделает все возможное, чтобы они не очень распространялись по поездке – все расскажем на общем сборе, когда вернутся старшие ребята.

А я успевала позвонить с телефона заведующей садом, педагогам школы Френе, чтобы разъяснить суть сложившейся у нас ситуации...

В школе тоже все быстро "схватили", свои же люди: не подарочки им принесут – дети приняли решение наказать себя за прегрешения, и жертвуют школе с таким трудом добытое имущество. Их надо выслушать и вместе прийти к правильному решению.

Учитывая, что дети с дороги и еще не ужинали, все надо сделать быстрее быстрого... Ведь не предупредишь, они непременно воспользуются ситуацией в "корыстных" целях – привлекут к разговору своих детей и пошло поехало...

Казалось, главное обговорено, все складывается более или менее удачно... Но при подъеме по лестнице гул голосов родителей подсказал, что не все так безоблачно... Значит, воспитатели потеряли бдительность, а может малыши-подшефные их перехитрили, но слух о наших бесславных приключениях разошелся... Впрочем, так оно и оказалось...

Но почему так много родителей? Вроде бы, не пятница, когда детей раньше забирают, не занятия родительского университета...

Мама Андрея Жукова и остальные родители, тихо переговариваясь, выходили из открытой настежь двери группы Френе...

Жизнь показала, что медлить в таких случаях нельзя, иначе, чего доброго, и на скандал можно нарваться. Но это возможно в обычной системе образования, а у нас-то система Френе, у нас-то другие родители, они равноправные педагоги-экспериментаторы...

– Общий сбо-о-о-р, общий сбо-о-о-р... Все хорошо-о-о... общий сбо-о-о-р... все рассказываемся и готовим места для остальных родителей, – почти пропела я им, копируя интонацию наших детей и увлекая за собой маму Андриюши Жукова в небольшой компьютерный класс. Похоже, ее надо было приводить в чувство в первую очередь.

– Вы просили индивидуально поработать с сыном? Так эта работа началась... Посмотрите на события сегодняшнего дня с этих позиций, хорошо? И активно включайтесь в работу родителей, сколько можно отлынивать. Сегодня будем работать на Вас и Вашего сына...

Особой радости на лице мамы Андрея, конечно, не было, но глаза были понимающие...

– Там много подготовительной работы, – я кивнула в сторону комнаты, где предстояло провести общий сбор, – помогите воспитателям.

Когда я вошла в общую комнату, родители с детьми уже сидели полукругом на детских стульчиках и, раскрыв тетрадки, ждали начала собрания, а дежурные взрослые возились с таблицами, стараясь прикрепить их на школьную доску...

В это время в раздевалке послышался гул, гул любителей кактусов...

При естественном течении событий они бы уже давно ворвались в группу, на ходу расстегивая свои курточки и выплескивая переполняющие их эмоции... Кто же их притормозил ... Ага, в комнате нет... помощника воспитателя. Видимо, сориентировалась в обстановке и пошла встречать ребят. Молодчинка просто, растет на глазах!

Чтобы начать разговор с собравшимися родителями, не хватает одного – нужна информация о том, с чем «кактусоводы» пришли из школы Френе? Но выйти для переговоров с ними нет ни секунды времени...

Пришла помощь свыше

Не нами замечено, что когда двигаешься в правильном направлении и не шадя себя, то кто-то свыше щедро помогает... И действительно, помощь пришла с неожиданной стороны...

На горизонте событий обозначился новый персонаж – заведующая нашим детсадом. Это именно она в наших педагогических изысках представляла государство российское, если хотите, самолично отвечая за возможность экспериментировать над достопамятной традиционной системой воспитания...

Сейчас она в раздевалке проведет с ребятами необходимую беседу или, по-нашему, окончательно "запрет ситуацию", затем, возмущенная, войдет сюда...

Кого-то еще не хватает для полного счастья? Да-а, как же мы могли забыть? Должны же подойти остальные родители... Надо сказать, что-то они долго подтягиваются...

Когда дело швах, надо ссыпать все продукты в общий котел и все быстро сварить, главное, не забыть посолить... А можно, как говорят наши юные практикантки из пединститута – надо просто слинять...

– Проходите быстрее на общий сбор, Татьяна Викторовна! А то мы Вас заждались, даже в кабинете Вашем побывали. Молодцы, ребята, так организованно разделись! Проходите мыть руки, вас быстро накормят за отдельным столом, а потом присоединяйтесь к работе уважаемого собрания... Спасибо за помощь, уважаемый помощник воспитателя, сегодня вы нам очень помогли и, можно сказать, получили боевое крещение френиста... Еще раз спасибо!

– Толик, а ты задержись, пожалуйста, на минутку. Мое мнение – ты сработал хорошо, четко... Так же четко расскажи в двух словах, как вы сходили в школу Френе.

– Хорошо сходили.

– Хорошо-сходили, – повторила я за ним, загибая по очереди пальцы. Как и просила – ровно два слова!

Мы рассмеялись.

– А теперь, пожалуйста, поподробней.

– Вон! – предельно кратко сказал Толик и махнул рукой в самый конец детских шкафчиков. На подоконнике, словно солдаты, готовые к новым испытаниям, выстроились в ряд горшки с кактусами.

– Вернули? Не взяли?!

– Взяли, взяли... один, – успокоил меня Толик.

– Что с Андреем решили? – безразличным тоном спросила я.

– Да учителя-френисты сказали, простить его надо. Еще раз.

– А ты как считаешь, только честно?

– Ну, вообще... против, он ведь не исправился...

– Может, нам с тобой взять над ним шефство? Вдвоем?..

Три шкуры будем с него драть, если что!

Толик расхохотался, выплескивая из себя все переживания своего бурного дня.

– На общем сборе ты это предложишь или я?

– Я! – он уже размашистым шагом шел в сторону группы. – Я и про Вас скажу!

– И про три шкуры не забудь! – крикнула я вдогонку.

...Вот, пожалуй, и вся история с кактусами. А общий сбор прошел хорошо, не растянuto, как обычно.

Помимо непосредственной работы с детьми, у педагогов Френе есть, как минимум, второй план или вторая плоскость – педагогическая. Вот как в истории с кактусами. В рабочую группу "Кактусы" все хотели, еще бы, вместо дневного сна ехать на трамвае по важному делу – кто откажется?! Пришлось сослаться на срочность проекта и сказать, что воспитатели уже определились кто поедет. Поездка за кактусами в общем-то не тянет на настоящий проект, это больше экскурсия, но задача воспитателя из каждого дела выудить максимум воспитательных задач. В данном случае надо было насколько возможно – хоть чуть-чуть – подтянуть Толика на роль лидера, определив его координатором. (Тем более, основание было – он был старший в группе и привычных "личностей" в группе не было, мы их специально не ввели). Но Толик тоже сомневался, сможет ли он быть лидером, поэтому сориентировался в обстановке (и молодец, надо сказать!) и определил себе сильного помощника Андрюшу.

Как Берсенеv экзамен в престижную гимназию завалил...

Ближе к концу учебного года родители детей-выпускников группы Френе начинали определяться, в какую же школу пойти: в школу Френе, в гимназию или в обычную школу, ближе к дому.

Родители-френисты долго не раздумывали – шли в школу Френе. Они так рассуждали: дети друг друга знают ("да не знают, они как братья" – было замечено кем-то из них); со школой связи установились – и над проектами вместе работали и совместные семинары для педагогов города вместе проводили; к учителям не надо привыкать, знаем и сильные, и слабые их стороны, главное же

– система одна: сами ее выбрали и основательно в ней покопались как со стороны теории, так и практики...

Конечно, определенные вещи в школе их не вполне устраивали, но они знали, что это можно изменить в случае чего.

Родителей, которых больше устраивала традиционная школа, было большинство. Если родителей-френистов "просто убивали" "оковы" и "тормоза" сложившейся системы образования, к которым они относили "вечно дергающих детей педагогов", "путающие сознание ребенка занятия" и др., то родительское большинство этого не замечало. Но в нашу группу водили детей с удовольствием. Наверное, видели усилия педагогов и родителей-экспериментаторов и, соответственно, отдачу. Поэтому старались выполнять все поручения, которые им давали экспериментаторы.

Что касается детей, то за них они не сильно волновались – более способных отдавали в гимназии, остальных – в обычные школы, ближе к дому.

Заметим, любая классификация семей весьма условна, поскольку индивидуальных различий в них более чем достаточно. Даже в семьях френистов мнения расходились. Вот как у Андрюши Берсенева: мама была за гимназию, а папа – он стоял у самых истоков формирования нашего эксперимента, был, естественно, против.

Так вот, в один прекрасный майский день мы с Андреем, крепко держась за руки, отправились пешком к намеченному его мамой объекту. И мне эта вылазка из "берлоги Френе" была как нельзя кстати – надо ведь в курсе дел коллег по нововведениям. Тем более, что с директором гимназии, куда мы направлялись, благопристойной, в общем-то, женщиной, мы были знакомы, не раз контактировали на выездных семинарах, организуемых за городом.

Между тем с самого начала нашего путешествия траектории наших с Андреем переживаний не задались – почему-то они были разнонаправленными. Нельзя сказать, что я переживала по поводу поступления воспитанника в гимназию, но все же некоторое напряжение имело место быть... По крайней мере, беззаботно прыгать на одной ножке, держась за руку другого, пусть и довольно-таки близкого человека, описывая вокруг него круги, как это делал Андрей, желания не было...

“Положим, групповые тестирования мы проводим, ежеквартально, – рассуждала я, время от времени приостанавливаясь и давая возможность Берсеневу завершить

очередной виток вокруг собственной персоны. – Мы делаем это с целью отслеживания личностного продвижения воспитанников. Индивидуальная диагностика проводится часто, по мере выявления личностных проблем. Так что опыт работы с опросниками у Андриюши есть, – думала я. – Активный, раскованный, речь развитая, книжки давно читает... Да и свои тексты чуть ли не ежедневно на компьютере печатают, рисунки к ним делают... Кстати, он рисует хорошо... и на тхэквондо свое с братом ходят... Не может он психологам гимназии не понравиться... Надо у него уточнить, как он себе процесс отбора в гимназию представляет...”

В тот момент меня беспокоило одно – ничем не обоснованная беспечность и радостное возбуждение воспитанника: не в Луна-парк же мы направились...

Тут он с силой потянул меня за руку на противоположный тротуар, чтобы "на трамвай смотреть". Действительно, смотреть вниз было интересно: трамвайная линия проходила по площадке на основательной глубине, которую на некотором отдалении пересекал большой мост. Периодически далеко за мостом появлялась небольшая точка, постепенно увеличиваясь и снижаясь, она терялась под мостом и затем неожиданно вырастала, как из-под земли, устремляясь ввысь... Трамвайная линия как бы прочерчивала параболу с нижней точкой под мостом...

Начертив эту параболу на песке, мы с Берсенывым разбирали ее основные характеристики... Его заинтересованность в этой фигуре все более возрастала, вопросы не иссякали...

– Все, – остановила я его, вспомнив о неисправности его эмоциональной траектории. – Вот по таким параболом тебя и будут спрашивать в гимназии. И провалишься ты там с треском, как этот грохочущий трамвай, – сказала я ткнув пальцем в глубоченное пространство. И это не смешно! Вывести этого жизнерадостного типа из благостно-счастливого состояния не получалось...

Должны же у человека возникнуть хоть какие-то переживания, проявиться маломальское напряжение... Ведь и проблема налицо – преодолеть препятствие, постараться быть в числе избранных... Надо же, вконец упустили эмоциональное развитие ребенка, – сокрушалась я, испытывая угрызения совести.

Если ты не сосредоточишься и не сумеешь пройти это тестирование, – вертелось у меня на кончике языка, – лично мне будет жутко неудобно перед директором гимназии, поскольку я с

ней хорошо знакома... Но сумела сдержаться и не давить на ребенка, ведь существенное упущение в структуре личности ребенка было на совести горе-экспериментатора...

Андрей все же притих, когда мы подходили к большому мосту и за ним показалась гимназия.

Отдельный вместительный кабинет психолога, его интерьер были, конечно, на зависть. И дамы в красивых деловых костюмах светлых тонов держались с присущим учителям достоинством.

Разумеется, они попросили меня подождать в вестибюле, потому что так положено. Но убедительная просьба попристутствовать, изложенная поставленным, как у них, учительским тоном, и обещание без промедления превратиться в невидимку, возымели действие, и я разместилась наискосок от диагностируемого.

Вопросы были такого плана ... Лучше расскажу про случай, который произошел недели две назад непосредственно с нами, со мной и моим мужем. Нам надо было дней десять помогать готовить уроки одной первоклашке. Мы договорились, английский и математику помогает он, остальное было на мне. Девочку мы знали хорошо, лучше некуда, к тому же была не без способностей, и задания были несложные – полистали тетрадки-учебники. На следующий день мы решили познакомиться с учительницей, после уроков она провожала детей и беседовала с родителями.

Первым делом она сказала, что математика ни-ку-да не годится, жуткая картина! Кто из вас так напортачил? После искреннего признания, я пошла на выручку: вообще-то он имеет отношение к программированию... И попросила пояснить, что же было не так.

– Во-первых, – сказала она, – если работа выполняется дома, надо писать домашняя, а не классная работа. “ Вот черт!” – вырвалось у кого-то из нас... – Во-вторых, после этой строки надо пропустить четыре строки. А при выполнении действий надо отступить от полей на 2 клетки... – А в самих действиях тоже напортачили? – уточнили мы. – Еще бы вы в действиях напортачили!

Психологи знали свое дело хорошо, формулировки вопросов были отменные, речь у них была них четкая, дикторская.

Вросший в кресло, ссутулившийся Берсенеv был сумрачен, отвечал глухим невыразительным голосом, с трудом выдавливая из себя слова. Да и у меня желаня незаметно погрозить пальцем, а

лучше погрозить кулаком, что было бы естественным в складывающейся ситуации – чтобы этот мальчишка хотя бы сел, как человек, почему-то не возникало. Я сидела с безразличным видом, для полного счастья, мне не хватало одного – жевачки.

Триумф красивой правильности был очевиден, мы же выступали тут, как сейчас модно говорить, «лузерами»...

Между тем диагностика подходила к концу. Андрею дочитывали небольшой текст в 5-6 строчек: "Река была ни широка, ни узка ... "; по которому, как минутой раньше предупредили диагносты, они должны были задать несколько вопросов на понимание.

Развалившийся в кресле Берсенеv на психологинь не смотрел...

– Итак, Андрюша, какая была река? – спросила растягивая слова психолог в песочном костюме.

– Нормальная... – ответил ей Берсенеv исподлобья...

Тут последняя капля моего терпения, видимо, лопнула, я решительно поднялась с кресла... Андрей тоже быстро соскочил с кресла, встал рядом и взял меня за руку.

Психологи развели руками: – Извините, вы все сами видели – вялый, малоубедительный... одним словом... мы же не можем...

– Вы не должны извиняться, оценка совершенно объективная. С такой подготовкой мы не можем претендовать на поступление в вашу гимназию. До свидания!

Мы с ветерком, семимильными шагами пересекли вестибюль. Не уточняя у дежурного учителя, не подошла ли директор гимназии, по-быстрому покинули помещение. Сожаления не было. Верней, оно не было вытеснено тем сложным чувством недоумения-сожаления и еще чего-то еще, которое начало складываться, когда мы чертили на песке эту чертову параболу...

Веселенький Андрей, не отпуская мою руку, прыгал козликoм как ни в чем не бывало... Ни капли сожаления или чего-то большего у него не было. Я освободила руку, когда мы вышли на безопасное место, и подтолкнула его вперед. Возможно, он воспринял это как жест прощения, потому что развеселился окончательно... Да, – думала я, глядя на Андрея, – отнести к этому жизнерадостному существу те эпитеты, которыми наградили его психологи гимназии, тем более, на фоне разгорающегося лета, этих палящих лучей, трудное дело...

– Хочу посмотреть на параболу, – крикнул Андрей, когда мы перешли мост, и во весь дух побежал к “нашему месту”. Подбежав к нему, он уперся подбородком в широкие перила и вновь стал наблюдать за трамваями, за тем, как они словно лыжники на трамплине, разбегаются по убывающей вниз и взлетают вверх по возрастающей ветви этой параболы. “И настроение его менялось в соответствии с этим графиком”, – думала я... И решила обсудить это с источником моих грустных раздумий.

Мы подошли к месту с расчерченным песком, а Берсенева обвел палочкой от мороженого оси координат и саму параболу.

– Знаешь, и настроение твое менялось по этому графику. Смотри, вот какое оно было у тебя, когда мы вышли из садика. Тебе махали ребята, кричали “Ни пуха, ни пера!”. Потом... – я повела палочкой вниз. – Самое плохое место было вот тут, – показал Андрюша на нижнюю точку. – Правильно! – обрадовалась я. Это и есть нулевая точка! И это было в кабинете психолога, где ты провалился, так?

– Я не провалился, – с каким-то мальчишеским достоинством сказал Берсенева, – я не хотел...

Честное слово, только в эту самую секунду разрозненная до этого картинка сложилась и ... все мгновенно прояснилось...

– Так ты хочешь в школу Френе!?!..

Солнце слепило глаза, на светло-синем небе ни единого облачка, только ближе к горизонту прочерчены широкие параллельные полосы из пористых облаков... а по песку, смешно зарываясь с головой в песок, пробирался одинокий упрямый муравей... Май на дворе!

Подбегая к воротам сада мы увидели всех наших ребят – они стояли у окон возле входа, прижав носы к стеклу. Они стояли и ждали нас...

Увидев нас, они высыпали на узкую площадку над входной лестницей, а вслед за ними, степенно ступая, вышла наша заведующая... Из-за ее головы выглядывало радостное лицо воспитательницы... Все широко улыбались...

Мы стояли внизу и тоже улыбались: мы не поступили...

– Пройдемте ко мне в кабинет, – быстро и громко, стараясь быть услышанной в краткие паузы между криками “Браво!” ребят, сказала заведующая садом. Она уже успела включить свой официальный голосовой регистр.

А спустя некоторое время она весело смеялась, уточняя, какая же была та самая река, которой интересовались психологи гимназии. Думаю, она старалась запомнить, чтобы рассказывать другим.

– Как, как он им ответил, какая была река?

– Нормальная, – отвечала я ей басом, сползая с кресла и глядя исподлобья... Нормальная река и нормальные ребята, Татьяна Викторвна! А мне надо бежать к ним!

Когда рефлексия важней «больничного»

Сами подумайте, куда френисту без рефлексии, если это базовое умение современного специалиста, человека? Да и в структуре личности рефлексия присутствует... Может ли в этом случае новая, альтернативная система образования обойти ее вниманием? Нет.

Вот и стали дошколята из группы Френе ре-флек-си-ро-вать. Делали они это дважды в день, подробно и продолжительно – перед обедом, обобщенно и кратко – в конце рабочего дня. В вечерней рефлексии часто принимали участие и подросшие родители.

Занятие это – не бесполезное: один одно заметит, другой – другое, третий – третье – вот и польза всем получается. Рассаживались они когда как. То несколько столов вместе составят, то кругом или полукругом на стульчиках садятся, а то и прямо на полу, на большом ковре кружок формируют. Иногда, когда совсем не успевали, – например, с экскурсии или похода поздно возвращались, прямо в кроватях рефлексировали, а воспитатели – извечные помощники ребят в их развитии – все, что они говорили, в виде схем и кратких записей на школьной доске отображали.

Непременное условие рефлексии – должна быть некая поверхность, которую все видят – школьная доска, флипчарт или просто кусок бумаги, на которых отображается фломастерами, маркерами и прочими пишущими средствами все самое важное, о чем говорится.

Да, еще выбирается координатор рефлексии от ребят, но можно и не выбирать, если координатор дня соглашается это делать.

Честно говоря, рефлексия – не самое простое дело для детей, тут надо головой много думать. Сначала каждый вспоминает

все самое важное, что произошло с самого утра и до обеда. Потом оценивает это и решает, что больше всего понравилось, а что, наоборот, – не понравилось. Но и это еще не все: твоя голова должна вспомнить, чему новому ты научился... Не умел – не умел, а потом раз – и научился, это, во-первых, чего ты вообще не знал, даже подумать не мог, что такое бывает, а сегодня узнал, – это, во-вторых, если продолжать загибать пальцы, то в-третьих, это то, чему ты сильно обрадовался или удивился, а может, красоту какую заметил и она тебя очень порадовала или напротив, ты горевал, потому что тебе что-то очень не понравилось... Вот сколько всего надо держать в голове! Эту часть рефлексии воспитатели называют "пройтись по умениям, знаниям и чувствам".

Еще труднее координатору рефлексии. Если малыши-подшефные могут попробовать быть координаторами дня – с помощью шефов, конечно – то координаторами рефлексии – никогда. Им же надо всех по кругу выслушать и понять... А если ребята непонятно говорят или не все буквы выговаривают? Надо еще и схе-ма-ти-зи-ро-вать! Допустим, Данилка на рефлексии сказал, что больше всего запомнил умственную разминку, с которой занятия утром начинаются. Еще бы ему не запомнить, если его разминочная группа других победила, потому что он сам разгадал два самых трудных фокуса. Тогда надо Данилку в виде простого человечка нарисовать и рядом с человечком букву "Д" написать – Данил это, значит; знак плюс около него поставить – понравилось ему, означает; слово фокус или хотя бы букву "Ф" успеть написать, чтобы вспомнить потом, что он фокус отгадал...

Нет, быть координатором рефлексии без воспитателя никак нельзя – ведь дети только учатся это делать...

Это когда процесс рефлексии все больше формализуется, особенно когда менее творческие воспитатели это делали, которые еще не научились заводить детей, вдохновлять, смешить их ...

Так вот, в один прекрасный день, послушав начало этого ставшего формальным мероприятия, "явилась" мне одна идея... И с разрешения воспитателя, участвующего в детской рефлексии и однозначной поддержки прервать процесс, потому что заунывные вещи иногда лучше приостановить, подумать как это изменить, улучшить...

Ребята ожили, конечно, но спросили, а что до сна будем делать, ведь есть еще время...

– Если быстро подготовиться ко сну и лечь, имеется возможность услышать фантастическую сказку, – было им ответом.

Вряд ли прошло десять минут, когда в компьютерный класс, где мы с воспитателями обычно рефлексировали, заглянула помощник воспитателя: – Дети готовы!

Ого, быстро! Хорошо еще успели обсудить основные события и выделили главное из них. Вот в чем оно состояло.

Один френист, для справедливости скажем, он меньше месяца у нас, совершил неблагоприятнейший поступок: чтобы его группа вырвалась вперед, он спрятал под ковер основной инструмент соперника. И это не осталось незамеченным...

Но это полбеда, посчитали мы, с такими вещами мы научились справляться, более того, случаи такого рода были хорошей зацепкой для последующей воспитательной работы... Но сегодняшняя история породила новую проблему: дети перестали общаться с нарушителем и, хуже того, при первой же возможности стали укорять его...

Мало того, что ребенок из категории новеньких в группе, так еще был далеко не из ершистых или брутальных. Учитывая это, с первых дней его пребывания на новом месте у нас с ним состоялся доверительный разговор о том, что я буду ему помогать осваиваться. Для этого достаточно было, проходя мимо, справляться о его делах, приобнять за плечи или показывать глазами, что наши договоренности в силе...

Вот почему выносить этот вопрос на ребячью рефлекссию было нежелательно, а учитывая все более демагогический характер этого действия, судя по неоднократным наблюдениям, еще и опасно.

Вероятно, именно безвыходность ситуации и цейтнот неожиданно породили новую форму рефлексии – сказочно-фантастическую, как мы ее назвали. Со временем, когда новая форма рефлексии вошла в нашу жизнь, мы с экспериментаторами стали разбираться, что это за форма и с чем ее едят. Легко разобрались, что в основу построения сюжета лег квест – способ, известный с давних времен. А в приключения – у наших детей из них котировались исключительно космические – вводились персонажи, которые одновременно с преодолением преград на пути к звездам, совершали поступки, а чаще проступки, страшно напоминающие деяния френистов.

Итак, фантастическая сказка "Бедствие на маленькой планете Аква".

На маленькой планете Аква в созвездии Аквамарин произошла трагедия вселенского масштаба: она остановилась! Аква не могла больше вращаться – ни вокруг своей оси, ни вокруг солнца, которое ее обогревало, ни вокруг своей галактики вместе со своим солнцем...

Во что это могло вылиться? Вылиться могла вода, прежде всего. Ведь она сплошным слоем покрывала планету Аква. Вы, конечно, знаете, что аква в переводе с латинского языка означает во-да...

Народец с круглыми глазами замотал головой – не знаем, да это сейчас не важно, говорили их лица, рассказывайте дальше... В этот момент мимо меня на цыпочках, прямо в носках, пропорхал к стенду за выдавшим виды блокнотом Френе ответственный за этот блокнот.

Как акваляне по ней ходили, спросите вы... Просто они умели – это – делать. Да, преспокойненько ходили по воде, что вы хотите...

Катастрофа наводила ужас, ведь ждать можно было чего угодно: столкновений с другими планетами, звездами... прямо на глазах аквалян сплошным потоком с планеты в космос стекала вода...

Беспрерывно посылали они межпланетный сигнал бедствия SOS по специальной азбуке Морзе: три точки – три тире – три точки (для убедительности я простучала сигнал дважды). Аквалянам оставалось только одно – ждать... Нужна была безотлагательная, экстренная помощь, нужна была, как воздух ...

Когда эта маленькая планета неожиданно-негаданно зависла...

– Стоп-машина! – успел вставить кто-то с задних рядов, не иначе, как Жуков... Прокатился рокот возмущения, типа, не лезь, не мешай...

...сигнал бедствия SOS распространился по всей Вселенной. К маленькой Акве летели спасатели не только с Млечного пути, нашего созвездия, но и с других галактик... Шутка ли – обитатели целой планеты могли перетонуть...

Была в этой истории одна небезынтересная деталь: акваляне обещали научить ходить по воде экипаж корабля, который раньше других прибудет на Акву. Они знали этот секрет и вот уже тысячу лет никогда и никому его не раскрывали ...

В числе других спасателей летели к Акве два космических корабля с нашей планеты – с планеты Земля. Они уже пролетели больше половины пути и очень рассчитывали быть первыми!

Тишина стояла мертвая. И понятно почему: комната большая, детей на кроватях – как сельдей в бочке, любой шорох для них – большая помеха, особенно для слушателей в конце комнаты. Надо сказать, народец этот был весь в белом: ребята, будто сговорились, укрылись по плечи одеялами в белых пододеяльниках и встали на колени – не иначе, чтоб лучше понимать, что сегодня происходит.

Что касается рассказчика, у которого сомнение – а вдруг не пойдет? – испарилось в первые же секунды. Слова его текли непрерывной струей... Еще бы – видеть столько пар заинтригованных глаз...

Основная задача фантастической сказки состояла в том, чтобы разрешить основную проблему, обозначенную воспитателями – изменить негативное отношение ребят к нашему Нику (имя изменено), нормализовать его самооценку. Это получилось.

После сказки мы общими усилиями вспомнили и схематично изобразили основные события прошедшей части дня. Сомнения в понимании этих событий отдельными ребятами были развеяны через уточняющие вопросы. Отношение детей к тому, что происходило, было уточнено. Координатор дня напомнил план на вторую половину дня. Ответственный за блокнот Френе зачитал вопросы, которые он успел вписать, пока слушали сказку, воспитатель добавил еще парочку вопросов...

Эффект от рефлексии был неожиданным, победа над ставшим тягомотным вариантом рефлексии, безусловно, одержана. Но мы-то с воспитателями были тертыми палачами, поэтому очень хорошо понимали, что будем комбинировать старый и новый варианты в зависимости от степени утомленности детей, сложности тем и т.д. Хорошо понимали, что каждая новая форма проведения приводит к новым вопросам...

Буквально на следующий день обозначилась проблема самых продвинутых ребят – Кирюши и Тани. Они видели, какой эффект производят сказки-фантазии, как их оценили ребята. Поскольку у них все получалось легко, они решили, что и у них все получится интересно и весело. Но дети их осаждали, говорили, что им, что их не интересно слушать... Продвинутые, так сказать, не сдавались, требовали внимания...

А причем тут больничный лист, который упомянут в названии этой части повествования? Интерес ребят к сказкам перед сном был, правда, каким-то непомерным, нездоровым, что ли... То ли космическая тематика их так заинтересовала, то ли им нравилось быть героями очередной фантастической серии... то ли сюжет был знаком... или нравилось находить соответствия между вымыслом

По мере приближения времени, отведенного для сказки, дети начинали проявлять беспокойство: отменят – не отменят, вдруг их раньше заберут... А Русланчику, он был на год-полтора помладше ведущей группы ребят, сказка соответствовала и уговорил маму прийти на сказку, будучи на “больничном”.

Поскольку в этот период проводилась важная работа по подготовке документов на лицензирование в высших образовательных структурах, и не только экспериментальных групп Френе, но и школы Френе, нагрузки хватало. Честно говоря, было не до сказок и фантазий... Вследствие этого, фантастические истории с рефлексией дня чередовались с обычной рефлексией.

Так вот, уговорив маму пойти в сад на сказку, будучи на “больничном”, Руслан переживал – а вдруг представление не состоится... Поскольку дверь в компьютерный класс, где работали педагоги, закрывалась в исключительных случаях, здесь часто и дети путались под ногами. Что они там могли делать? – думаю я, делая эти записи.

В этот день чаще других кружил вокруг нас Андрюша Жуков... К чему бы это, – не раз мелькала мысль... Наконец, он подошел и решительно очень спросил, будет ли сегодня сказка... Я показала на ворох исписанных бумаг: видишь? В это время быстро выглянула из-за двери и тут же исчезла голова Руслана... Догадка моя была верной – это именно он попросил опытного переговорщика Жукова выяснить, будет ли сегодня сказка, и если что – поспособствовать, так сказать... Что чуть позднее и подтвердила жизнь... Таким образом, новая форма рефлексии победила не только старую, но и “больничный”...

Экопроекты и не только...

И все же экологическое направление работы детей было одним из главных: ведь надо было спасти эту планету Земля!

Вряд ли нашей умненькой и эмоциональной Дине исполнилось пять лет, когда она выговаривала здоровенному водителю большого "КамАЗа": – Как вы могли, как вы могли такое сделать, – указывая палочкой на двух неподвижно лежащих дождевых червей в луже с бензиновыми разводами... А тот по настоянию детей с недоуменным видом вышел из машины посмотреть, что же за проступок у продуктового магазина он совершил...

А как ахнул от удивления, не поверив своим глазам, наш рациональный "технар" Валентин, когда новенький мальчик Миша, просунув руку за забор соседнего детсада, выломал ветку цветущей акации... "Ты... она...", – Валя тогда просто не находил слова...

Это тогда мы с воспитателями решили, что период идеализации мира мы несколько затянули, и пора "заземлять" детей. В этих целях был организован "Общий сбор".

В этот раз представления о теме сбора у воспитателей и воспитанников явно расходились. Настрой детей был логичен и в общем-то понятен, тем более, что время от времени они бросали критические взгляды на Мишу. Нам же, взрослым, на реализацию тайного плана требовалось немного времени. Не на продолжительную "медитацию", нет, а хотя бы на переключение сознания на философский лад, но этих свободных минуток у нас никогда не было...

А вот разговор с детьми получился. Поговорили о сложности мира, о существовании добра и зла ... Дети приводили красочные примеры того, как иногда побеждает зло и, вставая на сторону людей, защищали их, говоря о том, что они совершают ошибки по незнанию, необразованности. В целом, царил атмосфера добра и радости от того, что мы понимали друг друга...

Кратко о значении развитых эмоций и тонкоорганизованных воспитанниках

Френисты любили смеяться – хлебом не корми. Казалось, всегда были наготове и только ждали случая повеселиться. Но как они "чуяли" ситуацию, потрясающе просто! Но если происходил бескомпромиссный разговор или решалась чья-то судьба или что-то подобное, дети реагировали правильно. Не было ни одного случая,

чтобы они поддались на шутку или другие провокации эмоционального порядка.

И дело не только в том, что дети в этих случаях умели сдерживать эмоции, хотя и это очень важная штука. Они горевали в атмосфере горя, грустили при плохом настроении... Более того, им не нравилось, когда соответствующую атмосферу не чувствовали другие, вновь поступившие ребята, например. Однажды, когда после обсуждения совместных планов дети расходились по своим делам, к Назарчику подошла "новенькая" девочка и начала рассказывать про своего зайчика. Назар, а он и сам-то только-только начал втягиваться в работу, говорит ей в сердцах: какой зайчик, какие ушки! И напоминает ей про их очередные "грандиозные" дела... Значит, эмоциональное развитие ребенка идет в правильном направлении, а именно: после этапа мотивации на Дела наступил этап перехода к реальным действиям, при котором в естественном состоянии всегда присутствует некоторое напряжение: с чего я начну, смогу-не смогу и т.п. В этой связи стоит рассказать о первых днях пребывания Назарчика в группе.

Поскольку в группе появился человек с тонкой организацией психики, было понятно, что ему надо помогать с вхождением в общие процессы. Поэтому чуть не в первый же день у нас с ним состоялась доверительная беседа в пустой раздевалке, "секретный разговор", как сказали бы сами ребята. Я пообещала, что первые дни в садике, пока он привыкает к новым порядкам, буду ему помогать. Как я буду узнавать, что ему плохо? А буду иногда подходить и спрашивать, а в остальное время мы с ним будем переглядываться. Мы так и поступили. Мимикой, кивками, подмигиваниями через головы детей мы незаметно посылали друг другу сигналы... Назарчик в саду больше не плакал.

Как не плакал? Однажды он так плакал... сейчас расскажу как все было.

Он совершил довольно редкий в нашей среде проступок, и ребята об этом узнали. Что в подобных случаях бывает, известно: и в детских, и во взрослых коллективах на какое-то время с человеком перестают общаться окружающие. С одной стороны, он в коллективе, с другой, пребывает в изоляции. Этому положению не позавидуешь... Вот в этот самый не самый веселый отрезок жизни, Назар, конечно, стал искать выход. Он вспомнил про наши с ним переглядывания и начал посылать наши с ним условные сигналы. Я не реагировала. Хотя не меньше его была озабочена выходом из

этого положения... Тогда он начал по-настоящему переживать, но какое-то время сильно крепился. А перед дневным сном не выдержал и, уже лежа в постели, уткнулся в подушку и громко разрыдался.

Никто из детей и воспитателей не подошел его успокаивать – дети уже и это понимали, только помощница воспитателя, а в то время эта должность называлась "нянечка", бросила свои "посудные" дела и, подсев к Назару, стала тихонько похлопывать его по спине... Нянечка наша заметно продвинулась в решении педагогических проблем, отметила я про себя.

Приближалось время прослушивания сказок. Ребята стали заранее забеспокоились о том, будут ли им обеспечены необходимые децибелы тишины. И даже стали просить Назара быстрее успокоиться: "сказка же". Несмотря на сложный период личной жизни, возможно, и Назар был не прочь к сказке приобщиться.

Эти сказки перед сном появились спонтанно, никто их специально не задумывал. Они приобрели такую популярность, которую никто из нас не ожидал. Был даже такой случай, когда наш Русланчик ради этой самой сказки уговорил маму привести его в сад... поспать, когда они были на "больничном"...

Что это были за сказки и в чем была их ценность? Скорей, это были фантастические многосерийные истории, в героях которых ребята узнавали себя и друг друга по ходу их изложения. Между собой и вслух они это никогда не обсуждали – берегли каждую секунду, отведенную на сказку – лишь выразительно переглядывались: ага, понятно кто это или же главный герой, узнав себя, начинал медленно выпрямлять свой корпус, переходя из горизонтального в вертикальную плоскость, а те же, кто лежал за ним, тут же возмущенно орали: Кирилл, сядь!!! Не менее интересной была другая сторона сказки – фантастические истории переплетались с реальными событиями текущего дня.

Да и из кризисной ситуации с Назаром надо было как-то выбираться – нельзя было допустить, чтобы период острых переживаний мальчика затянулся. Да и о детях надо было думать: вот они проснутся, а перед ними все тот же набедакуривший и несчастный Назар. И вместо того, чтобы ускоренными темпами двигаться вперед (или назад), надо будет думать, как обходить этого неприкасаемого Назара...

Поэтому главным героем очередной серии и стал Назар. Как бы далеко его короткое сказочное имя Ник от реального имени не стояло, все ребята почти одновременно посмотрели в его сторону, а сам Назар стал медленно вылезать из-под одеяла. Ведь именно благодаря ему была спасена единственная в своем роде планета Рези, которая обладала редкостным свойством космической материи сжиматься при грозящей ей опасности...

В результате сказочных манипуляций Назар был извлечен из ямы презрения, где он в силу понятных причин оказался, а ребята сократили время его прощания.

Если говорить о ситуативной стороне дела, сказки для воспитателей, наверное, были временем отдыха от ставших занудными рефлексий (почему они стали такими и что надо было с этим делать – отдельный разговор).

Могут быть сомнения в развитости мыслительной или действенной сфер личности френистов, но в правильном формировании адекватной чувственно-эмоциональной сферы сомневаться не приходилось.

И в заключение, вот одна из статей городской газеты за 1998г. о некоторых “делах” малышей из группы Френе:



Все мы рано или поздно сталкиваемся с ситуацией, в которой бессильны что-либо изменить. Часто и не пытаемся что-

то сделать – ждем, что все уладится само собой. Или просто боимся. А совсем рядом, в Челнах, есть люди, которые не делят мир на своих и чужих, остро реагируют на любое горе, помогая подчас незнакомым людям. Может быть, потому, что им еще мало лет: от 3 до 7.

Этой зимой, узнав о трагедии на далекой шахте Зырянская, крохи из 37-го садика послали шахтерам, письмо и перечислили собственноручно собранные деньги. Зарабатывать они уже умеют. Ставят спектакли: пишут сценарий, делят роли, репетируют, вместе с родителями шьют костюмы и мастерят декорации. Спектакль показывают у себя, в других садах. В прошлом году только на одном спектакле заработали больше 100 тысяч. Продают самодельные книжки с картинками и записками обо всем на свете. Прочитав над мини-витриной плакат с информацией о том, куда пойдут вырученные средства, покупатели обычно не раздумывают.

Именно благодаря их инициативе ГАИшники прошлой зимой установили звуковые светофоры для слепых пешеходов на остановках “Автостанция”, “Поликлиника”, “Студенческая” и “Центральная”. А этой весной в 5-м комплексе впервые за много лет люди вывесили скворечники. ”Мы живем в домах, а птицы... они же не куда-нибудь прилетели, а именно в НАШ микрорайон. Значит, **МЫ НЕСЕМ ЗА НИХ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ!**”

Этих мальчишек и девчонок с флагом, зелеными повязками и рабочей картой района жители 5-го комплекса встречают часто. Они наводят чистоту на “своей” территории, а затем вывешивают на подъездах и стендах листовки, где ругают жителей грязных домов. По-детски “вставляют” торговцам, оставляющим за собой горы мусора, а также тем, кто привык мыть машину возле детской площадки или плевать шелуху от семечек направо-налево. Да мало ли у нас вредных привычек?

Взрослые дяди и тети детям в ответ хамят редко, предпочитают не связываться. Некоторые оправдываются, мол, машина совершенно исправна – “не дымит, бензин не течет, и разрешение имеется”.

Организация работает как часы: одни печатают на компьютере и разносят листовки, другие оформляют газету, пишут свободные записки и рисуют картинку, третьи мастерят плакаты и таблички “Тнилое место”, которые затем устанавливают в соответствующих местах, а четвертые перевязывают деревья и

берут пробы земли и воды в самых “опасных” точках. Затем эти находки исследует городская эколаборатория.

Как-то решили собрать вещи для детдома. Собрали. Возникла проблема: где взять машину? Пошли... в УВД. Дежурный за стойкой и не разглядел гостей. Потом вышел и обалдел: “У нас что, других дел нет, еще с детьми возиться!” Тут Ильфия Болонкина, куратор группы, тоже рассердилась: “А у детей серьезных дел быть не может?” Затем к дежурному обратился 6-летний Егор Гайворонский. Дослушав, строгий дядя в погонах был краток: “Понял, Егор. Машина будет”. И чуть не взял под козырек!

Увидя их, взрослые не всегда умиляются. Недавно, увидев рядом с детсадом открытый колодец и вспомнив о трагедии в подземном коллекторе парка Гренада, позвонили в УРЭиК. Где на них просто накричали. Дети пришли к выводу, что многие взрослые их не понимают, считая, что на планете только взрослые – это люди. Тётя из УРЭиК, Вы понимаете, какое сделали дело?

...В дошкольной экспериментальной группе 30 детей, 3 педагога и куратор. Здесь все равны, нет заигрываний и “сюсюканья”. И все заняты делом. А если путешествуют, то в пожарную часть, полицию, зеркальную мастерскую, аэропорт, автоцентр.

В обычном садике разновозрастных детей поместили бы в разные группы, однако здесь считают наоборот, что это помогает в развитии детей. Никакого отбора “самых-самых” детей в совершенно бесплатную группу Френе не проводится. Отбирают родителей, предупреждая о том, сколько времени, сил и новых знаний потребуется от них для того, чтобы ребенок развивался и дома. Ведь поддерживать равные честные отношения с детьми все время достаточно сложно. К тому же те постоянно указывают родителям и педагогам на их ошибки, и что делать – приходится оправдываться.

Во время “тихого” часа мне удалось поговорить с Диной, Тимуром и Наташей, которым “не спалось”.

– А если бы у вас была возможность, если бы вы могли все, что бы изменили в нашем городе?

– Мы бы могли очистить его по кускам, по микрорайонам. Один микрорайон мы уже почти сделали...

Ирина Плотникова

Глава 2. Особенности системы личностно-ориентированного образования

Кризис традиционного европейского образования в значительной степени определяется особенностями социального устройства. Безличностное, интеллектуализированное и принудительное образование способствует усугублению глобальных проблем, что ставит вопрос особенно остро.

Подрастающий человек включается сегодня в систему обособленную от природы, культуры и общества, что лишает его гармоничного отношения к окружающей действительности. В содержание образования не входят вопросы развития жизненных смыслов, ключевых ценностей и всех составляющих мотивационно-смысловой сферы.

Традиционная, основанная на знаниях система без сбоев работает при любой системе ценностей, и при коммунизме, и при фашизме. В ней не рассматриваются вопросы саморазвития, становления субъекта деятельности, проявления индивидуальности, способностей, творческих составляющих личности – все это выпало из учебно-воспитательного процесса. Вне деятельности, культуротворческих процессов и подлинного, полноценного общения с людьми формирующаяся личность не проявляет и, соответственно, не может развивать свои действенные, мыслительные и эмоциональные потенциалы. Не находит применения рефлексия, благодаря которой осмысливается деятельность, происходит личностное развитие, соотносятся индивидуальные и социальные ориентиры поведения. Все это свидетельствует об “усеченном”, нецелостном характере образовательного процесса, при котором отсутствуют возможности для включения процессов развития целостной личности.

Другой комплекс проблем связан с организацией образовательного процесса, которая также свидетельствует о несвободном характере образования и отсутствии условий для развития. Учебный процесс осуществляется по установленным программам, видам деятельности с использованием функционально-ролевого и фронтального общения с учащимися, со внешней оценкой результатов. Принятые организационные формы, методы и средства ориентированы на определенный репертуар социально

нормированных действий и жестко регламентируют жизнь учащихся и учителей.

В результате формируется личность с упрощенным, технократическим миропониманием, которой сложно прочувствовать и понять всю глубину опасности угрозы природе и цивилизации. Современному человеку тяжело выявить и реализовать те особенные характеристики современной действительности, которые бы достойно определяли время и его самого. На это способен только человек-гуманист, человек-творец, имеющий собственную позицию и умеющий ее отстаивать, способный преобразовывать как окружающие обстоятельства, так и себя самого и достигающий в этом все большего самосовершенствования (по Л.И.Божович).

Стремление к целостному образованию и целостному человеку всегда было важной составляющей прогрессивной педагогической мысли. Но ни в XIX, ни в XX веках не удалось реализовать устремления и идеи ученых, которых, по словам Б.Г.Ананьева, “сближает стремление к целостному научному знанию о человеке, продиктованное страстным гуманизмом”. Лишь в конце XX столетия стали обозначаться такие направления жизни, которые дают шанс на реализацию гуманистических идей. Так, изменения в системе ключевых ценностей укрепили антитоталитарные тенденции в обществе и обозначили новые ориентиры в отношении человека. Сегодня все заметнее ощущается потребность в применении личностных начал. Изменения в деятельностной установке и научном мировоззрении ведут к смене приоритетов в развитии, и в педагогике все большее признание получают следующие идеи:

а) концепция множественности истины – принятие существования разных типов образовательных систем и принятие всего ценного, что было накоплено в самых разных научных школах;

б) идея практико-ориентированной науки, которая может не только описывать, но и организовывать новую педагогическую деятельность.

Личностно-ориентированное образование – одна из основных концепций, с которой отечественная педагогика подошла к началу XXI века. Она связана с отказом от представлений о человеке как главной производительной силе общества и средстве достижения результатов, и обращена к представлению о нем как об

основной ценности и цели. В основе лично-ориентированного образования лежит переход с информирующей направленности образовательного процесса на развивающую, с авторитарной – на свободную.

Заметим, что понятие “лично-ориентированное образование”, связанное со становлением развивающей парадигмы, не актуализирует в названии многие стороны образования нового типа – его гуманистическую природу, целостность и деятельностную организацию жизни воспитуемого. Тем не менее, наряду с понятиями “целостное образование”, “гуманно-личностное образование” оно используется в исследовании в качестве ключевого, поскольку логику движения к образованию нового типа, включающему упомянутые стороны, отражает верно.

В нынешней конкретно-исторической ситуации, в свете остроты социального, образовательного кризисов и кризиса самой личности, переход к образованию нового типа выступает в качестве фактора возвышения личности, приближения ее к человеческой сущности, в качестве фактора гуманизации общества.

Проблема образования – это кардинальная экзистенциальная проблема современности, поэтому чрезвычайно актуальны как разработки вариантов гуманно-личностных образовательных систем (которые могут основываться на разных методологических платформах), так и поиски новых прорывных путей перехода к ним.

Обилие нерешенных вопросов и “узких мест” в педагогической теории и практике порождает множество локальных исследований, которые, как заявляют авторы, проводятся в русле идей гуманно-личностной педагогики, но не ориентированы на цели обновления образования, что, в конечном счете, выхолащивает смысл преобразований. Во многом это определяется односторонним технократическим подходом к исследованиям или, как пишет В.П.Зинченко, привычкой оперировать элементами и частями, не видя целого, привычкой действовать вслепую. Поэтому многие исследователи утверждают, что устоявшегося мнения об особенностях лично-ориентированного образования еще не сложилось.

Освоение целостного подхода к построению нового образовательного процесса – непростая задача, начиная с осознания актуальности ее постановки. Как известно, никакие глобальные тревоги в отношении характера и типа образования, впрочем, как и

кризиса человека и других глобальных проблем, должного распространения в обществе не получили. Согласно справедливому замечанию Ю.Н.Афанасьева, многие специалисты образования особых проблем, кроме недостаточного его финансирования, не усматривают.

Данная работа основывается на позиции исследователей, рассматривающих целостную предметно-преобразующую деятельность в качестве диалектического узла созидания человека и обстоятельств его жизни. Согласно данной позиции, именно философские положения деятельностного подхода (Г.С.Батищев, М.С.Каган, А.В.Маргулис, Э.С.Маркарян, Э.Г.Юдин и др.) всецело удовлетворяют требованиям выхода за пределы одностороннего технократического направления и могут служить методологической основой личностно-ориентированного образования. Важно отметить, что в последние десятилетия с учетом новых общественных тенденций многие положения деятельностного подхода были актуализированы в работах социально-философского направления (М.В.Демин, А.Л.Никифоров, В.Н.Сагатовский, В.С.Швырев) и психолого-педагогического (В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, В.Д.Шадриков, Г.П.Щедровицкий)

С рассматриваемых позиций, теоретической основой целостного образования может служить разработанный в психолого-педагогической науке личностно-деятельностный подход. Он представлен классическим фондом отечественных теоретико-методологических разработок и исследований, которые основываются на философском деятельностном направлении. Прежде всего, это труды классиков психолого-педагогической науки Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Н.И.Божович, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Г.П.Щедровицкого, А.В.Петровского, В.С.Мерлина и других, а также рассматриваемые в широком социокультурном контексте психолого-педагогические исследования их видных последователей – А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, В.П.Зинченко, И.С.Кона, Д.С.Лихачева, Н.И.Непомнящей, В.А.Петровского, Б.Д.Эльконина, П.Г.Щедровицкого. Согласно данной теоретической системы, растущий человек, овладевая целостной деятельностью во всей полноте ее возможностей – а она задается через образовательную систему – развивается как преобразователь общества и самого себя, развивается как личность.

Важно отметить, что формирование в условиях “роста-развития” (по выражению А.Н.Леонтьева) особенно важно в младшем школьном возрасте, для которого характерен особый динамизм, ярко выраженные изменения и психологические новообразования.

Данная теоретическая система является сегодня одной из наиболее признанных и используемых. Однако, как и в случае с методологической базой, исследователи выделяют проблему ее использования: обращение к ней чаще всего сводится к описанию с феноменальной стороны без выявления смысловых оснований.

В сложившейся социокультурной ситуации наряду с проблемами формирования теоретико-методологических основ нового образования важно решить проблемы его практической организации. Исследователи особенно выделяют сегодня то обстоятельство, что уникальная теоретико-методологическая база личностно-ориентированного образования до практической реализации доведена не была.

Одна из причин – сложность методологической и теоретической систем, которая затрудняет их целостное восприятие и осмысление. В данном случае выход видится в структурировании систем с использованием моделей. Как представляется, именно модели с их прозрачной внутренней логикой могут облегчить осознание теоретико-методологических основ нового образования и тем самым способствовать осмысленной работе с ними.

Другая причина состоит в многосложности накопившихся проблем.

К тому же, если речь идет о целостном подходе к формированию нового образования, нельзя игнорировать ключевые проблемы традиционного обучения – разрыв школьной практики и семейного воспитания, а также связанный с этим “клубок” проблем семьи и семейного воспитания; разделение педагогической науки и образовательной практики; личностное развитие самих педагогов и родителей. Как представляется, многосложность образовательной реформы – не последняя причина ее затягивания.

Переходя к проблемам непосредственной организации нового образовательного процесса следует заметить, что организационные вопросы всегда были в центре внимания отечественных ученых (П.П.Блонского, Л.С.Выготского, А.С.Макаренко и др.)

Но решение рассматриваемых задач на пути совершенствования сложившихся оргформ, методов и средств, представляется проблематичным. Как отмечают современные авторы, в силу инертности системы образования способы ее организации обычно понимаются традиционно – как несущественное условие протекания образовательного процесса, а не как его необходимое начало. Организация новой образовательной практики требует принципиально иных подходов.

На выбранном нами пути, формирование образовательной системы с единой теоретико-методологической и практической базой возможно, если использовать “готовую” образовательную практику личностно-деятельностной направленности. Имеются ввиду продуктивные и творчески преобразующие резервы инновационных образовательных практик – отечественных и зарубежных, основанных на деятельности и ориентированных на развитие личности. Это достаточно известные в стране педагогические эксперименты – начиная с А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского и завершая педагогическими экспериментами наших дней. Из западного опыта следует выделить такие известные в педагогике системы, как метод проектов, центры по интересам, Мангеймская система, Дальтоновский план и педагогика С.Френе. Это положение является одним из ключевых в данном исследовании.

Но и этот путь формирования целостного образования требует решения некоторых проблем. Одна из них состоит в том, что инновационный опыт не получает значительного распространения. Во всяком случае, он не сумел потеснить традиционную систему образования, главенствующую в мире более трех столетий. Часть альтернативных практик исчезает вместе с уходом от образовательной деятельности создателей концепций, другая – продолжает существовать, но не получает от последователей достаточных импульсов для развития. Трудности распространения инновационного опыта исследователи связывают с отсутствием его теоретико-педагогического обоснования. Отмечается, что в основном его отображение носит эмпирический характер или сводится к описаниям общего характера (В.М.Розин и др.). В то время как осознанное использование нового опыта требует определяющих обобщений и представлений о его системообразующих началах.

Исключение составляет система развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, которая включает в себя не только инновационную практику, но и теорию развивающего обучения (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман и др.), построенную на базе деятельностного подхода в философии – методологической основы представленного исследования. Но учебно-познавательная деятельность – это хоть и важная, но всего лишь часть целостного образования, которая не охватывает многостороннюю жизнедеятельность растущего человека. В условиях, когда учебный и воспитательный процессы разделены, развитие важнейших сторон личности – мироотношения, основных жизненных смыслов, самоосознания, самореализации, которые главным образом и определяют присвоение индивидом человеческой сущности, сегодня могут быть сформированы только во внеучебное время при выполнении реальной, системно организованной предметно-преобразующей деятельности. Поэтому наряду с поиском и реализацией эффективных путей перехода к новому образованию, приобретает актуальность исследование эффективной организации личностно-ориентированного образовательного процесса и, соответственно, лежащей в ее основе деятельности.

В наши дни исследование воспитательного процесса ведутся не менее активно, чем в советский период, когда детские и молодежные общественные организации страны работали достаточно активно. Отметим, что это были очень эффективные “идеологические конструкции” по формированию советского человека (согласно Д.И.Фельдштейну), и строились они на базе общественно-полезной практической деятельности. В сегодняшних исследованиях внеучебной деятельности приводится подробный и весьма интересный опыт ее организации, который рассматривается с самых разных точек зрения. Но в современный период необходимо учитывать переходное состояние образования. По мнению исследователей вопросов философии образования, сложившаяся ситуация требует не “факторного”, а обобщенного подхода к решению проблем. В частности, исследование отдельных аспектов образовательного процесса требует целостного представления о разрешении его диспропорций. Так, внеучебная деятельность может рассматриваться как особенный предмет, изучение которого может выходить на решение задач формирования целостного образования.

Все вышесказанное позволяет выделить основное **противоречие**. С одной стороны, положение современного человека, общества и образовательной системы таковы, что существует насущная необходимость перехода к личностно-ориентированному образованию, но этот процесс недопустимо затягивается. С другой, для этого есть все необходимые составляющие: основанный на деятельностном подходе и направленный на развитие личности отечественный теоретико-методологический фонд – однако он не был доведен до практической реализации; есть обеспечивающая развитие личности и основанная на деятельности отечественная и зарубежная инновационная практика – но она не имеет необходимого теоретического обоснования.

Стремление разрешить это противоречие определило **проблему** исследования, которая формулируется следующим образом: каковы условия преодоления разрыва между существующими теоретико-методологическими основами и опытно-практической базой личностно-ориентированного образования?

Объектом исследования выступил личностно-ориентированный образовательный процесс, рассматриваемый в условиях его формирования.

Предмет исследования следующий: организация деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного образовательного процесса – на примере организации внеучебной деятельности детей старшего дошкольного, младшего школьного возраста и экспериментальной деятельности творческого коллектива педагогов и родителей по формированию одной из систем личностно-ориентированного образования.

Цель исследования: по избранному научно-философскому направлению формирования личностно-ориентированного образования выявить, обосновать и экспериментально подтвердить действенность педагогических условий организации деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного образовательного процесса, которые обеспечивают объединение

имеющихся сегодня теоретико-методологических и организационно-практических основ нового образования. Здесь организация деятельности рассматривается по двум взаимосвязанным направлениям – по линии организации деятельности детей (на примере внеучебной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста) и линии организации деятельности творческого коллектива педагогов и родителей при организующей роли педагога-исследователя – на примере экспериментальной деятельности по формированию одного из вариантов системы личностно-ориентированного образования.

В соответствии с этим определены **задачи**:

1. Проанализировать положения деятельностного подхода в философии с учетом работ современных авторов. Проанализировать психолого-педагогические исследования и разработки методологического плана, в аспекте их использования в качестве методологической базы исследования.

2. Разработать и научно обосновать (с последующей верификацией) условия организации деятельности: модель личностно-ориентированного образовательного процесса, организационные формы, методы и средства, позволяющие задействовать модель, а также необходимый комплекс организационно-практических мер. Модель необходимо обосновать положениями личностно-деятельностного подхода в психолого-педагогической науке.

3. Экспериментально испытать условия организации деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного образовательного процесса в двух взаимосвязанных направлениях:

- 1) при организации деятельности детей младшего школьного возраста (на примере внеучебной деятельности);
- 2) при организации экспериментальной деятельности творческого коллектива педагогов и родителей.

Это делается для того, чтобы обеспечить объединение выявленных и обоснованных в теоретической части исследования теоретико-методологических и организационно-практических основ.

Теоретико-методологической основой исследования выступают:

– философские идеи, связанные с категорией деятельности, в том числе активно разрабатываемые в современный период, и развиваемый на их основе деятельностный подход, (Г.С.Батищев, В.П.Буева, Э.В.Ильенков, В.Н.Сагатовский, Э.Г.Юдин);

– психолого-педагогические положения теории деятельности, личностно-деятельностного подхода (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Н.И.Божович, Г.П.Щедровицкий);

– целостный подход к изучению человека (К.Д. Ушинский, П.Ф.Лесгафт, Б.Г.Ананьев, Б.М.Бим-Бад);

– фундаментальные труды классиков педагогической науки (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др.);

– системный подход (В.Г.Афанасьев, С.П.Беспалько, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин);

– методология целостного исследования в психолого-педагогической науке (Н.И.Непомнящая, Г.П.Щедровицкий и др.);

– работы по описанию опыта создания личностно-ориентированных образовательных практик (С.Френе, С.Т.Шацкий, И.П.Иванов, И.П.Волков);

– концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В.Петровского;

– теория о становлении интегральной индивидуальности В.С.Мерлина и др.

На разных этапах исследования использовались новые педагогические идеи, разрабатываемые в философии образования (В.П.Зинченко, В.М.Розин и др.), а также целый ряд общегуманистических, психолого-педагогических подходов А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Д.С.Лихачева, Л.Ю.Сироткина и др.

Особый интерес был проявлен к исследованиям, ведущимся в области синергетики, а также к работам, раскрывающим специфику новых организационных форм, методов и средств.

Решение поставленных задач и проверка гипотезы обеспечивались комплексом взаимодействующих и взаимопроверяемых **методов** исследования, среди которых значительное место заняли:

– теоретические-аналитические и синтетические методы, включая обобщение теоретико-философской литературы данных

педагогического опыта, его оценку, моделирование и прогнозирование;

– эмпирические – прямое, косвенное и включенное наблюдения, беседа, анкетирование, тестирование, социометрия, интроспекция, анализ продуктов деятельности;

– метод экспертных оценок;

– экспериментальные методы – констатирующий и формирующий эксперименты;

– методы статистической обработки и анализа полученных данных, позволяющие доказать достоверность установленных в исследовании зависимостей.

Экспериментальной базой исследования явились организованные в 1992 году по инициативе и координирующей роли автора совместно с творческой группой педагогов, родителей и при содействии общественного Инженерного клуба (координатор Б.М.Морозов) и Института современной школы Франции (координатор К.Лего):

1) Школа-лаборатория по системе С.Френе при институте непрерывного педагогического образования г.Набережные Челны – на 125 учащихся (лицензия Минобразования РТ № 306 от 20.09.94), переименованная впоследствии в среднюю общеобразовательную школу № 85.

2) Экспериментальное дошкольное образовательное учреждение №37 “Малыш” (программа по педагогике С.Френе) г.Набережные Челны (лицензия № 107 от 07.04.97.).

Научная новизна исследования заключается в обнаружении связи между:

– отечественным теоретико-методологическим фондом, основанным на деятельностном подходе в философии и личностно-деятельностном подходе в психолого-педагогической науке, который не был доведен до практической реализации;

– сложившейся на сегодняшний день отечественной и зарубежной инновационной образовательной практикой, также основанной на деятельности и ориентированной на развитие личности, но без необходимого теоретического обоснования.

При определенных условиях в совокупности это может составить единую систему личностно-ориентированного образования.

Это позволило сформулировать наличие логического изъяна между насущной потребностью общества в целостном образовании и наличием в современный период всех исходных его составляющих, осуществить на основании этого постановку насущной научной проблемы, а главное, выявить и реализовать необходимые и достаточные условия ее решения, обосновав их научно-методологически и подтвердив экспериментально.

Для этого:

а) выявлена разработанная в контексте построения личностно-ориентированного образования структура деятельности, собирательный конструкт философских положений деятельностного подхода с учетом последних разработок отечественных философов и психолого-педагогических работ методологического плана (представляет собой расширенную в соответствии с современными положениями деятельностного подхода схему деятельности А.Н.Леонтьева, дополненную категориями субъектно-личностного плана);

б) на основе выступившей в качестве методологического инструментария структуры деятельности разработана, обоснована положениями личностно-деятельностного подхода и проведена через формирующий эксперимент модель личностно-ориентированного образовательного процесса, которая выступает в роли недостающего звена между отечественным теоретико-методологическим фондом, базирующимся на принципе деятельности и личностно-ориентированной, основанной на деятельности отечественной и зарубежной образовательной практикой;

в) научно обоснованы и экспериментально опробованы организационные формы, позволяющие задействовать теоретическую модель, это прежде всего:

- метод проектов;
- самоуправление;
- система работы со свободными текстами;
- имитационно-моделирующие игры нового поколения, основанные на деятельностной парадигме

Также в составе данных организационных форм используются и другие методы и средства, которые вместе с моделью, определяющей цели и содержание нового образования, выступают необходимым условием организации деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного

образовательного процесса, а в совокупности с комплексом необходимых организационно-практических мер составляют необходимые и достаточные условия для построения целостной, развивающей личность образовательной системы.

д) исходя из обоснованных в теоретической части исследования положений и экспериментальных данных выявлены:

– основы организации деятельности творческого коллектива педагогов, включающего и родителей;

– основы организации деятельности детей. Использование и последующее совершенствование которых сможет придать организации личностно-ориентированного процесса большую эффективность.

Теоретическое значение работы состоит в выявлении условий организации деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного образовательного процесса – на примере организации внеучебной деятельности детей младшего школьного возраста, а также экспериментальной деятельности педагогов и родителей.

Условия организации деятельности можно разделить на необходимые – это обоснованная с методологической и психолого-педагогической точек зрения и экспериментально опробованная модель образовательного процесса, научно-обоснованные, экспериментально подтвержденные организационные формы, методы и средства, а также достаточные условия – они включают в себя организационно-практические меры, которые вместе обеспечивают данному варианту образовательной системы искомую целостность и эффективность.

Условия организации деятельности позволяют:

– обеспечить единство теоретико-методологических и организационно-практических основ личностно-ориентированного образования;

– целесообразно использовать как ценный отечественный теоретико-методологический фонд, доведя его до практической реализации, так и отечественные и западные инновационные образовательные практики.

Практическое значение исследования состоит в том, что разработанные и апробированные в нем положения выступают основой организации, функционирования и последующего развития

основанных на деятельностной парадигме лично-ориентированных образовательных систем. Теоретически обоснованные и экспериментально опробованные модель воспитания, оргформы, методы и средства ее задействования, а также комплекс организационно практических решений – все они практически воплощены и положены в основу работы действующей экспериментальной школы и экспериментального ДООУ в г.Набережные Челны, что подтверждают лицензии Министерства образования Республики Татарстан, полученные повторно. Эти материалы используются также в качестве научно-методической основы при организационном проектировании семинаров по распространению опыта. Они проводятся систематически силами и по инициативе творческого коллектива педагогов, родителей и часто детей для школ и детских дошкольных учреждений Прикамского региона, г. Набережные Челны, других городов. Осознанное и творческое использование данных положений позволяет активно внедрять на местах многие звенья и элементы существующих лично-ориентированных образовательных практик.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются:

– использованием фундаментальных теоретико-методологических положений парадигмы деятельности, одной из наиболее эффективных (по признанию ЮНЕСКО) лично-ориентированных образовательных практик – педагогики С.Френе и признанного в мировой педагогике отечественного образовательного опыта;

– целостным подходом к исследованию проблемы и самому исследованию;

– соответствием всех теоретических выводов данным эксперимента;

– взаимопересечением основополагающих результатов, полученных как при организации деятельности детей, так и взрослых, их соотносением с данными, полученными другими исследователями;

– регулярными экспертными оценками экспериментальной работы специалистами института непрерывного педагогического образования (ИНПО) г. Набережные Челны и постоянной

практической проверкой результатов со стороны городских органов образования.

Повышение достоверности результатов достигалось за счет неоднократного повторения эксперимента, начиная с 1992 года, и расширения географии его применения (Прикамский регион, Казань, Самара и др.)

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

- в процессе создания школы-лаборатории при ИНПО и экспериментальных групп ДОУ № 37 г. Набережные Челны;

- при целенаправленном и систематическом распространении опыта экспериментальной работы (с применением активных инновационных организационных форм и методов) на городском и региональном уровнях;

- при чтении лекций по спецкурсу “Инновационные образовательные практики” в ходе преподавательской деятельности в Набережночелнинском пединституте;

- на многих всероссийских и международных научно-практических конференциях в России, а также во Франции (Париж) на праздновании 100-летия С.Френе, организованном ЮНЕСКО, в том числе на всероссийских семинарах по педагогике С.Френе, организуемых ежегодно (с 1992 года) при содействии французских коллег.

Часть 2. Теоретико-методологические предпосылки организации деятельности в условиях формирования личностно- ориентированного образования

Глава 1. Философские положения деятельностного подхода как методологическая основа для построения личностно- ориентированного образования

Коренные изменения образования берут начало с его основ – с философии. О том, что именно философия составляет основу педагогического знания, писал в свое время С.И.Гессен. С его позиций, пренебрежение философским знанием равнозначно игнорированию законов природы. Современные исследователи признают, что на этапе перехода к образованию нового типа без этой дисциплины не обойтись. Поэтому первоначальная теоретическая задача исследования обращена к философии и некоторым психолого-педагогическим трудам методологического плана, а более конкретно – к признанным классическими и современным положениям избранного в исследовании деятельностного подхода.

Общепринятые представления о деятельности как о философском принципе и особой философской категории сложились давно. Конечно, деятельность не сразу была возведена в ранг всеобщего основания культуры (по И.Г.Фихте) и сущности человеческого бытия (по К.Марксу). Не излагая историографию вопроса, остановимся на наиболее значимых моментах его развития.

Систематическое изучение деятельности в философии началось более 350-ти лет назад, хотя общие основания и определенная традиция в этой области шли уже от Аристотеля. “Главной причиной, заставившей создавать понятие деятельности и конструировать соответствующие идеальные объекты, была необходимость оправдать ... соотношение и связь в мысли таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.”, – пишет Г.П.Щедровицкий . Существенный вклад в изучение деятельности –

выделение ее как особого предмета изучения и специфической действительности – внесли представители немецкой классической философии И.Кант, И.Г.Фихте и Г.В.Ф.Гегель. При последующем изучении был раскрыт всеобщий характер деятельности в сфере материального производства. В материалистической диалектике К.Маркса доказывается, что труд является главной сферой самореализации и самоутверждения человека, а его самого правомерно рассматривать в качестве общественного субъекта. Несмотря на многие весьма известные социологические редукции философа (историческое учение строилось на базе основополагающего понятия производственных отношений, изменение которых, как утверждалось, влечет за собой изменение общества и др.) следует признать, что им был сделан значительный вклад в целостное исследование деятельности.

С конца XIX – начала XX века в западной философии начинается углубленное изучение отдельных аспектов деятельности. Так, по *действию* – одному из основных компонентов деятельности, складываются два противоположенных подхода. В экзистенциализме действие познается со стороны субъекта и понимается как опосредующее звено между предшествующим его состоянием (смыслом, придаваемым ситуации) и последующим. В бихевиоризме действие ставится в зависимость от объективных условий природной и социальной среды и рассматривается как адаптация к этим условиям. При таком подходе индивид выступает не субъектом, а объектом внешних воздействий (Б.Скиннер). Исследуя предмет социологии, М.Вебер вводит понятие о *социальном действии*. Дж.Мид рассматривает психические и социальные феномены исходя из разработанного им понятия *акт деятельности*. В тридцатые годы прошлого века Т.Парсонс строит аналитическую теорию социального действия, которая разрывает узкие рамки бихевиоризма. В ней не только фиксируются новые элементы человеческого действия – *ценности, нормы культуры*, но и даются отчетливые методологические установки: *общая теория действия должна стать методологическим и теоретическим основанием гуманитарных и социальных наук*.

В семидесятые-восемидесятые годы западные страны создают свои теории деятельности (психологическая теория деятельности берлинского психолога К.Хольцкампа и др.), что способствовало заметному ускорению как теоретических, так и экспериментальных разработок. В этот же период организуется

международное общество по изучению теории деятельности, начинает издаваться специальный журнал “Теория деятельности”, проводятся конгрессы международного масштаба. Так, в работе IV Международного конгресса приняли участие И.Ломпшер (Германия), С.Веджетти (Италия), К.Аmano (Япония), М.Коул (США), Ю.Энгерстём (Финляндия), Ж.Карпей (Нидерланды), а также известные исследователи деятельности России.

Отечественные разработки в этой области длительное время развивались на базе марксистской философии. Несмотря на одностороннее развитие, в советский период сформированы существенные положения деятельностного подхода (Г.С.Батищев, М.С.Каган, А.В.Маргулис, Э.С.Маркарян, Э.Г.Юдин и др.).

Особый интерес к этой проблематике наблюдается в последние десятилетия, когда, как пишет Н.С.Злобин, “социальные процессы нашего общества становятся предметом сознательной, целенаправленной, научно обоснованной деятельности, в том числе деятельности по их перестройке”. Новейшие философские работы (М.В.Демин, А.Л.Никифоров, В.Н.Сагатовский, В.С.Швырев и др.), а также психолого – педагогические труды методологического плана (Б.С.Братусь, А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов) высветили такие стороны подхода, которые долгое время оставались в тени.

Приведенные положения дают определенное представление о масштабах деятельности, непростой истории ее становления и развития. Это далеко не то упрощенное понимание, когда говоря о деятельности, имеют ввиду формирование определенных действий, процедур.

Объяснительную силу деятельностного подхода в некоторой степени раскрывает тезис Э.Г.Юдина о том, что “в современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира”. В соответствии с достигнутым уровнем философских и научных воззрений, основу современного способа жизни составляет деятельность – в широком ее толковании, рассматриваемая как целостный опыт, обобщенная форма выполнения ее различных видов. Придерживаясь выработанных позиции, современные философы (М.В.Демин, А.Л.Никифоров и др.) выделяют три неотъемлемые стороны деятельности. Одна из сторон – *объективный мир* как необходимое условие реализации деятельности, в котором в качестве составной части естественно –

исторического процесса представлен и сам человек. Другая – непосредственно *деятельностная сторона*, благодаря которой индивид адаптируется к внешнему миру, более того, путем предметно-преобразующего взаимодействия с природой и обществом создает свой культурный мир (вследствие этого естественно – исторический процесс предстает как культурно-исторический). Тем самым он утверждается в окружающем мире, развивает себя, присваивая свою родовую сущность, что позволяет выделить, помимо означенных сторон, третью, *субъектно-личностную* сторону. Выделенные стороны соответствуют наиболее существенным, взаимообусловленным сторонам реального, человеческого мира, что позволяет говорить об универсальном характере деятельности и, соответственно, принципе деятельности.

Другой, существенный для данного исследования, основательно проработанный в современности вопрос – реализуется ли в деятельности принцип целостности. При его рассмотрении современные философы исходят из того, что человек в процессе осуществления определенной деятельности включается в самые разные отношения. Обобщая эти отношения они делают вывод, что деятельность характеризует всю систему субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений. Как раз это позволяет им говорить о целостности деятельностного подхода. В самом деле, в процессе деятельности индивид выступает в качестве субъекта со своей системой отношений к объемлющей его объективной действительности – независимо от того, где находится объект – вне или внутри субъекта (в последнем случае объектом выступает сам человек, его внутренняя жизнь). По мнению В.Н.Сагатовского, эти отношения, с одной стороны, связывают человека с объективным миром – природой, обществом и культурой (одновременно окружающий мир выступает в качестве условий деятельности) – именно с ними он поддерживает обменные процессы посредством деятельности, а с другой – являются жизненно важным звеном во взаимодействиях людей друг с другом и также реализуются через деятельность. Принцип целостности дает основание принять деятельностный подход в качестве методологического основания научного знания, в том числе педагогического.

Не менее значимым и сложным вопросом является прояснение структуры деятельности. Чрезвычайную сложность этого объекта подчеркивают ведущие отечественные философы

Л.П.Буева, А.В.Маргулис, Э.Г.Юдин. Они пишут о трудностях его адекватного отражения в рамках наличных предметов изучения.

В анализируемой структуре деятельности были обозначены основополагающие стороны: внешний мир (выступающий в качестве условий деятельности или среды), непосредственно деятельностная и субъектно-личностная стороны. Теперь обратимся к высшему уровню структуры, уровню *отношений* и выделим его основные категории. С современных философских позиций (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев), деятельность рассматривается как выражение *устремлений* субъекта, составляющих его совокупную мотивационно – смысловую сферу: жизненные смыслы или ключевые ценности, потребности, мотивы. Содержание данной категории исследователи раскрывают следующим образом: В.Н.Мясищев – как “доминирующее отношение”, С.Л.Рубинштейн – как “динамическую тенденцию”, Б.Г.Ананьев раскрывает его как “основную жизненную направленность”. Для нашего исследования важно отметить что устремления, называемые также направленностью личности и ценностными отношениями, имеют основания как в субъекте, так и в породившей его объективной реальности, а поэтому могут выступать в качестве системообразующего свойства деятельности, содержанием “доминирующих” отношений. Согласно В.Н.Сагатовскому, “по отношению к субъекту его жизненные смыслы есть аксиологическое, ценностное выражение (“полномочное представительство”) его ... интегративных качеств социальной целостности, которые необходимы и достаточны для выражения ее сущностной специфики”. Тогда нет смысла выражать и объяснять сущность человека через детерминации снизу как функционально и потребностно полезную норму, необходимо совсем иное: обозначение ее через незавершимый путь и универсальное сознательное назначение (В.С.Швырев). Отношение к этой категории – одна из существенных характеристик деятельностного подхода, в частности, именно она отличает его от другого философского направления – прагматизма, где устремления рассматриваются лишь как условие принятия решений.

Другая сущностная составляющая деятельности на рассматриваемом уровне – это *общение*. Если исходить из того, что человек по своей природе – это (по М.Хайдеггеру) не только “бытие в мире” (Das – sein – Welt), но и “бытие – с – другими” (Mit – anderen – Sein), “бытие – для – других” (Für – anderen – Sein), то

оказывается, что с деятельностных позиций общение составляет содержательную часть субъектно – субъектных отношений. Если же смотреть на него в масштабах человеческого мира, то оно не менее значимо, чем сама деятельность. Так, М.М.Бахтин, причислял его к наиважнейшим культурным феноменам жизнедеятельности, рассматривая само человеческое бытие как глубочайшее общение.

Видеть мир лишь как объекты познания или систему отношений вещей – односторонне и неполно, считают исследователи деятельности. При главенствующем сегодня научно – теоретическом отношении к миру, которое, идет еще от Декарта (по С.Л.Рубинштейну), мир выступает как чуждый человеку, противостоящий ему. Лишь в том случае, если отношение будет отражать *человеческую субъективность*, оно станет целостным. При целостном отношении мир воспринимается и понимается как мир человека, личности, как продолжение его “Я”. В этом случае, отмечает В.В.Давыдов, его *чувства, мысли и действия (поступки) проявляются в гармоническом единстве*, что обеспечивает устойчивое существование индивида как феномена социального бытия.

Среди всего разнообразия отношений современные исследователи деятельности (Г.П.Щедровицкий, В.М.Розин и др.) выделяют рефлексивное отношение субъекта к собственной деятельности с тем, “... чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность”. Исходя из этого, *рефлексия* – один из важнейших компонентов деятельности на общем уровне.

В соответствии с принципом деятельности, производимый продукт обуславливается кооперацией современников и использованием труда предшественников. Поэтому субъектом деятельности может выступать как *отдельный единичный человек (“Я”)*, так и *группа людей (“Мы”)*, которые объединяются не случайно, механически, а органически, системно, приобретая тем самым качества целого. Это такие качества, как сознание и самосознание, единый мотив к действию, свободный выбор целей, способов и средств действия – все, что делает такую группу коллективным субъектом (М.С.Каган).

Приведем определения деятельности, которые даются на уровне отношений. Так, она определяется как целостная система субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в аспекте проявления сущностных сил человека, когда в нем реализуются

определенные жизненные устремления. Деятельность характеризуется также как способ отношения человека к миру, способ его существования (Н.С.Злобин). В свою очередь, “описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих философскому рассмотрению с позиций категории деятельности, получило название деятельностный подход” (В.Н.Сагатовский).

Итак, были обозначены основные стороны деятельности и категории общего уровня. Теперь необходимо выделить остальные составляющие деятельности, дать содержательную характеристику наиболее важных из них.

Начнем рассмотрение категорий одной из сторон – условий деятельности. Она включает в себя *социальную, культурную и природную среду*. В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев отмечали, что “человек рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а в культурно – историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания”. Действительно, социально – культурный мир охватывает совокупность объективированных человеческих сущностных сил и является результатом развития исторического процесса человечества. Культура включает в себя многое – традиции и технику, язык (знаки, символы, более широко – семиозис), общность, социальность, систему ценностей и все реальности данной культуры (А.Кroeber, С.Kluckhohn). Как писал В.П.Зинченко, в ней “воплощается не только труд, но и дух человеческий ...” *Природная действительность*, с одной стороны, развивается по своим, присущим ей законам. С другой – человек выделился из природы и составляет ее органическую часть. Поэтому отношение к природе и связи с ней – сущностны, впрочем, как и связи с искусственной природой и социумом, без которых существование индивида в современном мире невозможно.

Согласно Г.П.Щедровицкому, элементы среды, социально-культурного мира являются “средством фиксации и передачи деятельности”. Прежде всего, это предметы – продукты – и не только вещественные, но и знаковые. Они содержат в себе свойства и строение деятельности. Особый вид трансляции образует передача тех знаковых образований, которые использовались при построении деятельности в качестве средств и орудий. Выражение образцов деятельности выступают также олицетворяющие их живые люди. В социально-культурном опыте опредмечены, воплощены механизмы и движущие силы развития, присвоив которые природный индивид

обретает человеческую психику. Наряду с этим, среда имеет все условия для формирования и проявления важнейших сторон и качеств формирующейся личности – свободной самостоятельности, неадаптивной активности, способности решать возникающие проблемы (В.П.Зинченко).

Анализ второго – деятельностного – плана начнем с выявления сущностных качеств его основной категории. Важная и неотъемлемая характеристика деятельности – ее *социальный характер*. Безусловно, внутреннее содержание деятельности проявляется и реализуется в контексте социальных потребностей и во многом благодаря этому обретает общий социальный смысл. Но если еще недавно общественный характер деятельности осознавался как выполнение индивидом определенных социальных ролей и определяемых социальной системой функций, то в современной деятельностной концепции внимание акцентируется на другом. Подчеркивается, что в процессе предметно-преобразующей деятельности субъект сам, по своему усмотрению творит мир, основы культуры, реализуя при этом свое предназначение (Н.С.Злобин, А.Маслоу).

Другая сущностная характеристика деятельности – ее *творческий характер*. В новых философских трудах деятельность представлена как социально-значимое творчество, приобретающее всеобщий культурно-исторический смысл. Не наследование, а совершенствование и выход за рамки унаследованного составляет основу развития человеческой истории, культуры. Это положение нашло отражение в определениях творчества: творчество как форма бытия человека, как форма его родовой сущности, форма развития; творчество как форма развития общества; творчество как форма производства и реализации преобразующей сущности человека и др. (З.Ф.Чехлова, А.Т.Шумилин). Для творческой деятельности и творческого субъекта характерны оригинальность, неповторимость, индивидуальная и общественно-историческая уникальность. В то же время исследователи деятельности различают “творческую деятельность, связанную с расширением “горизонта” человеческого бытия, и деятельность как работу в этом “горизонте” (В.С.Швырев), обосновывая это тем, что без практического контекста нарушается обратная связь с реальностью, ее проблемными ситуациями, сопротивлением.

Не менее значимая характеристика деятельности – ее *активное* начало. Долгое время, начиная с философских систем

Канта и Фихте, где впервые разрабатывалось понятие деятельности, она определялась как специфическая форма человеческой активности. Позднее сформировалась позиция, которая разделила эти категории. Так, С.Л.Рубинштейн полагал, что о деятельности можно говорить лишь в том случае, если есть воздействие, изменение окружающего. В 80-х годах прошлого века сторонники этого направления предложили определять деятельность через другие, более абстрактные категории. Специфика активности им виделась в том, что она выражает меру воздействия субъекта на объект, различие между идеальным и реальным результатом. Как можно видеть, и при такой интерпретации активности она предстает как исключительно важная характеристика деятельности.

Среди главных характеристик деятельности исследователи называют ее *осознанность*. В общепринятом философском понимании эта характеристика означает следующее: деятельность включает в себя формируемое ею сознание, которое, в свою очередь, управляет последующей деятельностью. Субъект действует с опорой на разум, логику; подключает знание законов природы, управляющих взаимодействием вещей; исходя из своих устремлений определяет цели, конкретизирует программы и планы; из выработанного человечеством спектра средств выбирает действия и способы.

В наши дни данная характеристика интерпретируется более широко. Это связано с появлением новых аспектов деятельности – ее *идеального плана, средств символического и знакового выражения идеальных образов, рефлексии*.

Согласно В.В.Давыдову, осознанный характер деятельности включает в себя идеальный образ, который “обнаруживает себя в целенаправленном становлении нужного предмета, осуществляемом в деятельности”. По Э.В.Ильенкову, идеальное – это отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности, например, в формах языка, логических категорий. Он пишет: “Только будучи выражено в этих формах внешнее, материальное превращается в общественный факт, в достояние общественного человека, т.е. в идеальное”. Это также соответствует мнению А.Н.Леонтьева о том, что в языковых значениях представлена идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой.

Средства символического и знакового выражения идеальных образов – это словесные и вещественные эталоны, описывающие и изображающие предметы и способы их производства. Схема является своего рода посредником между логическими категориями и внекатегориальной чувственностью. Концепция схематизма не является новой, – предпосылки ее создания сложились еще в немецкой классической философии (И.Кант, И.Г.Фихте, др.). И.Г.Фихте в свое время писал, что образ внешнего мира возникает у человека исключительно благодаря некоторой схеме, и делал акцент на том, что схема является специфически активным моментом в составе деятельности, как бы действием в действии. Впоследствии проблема разрабатывалась в трудах Г.В.Ф.Гегеля, К.Маркса, а в более близкое нам время – в работах Л.С.Выготского, Э.В.Ильенкова, А.Н.Леонтьева и др.

Исследуя связи сознания с символами В.П.Зинченко считает, что “сознание по своему происхождению связано с символами, которые, в свою очередь, рождаются на границах бытийного и рефлексивного слоев сознательной деятельности”. Тем самым он касается другого важного понятия, связанного с осознанностью деятельности – рефлексии, “за счет которой и выделяются схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения” (П.Г.Щедровицкий).

Исследование рефлексии имеет свою историю. В отечественной психолого-педагогической науке вопросы рефлексии и связанного с ней самосознания активно исследовались Л.С.Выготским. В наши дни эта проблема разрабатывается Н.Г.Алексеевым, О.С.Анисимовым, В.В.Рубцовым, А.А.Тюковым и другими. Связь рефлексии и развития личности исследовали В.В.Давыдов, Г.П.Щедровицкий. Продолжают развивать это направление П.Г.Щедровицкий, В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев. Сегодня исследователи особо выделяют следующее обстоятельство: осознание деятельности делает человека более свободным. Это соответствует тезису К.Маркса о том, что цели, которые ставит перед собой индивид, “полагаются как самоосуществление, предметное воплощение субъекта, стало быть, как действительная свобода ...”.

Таким образом, деятельность требует широкого толкования своих определяющих признаков, а их отсутствие может свидетельствовать о неподлинном характере деятельности, что важно учитывать при практической организации деятельности. В

завершение анализа сущностных характеристик деятельности приведем определение, которое, по сути, через них и выражается: “Деятельность и есть такое *социальное* действие человека, которое осуществляется им как субъектом культурно – исторического процесса, специфической характеристикой которого является *активное, сознательное, творческое* воздействие на объективный мир” (Н.С.Злобин).

В философских работах последнего времени были актуализированы аспекты деятельности, представляющие интерес для нашего исследования. Один из таких аспектов – *совместный (коллективный) характер деятельности*. Значение его общепризнано: “Отдельный человек является фактом существования, пока он вступает в живую связь с другими отдельными людьми; общность является фактом существования, пока она возникает из живых отдельных связей”, или: “Человек и общность, рассматриваемые сами по себе, являются только “мощными абстракциями” (М.Бубер). А.Н.Леонтьев по этому поводу писал: “В сущности, деятельность ... предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и действие его в условиях деятельности других людей, то есть предполагает некоторую совместную деятельность”.

В отечественной философии и гуманитарных науках надолго закрепилась идея об идентичности соотношения индивидуально-личностного мира и общества, а также индивидуальной и совместной деятельности. В результате отдельный индивид оказывался прямым продуктом общественных отношений, особенностям личности должного значения не придавалось. С современных позиций, нельзя сводить деятельность к активности общественного субъекта: “Прежде всего, культурно-исторические резервуары и истоки наследования для индивидуального становления вовсе несводимы к “совместной” деятельности. Никак нельзя отсекасть узы, крайне далекие от “совместности” и непохожие на нее. Далее, каждый человек, будучи поистине внутри себя “республикой субъектов” (С.Л.Рубинштейн) находит себя в связях и вступает в связи далеко неисчерпываемые теми, которые поддаются распредмечиванию в их содержании, но таят в себе также и запороговые содержания” (Г.С.Батищев). Или другой довод: “Описание деятельности как активности только общественного субъекта не позволяет нам понять человеческого творчества, указать источник нового” (А.Л.Никифоров). Имеются

такие подходы, которые стремятся вывести решение этого вопроса за пределы дилеммы индивидуализма и коллективизма. Так, по М.Буберу, “фундаментальным фактом человеческого существования не являются ни отдельный человек как таковой, ни общность как таковая ... фундаментальным фактом человеческого существования является человек с человеком”.

С позиций современной философии, в ином аспекте представлена проблема *интеграции видов деятельности*. В своей многогранной жизни человек имеет дело с самыми разными деятельностями. Положение деятельностной концепции о принципиальном значении преобразования мира и самого человека не может быть ориентировано на виды деятельности – напротив, речь идет об их интеграции, о так называемой полипредметности, о том, что методологическое существо работы с объектами преобразований заключается в функциональной полипредметности. Как правило, в практическую деятельность всегда вплетается познавательная деятельность – как правильное или иллюзорное отражение действительности, ценностно-ориентированная деятельность – как отражение действительности в аспекте идеалов и мировоззрения субъекта (В.В.Давыдов). В одной из последних монографий он замечает, что “личность развивается на основе своеобразного синтеза разных видов деятельности и разных психических образований...”.

Прояснение структуры деятельности требует обращения к схеме анализа деятельности А.Н.Леонтьева, разработанной в рамках психологической теории деятельности. Элементы ее известны: потребность, мотив, цель и условия достижения цели; при этом цель достигается в определенных условиях посредством выполнения действий, а само действие состоит из операций, которые, в свою очередь, соответствуют условиям деятельности. Она способствовала разработке многих проблем образования – самодетельности, самосознания личности и др. С течением времени изменились акценты в отношении отдельных элементов структуры. К примеру, современная философия особый приоритет отдает *целям*, поскольку именно они предполагают изменение структуры объекта, вовлечение его в новые связи и отношения, вплоть до изменения всей сущности объекта. Благодаря этому компоненту деятельности “открыта” к объемлющему ее бытию, а полагание новых целей как идеального образа желаемого будущего выступает источником развития (В.Н.Сагатовский). В нашем случае рассматриваемая

схема помогла осмыслить структуру деятельности и, по сути, составила ее смысловую первооснову. Так, в деятельностный план формируемой структуры вошли такие ее элементы, как *цель, действия и операции*. Остальные элементы были уточнены, дополнены новыми и составили два других плана структуры деятельности – субъектно-личностный и условий деятельности.

В свое время центральным вопросом схемы А.Н.Леонтьева была мотивация. Считалось, что развитие личности определяет мотивационно – потребностная сфера. Преувеличенное значение придавал ей С.Л.Рубинштейн, рассматривая мотив как стремление человека испытать и выявить свои силы и способности. Современные исследователи деятельностного подхода не рассматривают мотивацию односторонне, в аспекте конкретизации потребностей, а последние – как внутренний источник самоактивности. Согласно новым положений, цели опосредуются устремлениями индивида, выражающими его сущностные силы. Соответственно, и самоактивность предполагает контроль над потребностями, подчинение их ценностной мотивации (В.С.Швырев). Индивид совершенствует потребности, оценивает их, придает им человеческий характер. А.В.Брушлинский пишет об экспериментальном подтверждении процессуальности мотивов. Впрочем, это относится к цели и другим составляющим структуры, поскольку нельзя их представлять целиком и полностью сформированными, – они усложняются по ходу деятельности. Как представляется, все это не противоречит позиции А.Н.Леонтьева, сформированной в более поздний период его деятельности, когда он писал, что иерархические связи мотивов, развиваясь в устойчивые мотивационные линии, образуют “узлы личности”, её ядро.

Основная категория третьего, субъектно-личностного плана анализируемой структуры – *субъект деятельности*. С позиций деятельностного подхода, особенность существования человека – не столько в адаптации к миру, сколько в его изменении. Индивид создает свой человеческий мир и потому он – субъект деятельности. Современные исследователи усиливают значение этой составляющей, подчеркивая, что очень многое зависит от самого свободно действующего субъекта. Безусловно, он учитывает социальные нормы, но при анализе условий, выборе цели он руководствуется своими предпочтениями, своими интересами и вкусами, опирается на собственное понимание ситуации (А.Л.Никифоров). С позиций современной философии, нельзя

изображать субъективный мир личности целиком состоящим из продуктов интериоризации его среды. Это было бы перечеркиванием креативно-авторского участия человека в истории и в универсальной эволюции вообще, сведением этого участия только к функции исполнителя предуготованных ролей. Г.С.Багичев убежден, что это означало бы “ориентировать теорию и практику воспитания на подготовку лишь рабочей силы, включая и интеллектуальные способности, т.е. на то, чтобы человек подменялся носителем исполнительской рабочей силы определенной квалификации”.

Есть другая, не менее важная сторона субъектности – в процессе деятельности человек выступает и *субъектом саморазвития*. Личностью становятся лишь по мере того, как в процессе деятельности образуется система соответствующих психических свойств, развивается сознание и самосознание и формируется способность изменять, по К.Марксу, “свою собственную природу”.

Выше говорилось о том, что современная деятельностная концепция рассматривает позицию субъекта в соотношении с *устремлениями*. Рассматривая эту категорию в составе субъектно-личностного плана, отметим, что исследователи деятельности относят ее к определяющей составляющей или, как пишут сегодня, “компасу” личности. Они подчеркивают особую важность того, чтобы учиться жить в ценностях, контролировать потребности и подчинять их ценностной мотивации .

Как правило, субъект деятельности обладает совокупностью сформированных *способностей*. “Под способностями обычно понимают свойства или качества человека, делающие его пригодным к успешному выполнению какого-либо из видов общественно полезной деятельности, сложившегося в ходе общественно – исторического развития” (С.Л.Рубинштейн). Раз человек, как пишет Н.С.Злобин, “развитие своей собственной общественной сущности полагает в качестве универсальной цели преобразования природы”, то проблема создания новых способностей, действительно, актуальна. Способности – это основа постижения и совершенствования мира. Но способности человека – это сложные, комплексные свойства. Во-первых, “в состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых эта деятельность

осуществляется” (С.Л.Рубинштейн). Во-вторых, это “родовые” свойства (по К.Марксу), к примеру – слуховая чувствительность, если речь идет о музыкальных способностях. И далее у С.Л.Рубинштейна – “способности не могут быть насаждены извне, а в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста, с другой, – они не предопределены, не даны в готовом виде до и вне всякого развития”. Нельзя отрывать способности от исходных человеческих свойств и законов их формирования. Как раз поэтому проблема формирования способностей представляется чрезвычайно сложной.

Особо важная характеристика субъекта – его *индивидуальные особенности*. Неповторимое своеобразие каждого индивида складывается из сложного, интегрального единства социального и биологического. По мнению Б.Г.Ананьева, “...индивидуальное фигурирует и в собственном смысле как психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях, так и в естественнонаучном толковании как индивида с комплексом природных свойств”.

В советский период долго игнорировался факт, что “общество не может порождать нового, новое создается лишь отдельным индивидом, который нарушает существующие социальные нормы и стандарты, вносит в деятельность черты своей индивидуальности ...” (А.Л.Никифоров). В связи с этим В.С.Мерлин пишет, что “история личности всегда индивидуальна”, а “субъектом деятельности является отдельный единичный человек как “автор” деятельности, вносящий в нее индивидуальный вклад“. Только в активной творческой деятельности полнее всего могут проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида, а осознание им своей индивидуальности актуализирует потребность в самореализации.

Анализ деятельностного подхода, включая современные деятельностные концепции, которые высвечивают многие новые аспекты, позволяет выйти на общую структуру деятельности, в которой деятельность представлена на общем уровне как особая обобщенная форма фиксации опыта выполнения различных видов деятельности и, как и многие обобщенные объекты мысли, носит надпредметный характер. В такой системной деятельности индивид может быть представлен как “я сам” (по М.М.Бахтину), выражать свою личность и раскрываться как развивающийся целостный

феномен – носитель совокупности своих отношений, субъект деятельности и саморазвития. Как представляется, деятельность можно рассматривать и в несколько ином ракурсе – с точки зрения формирования целостной личности, и видеть в структуре деятельности некое *обобщенное психологическое образование*, обуславливающее важнейшие особенности предметно-преобразующей деятельности.

Приступая к исследованию мы с самого начала исходили из того, что деятельностный подход в философии является на сегодняшний день “методологическим и теоретическим основанием гуманитарных и социальных наук” (по Т.Парсонсу), что именно с ним видные философы и исследователи связывают наиболее эффективные методологические подступы к формированию целостного образования (Г.С.Батищев, М.С.Каган, В.В.Давыдов и др.). Несмотря на это исходные положения философского подхода рассматривались в данном разделе не в качестве *данных*, как это принято в исследованиях, а в качестве *заданных*. Это потребовало, с одной стороны, рефлексивного освоения и осмысления многих философских положений, выделения наиболее существенных из них, обобщений и моделирования, а с другой – позволило сформировать исходное представление о деятельности как о некоей целостности, определить ее структурную организацию. Не менее важным было выделение методологических оснований исследуемого подхода. Именно они – универсальность, целостность, процессуальность и открытость – позволяют до конца осознать, что деятельностный подход “играет ключевую, методологически центральную роль” в современном познании, “особенно гуманитарном” (по Э.Г.Юдину), а представленная структура деятельности может выступить в качестве методологической основы построения целостного образовательного процесса и целостной личности. Но окончательные выводы по этому поводу можно будет сделать лишь по завершении всех этапов исследования.

Глава 2. Модель личностно-ориентированного образовательного процесса как основа организации деятельности

В качестве теоретической системы, обосновывающей целостный и непринудительный образовательный процесс, обеспечивающий растущему человеку развитие (в отличие от традиционного – одностороннего, авторитарного, ориентированного в основном на знания), выступает разработанный в психолого-педагогической науке личностно-деятельностный подход. Эта система представлена в материалах исследования процессов обучения, воспитания и развития, проводимых в широком социокультурном контексте, а также трудах методологического характера. Ее авторами выступают многие отечественные ученые – прежде всего, это Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Н.И.Божович, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Г.П.Щедровицкий, А.В.Петровский, В.С.Мерлин и их видные последователи А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, В.П.Зинченко, И.С.Кон, Д.С.Лихачев, Н.И.Непомнящая, В.А.Петровский, П.Г.Щедровицкий и др.

При обозначении зоны поисков и направлений формирования целостного образования, многие исследователи отмечают основополагающее значение личностно-деятельностного подхода, а с другой – справедливо пишут о том, что переход от него к личностно-ориентированной образовательной практике не был осуществлен.

С наших позиций, в современной культурной ситуации такая практика существует – это творчески-созидательный потенциал отечественного и зарубежного образовательного опыта, который по замыслу их создателей изначально был основан на деятельности и ориентирован на развитие личности. В связи с этим утверждением, прежде всего, обратимся к данному опыту и исследуем возможности его совмещения с анализируемой теоретико-методологической базой.

В 20-е годы советская педагогика сосредоточила внимание на учебно-воспитательном процессе, вопросах его организации (П.П.Блонский, Н.И.Иорданский, А.П.Пинкевич и др.). В это время получают распространение идеи Первой опытной станции Наркомпроса, организованной С.Т.Шацким, школы имени

Ф.М.Достоевского во главе с В.Н.Сорока-Росинским, а позднее получает мировую известность воспитательная система А.С.Макаренко. Именно в этот период разрабатываются многие организационные положения, в частности, по созданию школьного коллектива, взаимодействию школы и среды, общественному воспитанию и обучению и другие, составившие основу альтернативного педагогического опыта. Достижения этого периода были высоко оценены многими зарубежными учеными. Так, по мнению Д.Дьюи, опытная станция С.Т.Шацкого явилась уникальным учреждением, способным сделать многое для развития педагогической науки. Разработки образовательной практики этого времени нашли отражение в педагогической системе С.Френе, который в 1925 году посетил нашу страну в составе делегации народных учителей.

Следует упомянуть исследователей проблем организации *учебного* процесса, *учебной* деятельности. В 20-е годы это были П.П.Блонский, А.Г.Калашников, М.М.Пистрак и другие, а в последующие десятилетия, когда главной задачей становится сообщение учащимся систематических знаний – В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин, И.М.Чередов и др.

Из практических разработок последующих лет представляет интерес коммунарская методика И.П.Иванова, основу которой составляет совместная творческая деятельность детей и взрослых, направленная на улучшение социальной жизни. Необходимо выделить опыт организации деятельности научения в условиях группового взаимодействия (В.Ф.Шаталов, В.К.Дьяченко, И.П.Волков и др.), а также ориентированные преимущественно на учебную деятельность система развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, система, направленная на общее развитие школьников Л.В.Занкова и опыт гуманно-личностной педагогики Ш.А.Амонашвили.

В недавний период времени, начиная с середины 80-х годов и до конца столетия, имело место известное “расширение гражданских инициатив и социальных экспериментов в области образования”. По мнению ряда авторов, это напоминало ситуацию в образовании 20-х годов. В это время делаются попытки создания инновационных школ с выходом на идеи гуманизации как сущности образовательного процесса. В публикациях авторских школ и работах обзорного характера приводятся описания концепций, программ, отдельных экспериментальных разработок этого

времени. Среди них интерес представляют воспитательная система школы В.А.Караковского, в которой была развита концепция коллективных творческих дел и реализованы организационные формы, объединяющие учебную и внеучебную деятельности, а также экспериментальная школа диалога культур, созданная на базе идеи библиерского диалога “всеобщего смысла” с ее необходимостью обращения к смыслообразующей деятельности.

Современные исследователи высоко оценивают отечественный альтернативный образовательный опыт. Однако они отмечают его слабую сторону: он не имеет прямых теоретических обобщений, отображение его часто сводится к описаниям общего характера, носит эмпирический характер. Но “если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней”, а простой житейский опыт, простая регистрация фактов составили бы предмет научного знания (К.Маркс).

Западную инновационную практику в образовании представляют педагогика С.Френе, Вальдорфская школа, метод проектов и такие известные системы, как Мангеймская, Дальтоновский план, метод центров по интересам, а также отдельные достижения наших дней. Рассмотрим подробнее одну из наиболее целостных образовательных практик Запада – педагогику С.Френе. Отметим, что как раз она выступила в роли базовой образовательной практики экспериментальной части данного исследования.

Селестен Френе (1896 – 1966) – известный французский педагог, крупнейший представитель созданного в Европе движения “Новое воспитание”, организатор Международной федерации сторонников “Новой школы”. Он непримиримо и открыто выступал против основных положений традиционного образования – авторитарной роли учителя, догмы и шаблона в обучении и воспитании, подавления творчества и самобытности ребенка и т.д. Система С.Френе основана на деятельности и направлена на “максимальное развитие личности ребенка” в условиях разумно организованной образовательной среды (Френе С. Избранные педагогические сочинения. Пер.с фр. – М.:Прогресс, 1990). Она действительно получила мировое признание – возможность убедиться в этом непосредственно представилась на праздновании 100-летнего юбилея С.Френе, организованного в 1996 году ЮНЕСКО, когда в Париж прибыли делегации из тридцати стран,

включая детей, и все они представляли его педагогику. Система органично сочетает в себе процессы обучения и воспитания, ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Наряду со свойственными ей оригинальными способами активизации образовательного процесса, она включает в себя многие организационно-практические решения, встречающиеся в других инновационных практиках, являясь тем самым одной из наиболее полно представленных альтернативных систем. Вместе с тем, это одна из наименее исследованных в отечественной педагогике, а потому интересных для экспериментального опробования образовательных систем.

В советское время, наряду с безусловным признанием заслуг С.Френе, ряд его положений признавался ошибочным, к примеру, это чрезмерная индивидуализация обучения, фетишизация спонтанных интересов детей, недооценка роли учителя. Но в аспекте современных взглядов на образование отмечаемые недостатки предстают в виде явных преимуществ. И это справедливо не только в отношении вопроса индивидуализации образования ребенка или признания его самобытности, исследователи принимают сторону С.Френе и в отношении роли учителя в образовании: в гуманистическом образовании воспитательные задачи педагога не должны выступать в явной форме, а ребенку не надлежит встречаться с волей другого человека.

Но система С.Френе, как и передовой зарубежный опыт, не получила должного теоретического обобщения. Сами французские педагоги, будучи приверженцами воззрений С.Френе и продолжателями его идей, критикуют его за невнимание к теоретической стороне разработок.

В недавний период заметного увеличения образовательных инициатив реформаторская практика Запада проникала в Россию особенно активно. Исследователи писали о том, что в условиях ожидаемых “революционных изменений в обучении и воспитании” “отчетливо видны возможности использования зарубежного опыта” (А.Н.Джуринский). Публикации по этому поводу носили выраженный оптимистический характер. Многим казалось, что “новые формы образовательной деятельности постепенно охватывают все большую часть образовательных систем и меняют облик образования в целом” (Ю.В.Тупталов). Однако эти надежды не оправдались, кардинальных изменений в образовании не произошло.

В условиях современных социотехнических революций разрабатывается немалое число социальных техник и технологий, в которых человека сталкивают с миром деятельности, взаимодействия, общения, учат самоопределяться в нем. Они проводятся в рамках систем психологического тренинга, групп общения или развития и, как и инновации в области образования, имеют дело с деятельностью и “личностным фактором”. В русле этих тенденций разработаны игры нового поколения – имитационно-моделирующие, организационно-деятельностные и проблемно-практические. Учитывая, что самообразование относится к социальной сфере и, находясь в состоянии кризиса, нуждается в концепции интенсификации, обращение к инновационному опыту такого рода представляется правомерным. Изучение этого опыта производилось как теоретическим, так и практическим путем, в процессе непосредственного и неоднократного участия в каждой из игр. Как представляется, по аналогии с высокими технологиями в области науки и техники они могут быть отнесены к “высоким социальным технологиям” и найти весьма широкое применение в сфере образования. В наши дни к новым игровым технологиям проявляется заметный интерес со стороны педагогов-исследователей и практиков, однако и в данном случае необходимые для формирования нового образования теоретические обобщения по ним отсутствуют.

Итак, обращение к альтернативной образовательной практике показывает, что ее простое совмещение с теоретико-методологическими основами – несмотря на то, что каждая из рассматриваемых сторон основывается на деятельности и направлена на развитие личности ребенка – не представляется возможным, поскольку одного лишь эмпирического описания внешних проявлений инновационного опыта для этого недостаточно. С наших позиций, это требует выявления воспроизводимых сторон инновационных практик, их истинной сущности – компонентов разработанных систем, их реальных связей, отношений и др. Как представляется, решение этой проблемы связано с разработкой модели, а более конкретно – с разработкой теоретически обоснованной модели личностно-ориентированного образовательного процесса. Именно она могла бы выступить в роли связующего звена между рассматриваемой в исследовании теоретико-методологической базой и сложившейся на сегодняшний день инновационной образовательной практикой.

В наши дни конструирование моделей является необходимым этапом большинства психолого-педагогических исследований. Модели являются средством структурно-функционального анализа исследуемых объектов, в том числе и такого сложного, как образовательный процесс. Много внимания уделяется сегодня теоретической стороне моделирования. Модель рассматривается как особая идеальная действительность, позволяющая системно представить целостную реальность, дает возможность показать то или иное явление таким образом, чтобы появилась возможность осознанно оперировать его элементами, частями. Моделируемый объект должен быть, во-первых, элементарным образованием, которое в рассматриваемом аспекте больше не делится, во-вторых, он должен быть постоянно повторяющимся, массовидным явлением и, в-третьих, содержать в себе в неразвитом виде все разрешаемые противоречия.

Существенное значение имеет изображение структуры объекта: оно должно отражать его состав и строение, а также показывать основания построения и механизм усложнения, то есть показывать структурное усложнение объекта относительно предыдущего состояния, что составляет важный признак его развития.

Однако зачастую моделирование осуществляется “без каких бы то ни было серьезных аргументов, подчас просто для того, чтобы заявить о своей позиции”, или акцент делается не на природе внутренних свойств и отношений, а на внешних особенностях структуры (Ю.К.Плетников). В результате модель изображается в наборах признаков, а это не позволяет выявить структуру объекта, и тем самым использовать ее в качестве эффективного исследовательского инструмента.

Если перейти непосредственно к модели исследования, то исходной основой ее построения стала целостная структура человеческой деятельности – она была выявлена при рассмотрении методологических предпосылок исследования. Имело также значение приобщение к трудам философского плана, ориентированным на гуманизацию образования и общества в целом; обращение к сформированным в философии и психолого-педагогической науке идеальным образам образования; учитывался принцип разработки целостных моделей.

Следует отметить, что конструирование модели осуществлялось как в теоретическом, так и практическом

направлениях. Последнее реализовывалось в экспериментальной части исследования путем проведения ежедневного рефлексивного анализа результатов практической компоновки модели, что способствовало более эффективному освоению модели, лучшему осознанию, внесению своевременных корректив в ее структуру.

В работе над моделью использовалась норма схематизации, которая рассматривалась выше, при раскрытии положений деятельностного подхода. Схема – это своего рода теоретический конструктив, посредник между логическими категориями и образом. В гуманитарном познании она используется давно и достаточно эффективно (к примеру, “сенсомоторная схема” Ж.Пиаже) и находит широкое применение в наши дни. В исследовании была использована особая ортогональная схематизация, когда каждый фокус (аспект) представляется на отдельной плоскости (орте), “чтобы на следующих шагах получить возможность анализировать различные отношения между плоскостями нашего индивидуального представления...” (П.Г.Щедровицкий). Полученная модель личностно-ориентированного образовательного процесса изображена в виде схемы, представленной в трехмерной системе прямоугольных координат (Рис.1).



Рис.1. Модель личностно-ориентированного образовательного процесса

Это система не сводимых друг к другу категорий – они распределены по подсистемам – блокам, связаны между собой и функционируют в логике общих целей. В соответствии с методологией исследования подсистемы и их категории соответствуют планам и элементам структуры деятельности. На нижней плоскости (I) размещены категории *среды*, на правой (II) – категории *деятельности*, на левой (III) – категории *субъекта*, *личности*. Ось X изображает *мышление*, Y – *действие или поведение*, Z – *эмоции*. *Общение* представлено особым образом – как субъект – субъектная взаимосвязь между двумя трехмерными структурами (Рис.2). То есть новый образовательный процесс складывается из деятельности учащихся и деятельности педагогов (учителей, воспитателей, родителей) и взаимодействия между ними. Это соответствует признанному в педагогике положению о том, что “организация учителем своей и деятельности учащихся – основное условие эффективности организации педагогического процесса” (И.С.Батракова).

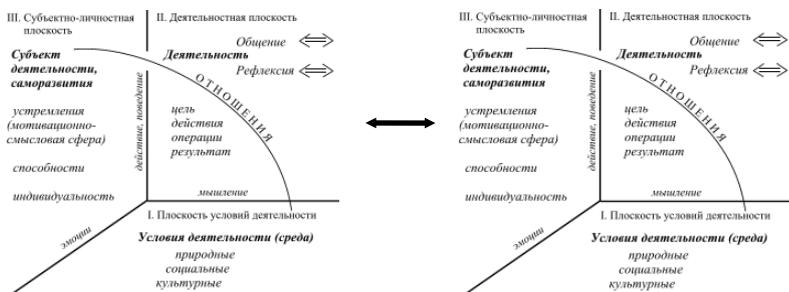


Рис. 2. Схема субъект – субъектной взаимосвязи двух структур

Были выделены уровни исследуемой реальности (Рис. 3). Каждый уровень вертикальной стратификации соответствует выделенным в психолого-педагогической науке возрастным этапам. По Л.И.Божович, они “характеризуются не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием определенной целостной структуры личности ребенка”. К примеру, младшему школьному возрасту отвечает модель, характеризующаяся функциональными особенностями составляющих, соответствующих данному возрастному этапу.

Учитывается положение Л.Ю.Сироткина о том, что “возрастная специфика ребенка не только обуславливается деятельностью, в которую он оказывается включен, но и сама изменяет деятельность, предрасполагая ее к тому уровню развития и воспитания, которого достигла личность”.

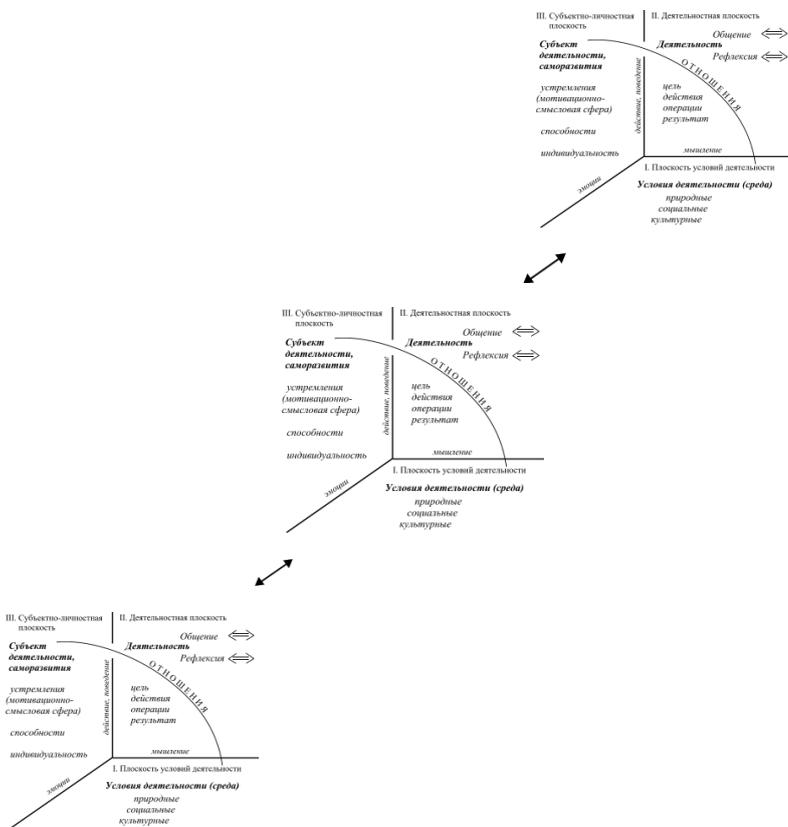


Рис.3. Уровни (вертикальная стратификация) структур

По аналогии с целостной структурой деятельности представленная модель справедлива как в отношении отдельного

индивида, так и группы, сообщества (Рис. 4). Принято во внимание, что человек действует и выходит в социальное и культурно-историческое поле и как индивид, и как член группы.



Рис.4. Представленность в модели индивидуального и коллективного субъекта

Единство компонентов на общем уровне обеспечивается взаимообусловленностью деятельности и отношений. “Доминирующее отношение” (по В.Н.Мясищеву) отражает личностное, ценностное отношение к окружающему миру, который являет собой совокупность внешних объектов и человеческой субъективности. Если говорить о содержательной стороне отношений, то она выражается мотивационно – смысловой сферой, которая включает в себя ключевые ценности, жизненные смыслы, потребности, мотивы. Данные понятия производны от реальных жизненных отношений субъекта, его деятельности. Так, категория жизненного смысла, по М.М.Бахтину, Я.А.Пономареву, это отношение человека к миру, осознание своего места в нем. Система отношений и деятельность, через которую эти отношения выражаются, являются необходимым звеном во взаимодействиях людей друг с другом и связывают субъекта с природой, обществом и культурой. В связи с этим, на схемах (Рис. 1-4) отношения

изображены в виде связей между плоскостями одной схемы и между трехплоскостными схемами, относящимися к разным субъектам (Рис. 2).

В педагогике и психологии отношениям придается особое значение. По мнению А.С.Макаренко, как раз отношения составляют истинный объект воспитательной работы. В.Н.Мясищев саму проблему личности рассматривал через призму отношений, понимая их как целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. В итоге система отношений выступает у него ядром личности, определяющим уровень и характер целостного функционирования составляющих психической организации индивида. Сходную позицию занимала Л.И.Божович. Основываясь на концепциях Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева о месте ребенка в системе общественных отношений, она выдвинула идею о “внутренней позиции” личности и разработала теорию о “механизме” превращения объективных отношений в субъективные. Она утверждала, что “формирование личности ребенка определяется отношением между тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений ... и теми психологическими особенностями, которые у него уже сформировались в результате предшествующего опыта”. Это соотношение и есть “внутренняя позиция ребенка”, то есть система потребностей его и стремлений, которая преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств”. Являясь отражением объективных отношений, объективной позиции, внутренняя позиция индивида включает многое – это открытие достоинства и ценности человека, его высших предназначений, ощущение близости с природой и особое восприятие действительности, когда все существующее ценно само по себе, а не только в аспекте затребованности. Индивид субъективно отражает объективные отношения, что находит выражение в его мотивах, способах деятельности, психике, личностных и межличностных отношениях.

В современном мире содержательное единство формирующегося человека с окружающей действительностью нарушено. “Это означает, – пишет по этому поводу В.П.Зинченко, – что происходит разрыв образования и культуры, образования и жизни и даже образования и науки”. “Следствием этого

разъединения (лишь на первый взгляд неожиданным), – продолжает ученый, – является утрата качеств социальной ответственности личности и, как сказал бы М.М.Бахтин, – “деградация поступка”, т.е. низведение его до уровня биологического и технического акта”.

Развитие гармоничных отношений воспитуемого к миру, включающему его самого, составляет главнейший аспект образования. Без этого невозможно развитие его сущностных сил и выход к самосознательной жизни. В системе субъект – субъектных отношений важно ценностное отношение педагога к ребенку. Сама структура личностно-ориентированного образования предполагает отношение к нему как к субъекту – носителю определенной деятельности, обладающему уникальными личностными качествами.

Система многообразных отношений человека порождает картину мира – совокупность его знаний, представлений, смыслов. Сегодняшнее образование, построенное на предметной основе, не способствует упорядочению этой картины и своего “Я”, выступающего ее составной частью.

В соответствии с положениями психолого-педагогической науки, изучение развития личности “невозможно вне изучения условий, в которых оно осуществляется” (В.С.Мерлин). Поэтому первую проекцию модели составляют – как и в структуре деятельности – *условия* или *среда*.

Согласно современным толкованиям положений личностно – деятельностного подхода, в образовании нужна поддержка оптимального функционирования таких комплексов условий, как “человек – природа”, “человек – культура”, “человек – общество”. В них складываются экологические, культурные и межличностные отношения детей. Это требует использования сложившихся условий – природных, социальных и культурных, и организации новых условий. В социально-культурном опыте опредмечены, воплощены движущие силы и механизмы развития, присвоив которые природный индивид обретает человеческую психику. Это и особые образовательные тексты, и реальные социально-культурные ситуации взаимодействия с людьми и многое другое. Есть проверенные научные данные о том, что интенсивное обогащение окружающей среды влияет на развитие воспитуемого. Так, согласно А.В.Запорожцу, вместе с другими специальными воздействиями оно вызывает более зрелые паттерны реагирования мозговых структур. Не менее важна представленность условий для проявления

свободной самодеятельности, способностей, в том числе способности решать возникающие проблемы, а также неадаптивной активности, приобщения к совместному творчеству.

С точки зрения современных исследователей, в педагогической среде сегодняшнего образования самовыражение учащихся сильно затруднено. Пространство жизнедеятельности здесь ограничено рамками школы, класса, рафинированных условий учебных ситуаций и задач.

В то же время было бы неправильным рассматривать среду лишь как “обстановку развития”, которая в силу присущих ей качеств определяет формирование личности” (М.Вертгеймер). С личностно-деятельностных позиций, человека воспитывает не столько среда, сколько взаимодействие с ней. Основу этого взаимодействия составляет *деятельность*. При прояснении методологических основ исследования было выявлено, она осуществляется в общественном направлении – непосредственно и в субъектном, личностном – опосредованно. Исследователи рассматривают деятельность в качестве основы формирования и развития субъекта деятельности и саморазвития, личности, пишут о чрезвычайной актуальности деятельностных проблем. В связи с этим, вторая проекция рассматриваемой модели – *деятельностная*.

Сущностные силы растущего человека проявляются и совершенствуются не во всякой, а лишь в *социально значимой* и *осознанной* деятельности, при *активном* и *творческом* воздействии на мир. Современные ученые с тревогой пишут о том, что проблема создания образования, основанного на деятельности такого рода, в наши дни стала неразрешимой. В сложившейся педагогической практике преобладают репродуктивные характеристики деятельности, функционально-ролевое общение, что обрекает учащихся на пассивность. В повседневных, не всегда осознанных делах или в погоне за быстротой выполнения заданий по образцу творческий потенциал формирующегося человека не задействуется и не развивается, а восстановить его бывает очень трудно. Тем самым мы отказываем растущему человеку в его глубинно творческом отношении к миру, не учитываем, что наследование культуры возможно только во взаимопроникновении с творчеством, через решение собственных креативных задач. Л.С.Выготский саму будущую педагогику видел как систему творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения, когда каждая мысль, каждое

движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед, к чему-то новому.

Развитие личности может осуществляться лишь в активной деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн и др.). Активность базируется на “прирожденной функциональной потребности, так как индивид как биологическое, живое существо не может быть в бездеятельном состоянии” (А.Н.Хузиахметов). Согласно Г.И.Щукиной, активность ребенка как проявление его жизненных сил можно считать и предпосылкой, и результатом его развития. Свойства активности субъекта включают его готовность выходить за пределы ситуативной необходимости и способность к самоизменению. Более всего это проявляется во внеучебной деятельности, поскольку как раз она включает в себя социальную активность, способность вырабатывать моральное решение и т.п.

Проблема осознания деятельности рассматривается сегодня через призму новых понятий. Известно, что действия по преобразованию объекта включают в себя выявление существенных связей и отношений его компонентов. Как раз этому способствует *моделирование*, которое служит также источником теоретических обобщений, формирования понятий. Реальность знаний исследователи связывают со *способами деятельности*. Для познающего субъекта преобразование предметов и фиксация средств таких преобразований – столь же необходимые компоненты знаний, как и их словесные оболочки. По А.Н.Леонтьеву, в языковых значениях представлена идеальная форма существования предметного мира. *Идеальное* функционирует в процессе реализации способности производить и воссоздавать предметы. “Идеальное – это отражение предметной действительности в формах субъективной деятельности общественного человека (в его внутренних образах, побуждениях, целях), воспроизводящего этот предметный мир”, – пишет В.В.Давыдов. При опредмечивании идеального плана, придании ему соответствующей общественной формы определяющую роль играют символы – язык, чертежи и *модели*.

В современном образовании особое значение придается *схемам*, которые рассматриваются в качестве посредников между логическими категориями и внекатегориальной чувственностью. Они позволяют ориентироваться в многообразии деятельностных связей и отношений, принимать решения на уровне общих

принципов. Осознанная деятельность связывается также с *рефлексией*. Согласно В.П.Зинченко, символы “рождаются на границах бытийного и рефлексивного слоев сознательной деятельности”, когда внутренние действия, мышление и эмоции порождают идеи, а идеи воплощаются в образы, далее следует материализация образа через символы; внешняя деятельность сопровождается внешними эмоциями и т.д.

Существующие методы обучения не концентрируют внимания на данных моментах – не формируют сознательной способности выделять схемы, способы мышления и деятельности, игнорируют идеальный план деятельности и т.д. Педагог учит решать конкретные задачи, учащийся выучивает решение, но способом решения как достаточно универсальным средством не овладевает. Но способы решения задач не складываются сами собой, не формируются они и на “конкретном примере” – без специальных знаковых средств и схем. Известно, что языки и знаки усваиваются, а не познаются. Поэтому ребенок должен не столько познавать, сколько овладевать знаками, учиться употреблять их.

Деятельностная проекция модели включает также элементы структуры деятельности А.Н.Леонтьева – она содержит *цель*, обусловленную устремлениями субъекта (III плоскость) и условиями деятельности (I плоскость); достигая цели, субъект деятельности выполняет определенные *действия*; действия, в свою очередь, состоят из *операций*, которые соответствуют условиям.

С современных позиций, целеполагание субъекта рассматривается как один из основных источников его развития, поскольку предполагает возможность выхода за пределы оснований разрабатываемых программ. В традиционном образовании усвоение предшествующего опыта и выражающих этот опыт всеобщих определений (понятий, формул, законов и т.п.) является целью, заблаговременно определяющей действия по достижению результатов. Поскольку цель предстает как надиндивидуальная программа, ее выполнение не обеспечивает развития общественной, деятельностной сущности воспитуемого. И.С.Кон пишет об экспериментах отечественных психологов, которым удалось доказать, что целеполагающий характер может иметь лишь творческая деятельность – в отличие от простой целесообразной адаптивной деятельности. В то же время целеполагание не является произволом субъекта, поскольку объект обладает собственной мерой. Цель и действия по реализации цели должны быть

соотнесены с объектом и быть соразмерными ему. Как раз поэтому предвидимый в цели результат предстает в качестве проблемы. Учитывая, что разрешение проблемы происходит как развитие субъекта, вопросу проблематизации в новом образовании отводится особое место.

Другие из рассматриваемых компонентов – действия и операции – формируются применительно к определенным, ограниченным условиям деятельности. “В этом смысле они недостаточно пластичны и лабильны, что и обнаруживается в новой, изменившейся ситуации, когда они становятся не вполне адекватными” (Л.С.Выготский). А если это так, то изменение сложившейся ситуации выступает в педагогике в качестве эффективного способа освоения новых действий и операций, формирования оперативного реагирования воспитуемого на изменившиеся условия.

В работах последнего времени актуализируется проблема *интеграции видов деятельности*. Как известно, в современной школе не уделяется должного внимания многим из видов деятельности – трудовой, художественно-эстетической и др. Однако исследователи личностно-деятельностного подхода видят проблему в другом – не используется потенциал их взаимосвязи. Несмотря на то, что реальная жизнь и деятельность ребенка изначально полипредметны, учителя и родители продолжают видеть в образовании свои тематические островки с аспектным содержанием (предметным, учебным, воспитательным), свой “конечный результат” педагогической работы.

В психолого-педагогической науке вопрос об интеграции видов деятельности связывался с идеей о ведущем типе деятельности. Согласно концепции раннего А.Н.Леонтьева, развитие психики зависит не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. Именно она, как считалось в психологии и педагогике, обуславливает главные изменения личности ребенка. Были выявлены наиболее важные признаки ведущей деятельности. В процессе этой деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; формируются или частично перестраиваются психические процессы; происходят основные психологические изменения личности. Идея о ведущем типе деятельности оказалась достаточно плодотворной. Впоследствии выделяются основные виды деятельности, проводится углубленное изучение их предметно-

содержательной стороны, выявляется роль каждой из них в формировании новых психических образований. К примеру, в генетической концепции деятельности С.Л.Рубинштейна были выделены в качестве основных ее видов игра, учение и труд, а в естественно-исторической концепции деятельности Б.Г.Ананьева – труд, общение и познание.

Но многие положения рассматриваемой концепции – в частности, о смене одного вида ведущей деятельности другим – носили в трудах А.Н.Леонтьева гипотетический характер и не получили должного развития. По мнению Д.Б.Эльконина, его понимание ведущей деятельности было более глубоким, разносторонним и диалектичным, чем ее интерпретация последователями. В первую очередь, это касается теории доминирования одного типа деятельности, который ответственен за развитие личности в определенные возрастные периоды, а также созданной на ее основе периодизации детства. “Такое решение вопроса ... вызывает справедливую критику”, – замечает по этому поводу Л.Ю.Сироткин и пишет о том, что несостоятельность теории была вскрыта позднее такими исследователями, как Б.Г.Ананьев, В.А.Петровский, Г.И.Щукина. Позднее сам А.Н.Леонтьев писал о том, что “не возраст ребенка... определяет содержание стадий развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания”, изменяются вместе с изменением общественно – исторических условий. Более того, в последних работах ученый утверждал, что только в многообразии и “целостности” деятельностей, построенных по иерархическому принципу, развивается личность.

В 80-х годах прошлого века А.В.Петровский выдвинул свою концепцию развития и, соответственно, возрастной периодизации. С его позиций, развитие личности требует обеспечения активного формирования комплекса органически взаимосвязанных деятельностей, каждая из которых может и должна стать личностно-образующей. Согласно Г.И.Щукиной, обеспечение комплекса деятельностей, которые взаимодополняют и взаимообогащают друг друга, создает объективные условия для проявления учащимся своей индивидуальности, склонностей, интересов, способствует всестороннему развитию личности. З.Ф.Чехлова полагает, что ведущая деятельность – это личностное новообразование, “личностно-образующая деятельность”. Она является ведущей, системообразующей для конкретного ребенка. В

ней он удовлетворяет потребности в самоутверждении, наиболее полно реализует свою индивидуальность, способности, находит сферы общения, осваивая при этом социальные функции и нормы поведения. В качестве ведущей деятельности могут выступать учебно-познавательная, спортивная, художественная или трудовая деятельности.

Как видим, функциональная полипредметность – существенная характеристика нового образования. Но наряду с этим исследователи пишут о том, что не раскрыт ”механизм взаимосвязи деятельностей, что затрудняет конструирование процесса обучения по формированию активной личности” (З.Ф.Чехлова). Это еще один проблемный аспект формирования личностно-ориентированного образования, который требует разрешения.

Другая сторона деятельности, которую следует рассмотреть – это ее *совместный характер*. Психолого-педагогическая и социальная эффективность совместной деятельности и социальных взаимодействий детей общепризнана. Она проявляется в повышении их коммуникативной готовности, выраженного взаимного интереса, общительности, способности к взаимодействию. Представление о совместно-распределенной форме деятельности одна из значительных идеальных конструкций Л.С.Выготского. Оно выражено в его известном высказывании: “Всякая высшая психологическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды... сперва как деятельность коллективная, социальная..., второй раз как деятельность индивидуальная”. Разработка этой идеи продолжается и в наши дни. Так, В.В.Рубцов и Г.А.Цукерман пишут о феноменах индивидуального развития, которые возникают благодаря как раз этой реальности. Исследуется и другой аспект проблемы – обучение учащихся принципам работы в команде, демократическим взглядам на управление, который интересен с точки зрения становления цивилизованной деловой культуры.

Но деятельность сама по себе, как и условия развития, не имеет “самодавляющего” значения. По С.Л.Рубинштейну, “всякая деятельность предполагает действующего индивида, субъекта этой деятельности”. Поскольку сама деятельность определяется внутренним состоянием индивида, носит личностный характер, то личностно-деятельностный подход к построению образовательной модели предполагает выделение *субъектно-личностной плоскости* и, соответственно, таких ее главных категорий, как *субъект*

деятельности и саморазвития, устремления, способности, индивидуальные особенности.

Категория *субъекта* в личностно-деятельностном подходе – одна из основных. Действующий индивид рассматривается как субъект с системой отношений к окружающей действительности, к самому себе. Если деятельность реализуется им как *субъектом деятельности*, то она влияет на его развитие (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, А.К.Маркова и др.) В этом качестве он определяет смысл и значение деятельности для себя и для социума, формулирует цели, задачи, выбирает набор определенных действий и взаимодействий, методы и средства их осуществления. В этом случае и сама деятельность приобретает субъективный характер, отражая степень самоактуализации индивида, его основные личностные качества.

Осуществляя деятельность, индивид выступает также *субъектом саморазвития*. По этому поводу Л.И.Анцыферова пишет: “Развитие личности, в каком бы направлении оно ни шло, – это не то, что с личностью “случается”: личность – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида”. Согласно С.Л.Рубинштейну, субъект – это “сознательно действующее лицо, субъект как жизни вообще, так, в частности, и познания, осознания мира и самого себя как сознательного существа, осознающего мир”. Человек стремится к развитию своих творческих сил и способностей, к совершенствованию себя как личности, которое есть не что иное, “как подлинное присвоение человеческой сущности человеком и для человека” (К.Маркс). Стремление личности реализовать внутренние, духовные потенции, свое предназначение актуализируют многие исследователи. В частности, А.Маслоу выстраивает целую иерархию потребностей – ее нижний уровень составляют физиологические нужды, а высший – потребность в самоактуализации, в свободном развитии своих талантов и способностей.

Формирование личности не может определяться внешними целями, а должно стать самоцелью. Личность существует только в развитии и через развитие как свое собственное непрерывное самоотрицание. Как самоцель, как личность человек предстает в качестве универсального существа, способного переходить

конечные границы во внешнем и внутреннем мире. В культурно-избыточной среде в процессе активной творческой и осознанной деятельности формирующийся человек постигает свою самооценку и незавершимость (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, В.И.Андреев и др.)

Согласно положений личностно-деятельностного подхода, позиция субъекта рассматривается в соотносительности с *жизненными устремлениями* или – как это было выявлено при исследовании методологических основ исследования – ценностными отношениями. В составе субъектно-личностного плана выстраиваемой модели эта категория – одна из основополагающих. О недооценке ценностных факторов в образовании, жизни общества в целом, необходимости прояснения их сущностного значения пишут сегодня многие исследователи (И.В.Бестужев-Лада, В.С.Библер, С.Л.Соловейчик, И.Д.Фрумин и др.). Формирование высших потребностей и ценностей – мировоззренческих, духовных, нравственных, эстетических, которые определяют жизненную направленность личности, в содержании сегодняшнего образования не входит. Знания, на которые ориентирована система образования, могут обслуживать любые ценности (В.С.Ильин, М.С.Каган, А.В.Мудрик и др.). В конечном счете, это ведет к упрощению системы ценностей, патологической тяге человека к аномии, узкопрагматическому отношению к труду, профессиональной деятельности. Подчеркивается, что эти особенности люмпенского сознания и мышления были характерны для значительной части населения страны, которая хорошо “вписывалась” в принципы командно – административной системы управления (Е.С.Балобанова, А.Н.Демин и др.). Решение проблемы многие ученые видят в том, чтобы “учиться жить в ценностях”, выходить за пределы потребностного детерминизма (В.Н.Сагатовский).

В субъектно-личностный план образовательной модели включен такой “потенциал личности” (по Б.Ф.Ломову), как *способности*. По Б.М.Теплову, способности определяются как устойчивые индивидуальные психические свойства личности, выступающие условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Исследователями выявлено, что “взаимосвязь внешних и внутренних условий развития способностей – отправной пункт и теоретическая основа для решения коренных дискуссионных вопросов теории способностей” (С.Л.Рубинштейн). Если обратиться к модели, то будет

правомерным рассматривать способности относительно субъектно-личностного плана, выступающего в качестве внутреннего условия развития личности, и относительно двух других планов – деятельностного и условий – они будут выступать в роли внешних условий развития. В процессе исследования различных сторон деятельности исследователями выявлены связи способностей с другими компонентами, в частности, доказана связь между развитием потенциальных возможностей личности и становлением субъектной позиции (Л.С.Выготский, Я.А.Пономарев).

Следует признать, что изучение человека как объекта философии и психолого-педагогической науки, как и вопросы отношения индивида к внешнему миру или рассмотрение его в качестве субъекта деятельности, саморазвития и тому подобное, носит довольно общий характер. В результате “с неизбежностью теряются индивидуальные особенности субъекта, без которых объект познания перестает быть самим собой, адекватным самому себе” (В.В.Шаронов). Именно поэтому *индивидуальные особенности* должны составить одну из основных составляющих субъектно-личностного плана модели.

Вопрос индивидуализации обучения и воспитания всегда интересовал отечественных ученых, в частности, его изучали Б.Г.Ананьев, А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн и др. Он входит в число приоритетных направлений исследований и в наши дни. Так, разрабатывая основы новой философии образования, современные авторы рассматривают его в аспекте радикальной перестройки содержания и методов обучения. Они прямо пишут о том, что следует “максимально учитывать индивидуальные особенности и интересы учащихся и давать простор их собственной умственной и социальной инициативе”. И.С.Кон исследует проблему индивидуализации с точки зрения развития определенных качеств личности, актуализирует “необходимость индивидуального подхода в обучении, который бы стимулировал самостоятельность и творчество учащихся”. Из других направлений следует назвать разработки дифференцированной психофизиологии. В качестве основания индивидуальных различий здесь принята общая конституция человеческого организма, которая рассматривается как совокупность физических и физиологических свойств индивида, закрепленных в его наследственности. Выявлено, что благодаря генетической устойчивости биологических характеристик у

индивида складываются обобщенные характеристики поведения и деятельности. В научной школе Б.М.Теплова – В.Д.Небылицина они получили название “формально-динамических”, а у В.С.Мерлина – “психодинамических” свойств. Формально-динамические свойства рассматриваются вне связи со свойствами личности, что обусловлено исходными положениями подхода о различной детерминации направленности личности и свойств темперамента. Что касается психодинамических качеств, то в теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина они составляют специальный предмет изучения. Интегральная индивидуальность рассматривается как саморегулируемая, самоорганизующаяся система, состоящая из разнопорядковых подсистем. Основную системообразующую функцию в согласовании разноуровневых свойств интегральной индивидуальности выполняет, по мнению ученого, индивидуальный стиль деятельности, который обуславливает наличие компенсаторных отношений между различными психодинамическими и социально формируемыми качествами. Исходя из этих положений решаются вопросы развития определенных сторон индивидуальности в онтогенезе, взаимосвязи психодинамических качеств и свойств личности. Индивидуальные особенности рассматриваются не только как данные от рождения, но и как прижизненно развивающиеся психические функции и личностные качества, что предполагает содействие их целенаправленному и организованному формированию в процессе образования.

Стремление понять причины психологической неодинаковости и уникальности людей присуще и ученым Запада. По данным исследований Т.В.Костяка, в последние десятилетия появились работы, в которых индивидуальные различия между детьми интерпретируются западными учеными как относящиеся к сфере темперамента (А.Томас, С.Чесс, А.Басс, Р.Пломин). Существует психобиологический подход к исследованию темперамента, который предложили М.Ротбарт и Д.Дерриберри. Они опираются на понятия реактивности нервной системы (ее возбудимость и способность к реагированию) и саморегуляции реактивности, которую они относят как к физиологическому, так и к поведенческому аспектам реактивности.

Внутренние, субъективно-психологические моменты деятельности, с одной стороны, характеризуют те стороны личности, с помощью которых строится внешний процесс, с другой

стороны, – развиваются в деятельности. Это соответствует положению Л.Ю.Сироткина о том, что “деятельностная обусловленность развития личности в онтогенезе не исключает обратного влияния”, в противном случае эта “зависимость выглядит односторонней”.

Завершив рассмотрение категорий основных плоскостей, обратимся к осям вышеприведенных схем – оси мышления (ось X), эмоций (Y), действий или поведения (Z), которые образуют плоскости схемы.

Все основные процессы, включая самоизменение индивида, деятельностное участие в культурных процессах, требуют полного задействования личности, в том числе ее действенного (поведенческого), мыслительного и эмоционального потенциалов. В свою очередь, это требует освоения новых способов мышления и деятельности, развития эмоциональной составляющей личности.

Мышление ребенка, его умственное развитие – это традиционный объект внимания психолого-педагогической науки. По мнению В.В.Давыдова, только формируя разумное (продуктивное) мышление можно ввести ребенка в позицию субъекта деятельности и тем самым создать предпосылки для воспитания его личности.

В сегодняшнем образовании совершенствование умственных действий чаще всего предполагает “прямое” влияние на психические процессы. К примеру, это может быть глубокое эмоциональное воздействие на пласты сознания и подсознания, рассчитанное на рост ассоциаций с помощью психологического тренинга, мнемотехники или суггестии. Методики такого рода направлены на расширение и укрепление памяти, развитие ассоциативного воображения, сопряжение различных функциональных структур психики и социального поведения. С точки зрения современной психологии, сведение мышления к системе операций является большим упрощением. Операциональный аспект мыслительной деятельности, раскрытый в исследованиях Ж.Пиаже, П.Я.Гальперина и других, необходим, но не достаточен, – его следует рассматривать в составе более широкого процессуального аспекта.

На развитие мышления и познавательных способностей ориентирована образовательная система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Авторами экспериментально доказано, что система развивающего обучения обеспечивает детям младшего школьного

возраста более раннее присвоение способов и форм теоретического мышления. Этот вид мышления включает в себя познавательные действия, которые реализуются с помощью процессов анализа и рефлексии в трех генетически преемственных формах – это аналитический способ, связанный с обнаружением общего принципа решения задач, рефлексивный способ, связанный с выделением специфических принципов их решения, и синтезирующий способ, который связан с раскрытием единства общего и специфического принципа решения задач. Развитие теоретического мышления основывается на последовательном освоении детьми его способов.

Но еще в 20-х гг. прошлого века П.П.Блонский писал, что не подкрепленное практическими действиями абстрактное мышление может привести к полной бессодержательности познавательных процессов. Любая интеллектуальная операция формируется не сама по себе, – считал ученый, а лишь по ходу мышления как непрерывного живого процесса.

Поведение и действие – это эмпирически фиксируемые формы активности, которыми ежечасно, ежедневно индивид творит жизнь – “свою и социальную ткань истории” (А.Л.Никифоров). Они не подчинены предварительно поставленной цели и не организуются ею, не подчиняют себе ситуацию деятельности. Это реакция индивида, его внутреннего состояния на ключевые стимулы ситуации. К примеру, при формировании зрительного образа “нельзя ничего увидеть, если не задержать действие, а затем внутренне воспроизвести форму объекта, деятельно очертить его контур” (А.Г.Новохатько).

Реальное действие человека всегда воплощается в моторном акте или движении. Такое движение – это не реакция, а акция, не ответ на внешнее раздражение, а решение задачи. Существенный признак, отличающий движение человека от механического движения состоит в том, что это не только и не столько перемещение тела в пространстве и времени, сколько преодоление пространства и времени, овладение ими. И несмотря на то, что движение осуществляется во внешнем пространстве, оно имеет собственное пространство. Основываясь на обобщении совокупности свойств моторики, рассматриваемых в связях с внешним пространством, Н.А.Бернштейн ввел понятие “моторного поля”. Отсутствие устойчивых идентичных линий в моторном поле, неповторимость движений навели его на мысль о том, что

человеческое движение каждый раз строится заново. Моторное поле строится посредством поисковых, пробующих движений, зондирующих пространство во всех направлениях.

По К.Левину, человеческое поведение есть функция, с одной стороны – личности, с другой – окружающей среды. Формы поведенческих реакций человека определяются как ситуацией, так и его внутренним состоянием, социально-психологической структурой личности. У каждого индивида неповторимая “манера” поведения, которую определяет внутреннее ядро личности. И в той мере, в которой это ядро остается неизменным, поведение личности сохраняет определенное единство.

Деятельностное формирование личности предполагает развитие *эмоционально-чувственной стороны*. Исследователи пишут, что эмоциями, чувствами индивид дает о себе знать (в данном случае имеется ввиду не строго детерминистское объяснение переживаний, а подчеркивается их ценность и смысл). Многие педагоги придавали этой стороне личности особое значение. Так, В.А.Сухомлинский не представлял себе процесса познания без сопровождения его всеми нюансами чувств. Он утверждал, что эмоционально-эстетическая оценка человека определяется глубиной чувств – радости, гнева, смущения, угрызения совести. Педагогика уделяет много внимания эстетичности, как компоненту образования. Но право ее отражения и формирования она оставляет по преимуществу за художественно-эстетическими дисциплинами. Несомненно, искусство – это та сила, которая может потрясти до глубины души, преобразовать человека. По К.Хагеру, искусство представляет собой хотя и отличную от науки, но все же равноправную и такую же глубоко творческую форму духовного обобщения. Оно обладает особой способностью завладеть всем человеком и проникать в него даже в том случае, если он этого не осознает. С позиций личностно-деятельностного подхода и современной педагогики, эстетическое содержание присутствует не только в искусстве – оно буквально во всем: в эстетической организации школьных условий, эстетике создаваемого людьми культурного ландшафта, красоте и элегантности логико-математических операций и доказательств, более того, оно в “эстетическом воздействии” учителя, которое основывается на целостности его личности. Исследователи отмечают более быстрое и эффективное формирование

мировоззрения, когда позиция привлекательна, когда ее эстетический компонент осознается.

Одним из первых в отечественной психологии обратился к проблеме переживания Л.С.Выготский. Он изучал ее при анализе онтогенеза, исследуя изменение личности как целого. Придавая огромное значение чувственной стороне, Л.С.Выготский писал: “Действительной динамической единицей сознания, то есть полной единицей, из которой складывается сознание, будет переживание”. И обосновывал это тем, что переживание отражает и особенности личности, и среду. Благодаря переживанию ребенка сила среды приобретает направляющее значение. Это обязывает педагога к глубокому анализу переживаний и, соответственно, изучению среды, которая переносится внутрь ребенка. Л.С.Выготский подчеркивал, что внутренняя жизнь ребенка связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами. Перед нами “психология в терминах драмы”, отмечает он, – драмы внутренней, незримой для внешнего наблюдателя, перед глазами которого проходят лишь отдельные симптомы в виде капризов, негативизма и других проявлений “трудновоспитуемости”. Ученый выявил связь переживаний индивида с конфликтными ситуациями, которые он разрешает, и пришел к выводу, что деятельность определяет сознание через переживание. Единство аффекта и интеллекта – это другое его важное положение, связанное с переживаниями.

Взаимосвязи рассматриваемых компонентов изучались многими исследователями. Связь мышления с эмоционально-волевой сферой, открывающей выход к творчеству, творческому мышлению исследовал П.П.Блонский. “Динамической, то есть движущей поведением величиной”, называет переживание М.Г.Яршевский и т.д.

В сложившемся образовании рассматриваемые сферы психики и их взаимосвязи задействованы незначительно. Развиваемое здесь воспроизводящее мышление учащихся не требует анализа ситуации, осознания проблем, оригинальных идей или быстрых, самостоятельных решений. Тем самым оно “задерживает развитие чувств на самом примитивном уровне”. Исследователями отмечается дефицит позитивной эмоциональной экспрессивности, приводящий к глухоте по отношению к эмоциональному состоянию других, а в конечном счете, к неконтролируемому проявлению вытесняемых негативных эмоций.

Совместное развитие действенной, мыслительной и чувственной сфер личности происходит в системно организованной деятельности. Согласно В.П.Зинченко, образованное, рефлекслирующее сознание может существовать только посредством усилий ума, напряженного свободного сознательного действия, страстей души, соединяющихся в жизненном пространстве личности, в работе которых и содержании которых и состоит жизнь этой субстанции, ее наполненность. По мнению ученого, деятельность, рассматриваемая как новаторская миссия личности, реализует отвечающие этой миссии регулятивы чувств, мышления и поведения.

Общение и рефлексия занимают особое положение в модели, поскольку имеют отношение к структуре в целом.

С личностно-деятельностных позиций, индивид осваивает свою человеческую природу, включаясь в необходимые для жизни исторические формы деятельностного *общения* с другими людьми. Разрабатывая данную проблематику, А.В.Петровский высказал идею о двух формах связи детерминант деятельности. Для предметной деятельности эта связь выражается формулой “субъект – объект – субъект”, а для общения – “субъект – субъект – объект”. Как замечает В.С.Мерлин, эта детерминанта не могла учитываться С.Л.Рубинштейном и А.Н.Леонтьевым “вследствие тогдашнего состояния социальной психологии”. Исследования А.В.Петровского показали, что при одинаковом содержании деятельности один и тот же индивид, находясь в разных коллективах, проявляет разные свойства личности, а последние во многом определяются сложившимися межличностными отношениями. Сами отношения обусловлены как объективными требованиями коллективной деятельности, так и свойствами самой личности и, в свою очередь, влияют на эффективность деятельности и свойства субъекта. Влияние межличностных отношений в группе на члена группы представляет собой совершенно иную детерминацию по сравнению с объективными требованиями деятельности. Исходя из этих положений, категория общения была представлена в модели исследования как субъект-субъектная взаимосвязь двух одинаковых структур.

Общение выступает неотъемлемым свойством индивида и инструментом, эффективным приемам пользования которым его следует обучать. В условиях традиционного образования, где издавна сложились жесткие отношения, коммуникации сильно

искажены. Здесь не актуально формирование эффективных навыков межличностного общения, к примеру, умения убеждать собеседника или принять его точку зрения, поведения в конфликтной ситуации или при поиске компромиссов и т.д. Все это чрезвычайно важно в наши дни, когда формируются гуманные типы культурной коммуникации. Так, межличностное общение основывается на доброжелательном отношении к субъекту взаимодействия, понимании его поведения и внутреннего мира, сопереживании и взаимопроникновении с ним, когда мысленно ставишь себя на его место, стараешься смотреть на мир и себя его глазами. Одна из главных особенностей общения – диалог. Он обеспечивает целесообразное изменение предмета совместной деятельности, вскрытие и разрешение объективных противоречий и пр. При этом момент активного отрицания в диалоге считается не менее существенным, чем момент приятия. Исходя из этого, система общения в образовательном процессе нового типа должна выстраиваться специальным образом и быть диалогичной по сути.

Изучение *рефлексии* – актуальное направление современной психолого-педагогической науки (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, П.Г.Щедровицкий и др.). Исследователи анализируют виды рефлексии – личностную, социальную и предметную, ее уровни, всевозможные аспекты – рефлексии деятельности, образовательного процесса, развития и т.д. Рефлексия естественным образом вытекает из системной деятельности и ее совместного характера. По С.Л.Рубинштейну, она позволяет личности выйти из полной поглощенности деятельностью, выработать соответствующее отношение, занять позицию над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать ее, критически проанализировать и усовершенствовать. Исходя из этого, данная составляющая модели, как и общение, занимает в ней особое положение – имеет отношение к структуре в целом.

Как известно, в содержание сегодняшнего образования рефлексия не включена или, по крайней мере, не является его обязательным компонентом. Усвоение знаний происходит здесь путем многократного повторения деятельности, заданной в образце. Но “тот, кто повторяет – не учится”, замечает по этому поводу П.Г.Щедровицкий и далее пишет о том, что усвоение происходит лишь тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия.

В.В.Давыдов полагает, что нельзя определить свою позицию, не соотнеся ее с позициями других. Помимо собственной

деятельности в сознании индивида должны быть представлены потребности, интересы, позиции людей, включенных с ним в социальные отношения. Он потому и отделяет себя от своей деятельности, поскольку она – одновременно деятельность другого, поскольку она – общение. Он вынужден смотреть на свои действия глазами другого и видеть себя со стороны. По мнению ученого, рефлексия связана с идеальным планом сознания и схемами деятельности. Благодаря им деятельность планируется, оценивается, корректируется, они также способствуют выделению способов деятельности. Являясь основой сознания, идеальное, в свою очередь, тесно связано с системой языковых значений. Язык есть практическое, существующее для других людей и лишь затем для самого индивида действительное сознание, а высказывания людей – это общественное событие их речевого взаимодействия. В процессе рефлексии рассуждения, способы действий выделяются в виде схем деятельности. Усвоение выступает как прямой продукт рефлексивного процесса. Специальные эксперименты показали, что без рефлексивного сопровождения и специальных знаковых средств, не совпадающих со структурой действия, ребенок “не видит” образца, “не видит” схем организации деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Б.Д.Эльконин исследует эту проблему в русле идей Л.С.Выготского и полагает, что способность рефлексировать позволяет ребенку соотносить идеальную и реальную формы собственного развития и тем самым напрямую работать со своей личностью и будущим. В данном случае идеальная форма понимается как культурный образ совершенной взрослости. Существование идеальной формы порождает продуктивный конфликт между реальной формой и отсутствием путей к идеальной. Предметом особой заботы педагога становится организация работы детей с собственным будущим, а идеальная форма выступает в качестве основной движущей силы их развития. Ориентация на нее определяет общую направленность развития ребенка и меру его собственной активности, а условием встречи с ней является способность жить и работать в символической реальности.

Прояснение модели, ее теоретическое обоснование позволяют убедиться в том, что она обеспечивает развитие личности. Но процесс развития – один из наиболее сложных и динамичных из всех известных “живых” процессов. Поэтому важно

его рассматривать с самых разных аспектов, чтобы вновь и вновь оценить справедливость утверждений, выдвигаемых анализируемой здесь теоретической системой. Так, современные исследователи усматривают в развитии "триаду процессов", развивающихся в неразрывном единстве: по сущности природы (созревание), по сущности социума (формирование), по сущности человека (саморазвитие). Или приведем более развернутый тезис: "Личность формируется под влиянием наследственности, среды, целенаправленной деятельности педагогов, собственной деятельности и самовоспитания человека..." (И.З.Гликман). Утверждается, что любые частные решения, к примеру, перенос центра тяжести на наследственность, либо на обеспечение самоорганизации и саморазвития человека, либо на что – то другое "не могут разрешить общей задачи и выступить в качестве единственного направления" (П.Г.Щедровицкий). Отметим, что приведенные обобщения закономерностей развития личности не противоречат модели исследования, что является важным как с точки зрения надежности обосновывающих ее теоретико-методологических положений, так и последующего практического использования.

Модель не противоречит также теории развития Л.С.Выготского. Согласно этой теории, развитие совершается как непрерывное возникновение "новообразований" или новых структур, которые базируются на прошлом опыте и возникают путем возникновения новых связей между старыми элементами, путем изменения характера их взаимоотношений. Новообразования, которые Л.С.Выготский определяет как новый тип строения личности и ее деятельности – важнейшая составляющая внутренней среды. Через нее преломляются все внешние воздействия, определяя тем самым потенциал ребенка. В процессе реализации деятельности, разрешения воспринимаемых, соразмерных его силам противоречий совершается психическое развитие. Другое важное положение данной теории – необходимость ориентации обучения и воспитания не на сформированные, а на развивающиеся процессы или, по-другому, не на сегодняшний, а на завтрашний день детского развития. В связи с этим положением были выделены новые понятия: актуальный уровень развития и зона ближайшего развития. Последняя достигается ребенком только при сотрудничестве со взрослыми и при освоении становится его личным достоянием. Выделение данных уровней развития – чрезвычайно продуктивный

момент для понимания связей между процессами обучения и развития, оно особенно актуально для организации деятельности в детском возрасте. Анализируя соотношение этих процессов, Л.С.Выготский пишет об отсутствии какого либо параллелизма между ними и подчеркивает, что это взаимопроникающие процессы. При этом ведущую, стимулирующую роль он отводит обучению, утверждая, что истоки развития психических процессов социальны, лишь впоследствии они приобретают индивидуально – психологический характер. Это также не противоречит положениям выработанной модели.

Следует подчеркнуть еще один момент, связанный с открытым процессуальным характером деятельности. При обосновании методологической базы исследования было выявлено, что в ходе жизнедеятельности индивида изменяются его отношения, совершенствуется деятельность, все ее компоненты. Из этого следует важное положение о том, что личностно-ориентированный образовательный процесс, конструируемый на базе деятельности как базовой категории, также носит открытый развивающийся характер.

Не претендуя на полноту теоретического обоснования модели, мы стремились отразить значимые концепции и разработки личностно-деятельностного подхода и преимущественно те из них, которые нашли практическое подтверждение в эксперименте. В нашем случае важнее было выявить саму возможность теоретического обоснования. Кроме того, само описание системы рассматривалось нами не как что – то окончательное, а как процесс, когда его понимание и осмысление непрерывно углубляются.

Разумеется, категории разработанной модели, их характеристики установлены достаточно давно и являются базовыми для философии и многих гуманитарных наук. Но их простое, пусть и взаимосвязанное перечисление еще не могло бы составить теоретической системы исследования. Во избежание эклектики мы стремились рассматривать понятия диалектически, продвигаясь от общего методологического уровня к теоретическому, от высших “этажей” модели к низшим. При этом удерживался контекст практической организации образовательного процесса – в этом состояла одна из особенностей моделирования. Оно осуществлялось параллельно с реальной компонентой личностно-ориентированного образовательного процесса на базе избранной педагогической системы С.Френе и состояло в

экспериментальном опробовании различных “узлов” и элементов модели, их конкретизации и развитии. Надо отметить, представленная модель не рассматривается нами в качестве новшества, изобретения, поскольку она конструировалась не “с чистого листа”, а явилась отражением предшествующего и современного развития философских и психолого-педагогических знаний, признанного в мире теоретико-методологического фонда личностно-деятельностной направленности.

Остановив свой выбор на представленной в первой главе теоретико-методологической базе исследования, мы пришли к выводу о том, что она позволяет выйти на формирование целостного образования, развитие личности. В деятельности при взаимодействии с внешней и внутренней средой развития могут развиваться сущностные силы подрастающего человека, проявиться субъект саморазвития и деятельности как основа целостной личности. Связующим звеном между избранной теоретико-методологической базой и сложившейся на сегодняшний день личностно-ориентированной образовательной практикой может выступить разработанная модель. Позволит ли модель личностно-ориентированного процесса выявить сущность инновационных практик, их воспроизводимые стороны и, в конечном счете, совместить их с теоретико-методологической базой – это необходимо выявить в следующей главе.

Глава 3. Реализация модели личностно – ориентированного образовательного процесса

3.1. Проблемы реализации модели и подходы к их разрешению

С самого начала исследование, ориентированное на формирование личностно-ориентированного образования, предполагало разрешение весьма широкого круга трудностей и проблем. Целый комплекс сложных проблем решался в первой части исследования, и на это была ориентирована разработанная модель. Не менее трудные проблемы встретились на пути ее практической реализации.

Определение механизмов задействования модели – первая из рассматриваемых проблем. При ее решении мы исходили из того, что выход ко всем сторонам и компонентам модели имеет лишь одна составляющая – деятельность. Поэтому она выступает в качестве системообразующего компонента структуры. Ее системная организация означает полноценную организацию личностно-ориентированного образовательного процесса. При этом следует учитывать, что необходимо привести в действие обе стороны модели – и деятельность учащихся, и деятельность педагогов, родителей. Лишь в этом случае образовательный процесс может стать жизнеспособным.

В данном случае ключевое понятие – “организация”. Согласно организационной теории, основывающейся на известных концепциях Ф.Тейлора, А.А.Богданова и других, она характеризуется как “обозначение деятельности по упорядочению всех элементов определенного объекта во времени и пространстве” (Б.З.Мильнер). В деятельности людей процесс организации занимает особое положение. Не являясь самоцелью, он имеет определенный объект, и в зависимости от него наполняется конкретным содержанием, облекается в определенную форму.

Наш объект исследования – формируемый личностно-ориентированный образовательный процесс. Если говорить о *целевом* аспекте, то он основан на тех задачах, которые стоят перед современным образованием, и ориентирован на развитие личности. Новое понимание *содержания* образования и новое его наполнение связаны с компонентами нашей модели и включают в себя

личностный, аксиологический, деятельностный, когнитивный, креативный и другие аспекты. Выявление *организационных форм, методов и средств* нового образовательного процесса – а в структуре модели они не представлены в явном виде – рассматривается в качестве очередной проблемы.

Ее разрешение может потребовать основательных научно – практических проработок. Так, новые оргформы должны позволять знать и уметь создавать что-то новое, то есть быть практико-ориентированными; они должны способствовать развитию личности, – но без прямых, видимых воздействий и т.д. В процессе решения проблемы мы обратились к определениям понятий оргформ, методов и средств в теории воспитания. Организационная форма определяется здесь как “способ организации воспитательного процесса, отражающий внутреннюю связь различных элементов этого процесса и характеризующий взаимоотношения воспитателей и воспитанников” (Н.И.Болдырев). Исходя из этого, оргформа как обобщение способа организации образовательного процесса должна включать обобщенное содержание модели и представлять собой генерализацию отношений ее элементов. Тогда искомые оргформы должны основываться на деятельности, иметь непосредственный выход на субъектно-личностные начала и окружающую действительность и выражать устремления личности. В современной культурной ситуации (в альтернативном образовательном опыте, психолого-педагогических исследованиях и др.) такие формы имеются, они подробно описаны, но, как правило, не обосновываются и как организационные формы не выделяются. Основываясь на выявленных требованиях, в качестве оргформ нового образования были выделены *метод проектов, самоуправление и игры нового поколения*. Отметим, что помимо названных, в эксперименте использовались, описаны – и могут использоваться в дальнейшем – другие оргформы.

Всесторонний охват компонентов деятельностной структуры требует разнообразия и взаимосвязи форм и средств ее организации. Поэтому в исследовании нашло применение и другое определение организационной формы. Оно трактуется как “устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических), совокупности организаторских приемов и воспитательных средств,

обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы” (Е.В.Титова). Обратимся для примера к опыту В.А.Сухомлинского. Так, воспитательная задача по развитию чувств, формированию эмоционального отношения детей к природе потребовала от педагога создания специальных ситуаций, призванных обеспечить непосредственное созерцание природы, формирования особых процедур взаимодействия с участниками этого процесса.

Вопрос о методах и средствах организации личностно-ориентированного образования рассматривался отчасти при описании модели исследования. Было выявлено, что новые методы наряду с усовершенствованием внешних условий развития личности требуют активизации ее внутренних интрапсихических средств. Для прояснения сущности искомых методов и средств остановимся на некоторых из них, а в полном объеме они описаны в разделах, описывающих экспериментальную организацию деятельности.

В соответствии с принципом деятельности, процесс преобразования окружающей действительности и самого человека требует от субъекта осознания способов действий. Новые методы должны воспитывать и формировать у учащихся способность их выделять. Для этого используются специальные знаковые средства – *схемы мышления и деятельности*, которые выступают не только в качестве особых внешних “психологических” орудий (по Л.С.Выготскому), но и внутренних, интрапсихических средств. Они позволяют выявлять и воспроизводить существенные связи и отношения объекта, осознанно изучать его свойства. Средства такого рода не познаются, а ими овладевают – учатся их выделять и применять.

Один из основных методов, который может быть использован в создаваемых системах личностно-ориентированного образования – это он позволяет выделять схемы деятельности – *рефлексия*. П.Г.Щедровицкий пишет по этому поводу, что усвоение способов деятельности выступает “как прямой продукт такого рефлексивного процесса”. Рефлексия имеет отношение ко всем компонентам модели, к примеру, в предметных действиях она обнаруживает себя как умение учиться новым умениям, в общении – как умение увидеть разницу точек зрения, в самосознании – как интерес к самоизменению и т.д. Другой, менее известный метод – *проблематизация*. Специалисты по игровым технологиям пишут о нем как о методе, используемом для деструкции стереотипных

представлений. Он отличается от педагогических воздействий традиционного образования, допускающих лишь доброжелательную, развивающую критику и надкритичное взаимодействие. Метод основывается на диалектическом подходе, который рассматривает процесс развития как конфликтный и противоречивый, а внутренние противоречия ребенка как движущие силы его развития. Противоречия возникают при несоответствии возрастающих потребностей ребенка его возможностям, возможностей – предъявляемым требованиям, к примеру, новых задач – сложившимся и привычным ребенку способам мышления и др. Проблематизация призвана усиливать эти противоречия, активизируя действия, воздействуя на мышление и эмоциональную сторону личности. Л.И.Божович пишет о различных состояниях субъекта, в том числе фрустрации, которая возникает, к примеру, при отсутствии у субъекта способов удовлетворения потребностей или насильственным подавлении потребностей социальными требованиями. Соразмерные силам ученика противоречия находят разрешение в деятельности, а проблематизация стимулирует становление субъектной позиции, самоосознания, способности к выбору и т.д.

Использование модели исследования выделено нами в качестве одного из главных условий организации деятельности. Но тогда применение выделенных оргформ, методов и средств, которые задействуют эту модель, выступает другим, не менее важным условием.

Следующая важная проблема, с которой мы столкнулись при реализации модели, связана с разъединенностью школьного и семейного образования. Если исходить из цели исследования – формирования целостного образования, а также логики его построения, предполагающей совмещение теоретико-методологической базы и инновационной практики по выбранному научно – философскому направлению, то игнорирование семейного воспитания как равноправного звена единой образовательной системы было бы заведомо ошибочным.

Многие исследователи связывают разделение образования с переходом общества на индустриальный тип развития. Доказывается, что в традиционном доиндустриальном обществе семья и социально-профессиональные сообщества обеспечивали самореализацию личности, были тесно связаны с жизнью, отвечали требованиям своей эпохи. Процессы научения и развития

происходили здесь как деятельностное присвоение и реализация сущностных сил человека, который формировался в близкой ему социально-культурной среде, с применением индивидуальных образовательных средств. В 19 веке в соответствии с заказом зарождающегося индустриального общества образование было выделено в самостоятельную область. С этого времени оно начинает осуществлять целевую функциональную подготовку, ограничившись, по сути, передачей знаний. Специализируясь на конкретных задачах, школа взяла на себя процесс обучения, а воспитание негласно оставила семье. Тем самым, единая образовательная система была разорвана, семья утратила ведущее положение в образовании.

Между тем, многие из ведущих философов и ученых полагают, что основной структурной единицей образования является семья. Так, русский мыслитель В.В.Зеньковский ставил на первое место воспитательную среду “семейной социальности“. Анализируя состояние образования в прошлом веке, он утверждал, что воспитательное влияние школы проходит мимо самых основных и существенных проблем детской души и духовного развития детей. А.С.Макаренко был убежден, что личный пример родителей, образ жизни семьи, взаимоотношения в ней старшего и младшего поколений имеют глубокое своеобразие, и ни школа, ни другие институты общественного воспитания не в состоянии их заменить.

Особенно значима семья для ребенка, в том числе в рассматриваемых в исследовании старшем дошкольном и младшем школьном возрастах. “Влияние семьи является определяющим в формировании гуманистических качеств у ребенка, в воспитании отношения к личности другого человека как ценности” отмечают исследователи. В работах К.Роджерса, В.И.Слободчикова и других доказывается, что основой формирования доверительного, сопричастного отношения к миру является любовь родителей, что именно мир близких взрослых предопределяет субъективный мир ребенка, характер его самосознания.

Учитывая, что семейное воспитание – равноправная структурная единица единой системы образования и имеет первостепенное значение для ребенка, рассмотрим положение современной семьи.

Кризисные явления в семье отмечаются в нашей стране с конца 60-х годов прошлого столетия. Уже стали привычными десятки лет регистрируемые статистикой феномены: массовая

малодетность, рост разводов, “сводных семей”, процессы нуклеаризации и др. Более того, исследователи семьи пишут о “девальвации ценностей супружества, родительства и родства”, которые в совокупности с усложнением межличностных отношений между супругами и заметными структурными изменениями выступают “выражением упадка семьи как социального института” (С.Ф.Валиева).

Негативные процессы в семье разрушают условия для реализации ее воспитательной функции. Так, для полноценного выполнения основной функции необходимо наличие полного набора семейных ролей. Перебои возникают как при отсутствии одного из родителей, так и при наличии только одного ребенка. Считается доказанным, что “развитие ребенка и влияние на это развитие тесно связаны с благополучием, внутренней атмосферой, взаимоотношениями и образом жизни семьи, а не только с определенными методами воспитания детей и формированием их поведения” (Ю.Хамяляйнен).

Картина еще более сгущается, если обратиться непосредственно к воспитательному процессу. Наблюдения, беседы с родителями и воспитанниками, психологические тестирования, проведенные на начальных этапах эксперимента и в последующем, подтверждают выводы исследователей семейных проблем: уровень воспитания в семье остается недопустимо низким. В семейном образовании продолжает доминировать авторитарный стиль взаимоотношений родителей с детьми, жесткая трансляция стандартов и норм, спонтанный выбор педагогических стратегий. Большая часть родителей организует воспитательный процесс неосознанно и не испытывает недостатка педагогических знаний. Вопросы межпоколенной трансляции системы ценностей, воспитания личностного отношения к внешнему миру, перехода на саморазвитие ребенка, учета его природных, индивидуальных особенностей – все они остаются вне рамок семейного образования. Кардинальное изменение образа жизни семьи, в частности, связанное с тем, что она, за редким исключением, не имеет возможности включать подрастающего человека в профессиональные и социально-культурные традиции, ведет к дефициту живого контакта родителей с детьми, утере ее посреднической роли на личностном уровне.

Как видим, проблемы семьи и семейного образования чрезвычайно остры, поэтому привнесение сюда системы личностно-

ориентированного образования было бы весьма своевременным. Рассмотрим, каковы возможности реализации модели в данной сфере.

Использование линии устоявшейся работы школы с семьей, обычных форм сотрудничества с родителями представляется не эффективным. Действительно, родители ограничены здесь “посещениями классных собраний, участием в проработке “трудных” детей и их родителей, оказанием эпизодической помощи по ремонту классных комнат, участием в распределении фондов всеобуча по оказанию материальной помощи нуждающимся учащимся и т.п.”, то есть практически отстранены от образовательного процесса (Г.Г.Габдуллин). Режим труда, нормы питания, школьные успехи, перевод в следующий класс, рекомендации – вся жизнь детей и их благополучие зависят от школьных работников. К сожалению, не используется также потенциал родителей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Они находят в особо благоприятной для педагогического сотрудничества фазе родительского становления. У них ярко выражен интерес к участию в образовательном процессе своих детей – и наши многолетние наблюдения подтверждают это.

Реализация модели в семейном воспитании предъявляет повышенные требования к личности и профессиональной культуре самого педагога. По мнению исследователей, субъект преобразований – это главная проблема перехода к новому образованию. По поводу отсутствия необходимых личностных качеств ученые высказываются весьма остро, выделяя невежество, духовную запущенность и др. По данным констатирующего эксперимента, для большинства работников сферы образования, родителей характерен социокультурный феномен, именуемый в научной литературе “тоталитарным сознанием”, “советским синдромом” (В.Е.Каган). Он выражается в следующем: догматичности сознания, закрытости эмпирическому опыту при некритическом доверии к “коллективному разуму”, раздвоенности приватного и социального Я, в инфантильной экстернатности упований на внешние инстанции и переносе на них ответственности за неудачи. Ведущим мотивом поведения является избегание неудач – в противоположность естественному желанию достигать все более лучших позитивных результатов. Характерны также заниженная самооценка, низкая рефлексивность (при высокой нормативности) и др. Наша работа с родителями позволяет расширить данный

перечень – это отсутствие естественного доверия и эмпатии к партнеру, неумение учитывать состояние его внутреннего мира, особенности поведения; игнорирование элементарных норм общения – умения слушать, слышать, говорить адресно, а в конечном счете – бескомпромиссность, категоричность и декларативность суждений и т.д. Согласно исследований, данные свойства сознания взрослых стимулируют в структуре личности ребенка гипертрофию предпосылок “тоталитарного Я”, накладывая на внешние препятствия к личностному росту – внутренние.

Малозффективны программы семейного воспитания, разрабатываемые традиционным способом. Продолжительное время советская семья оставалась объектом тотального программирования. “По количеству программ семейного воспитания мы определенно заслуживаем места в книге Гиннеса”, – справедливо замечал по этому поводу В.Е.Каган. Реализация программ – текстовых по форме и описательно-рекомендательных по содержанию – и не могла быть конечной целью их составителей. О неоднозначности и сложности этого вопроса писал еще Я.Корчак: “Я не знаю и не могу знать, как неизвестные мне родители могут в неизвестных условиях воспитывать неизвестного мне ребенка, подчеркиваю – “могут”, а не “хотят”, а “не обязаны”. На процесс реализации программ влияют многие факторы: гетерогенность семей, различие их по ценностным устремлениям, инновационной восприимчивости, интеллектуальному, действенному и эмоциональному потенциалам, мотивационной, социальной и личностной динамике – вплоть до определяющих эту динамику генетических механизмов родителей. Опыт работы с воспитательными программами позволяет расширить перечень факторов, влияющих на их результативность. Как правило, любую программу можно представить как операционально-структурированный способ действия – это предполагает реализуемость каждой операции, однако зачастую в программы переводятся заведомо нереализуемые проектные решения. Или другой фактор: ситуация, которой пытаются управлять на расстоянии, меняется быстро и непредсказуемо, что не позволяет говорить об адекватности и своевременности прописанных в программах действий. Но самый существенный фактор, как указывалось, – это личностные качества родителей. Действительно, ограниченность рефлексивного сознания или творческого

мышления не может не влиять на использование других составляющих модели.

Как видим, необходимость реализации модели исследования в семейном образовании требует поиска новых, нетрадиционных путей и способов.

Следующая проблема рассматриваемого комплекса связана с нынешним положением современной науки, в данном случае – педагогической. Не стремясь раскрыть его полностью, выделим стороны, которые имеют отношение к нашему исследованию. Во-первых, это одностороннее научно-теоретическое отношение к миру. Оно односторонне и неполно и с деятельностных позиций, поскольку “наука видит мир как систему отношений вещей, с его вещной стороны, как чистый объект без субъекта” (В.В.Давыдов). В результате, по С.Л.Рубинштейну, выключаются из бытия субъекты и те свойства вещей, которые свойственны “человеческим предметам”. Во-вторых, в современных педагогических работах философского плана отмечается невозможность перехода к новому образованию лишь по пути познания – для этого нужна практико-ориентированная наука. Педагогу-исследователю недостаточно описывать и отрабатывать свое знание об учебно-воспитательном процессе, представляя результаты в виде выводов и рекомендаций. Не могут привести к эффективному результату разработка экспериментальных программ и технических средств или совершенствование знаний, умений и навыков педагога-практика. Нельзя прогнозировать позитивные результаты эксперимента, действуя в рамках сугубо ролевого поведения педагога, внедряющего новое образование. Обеспечение и поддержка осмысленного образования детей, их личностного развития требуют от педагога-исследователя всецелого, личностного включения в экспериментальную деятельность и, что не менее важно, собственной глубокой личностной перестройки. Нужна педагогика с преобразующей ориентацией, с новыми взаимоотношениями с педагогами-практиками и родителями, с практико-ориентированными организационными формами и методами работы.

Примечательно, что многие научно-осмысленные ответы на вопрос о путях решения проблем, связанных с проблемами семьи, современной науки, можно найти в формирующейся ныне философии образования, которая в наши дни представлена широким

спектром работ (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, В.В.Давыдов, Г.П.Щедровицкий и др.).

В условиях, когда человек отчужден от социально-культурного опыта, лишен богатства духовной жизни, природа императивов, вставших перед человечеством такова, полагают ученые, что не оставляет иного пути, кроме индивидуальных и коллективных рациональных поисков обновления своего культурного мира. В образовательной сфере лишь отдельные локальные инициативы свидетельствуют о возможности иных путей, иных педагогических сил и неисчерпанности резервов “самовозрастания логоса”, пусть и находящихся за пределами устоявшихся форм бытования современной цивилизации (П.Г.Щедровицкий). В сложном процессе поиска и формирования новых образовательных систем, отмечает В.М.Розин, должны принять участие – помимо ученых, педагогов и родителей – общественность, представители творческих и профессиональных союзов, региональные органы управления, все население. Это способствует расширению новых форм общественной жизни, укреплению общественных сил, выступающих противовесом в отношении усиливающейся роли государства, что действительно важно для сегодняшней России. Это соответствует всеобщим тенденциям роста коммуникаций и связей, усиления интеграции. Тем более, что “кооперация и сотрудничество вытесняют конкуренцию, дают гораздо более весомые стратегические преимущества, чем конкурентная борьба” (Б.З.Мильнер).

Анализ, проведенный в контексте модели исследования, позволил выйти на решение обозначенных проблем.

Формирование системы лично-ориентированного образования в выбранном направлении требует со стороны педагога – исследователя организации совместной экспериментальной деятельности. Коллективным субъектом этой деятельности должен выступить творческий коллектив (педагогическое сообщество) из исследователей, педагогов – практиков и родителей. Но в соответствии с моделью, это лишь одна из двух выделенных сторон. Вторая равноправная сторона эксперимента и, фактически, то, на что должны быть направлены усилия всех его участников – это организация деятельности учащихся. Вопрос об участии в эксперименте детей рассматривается в данной работе в значительной мере с педагогических позиций, что связано с ориентацией исследования на специфический (младший) возраст,

поэтому он описан в разделе по организации непосредственно их деятельности. Согласно модели, экспериментальная деятельность организуется исходя из условий, которые сложились в современном обществе и образовании – они изложены при обосновании актуальности исследования, а также из устремлений педагогов и родителей к обновлению своего культурного мира, к гуманизации образования, общества.

Положение об участии родителей в процессе образования своих детей (имеется ввиду, в качестве равноправных субъектов деятельности по формированию личностно-ориентированного образования) может решить проблему разрыва школы и семьи, усилить чрезвычайно важное – как было выявлено – влияние семьи на развитие ребенка и укрепить ее положение в единой системе образования. Отметим, что это было бы правильным и с другой точки зрения – несправедливо возлагать всю тяжесть работы за оптимизацию процесса, компенсирующего дефицит воспитательных ресурсов семьи, на учителей, воспитателей и исследователей. Помимо того, это реальный путь решения многих семейных проблем, прежде всего, связанных с неблагоприятными для семейного образования структурными изменениями (отсутствие одного из родителей, малолетность и т.п.) и другими вытекающими из этого обстоятельствами (усложнение межличностных отношений между супругами и др.). Обучение родителей в процессе их собственной активной, осознанной, творческой и значимой деятельности может решить проблему педагогической неграмотности, способствовать эффективному освоению системы личностно – ориентированного образования. Одновременно решается вопрос о трансляционных механизмах семейных программ, поскольку родители выступают одновременно разработчиками и реализаторами программ. Меняется прочно укоренившийся формальный подход к работе школы с семьей – родителям предоставляется право реального участия в образовательном процессе. И, что особенно важно, у педагогов и родителей появляется возможность личностного роста, обнаружения и исправления определенных личностных качеств, включая проявления описанного выше “тоталитарного сознания”.

Соответственно, появляются возможности привнесения в школьную жизнь атмосферы и взаимоотношений благополучной семьи, формирования своеобразия нравственной среды и психологического климата складывающегося коллектива.

Другое положение – о непосредственном, деятельном участии в эксперименте педагогов-исследователей, принятии ими на себя ответственности за результаты, организационно-управленческих, других функций – это реальный шаг к практико-ориентированной науке. Но это потребует от исследователей действительного осознания остроты образовательных и социальных проблем, методологической и теоретической грамотности, наличия в личном арсенале многих важных качеств и способностей, включая организаторские. Заметим, что используемое понятие “педагог-исследователь” не отражает многих функций исследователя – методологических, собственно педагогических, организационно-управленческих и других, поэтому в последующем его необходимо уточнить.

Включение в экспериментальную деятельность (помимо педагогов-практиков) педагогов-исследователей (при их действенной и организующей роли) и что не менее важно – родителей, способствует решению, как это было показано, целого комплекса проблем. Важно подчеркнуть, что они не могут быть решены при использовании других условий организации деятельности. Поэтому эти положения выделены в отдельный комплекс организационно-педагогических мер и рассматриваются в исследовании – в дополнение к необходимым условиям – в качестве достаточных условий организации деятельности.

Итак, сложность решения деятельностной задачи по практическому формированию системы нового образования потребовала предварительного анализа и структуризации проблем, поиска подходов к их разрешению. В результате были выделены и обоснованы условия организации деятельности – это оргформы, методы и средства, позволяющие задействовать разработанную модель, а также комплекс организационно-педагогических мер, реализация которых позволит целостно решить весь комплекс проблем.

3.2. Педагогические условия организации внеучебной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Рассмотрим важное направление формирования целостного образования – экспериментальную организацию деятельности детей с использованием выявленных в исследовании условий: 1) модели выстраиваемого личностно-ориентированного образовательного процесса, 2) оргформ, методов и средств, задействующих модель, 3) комплекса выработанных организационно-педагогических мер. Сделаем это на примере внеучебной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Выбор внеучебной деятельности основывался, прежде всего, на ее значимости, приоритетности по отношению к учебно-познавательной деятельности. Согласно принципу деятельности, опыт человечества, включая всеобщие определения (понятия, формулы, законы и т.п.), не предстает – как это сложилось в традиционном образовании – в качестве цели или надындивидуальной программы. В новой системе образования важно другое – неполнота накопленного опыта, чтобы развивать его, реализуя устремления и цели, формируя способности, будучи субъектом деятельности, субъектом собственного развития. Здесь обучение – это предпосылка деятельностного присвоения и реализации сущностных сил индивида, а сам опыт – предпосылка и материал освоения. Тем самым, опыт человечества “утрачивает” свою универсальность, а формирование способностей предстает как выработка способов использования предшествующего опыта для освоения неизвестных ранее свойств, качеств и сторон объективного мира (Н.С.Злобин).

Другим основанием выбора явилось то, что внеучебная деятельность может быть совмещена с учебной деятельностью, которая получила свое воплощение в теории и практике образования – в данном случае это система развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова для начальной школы. Анализ работ по теории деятельности и проблемам развивающего обучения, теоретическому и практическому обобщению этого опыта – в аспекте модели исследования, а также собственный опыт использования элементов развивающего обучения позволяют утверждать, что разработанная модель не противоречит этой системе. Приведем отдельные положения, аргументирующие

утверждаемое (курсивом выделены наиболее существенные компоненты модели, которые присутствуют в системе развивающего обучения). Так, авторы рассматриваемой системы утверждают, что начальное обучение можно признать развивающим в том случае, если реализуется его прямая цель – формирование субъекта учения, ребенка, желающего и умеющего учиться. Развитие ребенка поднимается здесь на высший уровень данной проблематики – на уровень *субъекта собственного развития*. *Деятельность выступает связующим звеном*, соединяющим восстановление реальности процессов происхождения знаний в исторической *действительности* и работу *самого ребенка*. Тем самым в развивающее обучение было введено деятельностное содержание образования и оно, отметим это, получило отражение в содержании учебных предметов.

Совмещение рассматриваемых систем возможно и потому, что они имеют общую теоретико-методологическую базу. Вместе они могут составить единую систему образования, основанную на деятельности. Решение проблемы совмещения процессов обучения и воспитания многие исследователи так и видят – знания, умения и навыки, приобретаемые в учебной деятельности, закрепляются и находят практическое применение во внеучебной деятельности и наоборот: опыт, накопленный во внеучебной деятельности, находит теоретическое обоснование на учебных занятиях.

С позиций личностно-деятельностного подхода, это достаточно упрощенный вариант решения проблемы. Необходима более глубокая реорганизации образовательного процесса, такая, когда обучаемый становится создателем, а учебный материал – средством достижения созидательной цели. Поэтому проблему полной интеграции обучения и воспитания следует рассматривать как “задел” для последующих исследований.

Первое, наиболее важное условие организации рассматриваемой деятельности – *использование модели* (Рис. 1, 2). Ее компоненты и связи достаточно наглядны и “высвечивают” основы организации личностно-ориентированного образования.

В соответствии с уровнями модели (Рис. 3) следует определить особенности организации деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Это необходимо для конкретизации уставовленных воспитательных целей – насколько они достижимы для рассматриваемых возрастов, для выделения содержания воспитательного процесса и тех оргформ, методов,

средств, которые бы обеспечивали педагогическому процессу реальную эффективность.

Во многих психолого-педагогических исследованиях дается целостная и глубокая характеристика возрастных особенностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она хорошо систематизируется в контексте модели. Учитывая информационную насыщенность исследования, сделаем это на примере детей старшего дошкольного возраста и лишь в одном, но достаточно важном аспекте – возможности полноценного участия в системно организованной деятельности (курсивом выделены упоминания о наиболее важных компонентах модели).

В пять-шесть лет ребенок выражает свое *отношение к действительности* в рисунках, постройках, выразительных движениях (по Л.А.Венгеру). В этом возрасте мы имеем дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка, отмечает Л.С.Выготский. Данный возрастной период – сензитивный для развития произвольности. У детей обнаруживается произвольное управление собой, потребность отделить *себя* от внешнего мира, *мотивы* рассудочного характера преобладают над импульсивными. К пяти годам складывается истинная *самооценка*, устойчивое мнение относительно своих возможностей, включая ощущение некоторой неполноценности. В пять лет появляются способности к организации *деятельности*, в более зрелой форме выступает *целеобразование* (по Л.С.Выготскому, Д.Б.Эльконину, др.), формируется все более совершенное овладение *способами* презентации прошлого опыта, включая двигательные, наглядные и символические представления (по Л.А.Венгеру). Это этап интенсивного самопроявления в отношении к сверстникам, этап интенсивного *общения*. Согласно М.И.Лисиной, к пяти годам общение становится внеситуативно-личностным, возникает новое содержание потребности в общении, включающее сопереживание и взаимопонимание. Появляется способность дифференцировать сверстников, а значит, позиция в системе межличностных отношений. Возникают начала дедуктивного *мышления*, наступает существенный перелом в понимании причинности; в регуляции *действий и поведения* основная нагрузка приходится на речь; дифференцируются *эмоции*. *Единство переживаний* и ролевого *поведения* в этом возрасте подтверждает вторичная половая идентификация (по В.Е.Кагану). Многие положения

психофизиологии и нейропсихологии подтверждают интенсивность созревания организма, его отдельных органов и функциональных систем (Н.А.Бернштейн, А.Р.Лурия и др.).

В процессе экспериментального исследования модели в аспекте возрастных особенностей детей выявлено следующее:

1) Осознано исключительное значение учета критических периодов. В частности, в результате четкого проявления и последующего преодоления противоречий семи лет (в соответствии с теорией развития Л.С.Выготского) был обнаружен тот “взрывной”, “революционный” характер развития ребенка в критические периоды, о котором писали Л.С.Выготский, Л.И.Божович. Как оказалось, уровень обнаружения детьми идеальной формы следующего возрастного этапа, более конкретно, их стремление стать школьниками – не преуменьшается и в условиях личностно-ориентированного образования, когда оно устраивает и детей, и родителей. Видимо, и в данном случае сохраняется значение влияния окружающих, которые сознательно или стихийно перестраивают свое отношение к ребенку как к будущему школьнику, транслируя через себя требования общества.

2) Образовательный процесс детей следует ориентировать на новообразования следующего возрастного этапа. Так, работая с младшими школьниками, следует учитывать новообразования подросткового периода, и по мере приближения к нему обозначать с нарастающей силой его требования и перспективы. Этот вывод соответствует положению Л.С.Выготского об ориентации обучения и воспитания на завтрашний день детского развития, но в данном случае он охватывает целый возрастной этап.

3) Серьезной помехой в развитии детей может стать жесткий подход к установлению возрастных границ – не только при переходе из класса в класс, но и при переходе в другой возрастной этап. Выход – в постоянном тщательном отслеживании динамики детского развития. При использовании таких оргформ, как имитационно-моделирующая игра, метод проектов, признаки опережающего развития детей обозначаются довольно отчетливо. При первых проявлениях признаков не следует медлить, а надо выделить детей (это может быть и один ребенок) – с соблюдением всех сложившихся в практике образования педагогических и этических норм – в отдельные группы с целью подготовки к переходу на следующую возрастную ступень. В нашем эксперименте формировались группы “консультантов” – у

школьников, “старейшин” – у дошкольников и т.п., которые работали как по общей, так и групповой (индивидуальной) программе, при этом дети этих групп продолжали взаимодействовать с классом, группой в межгрупповых работах в качестве консультантов. Отметим, что к подготовки детей к переходу на следующую ступень охотно подключались родители. На наш взгляд, в личностно-ориентированном образовании такие “переходы” – не исключение, а норма, более того, это критерий результативности инновационного процесса. Примечательно, что это соответствует положению С.Френе о необходимости формирования разновозрастных учебных групп.

Обратимся к первой плоскости модели и кратко остановимся на вопросе формирования внутришкольной развивающей *среды*. Оно базировалось на системе С.Френе и известном принципе “школа без стен” – он будет раскрыт ниже при описании другой формы – проектирования.

С.Френе ввел в образовательную среду такие стороны окружающей действительности и средства, которые обеспечивают образовательному процессу ощутимую эффективность. Эта среда соответствует модели исследования и включает в себя “островки” природы, культурно-избыточную среду (особые пространства предметов культуры – “стол интересных вещей” и др.) и комплекс элементов, предусматривающих интенсивное общение. Прежде всего, это полипрофессиональные мастерские, компьютерный класс, информационная среда с картотеками Френе, библиотекой первоисточников и справочниками; различные источники мотивации к творческой деятельности – свободные тексты, письма, доклады, исследовательские и творческие работы, интересные встречи, события. Среда организуется по принципу свободы выбора пространства и времени в соответствии с известной системой “Свободный класс”. Минимизация пространственных и временных ограничений включает многое – вплоть до выделения свободного личного времени – времени, в которое каждый ребенок делает то, что ему хочется, а также особого места, где ребенок, при необходимости, может оставаться наедине с самим собой и т.д.

Важный компонент *субъектно-личностной плоскости* – *субъект деятельности*. Если в традиционном образовании с его упрощенной моделью все предельно ясно: субъектами деятельности выступают ученик и учитель, воспитанник и воспитатель, то в выстраиваемой лично – ориентированной системе все обстоит

гораздо сложнее. Ранее было выявлено, что в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах правильнее говорить не о развитии ребенка, а о развитии системы “ребенок – близкий взрослый”. Взрослыми, отсутствие которых негативно отражается на развитии ребенка, выступают в современный период родители и педагоги. В соответствии с моделью, представленностью в ней индивидуального и коллективного субъектов (Рис.4), в качестве индивидуальных субъектов деятельности выступают, с одной стороны – по первому направлению организации деятельности – ребенок, осуществляющий деятельность совместно с педагогами и родителями, а также педагог и родитель, совместно, “на равных” работающие с детьми; с другой стороны – по направлению организации деятельности взрослых – это педагог и родитель. Тогда коллективным субъектом по первому направлению будет сообщество детей, педагогов и родителей, по второму – творческий коллектив педагогов и родителей. Помимо этого, следует учитывать характер взаимодействия воспитуемых и воспитывающих. Типы и ситуации этих взаимодействий – в отличие от сложившегося образования – также неоднозначны (подробно они рассматриваются ниже).

Последующее продвижение по пути прояснения организации деятельности в соответствии с компонентами модели хорошо просматривается. Но в условиях, которые ограничены рамками представленной работы, целесообразнее перейти к *организационным формам, методам и средствам* и при описании реализации данного условия анализировать проявления компонентов модели (характеристик субъекта, компонентов среды, самой деятельности), не забывая при этом о самом условии – предстоит убедиться, что оргформы, методы и средства действительно “работают” с компонентами модели, увязывают их между собой.

В первую очередь, рассмотрим форму организации *внутришкольной* жизни С.Френе на базе использования новых средств – свободных текстов, позволяющих “держать руку на пульсе подлинных доминирующих интересов детей” и школьной типографии (в сегодняшних условиях – компьютерный класс).

По мнению С.Френе, участие школы в жизни окружающей среды питают три источника: работа на пришкольном участке и организованные прогулки и экскурсии; работа в школьных мастерских; впечатления и открытия самих детей от знакомства с

близким им миром. Благодаря полноценной жизни, активному взаимодействию с окружающей средой, ребенок делает для себя всевозможные открытия, имеет массу впечатлений, которые излагает в свободных текстах. Их коллективное обсуждение определяет направление деятельности детей на ближайшую перспективу – неделю или две. Последующей задачей педагога является содействие детям в деятельности, помощь “в реализации их физических, духовных и творческих потенциалов, в раскрытии доминантных способностей” (С.Френе). Поскольку в работах С.Френе содержится подробное описание использования данной оргформы, остановимся на отдельных, наиболее важных моментах.

В начале недели совместными усилиями педагогов и детей формируется план работы группы, класса – в нем определено и время обязательных занятий. В индивидуальный недельный план ребенок записывает ту работу, которой он хочет и будет заниматься. На дообеденное время планируется написание свободных текстов, подготовка докладов, работа с карточками Френе, содержащими задания по учебным предметам, на послеобеденное – работа в мастерских, знакомства, экскурсии и другие массовые и индивидуальные дела. С.Френе полагал, что планы делают ребенка независимым – его нельзя отрывать от дел, которые ему нравятся, загружать по мере выполнения заданий дополнительными. Учет и самооценка выполнения планов осуществляются ежедневно, а отчеты и оценка работы – в конце недели, в присутствии родителей. На стенд вывешиваются диаграммы самоконтроля, вручаются аттестаты и т.д. В свою очередь, учителя (воспитатели), основываясь на госпрограммах, разрабатывают свои планы работы на год, по месяцам и регулярно их контролируют.

Другая оргформа – она используется и в системе С.Френе – проектирование, более известная в педагогике как метод проектов. Именно она *позволяет тесно взаимодействовать с социально-культурным окружением* и формирует тем самым “Школу без стен”. По мере развития эксперимента и усложнения задач дети и взрослые обживают и обустраивают класс (группу), затем школу (ДОУ), микрорайон, город – вплоть до участия в “проектах мира” по электронной почте. Так, если обратиться к работе дошкольников в микрорайоне – а это 9-ый и 10-ый комплексы г.Набережные Челны, где располагаются экспериментальная школа и детский сад, то она включала в себя организацию в помещении ДОУ № 37 “Музея памяти ветеранов микрорайона”, где хранятся многие ценные вещи

и письма (реализация проекта “Музей”); организацию еженедельных экологических рейдов по микрорайону с выпуском газет, которые вывешивались на стендах у домов (“Экопроект”), проведение для жителей микрорайона конкурсов скворечников, кормушек, с последующим изготовлением поделок – призов и их торжественным вручением жителям. В работе младших школьников на уровне города образовательными площадками стали Литейный завод АО КамАЗ, Национальный парк “Нижняя Кама”, “Дизайн-студия” и др. Помимо того, все дети участвовали в волнующих их городских событиях, о которых узнавали из газет, телепередач, от своих родителей.

Широкое поле деятельности – социальное, культурное, природное, выявление задач, которые для ребенка значимы, притягательны и которые он считает своими – это содержательная сторона формирования *системы его отношений*. Она порождает детскую *картину мира* как совокупность знаний, представлений и смыслов. Дети остро нуждаются в упорядочении этой картины. В нашей практике она реализуется в образно-визуальных *моделях и схемах*, к которым они регулярно обращаются и пополняют по мере познания окружающей действительности. Экспериментальная работа показала, что картина мира как средство организации деятельности детей несет на себе ряд смысловых нагрузок – это осознание подрастающим человеком его связи с миром природы, людей и вещей; это начальный, но важный шаг на пути самоосознания – прежде, чем осознать себя как “Я”, ребенок осознает себя как “он”, как вещь среди вещей мира; она дает маленькому человеку ощущение мира как своего дома, чувство защищенности, облегчая тем самым вхождение в чуждый ему взрослый мир.

Обычно моделирование картины мира осуществляется в межгрупповой работе, начиная со старшего дошкольного возраста. Эта работа воспринимается детьми как чрезвычайно важная. Часто к ней подключаются и дети более младших возрастов, выделяя такие особенности, которые не всегда видят взрослые. К примеру, помогая находить линии связи на схеме, нарисованной старшими, пятилетний Данил П., прочерчивая свою линию, заметил, что “дождь – это “настоящая” линия связи между тучей и Землей”, а Андрюша Ж. (5 лет) самым первым назвал человека в качестве “самого ценного, самого важного на Земле” и так аргументировал сказанное: “Потому что он может нарисовать эту картину”.

Метод проектов (в исследовании он рассматривается в качестве оргформы) как способ формирования и развития целостной образовательной системы, действительно, увязывает между собой многие компоненты модели. Прежде всего, он позволяет осуществлять целостную *деятельность, увязывая* ее основные компоненты – эффективно используя или формируя вместе с детьми *нужные условия и ситуации*, вызывая проявление коррекции характеристик *субъекта*, способствуя становлению *личности*.

Данная оргформа позволяет устанавливать качественно новые *связи* детей с социальным окружением, приносит пусть не столь масштабный, но заметный вклад в формирование нравственно-психологического климата микрорайона, создание гуманизированной среды и формирование человеколюбивых отношений в городском обществе. В подтверждение этого приведем примеры по деятельности в микрорайоне. Так, их радушно принимали работники ближайшей библиотеки – помогали подбирать материал для детских докладов, оформляли стенды с тематическими подборками материалов к проектам детей, а самым младшим, не умеющим быстро писать, помогали делать выписки из книг. Приходилось не раз наблюдать, как проходя мимо пожарного депо, которое расположено недалеко от школы и детсада, дети приветствовали пожарников как своих старых знакомых, а те, в свою очередь, интересовались их делами. Дело в том, что дети побывали здесь на экскурсии, написали об этом книгу и подарили ее работникам депо. А они, в свою очередь, стали постоянными гостями детей, всего детсада, где проводили просветительскую работу, неформально и с удовольствием выполняя свой план работы с детьми. По одному из направлений экологического проекта – благоустройству и восстановлению первоначального названия родника, расположенного в старой части города, – были установлены теплые, дружеские отношения с местным населением. Музей, открытый в помещении детсада, посещали жители микрорайона, он стал местом встреч с ветеранами. Следует отметить, что эксперимент поддержала городская общественность – члены правления Набережночелнинского отделения детского фонда, городская ассоциация родителей детей-инвалидов, в проектах детей и взрослых принимали участие представители молодежи – выпускники экспериментальной школы, старшеклассники из научного общества учащихся городского

центра детского творчества, молодые журналисты городских газет, освещавшие работу детей, члены молодежной организации “Заман”, а также многие музыкальные, художественные, детско-юношеские спортивные школы, станция юных техников и др.

Проект *интегрирует* в себе многие *виды деятельности* – познавательную, трудовую, художественного творчества и др. Так, в процессе реализации проекта по созданию постоянно действующего Музея памяти ветеранов микрорайона (помимо организации встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, празднования с ними Дня Победы) воспитательное значение этого непреложно – дети и взрослые научились брать интервью, записывать и воспроизводить воспоминания, собирать и классифицировать материал, фотографировать, оформлять и содержать должным образом экспонаты музея, организовывать экскурсии. Проект сотрудничества с детским домом смешанного типа содержал разработку сценария и организацию праздника, постановку спектакля, изготовление игрушек (по просьбе детей из детдома были изготовлены большой деревянный грузовик для игр во время прогулки, куклы Барби и др.) и т.д. Тот же спектакль, поставленный впоследствии в соседних школах и детских садах, позволил детям заработать средства, которые были направлены семьям шахтеров, погибших в далекой сибирской шахте “Зырянской”. Участие со спектаклем в городском конкурсе детских театров позволило занять призовое место и получить в награду многотомную библиотечку детских сказок и пополнить библиотеку. Отметим, что многие технические средства, используемые в повседневной работе – видеокамера, фотоаппарат, диктофон, аппарат для ксерокопирования и т.д. – были получены в качестве призов или приобретены на денежные вознаграждения, полученные на конкурсах и соревнованиях. Нестандартные результаты эффективно организованной деятельности всегда получали общественное признание на конкурсах, в СМИ. К примеру, на конкурсе детских экологических проектов, организованном международной организацией “ТАСИС”, наши дети, заняв второе место, получили значительное денежное вознаграждение, а в передаче “Среда” телеканала НТВ о них был показан небольшой фильм.

На базе широкой, общественно значимой деятельности строятся *взаимоотношения* со взрослым окружением и сверстниками, формируются нормы общения. Реальные жизненные

ситуации позволяют учиться использовать широкую палитру вербальных и невербальных коммуникаций, а также снимать разочарования детей, находить выход из конфликтных ситуаций, разрешать межличностные и межгрупповые конфликты.

Метод проектов состоит из следующих этапов: разработки проекта и его реализации. В проекте отражается замысел деятельности, а в процессе его разработки дети учатся анализировать и правильно оценивать ситуации и факты; обнаруживать проблемы и находить идеи для их разрешения, выбирать лучшие варианты решений; предвидеть возможности успеха или неудач, конечный результат своих действий. На следующем этапе идея реализуется в личной ситуации. Тем самым осуществляется *связь* внутреннего мира личности с внешним миром.

Рассматриваемая форма организации деятельности имеет дело, по преимуществу, с совместно-распределенной деятельностью, а значит, общим целеполаганием, разделением и выбором ролей и функций, интеллектуальным и эмоциональным взаимодействием и совместным продвижением к результатам. Она *увязывает* тем самым все компоненты деятельностной плоскости модели исследования. При этом важной и естественной представляется организация образовательного процесса в его направленности на развитие ценностно – смысловой сферы ученика. Оргформа дает возможность формировать устремления детей, *увязывать* с ними все более сложные цели, действия по их осуществлению и, по мере необходимости, предоставлять им или совместно с ними вырабатывать способы и средства. Действия по реализации проекта совершаются детьми всерьез, с “настоящими” орудиями труда, с воодушевлением, творчески, по возможности, качественно и быстро. Производится то, что может быть практически использовано – в жизни класса, группы, в качестве подарка для пересылки друзьям, для продажи на ярмарках или в театральной лавке перед спектаклем.

Итак, рассматриваемая оргформа увязывает многие компоненты модели, позволяя говорить об организации целостной деятельности, целостного образовательного процесса. Но в этой деятельности есть чрезвычайно важная для воспитательного процесса сторона – она выступает также эффективной формой развития субъекта, личности. Остановимся на этом несколько подробнее.

Детские проекты позволяют ребенку быть субъектом деятельности – активным преобразователем среды и своей собственной личности (по Л.И.Божович). Происходит это в процессе совместной деятельности при определении стратегии взаимодействия с социально – культурной и природной средой, формировании личной позиции, при овладении основными способами, средствами и приемами ее освоения и др.

Один из неперенных методов, способствующих развитию личности в рамках рассматриваемой оргформы – рефлексия, в особенности такой ее вид, как социально-личностная. Личностная рефлексия направлена на самопознание и познание собственной системы социального взаимодействия. Она организуется в коллективной форме, а затем проявляется как индивидуальное психологическое новообразование ребенка. Она порождает у детей интерес к своему собственному внутреннему миру, своей индивидуальности, в том числе к чертам характера, приводит к изменениям в самосознании и самооценке, к качественным преобразованиям способностей, развивает умение понимать свои эмоциональные состояния, особенности мышления и поведения, способствует формированию начал жизненной позиции. До определенной поры это отличается от личностной рефлексии взрослых – педагогов и родителей, которая более сложна во многих отношениях; так, если брать мыслительный план и устремления, то они предполагают анализ путей самореализации, общественной системы ценностей, синтез – доработку собственной системы ценностей и соотнесение ее с общественной и т.д. Социальная рефлексия детей направлена на выявление особенностей устанавливаемых взаимоотношений с социальным окружением, на выстраивание этих отношений. Дети учатся критически оценивать не только свое поведение, но и поведение товарищей, понимать эмоциональное состояние и черты характера человека, с тем, чтобы научиться его адекватно оценивать.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрастах следует говорить о направляемой рефлексии, поскольку ребенок осуществляет ее вместе с воспитывающими его взрослыми, которые уделяют этому специальное внимание, прикладывают усилия, создают определенные условия. На более поздних возрастных этапах, когда процесс воспитания переходит в стадию самовоспитания и самоизменения личности – стадию формирования личности в собственном смысле слова, в рефлексивной плоскости

формирующийся человек остается наедине с собой. Сопровождающим рефлексии детей педагогам и родителям приходится это учитывать, все более стимулируя самостоятельность детей.

Отметим, что рефлексия, рассматриваемая в данном случае как метод, позволяющий педагогу “проникать” во внутренний мир личности, одновременно является способностью ребенка, которую предстоит формировать. Развитие любой способности или умения требует многостороннего подхода и последующего закрепления. Один из эффективных опробованных нами путей этого – написание ребенком аналитических записок на темы, при раскрытии которых он задумывается над тем, какими качествами обладает, что в нем есть хорошего, а что следует исправить (“Мое настроение”, “Мои успехи и неудачи”, “Что я хочу и что я могу”, “Какой я на самом деле” и т.п.).

Эффективность проявления и развития личности в рамках данных и других рассматриваемых ниже оргформ и методов во многом определяется взаимодействием педагогов и учащихся, системой воздействия на воспитуемых.

В соответствии с теоретической моделью воспитание следует рассматривать как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют учителя и учащиеся, воспитатели и воспитуемые. С одной стороны, отношения между ними не могут основываться только на управлении и руководстве со стороны педагога или родителя, с другой – процесс образования в пределах рассматриваемых возрастных периодов требует участия взрослых. В связи с этим, исследователи выделяют следующие модификации взаимоотношений: *взаимодействие*, необходимые в рассматриваемых возрастах *содействие* и непосредственное *воздействие*, а также всемерное благоприятствование *самовоздействию* – непременно ближе к подростковому возрасту. Инновационные оргформы не допускают того, чтобы воспитывающие взрослые находились в позиции трансляторов готовых знаний, образцов деятельности. Они переходят в позицию координаторов, которые, с одной стороны, осуществляют деятельность вместе с детьми, с другой – направляют их самостоятельную работу, обеспечивая или совместно вырабатывая способы и средства деятельности, и исподволь подготавливают переход детей к самоорганизации. Представляется важным, чтобы при любом из видов взаимодействия между воспитателями и

воспитуемыми ребенок ощущал себя субъектом деятельности – индивидуально или в сообществе своих ровесников и близких взрослых.

Что же касается методов прямого воздействия, которые имеют место при использовании новых оргформ (к примеру, метода проблематизации, который является одним из основных методов в коррекции личностных качеств детей), то они должны применяться дозированно, целенаправленно, осознанно и грамотно, так, чтобы внешние параметры воздействия перешли во внутренние параметры самовоздействия. Важна и завершенность процесса – эмоции воспитуемого должны пройти все естественные в этом случае стадии, включая и промежуточные – от переживания по поводу отсутствия способов и средств действий до ощущения радости от успешно завершенного дела. Тем более, что системно организованная деятельность всегда оказывает эмоциональное воздействие и переживается детьми.

Опыт взаимоотношений ребенка с педагогами, товарищами по классу, в семье имеет существенное значение в процессе формирования личности в допубертковом возрасте. Многие здесь зависят от личных качеств педагогов – учителя, классного руководителя, организатора внеклассной деятельности и других, их отношения к собственной деятельности, умения ее организовывать. Дети сообразно возрастным особенностям прочно усваивают взгляды, оценки значимых взрослых, вплоть до манеры поведения. Они чрезвычайно восприимчивы и к стимулируемым педагогами моментам, к примеру, самостоятельной деятельности, творчеству и т.д.

Само понятие “субъектность” включает в себя универсальные способности, от которых зависит успешность деятельности, отношения с окружающими, – это умение анализировать ситуации, обнаруживать в них проблемы, иметь собственный взгляд на происходящее и уметь занять в нем свою позицию исходя из устремлений, выдвигать идеи по разрешению проблем и прогнозировать конечный результат своих действий, разрабатывать программы, планы, организовывать их реализацию, удерживая сразу несколько контекстов, уметь выстраивать отношения с другими, рефлексировать и др.

Универсальные способности предполагают возможность выявления характеристики личности и личностных качеств, формируемых в процессе организации системной деятельности.

Прежде всего, это человек – гуманист, моральные качества которого исходят из системы истинных ценностей; человек с собственной позицией (не конформист), умеющий отстаивать ее; творец (не исполнитель), способный преобразовывать окружающие обстоятельства и себя самого во взаимодействии с другими. Отсюда следуют такие качества человека, как инициативность, творческие способности, волевые качества, самостоятельность как способность опираться на собственное обоснованное решение, ответственность за решение, не зависящее от мнения других, высокие деятельностные, мыслительные и эмоциональные качества в их гармоническом единстве. Конечно, этот перечень требует дальнейших проработок.

Завершая рассмотрение проектирования, широко используемого нами в организации деятельности детей, отметим, что оно позволяет овладеть опытом рационального, творческого осуществления самых разнообразных видов деятельности, системной деятельности вообще. На его примере было выявлено, как организационные формы, а также содержащиеся в рамках этих форм методы и средства проявляются в качестве условия организации деятельности и развития субъектов, приобретения ими качеств социально адаптированной личности.

В экспериментальной части исследования были опробованы и другие формы организации деятельности детей, в частности, самоуправление. Это одна из наиболее разработанных в отечественной педагогике и исключительно эффективных организационных форм, поэтому отметим лишь некоторые выводы из ее экспериментального опробования. Приступая к эксперименту, следует исходить из того, что для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, прежде всего, важно построить те социальные отношения, в сфере непосредственного воздействия которых они находятся. Начинать надо именно с выстраивания внутриколлективных отношений детей на базе принципа самоуправления. Тем более, что в современных условиях жизни эта сфера деятельности – перспектива едва ли не каждого формирующегося человека. И последнее – при внедрении данной оргформы следует принять во внимание систему работы школьного кооператива С.Френе. Французский педагог полагал крайне важным, чтобы дети стали умелыми предпринимателями. Это требует от них многого: правильно оценивать ситуации и факты, подсчитывать, продавать и покупать, распоряжаться денежными

фондами, писать письма и делать заказы, организовывать целевые поездки, и, главное, изготавливать полезные предметы. В нашем эксперименте с подобными делами хорошо справлялись не только младшие школьники, но и дошкольники. Они делают это не без помощи педагогов и родителей, но с огромным желанием и достаточно успешно. Чрезвычайно важна организационная сторона, которая объединяет детей и взрослых, регулирует взаимоотношения, нацеливает на успешную работу – собрание кооператива. Оно проходит в конце каждой недели и включает обсуждение выполнения рабочих планов, наглядное оформление результатов работы, в том числе организацию выставок детских работ, чтение газеты Френе с обсуждением записей детей и вынесением по ним общих решений, награждение отличившихся детей и др.

Обозначим те стороны организации деятельности детей, которые вызвали наибольшие затруднения.

Наибольшая трудность была связана с творчеством детей и взрослых. Так, при экспериментальном исследовании выявилось, что педагог или родитель, не обладающий творческими способностями, может лишь воспроизводить сделанное. Каждый шаг построения нового образования требовал от участников оптимальных замыслов, безаналоговых решений. Безусловно, используемые условия организации деятельности, в частности, модель и оргформы мобилизовали интуицию и творческое воображение субъектов деятельности – это нашло подтверждение в эксперименте. Но потребовалось системное и основательное приложение усилий. Была создана высокотворческая атмосфера в целом – поощрялись идеи и любые значимые проявления творчества, к примеру, на стенде помещались “экстренные сообщения” о рождении идей, позже появилась постоянная рубрика “Лучшая идея недели” и т.п.; для детей и взрослых были организованы курсы по изучению ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), других техник развития творчества; каждое рабочее утро начиналось с т.н. “умственных разминок” с творческими заданиями; младшие дети перед дневным сном затаив дыхание слушали фантастические рассказы творческих воспитателей, в сюжете которых вплетались реальные события дня, а главными действующими лицами были сами дети, что одновременно имело и воспитательное значение; изготавливались только такие предметы, “которых еще не было”, а результат любой

деятельности должен был быть “лучше известных решений”. В действительности творческих решений дети убеждались на практике – внимание жителей микрорайона привлекали лишь оригинальные “дорожные знаки”, объявления и т.д. К примеру, старшие дошкольники долго не могли найти виновных в выгрузке кучи строительного мусора. Не было реакции и на стандартные объявления – возымел действие плакат с надписью ”Это гнилое место!”.

Другая трудность касалась вопроса установления равных отношений с детьми. Педагогам приходилось перестраиваться по ходу эксперимента и многому учиться у детей. Показателен пример из личного опыта ошибок.

В один из дней я застала старших дошкольников за самостоятельным планированием работы на предстоящий день. Педагог, координирующий их работу, наблюдал за происходящим со стороны и делал записи. Я заметила, что дети повторяют ошибку, которая обсуждалась накануне и вмешалась в процесс планирования. Дети внесли необходимые поправки и, казалось, продолжили свою работу. Но через некоторое время Кирилл – координатор дня попросил меня подойти к ним, указал на место в центре круга, которое я должна была занять, и попросил объяснить, почему я помешала их работе. Я пояснила: мне было обидно, что они повторяют вчерашнюю ошибку, на обсуждение которой мы потратили так много времени. Через минуту, нарушив общее молчание, я попросила прощения за то, что нарушила ход их работы. Надо сказать, роль ответчика была не из самых приятных, и дети видели это. Но необходимо было использовать эту ситуацию – и я сказала о том, что строить с ними равные отношения нелегко, это одна из моих личных проблем и попросила помочь мне в этом. Дети отреагировали с большим участием – одни выражали слова сочувствия, другие давали дружеские советы. Предложила им обсудить мою проблему сообща. Результатом коллективной работы над ней стала схема, которая изображала равные отношения взрослого и ребенка. Ее идея была в том, что взрослый и ребенок находятся на одном уровне, “без ступенек” – подчеркивали дети. Схема была приобщена к “Копилке золотых правил” на стенде. К ней обращались часто, довольно продолжительное время и не только дети, но и взрослые. А дети, в свою очередь, начали “работать” со мной – в первые дни часто подходили и участливо, негромко спрашивали, не забыла ли я про

“ступеньки”, на итогах дня не забывали отмечать мои успехи и промахи. Но они безошибочно выделяли особые ситуации проблематизации, когда достаточно жесткие высказывания в отношении отдельных действий и поступков были справедливы.

К примеру, разбирался случай, когда во время экскурсии школьники “забыли” своих подшефных из детского сада и тем пришлось возвращаться без шефов, с одним воспитателем. В подобных случаях в глазах детей можно было прочесть: “Вы, конечно, забыли про “ступеньки”, но мы – то понимаем, что это особый случай”.

Данный пример, помимо прочего, обнаруживает эмоциональную насыщенность деятельностных отношений, выявляет узкие места, которые возникают вследствие организационных, технических, личностных – как в приведенном случае – проблем. В этих случаях необходимо вводить рефлексивное сопровождение и специальные знаковые средства – они позволяют ребенку “видеть” схемы мышления и деятельности. При описании исследуемого предмета, выявлении способа его преобразования, они предстают, по В.В.Давыдову, как инструменты для удержания и анализа чувственно неуловимой абстракции до ее вербального описания, как средство получения и хранения нового знания. Это “открытия” самих детей – они пережиты, осознаны и действительно закреплены в виде схем. Они значимы для них и потому “работают”, являясь основанием для последующих действий. Здесь присутствует обратное воздействие, о котором Д.Б.Эльконин писал так: фиксация существенных связей предмета позволяет формировать способность к рефлексии – удел избранных при спонтанном развитии.

Заметим, что в отличие от описанной ранее социально-личностной рефлексии в данном случае имели место ее предметно-операциональный, личностный и межличностный аспекты, включая анализ ценностно-смысловых оснований взаимоотношений.

Рассмотрим данный пример с точки зрения анализа сложившейся ситуации. С позиций исследователей (Л.С.Выготский, Л.И.Божович и др.), любая ситуация представляет собой определенную систему, имеет свою структуру с элементами: участники ситуации, их действия или поведение, отношения между участниками. Ядром этой системы является противоречие, их может быть несколько – основное и неосновные. Основное противоречие ситуации рассматривается как результат взаимодействия между

противоречиями окружающей действительности, имманентно присущими ей, и теми противоречиями, которые порождаются отношениями между людьми (участниками ситуации), привносящими значительный субъективизм в действительность. В нашем примере все сказанное хорошо просматривается. В педагогической литературе выделяются виды ситуаций, они классифицируются по самым разным основаниям: специально организуемые и естественно возникающие, воображаемые и реальные, ситуации выбора, конфликтные ситуации, проблемные ситуации, нестандартные ситуации, ситуации затруднения и т.д. В нашем случае ситуация возникла вполне естественно, а продолжена была как специально организованная (с точки зрения воспитательных задач) и одновременно как естественная (в аспекте взаимодействия с детьми). Добавим также, что в нашей экспериментальной практике встречались и были использованы в воспитательных целях все выше названные ситуации. В целях привития навыков адекватного поведения в социально-культурной и природной среде, актуализации личности педагога не только используют противоречивые жизненные ситуации и проблемы, но довольно часто специально их создают. Такой подход в корне отличается от навязывания готовых рецептов в системе традиционного воспитания.

Организация деятельности детей с использованием модели и способов ее задействования отражает сущность воспитательной работы, о которой писал А.С.Макаренко: она заключается не в разговорах с ребенком, а в организации его жизни. Организация образовательного процесса, в которой ребенок выступает субъектом деятельности и саморазвития, не может определяться прямым воздействием, нормированием и регулированием, как не определяется она и величиной управленческого воздействия. В данном случае имеет значение топология воздействия – в аспекте организационных форм образования, и учет личностных тенденций развития ребенка – в аспекте методов работы с ним.

Рассмотрим основы реализации третьего условия организации деятельности – в данном случае это вопрос о совместной работе детей и родителей. Сделаем это на примере работы над проектом по формированию развивающей среды. Поскольку работа родителей по направлению организации деятельности детей не может рассматриваться изолированно от второго направления модели – организации деятельности взрослых,

будем рассматривать их во взаимосвязи.

На одном из занятий “Родительского университета” была организована рабочая группа родителей и педагогов, заинтересованная в формировании развивающей среды. Группа разработала проект, целью которого было создание образовательного пространства с учетом компонентов модели – выделения специальных мест для деятельности, общения, реализации индивидуальных особенностей и способностей детей и т.д.

Дети разработали свой проект по формированию среды. В этой работе принимали участие заинтересованные родители – обычно это родители-эксперты или те из них, кто хотел бы видеть своего ребенка в деятельности и т.д. Важно отметить, что в этом случае они выступали в роли “рядовых” разработчиков детского проекта.

В последующем, на общем собрании детей и взрослых состоялось представление и защита каждого из проектов. Координировал эту работу педагог-координатор, который с помощью методов ИМИ (имитационно-моделирующие игры), помимо других моментов, поддерживал ситуацию полного равенства групп. Во время выступлений, используя специальные приемы, выступающие от групп подключали слушателей к последующей реализации проекта. В конце работы группы детей и взрослых решили объединиться, был сформирован единый проект, а позже на совете самоуправления он был согласован с программами и планами других рабочих групп.

В процессе работы над проектом обнаруживались все новые проблемы. К примеру, на организованном при программировании конкурсе идей была выявлена проблема их генерации. Она касалась детей и взрослых, поэтому обсуждалась на разных уровнях – во время рефлексии работы детей, педагогов, а также на занятиях “Родительского университета”. В конце концов, было принято решение об организации курсов по изучению техник по развитию творчества. Занятия для родителей и педагогов в течение трех месяцев проводил специалист по ТРИЗу (один из наших родителей), а для детей – это были полугодовые курсы – учитель из математической школы (с ним сложились устойчивые связи по обмену опытом). В данном случае важно отметить следующее: дети осознали, что их родители, как и они, учатся и решают общую для всех проблему.

При подготовке одного из занятий (по моделированию и макетированию учебных столов) группа педагогов и родителей вышла на информацию о блочно-параллельной системе обучения для начальных классов, разработанной И.П.Волковым – известным учителем из подмосковного г.Реутов. Эта система основана на выделении основных способов практической работы, овладение которыми позволяет осваивать многие виды работ. Как пишет ее автор, “при работе по двадцати пяти направлениям достаточно знать всего около тридцати вопросов (теоретических и практических)”. Если человек овладеет ими, он сможет построить террасу, выправить кузов автомобиля, сделать мебель собственной конструкции и т.п. Определен круг таких вопросов и для детей младшего школьного возраста, в который входят правила работы ножом, разметки, умение прочесть и начертить чертеж изделия и т.д. Данную систему осваивали и взрослые, и дети, последние – с помощью пап, мам, дедушек. В результате не только школьники, но и старшие дошкольники смогли научиться читать чертежи, размечать детали, усвоили правила работы с различными инструментами – ножом, стамеской и др. После дополнения мотивационной техникой С.Френе, система И.П.Волкова заняла прочное место в выстраиваемом образовании.

Итак, были приведены примеры сотрудничества родителей с детьми – работа “на равных” по проектированию, представление и защита проекта взрослых в равных с детьми условиях, формирование единого проекта, когда родителям приходилось доказывать преимущества разработанных ими положений, совместная реализация объединенного проекта и т.д. Реализация данного условия организации деятельности способствовала развитию личности ребенка – это подтвердили результаты эксперимента, тем более, что рассматриваемый этап взросления детей предполагает сотрудничество с близкими взрослыми; это осязаемая помощь педагогам в выстраивании нового образовательного процесса – с наших позиций, без родителей эта работа не могла быть сделана; это практика для родителей в деле освоения личностно-ориентированной системы образования – только рефлексировав сделанное, можно понять значение “взаимодействия на равных”, освоения совместно вырабатываемых норм общения и т.д.

В заключение отметим, а это подтверждают и объективные данные эксперимента, что продуманная системная организация

внеучебной деятельности, основанная на выработанных в исследовании условиях (на разработанной модели, обоснованных оргформах, методах и средствах и проводимая педагогами совместно с родителями), позволяет включать подрастающего человека в реальную жизнь, в культуротворческие процессы. Реализуя себя в значимой для него и окружающих творческой и все более осознаваемой деятельности, он часто оказывается перед принципиальным выбором, имеет возможность принимать самостоятельные решения и совершать “настоящие” поступки. Такая деятельность требует от ребенка результативных действий, максимального проявления и совершенствования интеллектуальных и душевных сил, проявления и совершенствования своей индивидуальности, способностей, всего себя в качестве субъекта деятельности и саморазвития, личности. Она объединяет его со значимыми людьми – детьми и взрослыми – в “разумно организованное общество” (по С.Френе), которое служит ему и которому он сам служит. Помимо того, у него возрастает интерес к учебной деятельности, приходит понимание важности познания выработанного социально-культурного опыта.

В экспериментальной работе проверена результативность разработанных организационно-практических мер, также рассматриваемых в качестве условия организации деятельности.

Эксперимент показал, что совместная деятельность педагогов и родителей позволяет решать выделенный ранее комплекс проблем, связанный с семьей и семейным воспитанием. Так, ощутимо сглаживаются проблемы семьи, которые увязываются с усложнением межличностных отношений между супругами, ее структурными изменениями – малодетностью, процессами нуклеаризации и другими, для родителей создаются лучшие условия для эффективной реализации воспитательной функции, освоения системы личностно-ориентированного образования и что особенно актуально – для наращивания личностного потенциала.

В свою очередь, привнесение компонентов семейного воспитания в школу (ДОУ) способствовало формированию психологического климата, который давал ощущение пребывания в хорошей, дружной семье. И, в первую очередь, это была родительская любовь, которая на начальных этапах онтогенеза действительно бесценна, хотя иногда и ее приходилось учиться обнаруживать и проявлять. Помимо того, в коллективе детей, педагогов и родителей постепенно сформировалась своя система

ценностей, главной ценностью выступило гуманное отношение к человеку, к ребенку. Сформировалось восприятие живого существа как безусловной уникальности и ценности, понимание того, что каждой личности, в том числе личности ребенка, необходимы развитие и свобода – свобода выбора, решений, действий. Сложился особый мир доверительных взаимоотношений, взаимопомощи и товарищеской заботливости, в нем все – и особенно дети – чувствовали себя комфортно и в полной безопасности.

Реализация разработанного комплекса мер способствовала разрешению и другой проблемы, которая была связана с всеобщим процессом разединения науки и практики. При построении личностно-ориентированного образования науку представлял педагог-исследователь (как представляется лучший вариант – группа педагогов-исследователей). Выступив не только участником, но и непосредственным организатором эксперимента по формированию нового образования и создавая совместно с творческой группой не рекомендательные, а реальные условия развития субъектов деятельности, он представлял науку не только с познавательной, но и преобразующей стороны.

3.3. Ход экспериментального исследования, анализ и оценка результатов

Экспериментальное исследование проходило в несколько этапов.

На *подготовительном этапе* (1987-1992 гг.) были прояснены проблемы традиционного образования и концепция личностно-ориентированного образования, а также сформирован основной состав творческого коллектива педагогов и родителей для экспериментальной деятельности.

Идея создания экспериментальной школы, построенной на новых, гуманных принципах, впервые возникла в “Инженерном клубе” (координатор – Б.М.Морозов) – одном из общественных клубов г.Набережные Челны. В перестроечные годы они получили в городе значительное распространение. Во многом это произошло благодаря тому, что молодой, финансово обеспеченный город был в то время основным плацдармом внедрения новых технологий, включая и социальные. К последним следует отнести технологии

игр нового поколения – организационно-деятельностных, имитационно-моделирующих, проблемно-практических и др. Сформированные на играх ценности, цели, способы мышления и деятельности позволяли их участникам организовывать творческие коллективы и работать над решением волнующих их социальных проблем.

“Инженерный клуб” объединял в своем составе инженеров, экономистов, социологов, педагогов и др. Работа над одной из проблем, связанной с подготовкой кадров для АО “КамАЗ”, вывела членов клуба на проблемы образования, а затем и на осознание необходимости формирования системы образования нового типа. Со временем члены клуба сами стали организовывать имитационно-моделирующие игры (ИМИ), а разработчики этой игры (Ю.Л.Котляревский и другие из фирмы “Сталкер” г.Одессы) выступали консультантами. Одним из важных направлений игровой деятельности клуба стало образовательное направление. Вскоре по нему определились основные заказчики: городское отделение Детского фонда, отдел семьи Мэрии города, институт непрерывного педагогического образования. Участники данных игр (в городе они получили название обучающих семинаров) – а ими были педагоги, родители, учащиеся, работники управления образования – глубоко, детально, со знанием дела анализировали проблемы существующего образования.

Другим направлением подготовительного этапа исследования был поиск идей. Это требовало от членов клуба индивидуального и коллективного анализа значительного объема философской, социологической и психолого-педагогической литературы, а также встреч и диалогов с известными учеными и специалистами в области методологии образования, педагогической психологии (В.В.Давыдовым, В.В.Рубцовым, Б.Д.Элькониним, Г.П.Щедровицким и др.). Благодаря сотрудничеству с центром развивающей педагогики АО “Наука, образование, культура” г.Уфы (председатель АО А.З.Рахимов) появилась возможность изучить практику развивающего обучения, определить отношение к нему. Отметим, что сотрудники этого центра внесли свой вклад в систему развивающего обучения, дополнив имеющиеся разработки по начальной школе учебно-методическими комплексами по старшим классам. Примечательно, что в тот же период была опубликована книга С.Френе с изложением принципиально нового опыта работы с детьми. Это позволило ознакомиться с признанной в мире западной

альтернативной системой, которая была основана на деятельности и позволяла сочетать получение основательных знаний с развитием личности. Впоследствии именно эта педагогическая система была положена в основу эксперимента.

Третье направление подготовительного этапа было связано с формированием творческого коллектива экспериментаторов. Клубная форма деятельности, участие в подготовке и проведении обучающих семинаров, интенсивное самообразование способствовали росту личностного потенциала членов клуба. В развивающих условиях складывалась исследовательская и личностная позиция педагога-исследователя. На обучающих семинарах производились отбор и подготовка будущих педагогов-экспериментаторов. Многие члены клуба составили немногочисленную, но наиболее творческую и активную часть родителей и часто выступали в роли консультантов экспериментаторов.

К начальному этапу относится и работа по организации “Клуба самообразования подростков”, выступившего “пробным камнем” эксперимента. В организации клуба приняли участие педагоги-практики и старшеклассники, которые прошли предварительную подготовку на обучающих семинарах, а также дети членов “Инженерного клуба”. Совместными усилиями подростков и взрослых были разработаны интенсивные обучающие программы по работе с информацией – мнемотехнике, скорочтению, технике конспектирования и др. На базе этих программ были организованы курсы обучения старшеклассников. Подростки из клуба работали по принципу “обучаюсь обучая”: набиралась группа, которую обучали члены клуба, участвовавшие в разработке программ основного курса, а она, в свою очередь, обучала вновь принятых – при консультирующей роли основного состава и т.д. Работа курсов была достаточно эффективной, поскольку они стали весьма популярными в городе, причем не только среди подростков, но и среди представителей других социальных и профессиональных групп – пенсионеров, полицию и др. Здесь более важным представляется другое: организаторы эксперимента опробовали и осознали многие принципы педагогики С.Френе, других личностно-ориентированных педагогических систем, положения системы развивающего обучения. Помимо этого, в тот же период был укомплектован сильно мотивированный

дееспособный и творческий коллектив педагогов, который с начала учебного года приступил к экспериментальной работе.

В качестве *базовых учебных заведений констатирующего эксперимента* выступили коммерческий лицей, средние школы №14 и 18. Его содержательную основу составили образовательные проблемы. В исследовании они обобщены и развиты на смысловые группы. Один из комплексов проблем представлен в первом разделе, его разрешает разработанная модель, другой, связанный с реализацией модели, дан в отдельном параграфе второго раздела. Ниже описаны проблемы, касающиеся непосредственно организации внеучебной деятельности детей.

Традиционная организация внеучебной деятельности носит разрозненный, несистемный характер. Способы работы с детьми, как и закономерности и движущие силы развития личности ребенка, педагогами в полной мере не осознаются. Критическое осмысление и творческое применение используемых концепций и теорий, как и осознанное конструирование нового – а, в общем-то, это составляет основу методологической культуры педагога – не практикуется. Содержание внеучебной деятельности и ее социальный смысл не значительны и не предполагают развития мотивационно-ценностной сферы личности. Интересы и увлечения детей не вписываются в школьную программу и в классе почти не проявляются. Если и возникает обстановка активных действий, то чаще всего это результат энергичного волевого нажима учителя на учащихся. Коллективные взаимодействия детей реализуются эпизодически. Не задействуются ситуации и оргформы, требующие от детей творчества, совершенствования способов действий – идет простое накопление исполнительских навыков. Дети замкнуты в стенах учебного заведения и заняты преимущественно учебно-познавательной деятельностью. Поэтому у них нет возможности самоопределяться в отношении к окружающей действительности, обнаруживать и решать свои жизненные проблемы, формировать культуру целеполагания, обучаться эффективному общению и рефлексии – нет многого из того, что может потребовать существенных опор в мыслительной, действенно-поведенческой и эмоционально-чувственной сферах личности. Жизнь и деятельность управляются взрослыми на всех этапах взросления – в семье, в детском саду, в школе. Желание организовывать деятельность самим наталкивается на неумение, что переходит и во взрослую жизнь. Это подтверждают примеры неэффективной организации

деятельности на самых высоких уровнях, к примеру, при спасении людей атомной подводной лодки “Курск” или заложников театрального центра в Москве. Это те случаи из жизни, когда вместо организации коллективной мыслительной работы с наддолжной ответственностью, инновационной мобильностью имели место известные эффекты – борьба за вербальное пространство, работа по принципу “виноват не я” и т.д.

В связи с тем, что в исследовании решаются проблемы обобщенного плана, более подробные данные констатирующего эксперимента здесь не приводятся. Отметим, что это согласуется с точкой зрения М.Вертгеймера, который полагал, что при целостном подходе важнее сосредоточить внимание на особенностях новой структуры, а первоначальная проблемная ситуация и структура в этом случае не играют той роли, которая имеет место при исследовании локальных проблем.

Основной *методикой* проведения констатирующего и формирующего экспериментов явилась технология организации ИМИ. В целом, экспериментальную деятельность можно представить как одну большую имитационно-моделирующую игру, сильно растянутую во времени и пространстве. Ее главная особенность состояла в организации многоуровневых внутригрупповых и межгрупповых противоборств и основывалась на разрешении проблемных ситуаций – они выступают движущей силой эксперимента. Как и в схеме проведения ИМИ, в схеме организации экспериментальной деятельности, была реализована идея попеременного чередования горизонтальных и вертикальных планов. Имеется ввиду, что по вертикали схемы располагаются уровни общего продвижения – становление нового образовательного процесса и субъектов экспериментальной деятельности, а по горизонтали – хронологические события с соответствующими мотивационными, действенными, когнитивными и другими характеристиками. Эти события “проживались” на одном уровне и рефлексировались на последующем. Следует отметить новые содержания образовательного процесса: практику деятельностного отношения к ситуации (самоопределение); выбор своего “места” (определение позиции); целеполагание или создание социального проекта; осознание личных способов реализации проекта и др. Новые методы (ИМИ, рефлексия и др.) позволяют работать с внутренним

планом личности, ее мыслительными, действенными и эмоционально-чувственными компонентами.

В соответствии с методикой руководство и управление экспериментальной деятельностью осуществлял руководитель эксперимента, в нашем случае это был педагог-исследователь. При организации эксперимента – а она производилась совместно с творческой группой педагогов и родителей – сначала моделировалось противоречие. Процесс моделирования обычно производился коллективом педагогов, но он мог осуществляться и совместно с детьми – при организации деятельности детей, совместно с родителями – при организации деятельности взрослых. В последующие дни или недели модель реализовывалась в реальном образовательном пространстве. После того как противоречие разрешалось, события рефлексировались. Поскольку деятельность детей и взрослых связана с развитием образовательного процесса и субъектов деятельности, при подведении итогов фиксировалось изменение параметров этих процессов.

Отметим, что имитационно-моделирующая игра использовалась и по своему прямому назначению: двух-четырехдневные обучающие семинары на базе ИМИ стали неотъемлемой частью эксперимента. Они проводились как для педагогов города и региона, так и для самих экспериментаторов (обычно это происходило при вскрытии и компенсации оргуправленческих тупиков или очередного “застоя”).

Первый этап эксперимента (1992 – 1996 г.г.) отличался многофункциональностью и включал в себя многие виды деятельности – теоретико-методологическую, методическую, организационную, общественную и другие, что требовало помимо основной работы с детьми выработки общей политики, организационного проектирования, исследований, разработки организационно-практических мер. Еще одна сложность состояла в том, что организаторы проводили одновременно несколько исследований. Базовый эксперимент заключался в создании экспериментальной школы по системе С.Френе – он проходил официально по плану Управления образованием города. В рамках базового эксперимента проводились другие автономные исследования. Отметим, что ИМИ, как методика, предусматривает это: каждый участник эксперимента может реализовывать личные замыслы и стратегию, выдвигать свои проекты для коллективной деятельности, более того, по мнению разработчиков ИМИ, как раз в

этом и состоит ее смысл. Личное участие автора состояло в руководстве организацией эксперимента в школе (с 1992 по 1996 год), а затем в ДООУ №37 (с 1996 по 2000 год), одновременно разрабатывалась и реализовывалась идея представленного исследования. Среди других самостоятельных направлений можно выделить тему исследования трехмерной модели структуры личности (Приложение 1). Этой работой руководил координатор «Инженерного клуба» (и одновременно один из наших родителей) Б.М.Морозов.

В связи с тем, что многие положения базового эксперимента имеют отношение ко всем проводимым исследованиям, включая и рассматриваемое, ниже дается его краткая характеристика. Главной целью было формирование педагогической системы С.Френе как новой, альтернативной образовательной практики. С самого начала в базовый эксперимент входила экспериментальная площадка с четырьмя разновозрастными учебными группами детей: 1-3 классов (две группы), 5-8 и 8-11-х классов средней школы №18 и одна дошкольная группа (“Школа умеек”) в детском саду №37 – всего 75 учащихся и дошкольников. Позднее работа в детском саду была выделена в отдельный эксперимент.

Представляется важным, что эксперимент формировался “снизу”. Так, городское управление образования поддержало нашу инициативу лишь после того, как с директором средней школы №18 (Н.З.Гайнуллыным) и заведующей детсадом №37 (Т.В.Игнатьевой) была достигнута договоренность об условиях взаимовыгодного сотрудничества, включая вопрос о занимаемых площадях. Или другой пример, при проектировании эксперимента организаторы предполагали создание экспериментальной системы по начальному образованию. Но перед началом учебного года старшеклассники из летнего клуба самообразования подростков заявили, что в “обычную” школу они не пойдут, и, подготовив доводы (“мы тоже участвовали в подготовке эксперимента” и т.п.), а также заручившись поддержкой родителей, они добились формирования групп для среднего и старшего звена.

Консультантами эксперимента выступили педагоги из Института современной школы Франции (координатор К.Лего). Творческая группа педагогов и родителей вышла на них самостоятельно в 1993 году. Рабочие встречи с французскими специалистами проходили на ежегодных всероссийских семинарах-

стажировках в рамках Российской ассоциации С.Френе (на них отводилось время для консультаций и обмена опытом), а оперативная связь осуществлялась по электронной почте.

При приеме детей в экспериментальную школу отбор не производился. Как правило, они диагностировались лишь в сентябре-октябре с целью лучшего изучения индивидуальных особенностей. Другое дело – родители: они рассматривались в качестве полноправных участников эксперимента и поэтому, как и педагоги, проходили тщательную диагностику. При отборе взрослых использовались все тесты доигровой стадии ИМИ. Но наиболее эффективным способом диагностики была межгрупповая работа с использованием элементов ИМИ. Оперативно выявляя актуальные ценности, истинные мотивы участия в экспериментальной деятельности, интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие и коммуникативные возможности, она позволяла целостно оценивать личность каждого родителя.

В течение учебного года базовый эксперимент был в основном реализован. Основу построенной личностно-ориентированной системы составляла познавательно-практическая деятельность. Она основывалась на интересах детей, а не программировалась администрацией школы или учителем. Были актуализированы и другие компоненты, связанные с личностью ребенка. Способы преобразования окружающей действительности отличались от преобразований, обычно осуществляемых абстрактно-книжным путем. Принципиально новые решения и средства, к примеру, свободные тексты, типография (компьютерный класс), газета класса органично вписывались в образовательный процесс. Через два года базовый эксперимент был признан органами управления образованием города и республики. Автором (будучи директором школы-лаборатории, а позднее – координатором эксперимента в ДООУ №37) были защищены лицензии в Министерстве образования республики Татарстан (Приложение 2). Соответственно, изменился статус – экспериментальная площадка стала называться школой-лабораторией по системе С.Френе при институте непрерывного педагогического образования г.Набережные Челны (на 125 учащихся).

В 1996 году произошло другое важное событие: на базе экспериментальной школы-лаборатории был организован всероссийский семинар-стажировка с участием экспертов из

Франции. Он был подготовлен творческим коллективом педагогов, родителей и детей при организационной поддержке французских коллег и общественности города. Необходимую помощь оказали и в городском Управлении образования (Й.Ш.Шарипов) и Министерстве образования РТ (Р.А.Акбашев). После тщательного ознакомления с экспериментальной системой, проведения показательных уроков с детьми французские специалисты дали ей положительную оценку.

Отметим, что работники Управления образованием города регулярно контролировали уровень базовых знаний учащихся. Развитие психологических особенностей детей отслеживалось по методикам и инструментарию, разработанным психологической службой ИНПО. Проверки, тесты и контрольные срезы удовлетворяли официальные органы, о чем свидетельствовало продление срока действия лицензий.

Важным направлением экспериментальной деятельности, которому на первом этапе уделялось повышенное внимание, было распространение накопленного опыта. Это происходило потому, что данная работа соответствовала социальным устремлениям экспериментаторов, направленным на улучшение действительности, а также была чрезвычайно эффективным средством их личностного роста. Помимо того, она способствовала систематизации и критической оценке сделанного, а тем самым его совершенствованию. В результате основные элементы системы были реализованы в образовательной практике многих педагогов г.Набережные Челны и Прикамского региона: воспитателя Детского дома смешанного типа г.Набережные Челны Беляниной Ю.В., воспитателя детского сада пос.Бетьки Тукаевского района Струковой Н.Н., воспитателя детсада с.Малая Шильна Тукаевского района Мухтасимовой Т.Х., воспитателей детсадов № 4 и № 8 г.Мензелинска Исмагиловой А.М. и Чибиревой Ф.М. и других, а также в детсаду пос.Мусабай-Завод Тукаевского района (заведующая Гильмутдинова М.Н.).

В целях распространения опыта использовались все возможные каналы. Так, педагог-исследователь вел спецкурс по педагогической системе С.Френе в Набережночелнинском государственном пединституте. Экспериментальная школа шефствовала над отдельными семьями ассоциации родителей детей-инвалидов города, детским домом смешанного типа, группами ДООУ №37, работавшими в обычном режиме. Не реже одного раза в

квартал проводились обучающие семинары, основанные на ИМИ. Они очень тщательно готовились совместно с родителями. Об этом свидетельствует и разработанная экспериментаторами документация. Педагоги и родители выходили на официальные органы управления города, Тукаевского и других районов, убеждали чиновников в значимости предлагаемого дела и затем, при их организационной поддержке, реализовывали свои замыслы. Отметим, что обучающие семинары проводились также по линии ИНПО. Довольно часто выезжали в другие города и поселки: г.г. Менделеевск, Казань, Самара, пос. Новый Тукаевского района и др. Так, для педагогов гимназии №9 г. Казани, средней школы №22 г. Самары, пос. Мусабай-Завод Тукаевского района были организованы одно-двух-четырёхдневные обучающие семинары, переданы комплекты учебно-методических материалов, видеофильмы. Живая, творческая атмосфера таких семинаров передается в одном из свободных текстов, которые представлены в Приложении 3. Семинары имели продолжение – дети и педагоги работали над совместными проектами, обменивались творческими работами.

Коллектив экспериментаторов участвовал также в распространении опыта работы в рамках Российской ассоциации С.Френе. Семинары-стажировки проводились ежегодно (обычно в феврале) при содействии специалистов из Франции и проходили в самых разных городах страны – Казани, Кисловодске, Самаре, Саратове, Таганроге и др. Они организовывались членами ассоциации того города, где проходил семинар. Организаторам удавалось подключать к этой работе региональные органы управления, – в результате семинары собирали большие аудитории. Занятия проводили французские специалисты и постоянные члены Российской ассоциации. Между школами ассоциации велась переписка по электронной почте, выпускались информационные бюллетени, разрабатывались совместные проекты.

Наряду с организацией базового эксперимента автор проводил экспериментальное исследование по данной теме. *Целью* работы была проверка результативности применения выработанных условий организации деятельности как системообразующего компонента личностно-ориентированного образовательного процесса в двух взаимообусловленных направлениях: при организации деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста – на примере внеучебной деятельности,

строящейся на основе педагогики С.Френе, а также организации деятельности творческого коллектива педагогов и родителей по практическому формированию системы С.Френе, изначально рассматриваемой в качестве личностно-ориентированной. Это должно было подтвердить единство используемых теоретико-методологических и организационно-практических основ личностно-ориентированного образования по избранному научно-философскому направлению.

Задачи соответствуют условиям организации деятельности – это экспериментальное исследование модели личностно-ориентированного процесса и подтверждение ее действенности; исследование организационных форм, методов и средств на соответствие модели и возможность обеспечения ее реализуемости; проверка действенности и результативности разработанных организационно-практических мер.

Описание организации деятельности педагогов и родителей следовало бы представить в виде методики организации экспериментальной деятельности. Но исходя из наших позиций – они были представлены при описании основной методики – это не представляется возможным. Действительно, многие организационные процессы трудно перевести в понятные, транслируемые операции, к примеру, процессы постижения смысла или внутренних связей изучаемого объекта, поиска идей и т.д. Их освоение требует особых подходов: направленного столкновения с проблемой, установки на видение ситуации в целом, направленности на осознание и эмоциональное восприятие структурного требования этой ситуации. Нужна также интенсификация возникающих переживаний, сильная мотивация на поиск решений – такая, когда проблема захватывает ребенка целиком, появляется желание исправить положение и начать работу немедленно. Нельзя игнорировать и направленную рефлексию – именно она позволяет осознать пути, способы продвижения к результату, прочувствовать и осмыслить сделанное. Как представляется, только в этом случае могут быть усвоены эффективные когнитивные стратегии, умение действовать в изменяющейся ситуации и установится эмоционально положительный фон деятельности. В свою очередь, это потребует деятельностного освоения и использования особых, личностно-ориентированных оргформ, методов и средств, которые были обоснованы выше.

Ко *второму этапу* экспериментальной деятельности (1996 – 2000 гг.) относится продолжение исследования на базе ДООУ №37 г.Набережные Челны. К его началу уже сложилось представление о многих компонентах модели личностно-ориентированного образовательного процесса, об используемых оргформах и методике ИМИ, поэтому он проходил осознанным образом. В рассматриваемый период были учтены многие недоработки прошлого этапа, а также реализованы новые положения.

Один из нерешенных вопросов касался отбора родителей. Дело в том, что базовая система предполагает работу с любыми семьями, а на первом этапе при приеме в школу отбирались родители. Тогда это объяснялось решением достаточно сложных задач, к примеру, связанных с профессиональным и личностным становлением самих организаторов и т.п. На втором этапе проблема была решена с использованием положений основной методики. При приеме родителей результаты диагностики анализировались по критерию инновационной мобильности (“инновация” – “адаптация”), затем производилось разделение родителей и, соответственно, детей на полярные позиционные группы. В процессе экспериментальной деятельности, используя соответствующие методы и средства ИМИ, организаторы выстраивали “противостояние” выделенных групп. Это способствовало всестороннему анализу решаемых проблем, придавало импульс всей экспериментальной деятельности.

На данном этапе пришло новое понимание того, что процессы построения личностно-ориентированных систем, в частности, выявление индивидуальных особенностей детей, психологических оснований трудностей их учения (а они часто связаны с изменением самого процесса образования) требуют непрерывного наблюдения за развитием личности в целом. Изучение интеллектуальных и других психических процессов вне изучения личности не могло удовлетворять. Полностью осознать значение целостного подхода в диагностике позволило использование такого эффективного целостного диагностического средства, как ИМИ. Поиски личностных методик этого плана показали, что большинство из них ограничены рассмотрением важных, но локальных сторон личности. По Н.И.Непомнящей, от подобных абстракций достаточно трудно перейти к практике, к целостным реальным процессам. Не отвечали нашим требованиям и комплексные методы изучения личности. Конечно, они позволяли

выйти на определенную картину различия групп детей, но вследствие того, что основывались на изучении автономных свойств личности, не давали общего представления о личности. Многие авторы объясняют ограниченность таких методик отсутствием целостного подхода к исследованиям.

Последующие активные поиски привели к системе диагностики психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработанной в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР под руководством Н.И.Непомнящей. Методика основана на целостном подходе к личности и, помимо того, разработанная в ней структура личности соответствует структуре деятельности и сходной с ней модели личностно-ориентированного образования, на которые мы вышли в теоретико-методологической части исследования. Особенность выработанной структуры определяется ее ролью – она призвана обеспечивать целостный, личностный способ функционирования человека. Как раз поэтому ее основные стороны соответствуют основным сторонам модели исследования. В методике они раскрываются как особые психологические образования с собственной структурой и носят следующие названия: “Организация предметного содержания” – она соответствует первой плоскости нашей модели, “Общая структура деятельности” – соответствует второй и “Ценность” – третьей плоскости.

Используемые здесь методы диагностики развития детей основываются на выявлении психологических показателей, построенных в соответствии с эмпирическими особенностями и качественными параметрами сторон личностной структуры. Они соответствуют возрастным уровням детей дошкольного и младшего школьного возраста, их индивидуальным типам. Так, по первой стороне личностной структуры “Организация предметного содержания” выделяются: а) характеристики ведущего (преобладающего) содержания сознания: предметы в их свойствах, деятельность и ее компоненты, человек и отношения между людьми и т.д.; б) форма организации отражаемого ребенком содержания: ситуативная, “предметная” (выделение предметов с разными признаками), понятийная (обобщение по выделенному в понятии признаку); в) способ связи отдельных содержаний в целостную структуру (процессуальные особенности сознания): последовательное конструирование целого на основании отдельных признаков, одновременный учет нескольких содержаний и

“схватывание” их связи как целого. Необходимое содержание выделяется на основе анализа составленных предложений и рассказов. Определены параметры, по которым можно характеризовать особенности выделяемого ребенком содержания. Первый параметр – область выделяемой ребенком действительности: сфера быта, учебной действительности, область отношений между людьми; второй параметр – тип элемента действительности, преимущественно выделяемой ребенком: предметы или действия с ними, предмет с его свойствами, целостные конкретные ситуации, совместные действия людей.

Таким образом, в методике определены показатели, позволяющие изучать и диагностировать компоненты, входящие в состав каждой из сторон единой структуры, и именно это свидетельствует о целостном подходе к диагностике. Используемые методы исследования личности позволяют не только констатировать уровень выполнения тех или иных заданий, но и анализировать развитие детей, устанавливать причины психологических трудностей реализации деятельности, а затем выявлять направления педагогической работы.

Следует заметить, в нашей экспериментальной деятельности диагностика по данной методике была несколько иной. Она не носила разовый или выборочный характер и проходила не в виде отдельной, специально организованной процедуры. Диагностика каждого ребенка проводилась при обмене новостями, чтении свободных текстов, выборе темы доклада или интересующей его области при разработке совместного проекта – словом, осуществлялась непрерывно в процессе реальной жизнедеятельности детей.

О соответствии методики нашему исследованию свидетельствует также совпадение интегрированных показателей. Направленность личности или ценностность рассматривается в ней в качестве “ядра” личности. По мнению авторов методики, ценностность “создает основу для связывания единства разнообразных отношений, в которых реально функционирует человек, и определяет направленность данной личности”. Но именно ценностные отношения или устремления, называемые также направленностью личности, рассматривались в нашем исследовании как системообразующее свойство личности, как выражение «интегративных качеств социальной целостности, которые

необходимы и достаточны для выражения ее сущностной специфики” (В.Н.Сагатовский).

Ведущая детерминанта личности получила в методике конкретно-содержательную реализацию. На основании продолжительных наблюдений были выделены основополагающие типы ценности. Изучены, объяснены и содержательно описаны связи ценности с другими компонентами структуры и показателями развития детей, выявлены механизмы, обуславливающие эти зависимости. Экспериментально доказана зависимость особенностей общей структуры личности от типа личностной ценности. Так, при ценности “Я делаю хорошо” преобладает выделенность продукта (цели) и направленность на получение этого продукта, а также ориентировка на операции и недостаточная подвижность, стереотипия способа. При ценности реального функционирования деятельности строится по прошлому конкретно-ситуативному опыту, в этом случае продукт деятельности может быть выделен, но не всегда. При ценности отношения и общения обнаруживается недостаточная направленность на получение продукта, причем в первом случае наблюдается свобода и подвижность способа, операций, а при ценности общения операции и способ не выделяются или наблюдается их стереотипия. В процессе развития ребенка изменяются особенности общей структуры личности и, соответственно, тип ценности. Помимо того, теоретически обосновывается комплекс специальных методик, которые могут быть использованы для диагностики особенностей развития отдельных компонентов структуры личности, к примеру, для выявления характера общения ребенка с социальным окружением или уточнения типа личностной ценности.

На *аналитическом этапе* эксперимента (2000 – 2004 гг.) наряду с анализом и обобщением теоретико-методологических положений (они представлены в первой части исследования) были обобщены результаты экспериментальной деятельности и проведена их оценка.

Результативность эксперимента оценивалась нами с двух точек зрения: 1) целостности выстроенного образовательного процесса, а с наших позиций это означает – с точки зрения разрешения выявленных проблем, поскольку именно они свидетельствовали о “разрывах” и “усеченности” традиционного

образования; 2) личностного развития участвующих в эксперименте детей и взрослых – учителей и родителей.

Проблема целостности образовательного процесса решалась путем реализации выработанных условий организации деятельности – модели личностно-ориентированной образовательной системы и др. Эксперимент позволил убедиться в их действенности, поскольку с их помощью удастся “сшить” “разрывы” образовательного процесса и воссоздать его целостность: восстановить связи с окружающей действительностью, органично увязать искусственно разделенные виды деятельности, причем становится очевидным механизм увязки – это системно организованная деятельность (актуальность этого вопроса отмечалась при рассмотрении проблем организации деятельности) и т.д. Все это отслеживается при описании организации внеучебной деятельности детей и экспериментальной деятельности взрослых.

Эксперимент позволил осознать чрезмерную упрощенность образования, основанного на передаче знаний, умений и навыков, более того, показал односторонность образовательного процесса, основанного на учебно-познавательной деятельности. Современные дети, и что особенно примечательно, и дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов способны ко многому: пониманию проблем в ситуациях действия, осмысленному решению социально значимых задач, личностному общению с детьми и взрослыми. Более того, участвуя в реальной, системно организованной деятельности по улучшению жизненной среды и осознанному совершенствованию себя, дети осознают значение познания выработанных человечеством знаний.

Если условия организации деятельности – это *результаты решения* экспериментальной задачи, то их использование для анализа инновационного образовательного опыта (рассматриваемого как “уравнение с неизвестными”, в которое “подставляются” полученные “ответы”) можно рассматривать как *проверку* правильности результатов.

С самого начала система С.Френе рассматривалась нами как личностно-ориентированная образовательная практика. Об этом свидетельствовала цель, заявленная автором, и этому явным образом не противоречили данные нашего эксперимента. Но аргументированного основания, позволяющего говорить, что выявлена суть выстроенной педагогической системы, у нас не было. Оно появилось лишь тогда, когда были теоретически обоснованы и

экспериментально опробованы особые инструменты – модель личностно-ориентированного образования и остальные условия организации деятельности. Все вместе они составили особую сетку параметров, которую можно накладывать на реальный образовательный процесс и объективно оценивать его целостность. Именно так были выделены основные составляющие системы – личность, деятельность и окружающая ребенка действительность, рассматриваемая как условие деятельности. Заметим, что при этом сразу же проявилась “усеченность” модели традиционного образования – “безличностной”, “знаниевой”, отгороженной от внешнего мира стенами школы. “Проявились” оргформы, позволяющие задействовать компоненты системы – это организация внутришкольной жизни на базе свободных текстов детей и других новых средств, проектирование, самоуправление. Рельефно обозначились многие новые, безаналоговые средства организации деятельности – они подробно рассматриваются при описании организации деятельности детей. Был обнаружен новый способ мотивации ребенка на учение, основанный на свободных текстах детей. Тексты позволяют выявлять интересы детей и на их основе строить мотивированный образовательный процесс. Наконец, были осмыслены главные принципы педагогической системы – принцип свободы и развития. В результате вскрытия ее сущностных особенностей удалось экспериментально подтвердить, что она соответствует теоретико-методологической базе личностно-деятельностного подхода. Следует считать установленным, что выработанные условия позволяют системно исследовать и другие практики. Но тогда это означает, что в период перехода к образованию нового типа появляется возможность осознанного использования имеющегося инновационного опыта. И это не потребует тех усилий и затрат, которые могут понадобиться в случае разработки системы с “нуля” и с опорой лишь на собственные силы.

Таким образом, выработанные условия, теоретически обоснованные в первой главе, получили практическое подтверждение во второй и третьей. Личностно-ориентированный образовательный процесс, который выстраивался постепенно – путем экспериментального “нащупывания” на первом этапе, осознанного использования всего комплекса условий на втором, с одной стороны, обеспечивает развитие личностного, деятельностного, коммуникативного – всех потенциалов субъекта

деятельности, с другой – обладает целостностью, концептуальностью, управляемостью, эффективностью и воспроизводимостью. Не менее важной особенностью нового образовательного процесса является то, что он основан на синергетическом подходе. Построение личностно-ориентированной образовательной системы – это не однократная акция, а живой, саморазвивающийся процесс. Достигнув намеченных целей, получив определенные результаты, организаторы определяют новые стратегии развития, моделируют новые состояния функционально-генетических параметров и процесс повторяется на новой ступени развития. Овладев теоретико-методологическими основами, методическим и нормативным инструментарием, наиболее продвинутые в личностном плане педагоги и родители в состоянии работать самостоятельно, формировать новые коллективы и открывать новые экспериментальные площадки, что обеспечивает распространение личностно-ориентированного образования вширь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования организации деятельности – системообразующего компонента лично-ориентированного образовательного процесса, проведенного одновременно с выявлением и решением проблем теоретико-методологического и организационно-практического становления нового образования, позволяют сделать следующие выводы:

1. На избранном научно-философском направлении исследования возможно формирование лично-ориентированных образовательных систем из “готовых” составляющих – существующих в современной культуре отечественной теоретико-методологической базы лично-деятельностного подхода и инновационных лично-ориентированных практик – отечественных и западных. Это может ускорить переход к образованию нового типа и способствовать решению сущностных и жизненно необходимых проблем современного человека, общества.

2. Возможность объединения теоретико-методологической базы и инновационных лично-ориентированных практик обеспечивают следующие условия организации деятельности:

а) модель лично-ориентированного образовательного процесса – построена в результате анализа теоретико-методологической базы лично-деятельностного подхода с разрешением актуальных на сегодняшний день проблем ее использования – позволяет:

– “схватить” и теоретически осмыслить обширные и сложные для понимания положения методологической и теоретической базы, осознанно их использовать при построении образовательных систем гуманно-личностной направленности;

– выявить сущность и полноту используемых лично-ориентированных образовательных практик, обнаружить и обобщить воспроизводимые стороны образовательного опыта путем “наложения” на них модели как особого инструмента анализа (возможна обратная связь и развитие самой модели);

б) задействующие модель оргформы, методы и средства лично-ориентированного образования (проектирование, самоуправление, имитационно-моделирующая игра, система работы

со свободными текстами С.Френе и используемые в составе этих оргформ методы и средства) выявлены путем анализа альтернативных образовательных практик и обоснованы, что позволяет их осознанно использовать, развивать и пополнять новыми;

в) организационно-педагогические меры (системная организация преобразующей деятельности педагогов – обосновывается как необходимое и равноправное направление наряду с организацией деятельности детей, включение в нее родителей, управление или включенное участие в эксперименте педагогов-исследователей) – дополняя основные условия, выступают в качестве условий, достаточных для формирования целостной системы.

3. Критериями сформированности личностно-ориентированной образовательной системы являются обеспечение новому образовательному процессу целостности, а субъекту деятельности, личности – развития.

Модель построена на основе выявленной в исследовании структуры деятельности как структурной сути методологической основы исследования – деятельностного подхода в философии. С наших позиций, это одно из результативных направлений выделения собственно педагогического аспекта в философской проблематике деятельности, который может быть использован при построении моделей современных образовательных систем.

Анализ деятельностного подхода произведен с учетом критических замечаний и рекомендаций ученых по поводу его использования в переходный к новому образованию период: учтены новые значимые разработки последних десятилетий, проведено рефлексивное осмысление подхода с точки зрения возможности его использования в качестве методологической базы, и сделано это в действенном ключе – с сильным личным мотивом способствовать реальным и быстрым изменениям в образовании путем разрешения проблемы единения методологии, теории и практики личностно-ориентированного образования как целостности.

Модель, основанная на принципе деятельности, обоснована теоретически положениями личностно-деятельностного подхода в психолого-педагогической науке. Тем самым в образовательный процесс осознанно привнесена действительность деятельностных представлений и целостная предметно-преобразующая деятельность. Личность, деятельность, окружающая

действительность как главные составные части целостной деятельности и образовательного процесса и их компоненты устраняют разрывы сложившейся системы образования и позволяют восстановить связи и отношения формирующейся личности с внешним и внутренним миром, способствует становлению личности.

Оргформы, методы и средства помогают “запустить” образовательный процесс и обеспечить “работу” его основных сторон и их составляющих: личностной стороны и ее компонентов по формированию устремлений, субъектности, способностей и индивидуальности; деятельностной стороны вместе с вытекающими из устремлений целями, действиями и операциями, а также средовой стороны, компоненты которой позволяют обеспечить согласованное развитие с природой, культурой, другими людьми.

Организационно-педагогические меры способствуют решению проблемы разъединения школьного и семейного образования, педагогической науки и практики, организации системной деятельности детей и родителей – составных частей единого образовательного процесса.

О формировании целостного образования позволяют говорить целостное разрешение проблем теоретического становления нового образования и диспропорций существующего. В целостной системе работают механизмы и закономерности развития личности – возможность задействования саморазвития, развития деятельности как условия развития личности и т.д. В результате меняется облик образования в целом – оно предстает свободным, самостоятельно иницируемым, влияющим на личность, личностно вовлеченным, направленным на усвоение смыслов как элементов личностного опыта, предоставляющим способы преобразования действительности и самого человека, оцениваемым самими учащимися.

Использование целостных методик исследования личности подтверждает развитие личности. Дети младшего школьного возраста оказываются способными ко многому: пониманию проблем в ситуациях действия, осмысленному решению социально значимых задач, личностному общению с детьми и взрослыми и, что примечательно, у них появляется стремление вывить и обнародовать свою индивидуальность, способности. Это реальное продвижение в сторону свободной, саморазвивающейся и осознанно живущей личности, которая самостоятельно и

ответственно определяет обстоятельства своей жизни, не подстраиваясь под них.

Предлагаемая система – одна из возможных альтернатив сложившемуся образованию. Она представляет интерес для определенного круга педагогов и родителей – с высокой мотивацией на экспериментальную деятельность и, соответственно, ориентированных на личностный рост, внутреннюю свободу.

Работа не претендует на исчерпывающее рассмотрение выделенных проблем. Она проясняет состоявшийся опыт и делает более осмысленным последующий, возможно, опыт других. Главное, свой подход к построению целостного образования, способствующий становлению личности, представлен здесь ясно и подробно, он методологически и теоретически обоснован, апробирован на практике и дал положительные результаты.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Трехмерная модель структуры личности – надежный “ключик” к ученикам в руках учителя

Если Вы пробовали открыть, например, энциклопедический словарь и проанализировать определения, связанные с учебной деятельностью, то наверняка заметили, что составителям словаря (безусловно, квалифицированным специалистам) не удалось ясно выразить сущность указанных понятий – они раскрыты одно через другое по принципу порочного круга или через нулевое (пустое) понятие: знания – это повторенные многократно верные познания; навыки – повторенные многократно типовые умения; умения – определение отсутствует, образование и обучение – взаимнообусловленные путь и результат чего-то. При таком рассмотрении становятся понятными причины переживаний у педагогов: если академикам не удастся осмыслить понятие “образование”, что уж делать рядовому учителю?!

Поэтому мы просто вынуждены были самостоятельно сформулировать комплекс определений, иначе строить понимание и коллективные формы мышления невозможно, это известно уже со времен Аристотеля.

Обучение – совокупность внешних и внутренних действий, позволяющих людям:

- многосторонне развивать способности, навыки и таланты, формировать предметные интересы, симпатии, убеждения и жизненные установки;

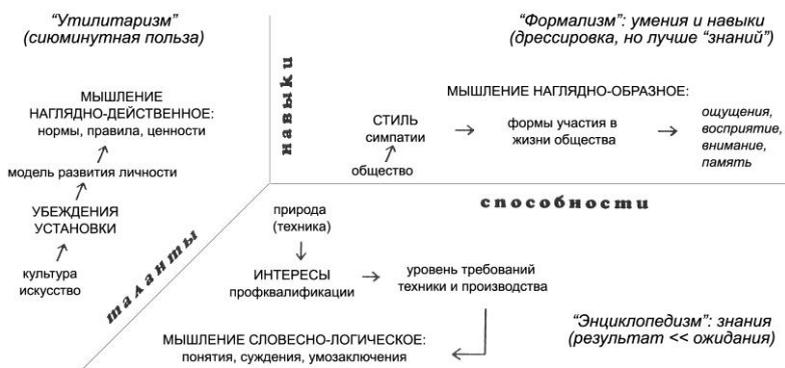
- узнавать природу и технику, общество, культуру и искусство, принимать участие в их созидании и преобразовании;

- набирать профессиональную квалификацию, усваивать нормы и правила, создавать собственный стиль поведения.

Это определение не лучше словарных, скажете Вы, его трудно понять и запомнить. А мы его... нарисуем. Во-первых, схему можно охватить одним взглядом, во-вторых, развивать зрительную дифференциацию вообще полезно, ведь уровень ее тренированности диагностирует способность к обучению. Вы, конечно, знаете об этом?

Навыки, способности и таланты можно использовать как систему трехмерных координат для измерения свойств личности и направленности обучения, содержания образования. Уклон в сторону одного направления, казалось бы, не должен даже обсуждаться педагогами, как заранее обреченный на неудачу, однако это оказалось не так. И в истории, и в последнее время “плоские” дидактические системы провозглашались, научно обосновывались, распространялись на континенты и века. В СССР, например, энциклопедизм заявлялся как цель обучения, а методы И.Ф.Гербарта составляли основу методик обучения. В США подход Дьюи практически лишил страну национальных научных кадров, потребовалась специальная иммиграционная политика...

Схема понятия “ОБУЧЕНИЕ”



Под способностями мы понимаем степень когнитивного развития (мышление), под навыками – степень развития двигательной (психомоторной), поведенческой активности, таланты выражают степень проявления первичных и вторичных потребностей (нужд и запросов). На плоскости проекций дополнительно помещены виды мышления, развитие которых и требуется для достижения искомых результатов – способностей...

Процесс обучения = (преподавание + учение) + (созревание + развитие) = упорядоченная деятельность учителя и учащихся,

направленная соответствующими целями и содержанием, учитывающая условия и средства обучения и направленная на осуществление требуемых изменений в личности.

Средства обучения = материальные условия:

- природное и социальное окружение;
- оборудование;
- учебники, книги;
- научная помощь.

Учение = процесс, соединяющий познание, упражнения и опыт.

Знание = информация, которую можно воспроизвести.

Понимание = проникновение в суть вещей, постижение связей и отношений между предметами и явлениями.

Образование = некое конечное состояние обучения.

Самообразование = результат учения без обучения.

Воспитание = всестороннее образование.

Остальные термины мы стараемся использовать в тех смыслах, которые либо вложены в них создателями, либо приняты в педагогической психологии.

Итак, личность создают, т.е., она образуется путем всестороннего образования. Где же нам искать эти “все стороны”, и что является ключиком к тайнам личности?

Установившейся научной дисциплины, изучающей вопросы обучения, не сложилось, правда в 20-30 годах на эту роль претендовала педология, в более позднее время – дидактика.

Дидактика – наука об обучении, его целях и содержании, методах, средствах и организации. В качестве целей в разное время заявлялись:

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ (например, Блум (56 г.): знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка; или Гилфорд (67 г.): познание – память – конвергенция – дивергенция – оценка);

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ (например, Картвол (64 г.): восприятие – деятельность – оценка – организация – выбор системы; или Смит: заинтересованность – социальная рецептивность – социальная адаптация – жизненная философия – оценка эстетического опыта);

ПСИХОМОТОРНЫЕ (например, Симеон: восприятие –

диспозиция – управляемая деятельность –автоматизация – комплексная деятельность; или Брунер: намерение – маневренное сопряжение – модели деятельности).

Из перечисленных, в образовании получили распространение идеи Блума, соединение таксономий Блума и Картола с Уильямсом и модель S01 – “Структура интеллекта” Гилфорда. В нашей стране наиболее известна таксономия П. Я. Гальперина (Концепция поэтапного формирования умственных действий). Иностранцы специалисты отмечают, что предлагаемые модели требуют серьезного и тщательного изучения, а их применение в педагогической практике – специальной подготовки. Вместе с тем они отмечают большой эффект: работа педагога становится более последовательной и организованной, появляется возможность понимать детей профессионально и глубоко.

Чтобы упростить подготовку педагогов, облегчить задачу анализа и понимания многообразных психических процессов нам потребовалась модель, в которой можно увидеть и “схватить” одним взглядом и познавательные, и эмоциональные, и психомоторные аспекты психики. Главное требование – должна ясно прослеживаться взаимосвязь и взаимозависимость всех психических процессов. Еще одно требование к универсальному анализатору – требование преемственности с другими моделями, чтобы можно было оценивать и при нужде очень точно, адресно и системно переносить педагогический опыт, полученный при использовании любых других моделей.

Эту задачу примерно год решал Инженерный клуб, и в 1988г. появилась модель “Структура личности”, симметризованная с учетом особенностей человеческого восприятия (7+2 элемента – емкость оперативной памяти и триадный способ упаковки – более экономичный, чем традиционная дихотомийная классификация) и приведенная по использованным понятиям к проверенным практикой достижениям отечественной психологической науки (рис 2).



Рис.2

За прошедшее время модель работала в психодиагностике и коррекции, индивидуальном и интенсивном групповом обучении, в управленческом консультировании и переподготовке руководства промышленных предприятий, в тренингах делового общения и привела к множеству интересных находок.

На приведенных осях образуется кубическая модель, которая при дальнейшем делении образует $7*7*7 = 343$ маленьких кубика, представляющих, подобно параллелепипеду Гилфорда (структура интеллекта – S01), относительно независимые (последовательно анализируемые или формируемые) качества личности. Нижняя плоскость является в философском смысле онтологической и на нее проецируются элементы (предметы, события и явления). Правая (вторая) плоскость – плоскость связей, левая (третья) – плоскость отношений.

Можно для примера построить параллели между S01 и нашей моделью, особенно заметные, если внимательно читать расшифровку гилфордовских обозначений. К примеру, “операции”- “этот параметр ... наиболее важный из трех”, соответствует поведенческой оси, которая в нашей модели характеризует, в соответствии с концепцией функциональных систем Анохина,

протекание нервных реакций у живых существ.

Первый параметр “познание” включает “восприятие, узнавание, осознание и понимание,... при помощи пяти органов чувств,... понимание идей...” – соответствует “восприятию” (2) и “ощущению” (1), но мы акцентируем бессознательный характер этих процессов.

Второй параметр “память” – “сохранение и воспроизведение информации” отличие в том же, так как мы не можем сознательно контролировать вспоминание и забывание.

“Дивергентное продуктивное мышление... предполагает... несколько правильных ответов” – часть психической деятельности, сутью которой является бессознательный перебор имеющегося опыта, выстраивание иерархии способов действия.

“Конвергентное продуктивное мышление – ... нацеленное на единственно правильный ответ” – соответствует принятию решения (4), первой его фазе – на этой стадии у вас оформляется, например: – “надо поесть, пора в столовую”. Заметим, что большинство людей (и учеников) удовлетворяются первой, самой тривиальной, идеей, которую “подставило” подсознание, и не тратит силы на поиск лучше подходящих к новым условиям альтернатив.

“Оценочное мышление – сравнение со стандартами, выбор, суждение относительно того, что известно”- завершение принятия решения, его сознательная часть.

Модель S01 – теоретическая, а электроэнцефалографические исследования учеников во время занятий выявили еще 3 последовательных стадии мозговой активности, которые не учел Гилфорд. Активизируется зона второй левой височной извилины, создавая яркий идеализированный образ, названный Анохиным “акцептором результата действия” или целью. Далее по эфферентным нервным волокнам отправляются сигналы управления нужными органами, и организм приступает, оценивая результаты, к действию.

Интересно, что американские специалисты по нейролингвистической психологии выделяют особый тип людей “тип 1”, который живет, в противовес мыслителям “утопистам” (тип 2), совершенно не измышляя ничего нового, а лишь вынимая из памяти ситуации с приятными ощущениями и тщетно пытаясь их вернуть.

В отношении “содержания умственных операций” (оси

мышления) и “продуктов” (оси потребностей) различия больше, но аналогии также можно построить. Главное отличие – наша модель позволяет анализировать не только интеллект, но и любые другие проявления свойств личности, любые результаты человеческой деятельности, например, механизмы, научные теории, предприятия, государственную политику, эмоциональные ценности.

Связь потребностей и эмоций – одна из изюминок модели, но здесь мы ее не будем излагать, предпочитая учить искусству управления эмоциями очно. Это слишком опасное оружие, чтобы вручать его кому попало, тем более, не дав почувствовать как оно действует, на “собственной шкуре”.

Стадии мышления, которые мы считаем необходимым выделять, соответствуют алгоритму переработки и использованию произвольной информации, поэтому мы опустим толкование – оно тривиально.

В качестве примера применим “Куб” для анализа одного из основных принципов обучения, принципа системности знаний учащихся.

Система – точно отвечающая своим функциям (требуемому результату) и проявляющая определенные свойства во взаимодействии с окружающей средой:

- а) предметно упорядоченная группа составляющих (элементы);
- б) логически упорядоченная группа соединяющих между ними (связи);
- в) функционально упорядоченная группа взаимодействующих (отношения).

Элементы, соединенные связями (а+б), образуют СТРУКТУРУ.

Последовательность взаимодействия (вступления в отношения), завязывания связей (б+в), характеризует ПРОЦЕСС.

Изменение отношений между элементами, проявляющееся внешне (в+а) – ФУНКЦИЯ (ф. органов чувств, ф. семьи, ф. языковой единицы).

В образовании традиционно выделяют 2 большие группы систем.

А) материальные системы (предметные, динамические) – состоят из независимо от человека существующих предметов и

явлений, ПРОЦЕССОВ (минералы, животные, исторические события, эволюция), связанных количественными, пространственно-временными связями.

Б) логические системы (формальные, статические) – состоят из СТРУКТУРЫ логических связей между элементами, обычно научными понятиями (грамматический анализ предложения).

Утверждают, что обучение эффективней, когда строится на иерархии интегрированных, межпредметных и предметных систем, в последовательном развитии раскрывающих перед учеником элементы, связи и отношения, которые необходимо обобщить и использовать в задачах типа “изобрести”. Еще больший эффект дает необходимость обнаруживать недостающие элементы и связи – это задача типа “открыть”.

Для улучшения понимания связей, степень которого определяет уровень развития интеллекта, в преподавании применяется моделирование двух типов. Модели типа А – создание абстрактной схемы реальности (систем А). Модели типа Б – реализация идей или теорий (систем Б). Модель – середина пути между практикой и теорией.

Разработчики считают необходимым добавить третью группу систем, для обучения более важную, чем предметные и логические – аффективные (функциональные, деятельностные, ценностные) системы (В), связывающие потребности человека и общественные нормы. Именно на системах этой группы базируются интенсивные техники обучения и развития личности, созданные психологами в последнее время: психологические тренинги, рефлексивные и имитационно-моделирующие игры. Модели типа В – осуществление профессиональных, межличностных, межгрупповых и общественных отношений.

Для анализа предметных систем и определения уровня овладения ими удобно использовать 2 группы операций формальной и индуктивной (Миллевской) логики:

1. Кодирование – преобразование	1. Эмпирическое наблюдение
2. Различение – отождествление	2. Тщательный сбор фактов

3. Ориентировка – селекция	3. Эмпирическое изучение проблемы
4. Классификация – сериация	4. Введение экспериментальных методов
5. Конкретизация – обобщение	5. Установление корреляции фактов
6. Анализ – синтез	6. Абдуктивные и индуктивные тезисы
7. Категоризация – распаковка	7. Разработка решающих экспериментов

Для систем второго типа в аналогичных целях мы применяем операции выявления разных типов связей:

1. Часть – целое
2. Род – вид
3. Причина – следствие
4. Аналогия
5. Противоположности
6. Рядоположенность
7. Порядок следования

Для систем третьего типа используются категориальные вопросы, образование суждений, умозаключений и сложная методика нормирования общения, разработанная психологами консультативной фирмы “Сталкер” под руководством Ю.Л.Котляревского, изложение которой выходит за рамки этого текста.

Таким образом, применение трехмерной модели к классическому принципу системности позволило вскрыть крупнейшее теоретическое упущение педагогики и целенаправленно конструировать пути интеграции обучения и воспитания (“педагогики сотрудничества” в принятой терминологии). Понятно, что сотрудничество педагогов также должно строиться по этим принципам.

Принцип системности распространяется, (как и все остальные) не только на учеников, но также на учителя и процесс преподавания.

Система обучения Селестена Френе в нашем понимании
(важнейшие моменты) выглядит так:



Рис.3

Приложение 2. Лицензии

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН



ЛИЦЕНЗИЯ

на право ведения образовательной деятельности

Серия А № 52.

Настоящая лицензия выдана экспериментальному ДСУ № 37 "Малыш" (программа
(наименование образовательного

по педагогике (С.Френе) Н.Челны, пр.Беляева, 10, 5/09
учреждения, юридический адрес)

на право ведения образовательной деятельности в сфере дошкольного образования и

на платные образовательные услуги
(дошкольного, общего, начального профессионального,

дополнительного образования, профессиональной подготовки)

Основание для выдачи лицензии: приказ министра от 07.04.1997 № 107

Лицензия выдана на три года.



Председатель экспертной
комиссии по лицензированию

Регистрационный № 54

Дата выдачи 7 апреля 1997 года.

В.Г.Гаифуллин

Р.А.Акбашев

РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН

Министерство народного образования

ЛИЦЕНЗИЯ

Настоящая лицензия выдана Ислам - мектеби - мектеб-мадраса
по улице С. Диниева с. Сар. ШИШУ и Сели
(наименование воспитательно-образовательного учреждения)

в том, что ему (ей) предоставлено право на воспитательно-образовательную деятельность.

Учреждение соблюдает следующие условия :

- осуществляет воспитательно-образовательную деятельность в соответствии с государственными стандартами;
- предоставляет в Совет по лицензированию, аттестации и аккредитации образовательных учреждений информацию об изменениях в концепции и программах, прошедших экспертизу, и условиях воспитательно-образовательного процесса.

Количество детей в учреждении не должно превышать _____ человек.

(количество детей)

Несоблюдение условий лицензирования влечет за собой аннулирование лицензии.

Право проверки соблюдения условий лицензирования возложено на Совет по лицензированию, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

Срок действия лицензии _____ года.

Министр Ошур



В.Г.Гайфуллин

Председатель Совета по лицензированию

Р.А.Акбашев

«20» сентября 19 2001 г.

Регистрационный номер № 406

Приложение 3. Свободный текст

За результативное взаимодействие и теоретические разработки

(по материалам одного из семинаров системы Френе)

Вильданова Ильфия Сулеймановна

Ура! Преодолев к середине работы кислородского семинара все отечественные дорожно-транспортные препятствия, наконец, увидела живых френевцев.

Первое впечатление: кажется, эмоциональная магия и просто хорошие отношения?

В конце того же дня: не-ет, французские коллеги однозначно дали понять, что удобная ниша “а-ля-религии” – не по Френе. Какой-то сдвиг есть, хорошо бы не по фазе.

Утро второго дня: языковой барьер – препятствие для результативной работы; неужели рассмотрение отдельных элементов и обмен практическими наработками – это всё?

В четыре утра следующего дня (хоть и говорят, что человек не должен портить ночь, а ночь человека): можно работать вчетвером, не владея французским, и без переводчиков, достаточно, чтобы трое немного знали английский, а один – немецкий (к несчастью, последний – это я).

Десять утра того же дня: если передо мной три суперпедагога – чуткие, творческие, с высочайшим уровнем интеллекта, широким кругом интересов и умений, с удивительным чувством юмора, готовые броситься (и бросившиеся) в пучину постсоветской системы образования, значит есть куда продвигаться вместе с детьми!

Конец дня: да нет, и наши тоже не лыком шиты – не только восторг и всеприятие. Есть проблемы и значимые переживания по поводу “это не легко”, но нужно. (Подтверждается – в грехе, как и в добродетели, виноваты обе стороны.)

И последний день, квинтэссенция: ага, и на результат



вышли – Ассоциация. Принимаю это, как прежде, с моими челнинскими коллегами в двух направлениях:

1) вглубь, теоретически осмысляя на педагогическом клубе свои ошибки и достижения;

2) вширь, результативно взаимодействуя со всеми френистами.

И немного о том, как вижу работу в этих направлениях при подготовке к очередной стажировке.

Первое направление – от уровня чувств и обычного обмена практическими наработками (что важно и нужно), обозначение общего проблемного поля необходимо выходить на реальные проекты и там же начинать их реализовывать вместе с детьми (если даже конфликтность при этом неизбежна).

Второе направление – продолжать и развивать эти эксперименты на местах. Наше взаимодействие станет жизненно важным, а “Свободный текст” понесет на крыльях своих страниц и помощь переживания, и радости, и любовь. И вот тогда наше неединое и нерублевое пространство хоть немножечко офренеет!

Заяц Коська и кенгуру

Ксюша Кузовенкова, 8 лет, 1993 год.

Жил в лесу заяц по имени Коська. Заяц был добрым и любил приключения.

Как-то утром проснулся Коська, умылся и пошел гулять. Идет он по дороге и видит, что навстречу ему прыгает какой-то зверь. Подумал заяц: “Что за зверь? Прыгает как я, но что это за карман на животе?”

Остановил Коська зверя и спрашивает:

– Кто ты такой?

Зверь отвечает:

– Нас называют кенгуру.

– Как-как?

– Кен-гу-ру.



– А как тебя зовут? – спросил заяц.
– Кенгуру, – ответила с недоумением кенгуру.
– Такого не может быть! – возмутился Коська. – У каждого зверя должно быть имя. Меня, например, зовут Коська. Давай тебе тоже придумаем имя?
– А это не больно? – встревожилась кенгуру.
– Да нет же, глупая. Ты откуда приехала?
– Мы, кенгуру, живем в Австралии.
– Тогда мы тебе дадим имя – Долли, я про него в одной английской книжке прочитал.
Кенгуру несколько раз осторожно повторила свое имя, осмотрела все кругом, будто примеряла платье, и вдруг подпрыгнула от радости.
– Ух ты! Теперь и у меня имя есть – собственное имя!
Но еще один вопрос волновал Коську:
– Зачем у кенгуру сумка на животе? Продукты носить?
– Нет, мы в этих сумках своих детенышей носим, – пояснила Долли, – побежали наперегонки до ручья?
– Давай, – согласился заяц, – только ты на двух ногах прыгаешь, а я на четырех бегаю, куда тебе за мной угнаться! – и они побежали, что есть силы.
Бежит Коська, торопится, даже под ноги не смотрит. Вот и угодил в большую лужу.
Испугался Коська:
– Раз здесь кенгуру из Австралии гуляет, то вдруг в луже крокодил из Африки плавает?
Выскочил Коська из лужи, расхотелось ему наперегонки бегать.

Береста

Морозова Лиля, 11 лет, 1994 г.

Я очень люблю сидеть около печки.

И в эту субботу я сидела и засовывала в печку бересту, и каждая скручивалась в кудряшку. Тут подошел папа и начал задавать мне вопросы: “Отчего она скручивается и почему именно в

эту сторону?” Но на эти вопросы я ответить не смогла, и мы начали выяснять.

Сначала я узнала, что из бересты делали деготь, которым пропитывали кожу. Видимо, деготь смягчает кожу, наверное, то же происходит и с корой.

Потом мы начали проводить опыты с листком бумаги. Мы взяли листок и намочили его, листок согнулся сухой стороной вовнутрь, а когда его грели над огнем, он согнулся в другую сторону. Объяснение: когда одна сторона высыхает и сжимается, другая остается сырой и растягивается.

Зимняя авария

Сережа Черных, 1 класс

Вечером мы с папой, мамой и Юлей возвращались из школы на трамвае. Мы увидели, что на трамвайной дороге застряла машина. Ее переднее колесо попало в открытый колодец, оторвалось и улетело вниз. Машину долго вытаскивали. Потом водитель закрыл колодец крышкой, и мы поехали домой.

Плачущие сосульки

Лида Морозова, 1 класс

Однажды, когда мы шли домой, я увидела сосульки, которые таяли. С каждой каплей они становились все короче и короче. А может сосульки плачут? И плачут, наверное, из-за того, что им стало жарко.

Тошкина красота

Катя Степанова, 2 класс

Много раз мама сердилась на Тошу из-за того, что он большой шалун. Но через день мама больше не сердилась на него, потому что он очень красивый. Вот так Тошке и повезло с его красотой.

А помните?

Лена Лукина (15 лет)

А помните тот памятный вечер, когда мы всей группой возвращались с семинара домой? Это было что-то потрясающее – самое знаменательное событие в нашей истории!

А вы помните, как мы вышли в 10 часов ночи из здания, где проходил семинар? А Елену Александровну, которая, не зная, где находится город, повела нас в обратную сторону, на Малую Шильну? А бесстрашных Аню с Наташей, остановивших огромный тархтящий трактор, чтобы уточнить, где находится город? А наш получасовой переход по темному лесу? А неожиданное появление вишневой “пятерки” из-за поворота, которую мы приняли за НЛО? А наши радостные крики “ура!” при выходе из мрачного леса?

Помните, как мы вышли на лунную дорогу и встали цепью перед машиной, шофер которой принял нас за грабителей и трусливо повернул обратно? Как мы вошли в город и долго выясняли, кому в какую сторону, наконец, разделились на две группы и разошлись?

А вы, девчонки, Аня и Таня, не забыли приставания пьяных парней и отважно защищавшую нас бродячую собачонку? А еще тяжесть вашей сумки и последних шагов из-за смертельной усталости от насыщенного и богатого приключениями дня?

ПОМНИТЕ?

Поход

Хакимова Розалия Рашидовна, координатор средней группы.

Вспоминаю о походе с большим удовольствием. Погода была чудесная – пора золотой осени. Нас одиннадцать – трое взрослых и восемь ребят. Некоторые из нас шли в такой поход в первый раз.

Ощущения необыкновенные. Чувствовали себя почти настоящими походниками: за плечами были большие рюкзаки, мы несли котлы и палатки, мы шли в поход с ночевкой!

Место, куда мы направлялись, было знакомо уже нашим ребятам – это было их место. По дороге учились ориентироваться по карте. Когда пришли, было уже совсем темно. Быстро взялись за топоры: надо было успеть приготовить дрова, а еще разжечь костер. Дежурные побежали за водой, – каждый знал, что ему делать. А потом сидели и ждали: ну когда же, когда сварится ужин?

Ну, наконец-то! Пища богов, пропитанная дымом костра и запахом леса, и еще чем-то неуловимым, была готова. А потом – песни и игры. Взрослые смеялись, как дети, а дети... как дети.

Напевшись, наигравшись, полезли в палатку спать. И, засыпая, я подумала, что ради всего этого стоит идти так долго и нести этот тяжелый рюкзак.

На следующее утро дежурили мальчишки. Они встали в шесть часов утра, приготовили завтрак. Взрослые вылезли из палаток самые последние. А потом – дорога домой. Все шли, каждую минуту мечтая о привале. И когда Женя воскликнул: "Я не могу уже стоять на этих ногах!", я подумала: "Тридцать шесть километров за два дня – это не шутка. И пусть сил никаких нет, рюкзак тянет книзу – мы отправимся в поход снова. Обязательно!"

Мои впечатления

Гирфанова Рамзия Гайнутдиновна, координатор младшей группы.

На экспериментальную площадку, работающую по системе С.Френе, попала случайно.

Как-то разговорилась с друзьями о своих проблемах: устала работать по-старому. Пыталась что-то внести, изменить, но

понимания не находила. Единомышленников почти не оказалось. Стала чувствовать, что застаиваюсь, и нужно изменить свою жизнь.

Предложение друзей – перейти в школу Френе – приняла сразу, не дожидаясь конца года. Это было в конце 3-й четверти.

Долго не могла понять, что происходило в школе. Было очень много сомнений, сказывался стаж педагогической работы – 25 лет, консервативный взгляд на образование, выработанный за эти годы работы. Но со временем приходило понимание.

Решение остаться в школе пришло после встречи с моими бывшими выпускниками, которым я рассказала о нашей школе. Вот как они выразились о школе, которую закончили: "Заведение с жестким режимом, уничтожающим все гуманное". Да, знания дают. Но какой ценой?!

Я с радостью рассказала следующее. В школе царит дух всеобщего уважения ко всем – от мала до велика. Нестрашно высказать свое мнение и спросить то, чего не понимаешь. Тебе помогут разобраться. Ребята помимо предметов, предусмотренных госминимумом, могут заниматься по своему выбору делами, интересными для них, в мини-мастерских. Могут глубоко изучать предмет, особенно важный для них.

Пишут свободные тексты обо всем: о себе, своей семье, друзьях, впечатлениях, планах на будущее.

Нормируется и корректируется поведение ребят, прививаются навыки общения.

Проводится диагностика интеллектуального и психического развития, по ее результатам идет коррекция.

Большое значение придается участию родителей в жизни школы. Они принимают активное участие в больших и малых делах школы наравне с координаторами и детьми, начиная с учебного процесса и заканчивая практическими делами.

Создан родительский университет, цель которого – получение знаний в области педагогики и психологии и развитие родителей, так как дети будут развиваться, если будет происходить развитие координаторов и родителей.

Воспоминания координатора

Нестерова Марина Кирилловна, координатор младшей группы.

...Наконец-то мы успокоили Олежку, который обиделся на нас из-за названия команды – “Снежные бабы”. Не хочет он быть снежной бабой, и “дедой” не хочет, но меньшинство уступает большинству. И Олег не подводит команду в ответственный момент. Молодец, Олежка! Это по-мужски.

В нашей команде 6 человек. Кроме меня и Олежки, еще Любашка с мамой Еленой Михайловной, Игорь Львович (папа Олега) и Леся.

Судья Саша Гольдфайн словно специально намеревается нас помучить перед стартом: “Не торопитесь, осталось 5 минут... осталось три минуты... что-то у меня с часами... осталось две минуты...”. Судья спокоен, ему торопиться некуда, а мы переминаемся с ноги на ногу, готовые сорваться с места в любую минуту.

Наконец, дали старт! Мы мчимся по узкой, плохо утоптанной тропинке. Не так-то легко бежать, именно бежать, в микро-лыжах по скользкому снегу, словно в ластах по мокрым плитам. Сзади пыхтят Елена Михайловна и Игорь Львович. Им приходится тащить на санках своих чад – Олега и Любашку. Таково условие соревнований.

Леся первой подбегает к мишеням. Оля Гольдфайн, наш второй судья (одни Гольдфайны кругом!), объясняет, что надо сделать: попасть снежками по мишени с расстояния 3-4 метров. Пустяки какие! Отстреливаются младшенькие, у них и глаз острее, и рука должна быть тверже. Но, очевидно, в санках-то по бугоркам мало удовольствия ездить. Укачало, утрясло наших младшеньких, рука дрогнула и...мимо...мимо...мимо... Зато у Ольги рука не дрогнула влепить нам 45 штрафных очков за промахи (это команде, которая почти полностью состоит из ближайших родственников! Вот это твердость духа!)

Мы мчимся дальше. Несколько падений в снег не омрачают нашей радости. Правда, Любашку теперь везу я, и чем дальше везу, тем чаще думаю о том, что, вообще-то, не такая уж она и маленькая... Добираемся до следующей станции. Здесь нас ищет коварное задание: выстроившись паровозиком, надо протоптать на снегу рисунок – елочку. С этим заданием наша дружная команда

справилась быстро. Правда, веточек у елочки получилось больше, чем надо, но мы ведь люди творческие, не хотим укладываться в жесткие рамки задания. Вот и проявили творческую инициативу.

Окрыленные, мы бежим, точнее, летим. Флажки на снегу куда-то исчезли, но это не важно. Мы уже видим спины бегущей впереди нас команды “Пингвины”. Ура! Догнали! Но... какое разочарование... Это не “Пингвины”. Это вообще не наши! Оказывается, не мы одни в лесу бегаем, а мы из-за этого сбились с пути. Приходится бежать обратно. И тут Лесина нежная душа не выдерживает: “Не могу больше!” – “Можешь, беги!” Диалог между мной и Лесей в течение всей дороги к финишу почти не выходил за рамки этих слов.

А вот и лабиринт. Организаторы постарались – сделали его как можно уже и извилистей. Любашка и Олежка занимают свои места на ледянках. Наша задача состоит в том, чтобы протащить эти ледянки по всему лабиринту, не уронив ни одного флажка. Любашка вцепилась руками в ледянки и, кажется, никакая сила не может оторвать Любашкины пальцы от ледянок. С великим трудом мы миновали лабиринт, и флажки почти все остались стоять на месте. Вот что значит сплоченная команда!

Все этапы кончились. Впереди – финиш. Мы бежим со всех ног. “Не могу больше!” – “Можешь, беги!” И Леся действительно бежит, да еще как! Впереди всех! Олежка с Любашей не плачутся мамам и папам, понимают, наверное, что команду все равно подводить нельзя. Их выдержка и стойкость, стремление к победе просто поражают меня.

Флажки опять исчезают. Кажется, мы во второй раз заплутали. Возвращаемся обратно и через некоторое время возвращаемся на нужную нам тропинку. Флажки краснеют на снегу, словно упавшие гроздья рябины. Теперь-то мы уж точно не потеряемся – виден финиш. “Быстрее! Быстрее!” Подсобрав последние силы, бежим к финишу, к ожидающим нас командам-соперницам (или соучастницам?) и судьям. Ура! Ура! Ура! Финиш!..

Вот теперь можно полюбоваться красотой зимнего леса. Елки надели белые шапки, и каждая шапка искрится в лучах яркого солнца. А свои ветки ели прикрыли кокетливо тонким снежным пухом. Все это замечаешь только сейчас.

Удивительное вкусный чай из снега, удивительный лес, удивительная погода и все мы – удивительные ребята.

Пойдем еще в лес?

Послесловие

С какой целью это было изложено, спросите вы? Можете сказать, ну как же без самопиара? Не соглашусь, но право читателя думать, как он считает нужным. Я думаю, мной все же двигало мое предназначение, к счастливому обнаружению которого я долго шла...

Родители начинали профессиональный путь с учительства – мама была верна этому пути, преподавала курс дошкольного воспитания и психологию в Педучилище. Отец долго учительствовал в очень юном возрасте, затем стал редактором местной газеты, прошел войну с начала и до ее победного завершения, в конце концов, был призван в органы партийной и советской работы и последние 15 лет возглавлял исполком райсовета, был заметным и на редкость незапятнанным человеком в республике, а для нас с братом – на редкость умным и справедливым отцом.

Отчетливого интереса к этому направлению деятельности у нас с братом не было, но на наши интересы и способности в этом направлении я обращала внимание. Возможно, в гены от родителей что-то перешло, но ими самими и социальной средой этот интерес не поддерживался – престиж этой профессии был низок, а личности в этой среде, которые бы нас потрясли – были редкостью.

Поэтому после учебы в университете и распределения в один из крупных информационно-вычислительных центров в г.Челябинск был период вхождения в профессию, связанный с постановкой задач. А последующее руководство отделом системного анализа в 17 человек в моих-то 25 лет вообще считаю стечением обстоятельств. Но именно в этом направлении я двигалась продолжительное время и при переезде в другой город, Набережные Челны. Сначала ощущения, что это мой путь, таяли, аналитические способности наращивались, но личностного роста вкупе с легкостью и значимыми достижениями не было.

Я начала метаться, даже месяц пребывала не в творческой, а учетно-отчетной стихии. Это был месяц ужаса в должности зама начальника отдела... Вдруг мне позвонили и пригласили во вновь созданную структуру в Мэрии города – набирали творческих людей. Это был спасительный звонок, прозвеневший в дни жутких переживаний, а может, судьба выводила меня на мой путь... Конечно, происходило все не так явно и прямолинейно.

Главным, в этих быстротечных зигзагах, были конечно семинары Г.П. Щедровицкого, последующее начало перестроечного периода, общественные и профессиональные клубы в свободное время, переход в НТТМ города (Центр научно-технического творчества молодежи), подготовка к непонятной работе с подростками, но главное, напряженная мыслительная работа в общественном Инженерном клубе. Работа этого плана мне нравилась, потенциал был наработан в профессиональной работе по системному анализу. В то время, видимо, примерно то же происходило в Москве, Санкт-Петербурге, возможно, и в других крупных городах. А.Илларионов и другие писали о схожих ситуациях, которые происходили с ними в этот перестроечный отрезок времени.

Непосредственная встреча с новым образованием произошла в Центре научно-технического творчества молодежи, с созданием Подросткового клуба в основном с детьми из общественных организаций. К этому времени мы уже начали изучать в клубе вновь вышедшую книгу Селестена Френе, с его опытом инновационного образования, поскольку вопросы развития себя, и вообще человека, были для нас актуальны. Именно в это «жаркое» для нас лето 90-го я почувствовала тягу к воспитательной работе с подростками и старшеклассниками. Опробовав на себе различные методики работы с информацией – скорочтение, мнемонику и др., мы не стали тянуть резину и быстро организовали платные курсы для жителей микрорайона. Дело пошло, к нам пришли не только подростки, но и молодые полицейские, пенсионеры... В то же время ребята с инженерного клуба проводили имитационно-моделирующие игры с руководством и ИТР подразделений КамАЗа, а также с педагогами близлежащих школ, формируя толковых учителей.

Все как-то сходилась – книга С.Френе во время подвернулась координатору клуба Б.М.Морозову, клуб отбирал педагогов, мы – старшеклассников, рядом открыли первую в городе татарскую школу – процессы обновления шли и в этом направлении. Желающих идти туда было немного, так что одно крыло школы пустовало – и договориться с директором, который бывал на семинарах для педагогов, было не сложно.

Городские власти не стали препятствовать – им тоже нельзя было отставать от перестроечных процессов... Пока многие думали о том, как прибрать средства разваливающейся системы, нам шла в

руки своя удача – 1 сентября мы открыли несколько классов начального образования!

Через некоторое время пришли с ультиматумом старшеклассники из летнего клуба. Они прямо заявили – “мы новую систему вместе с вами создавали, нечестно нас бросать. А главное, мы не можем в обычной школе учиться, когда знаем, что можно по-другому работать. Вы с малышами занимайтесь своими делами, а мы пока будем работать самостоятельно”.

Им определили способных координаторов и свою работу с учебниками они начали с последних страниц, с содержания: как и в клубе саморазвития стали составлять – как они называли – «схемочки» (блок-схемы последовательности и взаимосвязей изучаемого материала).

Начали просматриваться все звенья школьного образования, но согласно целостному и системному подходу, не хватало еще одного звена – дошкольного, тем более, что у членов нашей команды были и маленькие дети.

Забор в забор с нашей школой стоял детсад, первый же визит в который принес удачу. Атмосфера всеобщего творческого шевеления, видимо, была такой, да и похоже, убеждать мы умели.

Заведующая садом попросила пригласить на собеседование рекомендуемых нами воспитателей и родителей, пообещав воспитателей и помещения для экспериментальной группы.

У нас были воспитатели, прошедшие через наши семинары, были родители и дети членов клуба и наших учителей... а остальных детей мы пообещали добрать по диагностике родителей.

Возможно, все это напоминает какую-то авантюру... Но мои слова: «Вы, Татьяна Викторовна, еще прославитесь с этим экспериментом» припомнила мне сама заведующая садом через шесть-семь лет. Тогда они с большой чиновницей из Мэрии Набережных Челнов приехали в Казань на ее награждение у Президента РТ М.Шаймиева.

Или другой пример в пользу серьезности наших намерений. Наша шестилетняя воспитанница выступала в зале ЮНЕСКО в Париже и рассказала, какой «хулиганкой» она была и как интересно ей живется в группе Френе детского сада. Завершила выступление словами о том, что вообще-то мы приехали сюда не говорить, а делать, хотим вместе с вами поработать здесь в мастерских. Во время выступления, чтобы ее лучше видеть зрителям, организаторы поднесли стул, стоя на котором она и делала «доклад».

Слушателями этого выступления маленькой Иры были гости из тридцати стран – почитатели и последователи известнейшего французского педагога Селестена Френе, собравшиеся на празднование его 100-летия.

Мне приятно было вспоминать о тех, с кем пришлось работать в то удивительное время, и рассказывать о нашем опыте внедрения лично-ориентированного подхода в образовательный процесс.

Вильданова Ильфия Сулеймановна



Уничтожение любой нации не требует использования оружия. Требуется только снижение качества образования.

Пациенты умирают от рук таких врачей.

Здания разрушаются от рук таких инженеров.

Средства растрачиваются от рук таких экономистов.

Справедливость утрачивается от рук таких судей.

Люди гибнут от деятельности религиозных ученых.

Управление теряется в руках законодателей.

Крах образования — это крах нации.

Научно-популярное издание

Вильданова Ильфия Сулеймановна

Школа развития

**Из опыта внедрения
системы личностно-ориентированного образования**

Благодарности:

Болонкин Геннадий Иванович

Болонкина Алина Геннадьевна

Болонкин Андрей Геннадьевич

В память о жене, маме

Для всех, кому интересно будущее образования

Подписано в печать 23.11.18. Формат 60x90^{1/16}.

Усл. печ. л. 11,5. Тираж 50 экз.

Заказ № F21.0918.001

Издательство «ОнтоПринт»

105187, Москва, Окружной проезд, д.18, офис 75

Тел.: (495) 665-28-54

сайт: <https://ontoprint.ru>

Отпечатано на полиграфической базе

ИП Мархотина П. Ю.

СПб, Лермонтовский пр., д.27