

Педагогико-методологические аспекты инновационной образовательной программы негосударственной школы РИСК

А. Б. Шеин, М. Ю. Харина

Поговаривают, что инновационный бум благополучно миновал российскую школу конца 90-х гг. Острота проблемы самоопределения педагогического сообщества в рамках отдельного учебного заведения переместилась в плоскость понимания педагогами своей высокой общекультурной миссии, выражающейся в причастности образования к активному влиянию на нормопорождение культуры нового типа — культуры иной страны и иного общества, к грезам о котором все охотнее обращается массовое сознание в условиях разгула произвола во всех, без исключения, институтах экономики, политики, государства и права. Проектирование характерно как интеллектуальный ответ активной части населения, как результат печального опыта социальной несостоятельности сложившегося менталитета интеллигенции, унаследованного по своему содержательному багажу на 9/10 от времени недавней адаптированности научной элиты к прежнему режиму (за редкими исключениями рефлексии, сохранявшей организованные формы деятельности, необходимые для устойчивого культивирования мышления, в деятельном залоге, а не только в форме тайно оппозиционного созерцания).

Поэтому, если отвлечься от прагматической злободневности, инновации в педагогике или в сфере образования как профессиональной деятельности потеряли острый привкус клюквы только потому, что в них все яснее проявляются новые формы мышления, отвечающие правилам игры и возможностям, ранее не виданным в социуме. Есть основания оценивать с оптимистических (но не утопических) позиций перспективу роста правосознания населения, для чего складываются пока лишь самые общие институциональные контуры реального воплощения. Иных — имеющих материальный, а не юридически мыслимый или, не дай бог, хозяйственный смысл — достижений переходного периода на видимом горизонте действия не обнаруживается.

Подчеркивая онтологическую значимость развития, мы не склонны переоценивать многочисленные публикации по проблемам инноваций, инновационных процессов в педагогике и образовании в целом [2, 3, 4] как фиксирующие ситуацию собирания сил. Это отнюдь не прошедший этап некоторой минувшей краткой истории российской школы. Обзор литературы нами дан в других публикациях [8].

В центре нашего внимания будут проблемы методологии организации школьной программы отдельного учреждения и педагогического коллектива. Содержательные моменты программируемых образовательных процессов [5] имеют в рамках этой задачи второстепенное значение.

В программе школы РИСК выделяются следующие основные разделы:

Раздел 1. Определение статуса школы РИСК как проекта инновационного учебного заведения, находящегося в экспериментальной стадии учреждения, и апробации нового педагогического опыта в системе общеобразовательной школы.

Раздел 2. Изменение ценностных ориентации в современной системе образования как фундаментальный критерий целевого самоопределения педагогической деятельности в школе.

Раздел 3. Формулировки индивидуальных программных целей.

Раздел 4. Проблема межпрофессионального сотрудничества школа — музей.

Раздел 1.

Проблемы институционального статуса образовательной программы школы РИСК

Трезвая оценка и взвешенное осмысление социальных, экономических и культурно-исторических обстоятельств современного состояния образования в России (не исключая объективных рисков) стали постоянным компонентом педагогической деятельности. Именно это позволяет учителям проявить собственную волю, не сводя решимость к отчаянному донкихотству или примитивному разовому мероприятию.

Постоянная (ежегодная) разработка программы с внесением необходимых коррективов позволяет считать небезосновательными претензии школы РИСК на инновационный подход (образовательный проект), одна из первоначальных реализаций которого заключается в приложении индивидуальных усилий учителей к разработке общей программы для своей школы. Отсюда вытекает основополагающая ценность образовательного проектирования как способа самоопределения учебной работы в русле идей педагогической антропологии (В. И. Слободчиков, Н. Г. Алексеев, О. Н. Газман и др.) — право видеть в каждом члене коллектива субъекта образовательной общешкольной деятельности.

Программа школы РИСК открыта вкладам любого члена коллектива и других участников из профессиональной среды, будь то активность учащихся или педагогов, родителей или специалистов из окружающей школу социально-педагогической среды. Здесь существенными для нас являются содержательное окружение, намечаемое теоретически понятиями детской психологии, например «ближайшей зоны (и шага) развития ребенка» Л. С. Выготского, «ведущей деятельности» Д. Б. Эльконина или «развивающего обучения» В. В. Давыдова, а также представления о коллективной деятельности обучения, извлекаемые из опыта традиционной педагогики, связанной с именами К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого и наших современников, педагогов-новаторов В. А. Сухомлинского и других. На этом фоне следует иронически отнестись к примерам запоздалой натурализации социологизаторских тенденций в педагогике, которые абсолютизируют школьное самоуправление как «открытие Америки», толкуя его как проявление детского демократизма. При этом педагоги умалчивают о таком гораздо более мощном по своему деструктивному влиянию на институты образования факторе подростковой и юношеской психологии, как молодежная контркультура (тем более что последняя опирается на беспрецедентную и парадоксальную для государственной образовательной политики массированную поддержку каналами СМИ и нарождающимися в российском обществе криминализированными слоями населения и социальными группами).

Приведенные соображения представляются достаточными, чтобы специально рассмотреть ценностную плоскость, или срез школьной программы РИСК (раздел 1).

Остановимся подробнее на организационно-методических и профессионально-предметных шагах, сделанных в указанном направлении.

Сначала ответим на вопрос: по какому праву школа РИСК позволяет именовать себя негосударственной?

Для нас принципиальное значение имеют не номинации сами по себе и не формальные признаки инновации в статусе образовательного учреждения. Приоритетными являются лишь те организационные изменения и дополнения классической классно-урочной системы, при помощи которых коллективу удастся решать более общие проблемы современной общеобразовательной школы, оказавшейся в целом в плачевном, если не сказать, трагическом положении в современной социально-экономической ситуации.

Программа школы РИСК, таким образом, по своим ценностям призвана выполнять роль прецедента, отражающего будущие институции более широкой сферы начального и среднего образования.

Организация учебного процесса, при всей своей неповторимости и индивидуальности, оказывается выразителем институционального самоопределения коллектива педагогов и ассоциативно связанного с ним коммуникативного сообщества. Общий контекст учебной работы (по интенции проектного замысла организаторов школы) составляет формирование детско-взрослых общностей на всех этапах процесса обучения. Программа РИСК ставит цели выхода из рамок простого взаимодействия **учитель — ученик**.

Методически это достигается тематически-мировоззренческими способами определения узловых этапов построения школьной программы. Организационно — вовлечением в число разработчиков ученых из разных областей педагогики, специалистов детской и возрастной психологии, новых направлений педагогической антропологии и из сопряженных с педагогической профессией областей научной и социально-культурной деятельности (музейные работники).

Организация знания детей разных возрастных групп, приобретение учащимися нормативных умений и развитие их творческих способностей происходит не через освоение задачных образцов теоретического мышления (в этом принципиальное отличие от школ, ориентированных на методику Л. В. Занкова), а иным, опосредованным путем — через создание в окружении школы условий для возникновения развивающей среды.

Индивидуализация педагогической активности может пройти безболезненно (без потери коллективности, общности и совместности-межпредметности), если в школе создана постоянно действующая структура рефлексивной работы по оценке творческих поисков и коррекции личных педагогических и учебных программ.

Программа школы берет на себя синтезирующую функцию. В числе механизмов реализации программы ведущую роль играет методолого-педагогический постоянно действующий семинар. При непосредственном руководстве со стороны ведущих научных учреждений — Института педагогических инноваций РАО и Института психологии РАО создается нейтральная для школьных предметов знаковая доска, на которую педагоги выносят совместное обсуждение проблем согласования и стыковки индивидуальных проектов. Учебные процессы не замыкаются в стенах школьных классов. Музейные экспозиции Политехнического музея позволяют совмещать циклы ЛДЭ (лекции — демонстрации — экскурсии) с тематизмами школьной программы, что помогает углубленно изучать все предметы стандартного курса начальной и средней школы.

Таким образом, включение в ткань общешкольных учебных процессов элементов академической научно-исследовательской культуры необходимо для решения сложной проблемы динамической перестройки педагогического кадрового корпуса в соответствии с быстро меняющейся современной системой ценностей.

Программа школы РИСК в итоге выступает одновременно и как нормативный документ, утверждаемый извне органами государственной системы образования, и как неотчуждаемый результат анализа педагогами школы собственной образовательной ситуации.

Этому способствуют принципы подбора и организации учебного материала, которые тематически-мировоззренческим программированием пространства обучения дополняют традиционную предметную систему. Как показывает наш опыт, традиционная структура школьных предметов далеко не исчерпана по своим возможностям передачи норм общественно значимого опыта молодым поколениям. Представляются непродуманными по своим педагогическим последствиям поверхностные аргументы в пользу якобы устаревания курсов элементарной геометрии, разделов классической механики, моделей описательной географии, биологической классификации фенотипов и т. д. на том основании, что их фундаментальный понятийный каркас сложился уже к началу века и ранее.

Дело обстоит так, что удивительным образом одна и та же мировоззренческая точка зрения оказывается положенной в основу тех концепций школьной программы, которые с равным успехом склонны к огульной модернизации естественнонаучного цикла, скажем, приведением его к новейшим требованиям теоретико-множественной математики и квантовомеханическому формализму для курса школьной физики и вместе с этим не случайно защищают новую идею рыночного обмена как универсального первоначала или клеточки новой (гуманистической?) педагогики (при странном навязывании этой рецептуры в роли социального заказа народам России, игнорируя демократический опыт европейских стран, нигде и никогда не пропагандирующих обмен единственной и исключительной формой общности для своих народов).

Раздел 2.

Ценностные ориентиры программы

Ценностные основания целей воспитания составляют базу всей сферы педагогической деятельности. Как известно, нормативный характер программа приобретает не через обнаружение и прямые декларации на темы морали и нравственности (подростковый возраст принципиально негативен к любой форме учительского морализаторства). Влияние ценностей тем не менее велико и ничем не заменимо в педагогической деятельности. При всей своей понятийной неопределенности в учебном процессе ценностные ориентиры школьной программы реализуются в воспитательном воздействии (обучение в школе всегда неизбежно воспитывающее).

К числу ценностных изменений¹ современной школьной программы можно отнести следующие:

- усвоение учащимися сенситивности (открытости) к новому опыту;
- готовность школы к радикальным социальным переменам в ее окружении;
- понимание учащимися естественности многообразия мнений и установок окружающих (легче воспринимается в сообществе сверстников, нежели при возрастном барьере, наиболее проблематична множественность мнений учителя в глазах учеников);
- готовность к формированию и отстаиванию своего мнения путем последовательной аргументации и формулирования выводов из сделанных предположений;
- свободное высказывание своих убеждений и веры в конечные принципы как не требующих дальнейшего доказательства лично найденных истин;
- готовность к диалогу, к здоровой коммуникации с иными мнениями и взглядами на фундаментальные основы мироздания;

¹ Более детальное обсуждение проблемы ценностей в педагогике проводится на страницах журнала «Педагогика» (см., напр., статьи В. П. Зинченко и Н. Д. Никандрова в № 3 за 1998 г.).

- энергичный поиск фактов и объективной информации как умение, на котором при надлежащем совершенствовании может возникнуть навык схематизации, лежащий в основе научного знания, непосредственно не выводимого из индивидуального опыта;
- ориентация во времени на настоящее (текущая информация) и будущее (последствия принятых сегодня поступков и решений) как развитие прошлого (освоение традиций и культурных норм национально-государственной целостности);
- чувство живой среды, или контекстуальности поведения в окружении других людей (уверенность в том, что нас слышат и составляют общность с нами);
- ориентация на долгосрочную перспективу всего совокупного окружения личности и социальной жизни в целом;
- уважение к установкам естественнонаучного мифа в предсказуемость мира в целом и рациональную продолжаемость наших знаний за пределы познанного;
- признание ценности права — что на народ и его конституцию можно положиться в жизненных расчетах и практических делах (ценность быть обязанным и испытывать исполнение обязательств других по отношению к себе как императив общности права);
- осознание ограниченности сферы технических умений в человеческой жизни и подчиненности их нравственным навыкам справедливого распределения благ;
- уважение к любым формам образованности и готовность к принятию их в качестве примера для подражания после предварительного испытания на наличие в них исходных оснований веры и личных убеждений субъекта;
- понимание коммуникативной значимости наличия освоенных профессиональных стандартов (профессионализм как ресурс создания общности, необходимой для совместного преодоления индивидуально неразрешимых проблем) — ценность экспертной позиции и ее ограниченность возможностями организовать общность и совместность многообразия точек зрения.

В педагогике обсуждается проблема несопоставимости и неравновесности влияния ценности и целей на организацию деятельности педагога.

Ценности, в отличие от целевых установок, не нуждаются в подтверждении практикой. Их наличие или отсутствие всегда обнаруживается *post factum*, чаще всего в неадекватной формулировке выживания того или иного рода практики. Незыблемость устремленности образования к сеянию Разумного, Доброго, Вечного доказана вопреки самым кровавым войнам, революциям и социальным катаклизмам.

Совсем иначе ставится вопрос об оправдании целей. Цели измеримы средствами их достижения. Недостижимость относит их в область ценностей. В условном мире господства прагматических ценностей обмена всего на все момент недостижимости, объективно присущий любому целеполаганию, играет роль спускового крючка для производства средств. История цивилизаций знает этот случай в виде типологической ситуации бешенства средств, когда преобладает предельный цинизм общества, потерявшего ценностные регулятивы. Интеллигенция приветствует как норму состояние распада ценностей (пир во время чумы). Жизнедеятельностью начинают лицемерно называть борьбу за наименьшее зло. Имморализм и обесценивание человеческой жизни обыгрываются в расцветающей антипедагогике как доказательство очевидности отсутствия онтологического основания добра на земле. В фальшивых ценностях массового сознания культивируется игра на понижение уровня образованности для предотвращения всякого сопротивления злу (не только насилием, но и добром — все должны стать одинаково бесчеловечными). По императивам «новой modern-

культуры»; Человек изначально зол, Бога нет, есть дьявол, все дозволено, апокалиптическая реализация царства антихриста в историческое время, конец истории, Россия (и любая другая страна или народ) — империя зла и т. д. и т. п. Даже мысль о поиске противоядия иммортизации целей педагогической деятельности изгоняется как несправедливость. Игра, театр, зрелище гипертрофированно увеличиваются до масштабов, вытесняющих воспитание и обучение деятельного человека со сцены истории, вплоть до потери этим большим обществом чувства самосохранения и социальной безопасности. Увлеченные зрелищем люди забывают о хлебе насущном — игра становится орудием самоубийства человеческой общности; колыбель человечества превращается в этой мрачной диалектике антипедагогической культуры в свою противоположность — могилу.

Сопоставимость целей со средствами восстанавливает аналогичную проблемно-концептуальную ситуацию. Ее классическим разрешением выступает гегелевская схема деятельности: цель — средство — результат. В приложении к дидактической проблеме поддержания уровня мотивации учащихся эта схема отражает закономерности психологического механизма перевода мотива на ближайшую цель (А. Н. Леонтьев).

Смысл ценностного самоопределения в рамках школьной программы достаточно проясняет необходимость специальной постановки задач разработок программы в этом срезе процессов обучения.

Раздел 3.

Программные цели

В изложении данного раздела следует ограничиться презентацией педагогами школы РИСК своих целей в рамках личных проектов педагогической работы. Формулировкой целей открывается предметный раздел школьной программы, отвечающий сходным (но не тождественным с программой) формам организации учебного цикла школы в целом, известным на практике как тематические планы, расписание уроков, план отдельного занятия и др.

В текущем учебном году из 16 учебно-тематических циклов образовательного проекта рамки школьной программе задавали 3 следующие темы: «Пространство и время», «Причина и следствие» и «Красота. Добро. Польза». Образуя предметное поле реализации целей освоения учебного материала, темы имеют сугубо общеобразовательное содержание и не претендуют на роль общих категорий абсолютного познания. Как раз напротив, именно в этом состояла бы гегелевская позиция, обнародованная им в концепции берлинской гимназии, а также в понимании педагогической науки как пропедевтики ко всякой науке (пересекающейся с современными трактовками школы как средства/ступеньки подготовки в вуз). Сведение культурной нормы школьной программы к специализированному философско-научному образованию до некоторой степени свойственно ряду академических экспериментальных площадок, например программе авторской школы В. С. Библера.

В программе школы РИСК предметный материал, подготавливаемый педагогом, сохраняет принципиальную суверенность от обобщающей абсолютизации высших уровней абстрактного (философского, культурологического, психологического, методологического) знания. Последнее достигается без потери общности при помощи содержательного наполнения тематических циклов школьной программы в процессе ознакомления учащихся с главнейшими мировоззренческими проблемами на демонстрационной базе Политехнического музея (залы «Транспорт», «Часы» и «Вычислительная техника»). Уроки в музее служат продолжением и методической параллелью занятиям в классе. Классная работа принимает формы домашнего задания, получаемого учащимися на уроке, организованном непосредственно в музейной среде.

Тематические циклы составляют важное условие творческой проблематизации учителей и вместе с тем выполняют интегративную функцию в рамках программы в целом. Таким

образом, программа позволяет избежать нивелировки знаний, свойственной многим учебникам в рамках базового компонента, в контексте более широких социокультурных условий существования современной российской школы.

Программа школы, поэтому выступает методическим средством организации педагогической работы в целом.

Специфической особенностью программы является нацеленность не только на выполнение основных требований базового компонента содержания образования, характерных для общеобразовательной (государственной) школы, но и на максимальную

реализацию образовательных ресурсов педагогической науки и ее социокультурного окружения в современном обществе.

Последнее предъявляет высокие требования к качеству работы учителя. Но в отличие от распространенных на практике элитаристских подходов к решению этой общей кадровой проблемы, подчас свойственных авторским школам и узкопрофилированному новаторству в педагогике, учебная программа школы РИСК исходит из ценностей максимального обогащения и высвобождения наличных способностей среднего человека и ориентирована на ценности воспитания и обучения среднего члена общества и жителя нашей страны.

В индивидуальных программах педагогического коллектива конкретизируются этапы реализации обще- школьной программы. В приложенных ниже текстах программные цели раскрываются в формулировании педагогами учебных тематических задач, в то время как цели определяются в соответствии с траекторией развития и ситуацией каждого педагога, под руководством куратора темы.

В качестве иллюстрации приведем здесь лишь краткую выборку из целевых заданий программы школы РИСК.

Тема:

«Пространство, время, движение».

Возраст учащихся: 6 — 8 лет.

Педагоги-кураторы: О. Никифорова, Е. Потапова.

Одной из главных задач организации педагогического процесса выступает формирование целостного восприятия ребенком окружающего мира.

Целью данной темы является формирование у учащихся представления о том, что время, пространство и движение находятся в такой универсальной взаимосвязи, в которой они теряют самостоятельность и выступают как стороны единого и многообразного целого.

Особым образом структурированные занятия позволяют учителю методически и дидактически правильно и в максимальной степени учитывать психологические особенности учащихся 6-8 лет.

На занятиях активно используются неосознаваемые и произвольные формы запоминания и восприятия. Учитывая то, что восприятие младших школьников связано с практической деятельностью, все обучение идет параллельно с их практической деятельностью (рисование, лепка, аппликация, конструирование). В процессе освоения темы учащиеся выполняют задания типа: сотворение мира из Хаоса (лепка Хаоса) по мифам Древнего Египта.

Цель обучения — помочь каждой детской личности развить навыки, способы, формы творческого самогашения, сформировать у личности мотивы творческой самореализации.

Ребенку необходимо развить, отстоять, осмыслить свои личностные ценностные и когнитивные образования, суметь реализовать их на практике. Принятие такой задачи, особенно на первых порах обучения, обеспечивается главным образом через эмоциональное вовлечение в процессы коммуникации и деятельности.

Работа по теме «Пространство, время, движение» позволяет активно использовать различные музейные пространства (Политехнический музей: автомобильный зал, зал часов, зал космонавтики и др.; Биологический музей им. К. А. Тимирязева; Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина).

Учебная программа на III четверть 1997/98 учебного года

Возрастная группа — I класс (I — IV).

Тема: «Пространство и время».

Возрастная группа — III класс (I — IV).

Тема: «Движение».

I. Вводные занятия по определению понятий «пространство» и «движение». Лукреций: «Пространство — это пустота, заполненная воздухом, не будь пустоты, не было бы движения».

Общая схематизация материала по теме:



Придумывание загадок о движении типа:

движение реки — течение;

движение земли — землетрясение

движение птиц — полет и т. д.

II. Вселенная — бесконечное пространство.

Мифы Древнего Египта о сотворении мира из Хаоса.

Звезды, созвездия (чтение легенд).

Всемирное тяготение во Вселенной, в космосе людей (человечество, история, Родина).

III. Солнечная система:

1. Движение небесных тел (планет, астероидов, комет, метеоритов) вокруг Солнца.
2. Солнце — раскаленное небесное тело — звезда.
3. Планеты Солнечной системы.
4. Суточное вращение Земли вокруг оси.
5. Движение Земли вокруг Солнца.

IV. Земля — планета Солнечной системы:

1. Сила тяжести на Земле. Глобус и карта полушарий (меридианы, параллели, экватор).
2. Океаны и материки:
 - движение суши и разделение ее на материки;
 - растительный и животный мир материков.

3. Движение земной коры, образование гор и долин, впадин и возвышенностей.
4. Родники, реки и озера, моря и океаны.
5. Круговорот воды в природе.
6. Определение сторон горизонта по местным признакам.

V. Использование человеком сил природы в средствах передвижения.

Биология

Способы передвижения животных:

I. Передвижение по твердой поверхности:

1. Передвижение по земле. Способы передвижения: шаг, бег, прыжки, ползание.
2. Передвижение под землей — рытье.
3. Передвижение на деревьях: лазанье; планирующие прыжки.
4. Приспособление животных к передвижению (по земле, под землей, по деревьям).

II. Передвижение в воздухе — полет.

Способы полета у птиц:

1. активный — машущий;
2. пассивный — парящий.

III. Передвижение в воде. Способы плавания.

1. Плавание под водой. Различные приспособления.
2. Плавание под водой:

Активное:

- с помощью хвостового плавника;
- волнообразно изгибаясь;
- с помощью конечностей.

Пассивное — ныряние:

- с воздуха, в пике;
- на поверхности воды.

Реактивное (осьминоги, каракатицы, рачки, моллюски).

Развитие речи

1. Значение прилагательных для точной и выразительной речи.
2. Роль глаголов в нашей речи.
3. Антонимы, синонимы, сравнения.
4. Речь как продукт речевой деятельности — текст.
 - Деление сплошного текста на отдельные предложения.
 - Составление связного текста из деформированных предложений.
 - Свободный диктант.
5. Составление рассказа: по данному плану, по началу, по концу, по картинке, по серии картинок, из опыта ребенка.
6. Изложение:
 - по заданному плану;
 - по самостоятельно составленному плану.
7. Замена в тексте лица рассказчика.

Литература.

Рассказы о животных, о транспорте.

История искусств

1. Изображение движения в скульптуре и живописи. Различия изображения движения в искусстве разных эпох (античность, Древний Египет, искусство XX в.).
2. Жанры живописи (портрет, пейзаж, натюрморт, жанровая живопись).
3. Изображение движения природы в пейзаже.

Раздел 4. Обсуждение содержательных проблем межпрофессионального сотрудничества

Органической частью школьной программы, определяющей содержательную особенность учебного курса и педагогическую специфику НГШ РИСК, является разработка образовательного проекта. В понятие образовательного проекта вкладывается организация общности в коллективе школы, которая возникает вокруг решения задач систематического осознания и осмысления собственного педагогического и организационно-воспитательного опыта, накопленного в текущем преподавании.

Хорошо известно, что таким образом происходит консолидация личного опыта учителя, проверка внутренних творческих находок и достижений, формирующихся в процессе обучения различных детско-взрослых общностей, и трансляция знаний, умений и навыков по возрастным группам внутри школьного коллектива.

Наличие в школе образовательного проекта несводимо к внешне наблюдаемым административным переменам в школьной программе и планированию расписания занятий. Открытие новых учреждений и структурных подразделений в школе скорее выполняет культурно-нормативную функцию, когда, например, в ткань учебного процесса начинает проникать культура академического семинара. В программе школы РИСК механизмом реализации образовательного проекта выступает внутришкольный и одновременно межпрофессиональный, организованный совместно с Политехническим музеем проблемный семинар. Педагогическое значение образовательного проекта можно оценить по устанавливаемым взаимным корреляциям (проекциям) между содержанием образования и новыми формами учебных процессов, наперед непредуказываемыми никакими программными документами.

В рамках развиваемой проектной концепции школы РИСК систематически организуемые рефлексивные встречи педагогов рассматриваются как методологическое средство удержания глубинного культурно-антропологического смысла образования.

Рассмотрим особенности межпрофессионального трехстороннего сотрудничества: музея (ПМ, головное научное учреждение в отрасли культуры) — школы (РИСК и другие школы Москвы, подразделения департамента образования) — психолого-педагогической науки (преподаватели и сотрудники педагогических вузов, МИПКРО и др.).

Позиция Политехнического музея резко отличается от подхода со стороны коллектива школы. Существо различия можно представить, воспользовавшись схемой организации разработок проектов как движения по трем слоям целостностной структуры деятельности [7]: институционализации, коммуникации и процессов образования. Условно изобразим эту схему следующим образом:

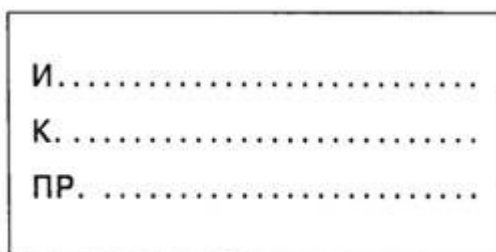


Схема 1

Методологическое отступление по работе со схемой 1.

Таково наше средство объяснения в целом деятельности по проекту, заданной на схеме в системе трех слоев (плоскостей) организации работы. Благодаря схематической наглядности языка мы сможем понятийно различить содержательно разную направленность деятельности в позициях музея и школы. А различив, нетрудно понять и формы их взаимодействия в совместной работе. Речь пойдет о формах взаимоотношений между позициями, а не между конкретными людьми. Работая по схеме, мы привлекаем способности рассуждения в идеальной картине, существующей для нас только как абстракция. Но именно работа с идеальным (схемой) позволяет уяснить запутанные в реальности (часто целиком лежащие в подтексте) и в реальности же не распутывающиеся вопросы. Это одна из технологий, применяемая в работе проблемного семинара.

Для школы проектирование характерно тем, что переходит (по схеме) снизу вверх, оставляя в стороне и на более поздние этапы наименее разработанные институциональные проблемы (официальный статус разработки проекта, в перспективе возможность создания школы-лаборатории на базе школы РИСК, вопросы аренды помещения и лицензирования, оплаты за обучение и прочие практически очевидные вопросы). В плоскости процессов (ПР-слое) предполагается продолжить начатое совместно с рядом подразделений ПМ формирование обучения в рамках темы «Пространство и время». Обсуждение соответствующего комплекса дидактических вопросов и методик экспозиционной демонстрации выделяется в самостоятельную линию проведения семинарских консультационных дискуссий. На схеме это движение происходит в К-плоскости (коммуникации). Преимущественное выделение какой-либо одной плоскости нашей работы нарушило бы системность и целостность всего замысла.

Очевидно, что никакими семинарами нельзя подменить движение в плоскости процессов образования (работу учителей), так же как оставить без внимания нормативную организующую роль институциональных форм сотрудничества, без чего никаких результатов (продукта) нельзя получить.

Для позиции музейных работников характерно обсуждение в целом всей проблемы музейной педагогики, двигаясь противоположно — сверху вниз.

Посмотрим теперь, что это значит, по выступлениям на последней, итоговой встрече, состоявшейся в июле этого года.

Первоначально музей видит желательность своего участия в разработке образовательного проекта, принимая во внимание необходимость решения вопросов обеспечения и учета того, каким ожидается продукт.

Под обеспечением подразумевался перечень стандартных общепринятых требований — информационное обеспечение, организационное, научно-методическое, предназначенное для педагогической работы учителей и обучения контингентов детей в музейной среде. Такое видение предстоящего проектирования оставляет без ответа вопрос о содержании процессов деятельности (о содержании ПР-слоя), которую собираются обеспечивать. Этот вопрос как бы и не нуждается в специальных усилиях, как заведомо легко разрешимый (де-

терминированный И-плоскостью, или слоем). Естественно поэтому, что на встрече прямое требование определить продукт проектирования было сформулировано как необходимость школы показать именно материализованный продукт. Буквально ставилась задача найти и указать того, кто может купить проект (?).

Излишне повторять, что в позиции музея превалировало понимание, специфичное для технического подхода к любой деятельности: «создайте материальную базу, а мы вам сконструируем машину для достижения поставленной цели».

Но примечательным фактом встречи явилось то, что с течением дискуссии эта первоначальная точка зрения существенно изменилась и вылилась в конце концов в формулировку цели проекта — «создание системы деятельности, направленной на разработку научно обоснованных средств использования потенциала музея в интересах образовательных программ современной школы» (Г. Г. Григорян).

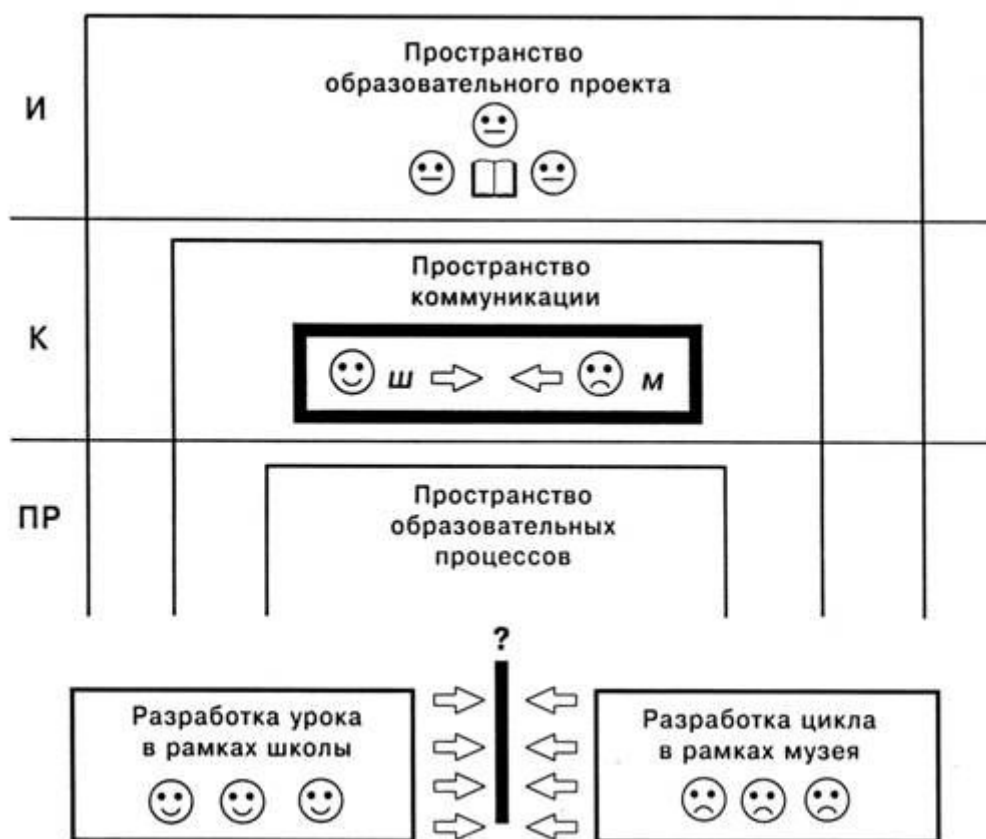


Схема 2

Важно подчеркнуть смещение внимания (центрированности позиции) от продуктивной (материальной) меры всей работы к системе деятельности.

Задачей музея в направлении, указываемом этой целью, является извлечь предметы из среды их бытования и передать в учебный процесс (с помощью методически организованных средств экспозиций и других ресурсов музея).

Но эти учебные процессы не принимаются в расчет в случае их изолированности от интересов музея, что сформулировано как нормативное требование успешного проектирования: работа учителя является образовательным ресурсом, с точки зрения музея, если сам учитель выступает автором (создателем) творческого индивидуального образовательного проекта.

Как можно видеть, в этом нормативном требовании определена плоскость коммуникации (работа в К-слое по схеме 1) в межпрофессиональных отношениях музея со школой.

В русле предложенного понимания позиции Политехнического музея планируется продолжение дискуссии о выяснении основных блоков проектирования — целей, продукта, затрат и т. п. (выступление Г. Г. Григоряна на предстоящем проблемном семинаре).

Таким образом, организованную совместную работу над образовательным проектом можно представить схемой 2.

На схеме показано, что возможность удовлетворить указанным нормативным требованиям, обращенным в одной позиции (музея) прямо к позиции коллег (школе), не может быть реализована. Схема позволяет объяснить сложную по своей психолого-социальной природе реальность коммуникативных отношений между позициями школы и музея (на схеме обозначено *ш* и *м*). Согласно принимаемому методологическому подходу, следует учитывать слоистое строение совместной деятельности по разработке образовательных продуктов (музейных циклов: лекция — демонстрация — экскурсия, тематизированных выходных занятий в школе РИСК).

В таком случае удастся решить принципиальный вопрос о сближении между позициями участников разработки проекта, принадлежащих не только к разным специальностям, но и к разным профессиональным областям, отличающимся как предметно и методическим инструментарием, так и кардинально-мировоззренчески, и по фундаментальным ценностям профессионального сознания.

Успешное сотрудничество на практике требует внимания к тому факту, что, с одной стороны, педагоги не совсем понимают, в чем состоит суть технологии музея, и наоборот: работникам музея трудно ориентироваться в учебных процессах, происходящих с детьми. С другой стороны, огромный педагогический опыт накоплен в музейной работе. Однако упрощенное понимание переноса этого опыта в работу школьного педагога, подобное перекалыванию яиц из одной корзины в другую, не приводит к успеху во взаимодействии школы и музея в целом. (В скобках надо заметить, что аналогия, заложенная в настоящем примере, столь любимая в политической области, работает лишь на уровне примитивной массмедиа коммуникации, способной дезориентировать специалистов в случае использования в совместной образовательной работе музея и школы.)

Эти трудности на схеме в условной знаковой форме выражены при помощи вертикальной черты, как бы перегораживающей пространство рабочих процессов (нижний слой). Логически здесь положен запрет на свободное перемещение из позиции музея в позицию школы без предварительной проработки путей и средств сотрудничества. В одной лишь горизонтальной плоскости принципиально невозможно выйти на столь сложную проблему, как разработка образовательного проекта общими силами (высокий нравственный и научно-информационный потенциал музея остается лежать мертвым грузом, не востребованным обучением в школе, а богатство педагогических методов мотивации школьной аудитории оказывается неизвлекаемым из стен школы в среду музея).

Прямое истолкование взаимодействия между позициями по горизонтали иллюзорно. На схеме оно встречает условно обозначенную непроницаемую для одностороннего движения перегородку. В жизни профессионально неоднородное сотрудничество не может быть целиком погружено в способы понимания проблем или предметные рамки одной какой-либо позиции.

Конечно, одноплоскостным движением совместная работа над образовательным проектом не исчерпывается. Наоборот, схема 2 дает понять способы осуществления этого сотрудничества. Продуктивным для сближения является переход от позиции к позиции по слоям. Смысл сотрудничества выражается в кратком афоризме: через развитие (подъем вверх) — навстречу друг другу.

Этот путь намечает одновременно решение определенных коммуникативных задач (на схеме символом К обозначена плоскость постоянных рабочих обсуждений проблем создания новых форм работы, например семинаров по теме «Пространство и время»).

Вертикальная черта, символически отображая невозможность прямого перехода по горизонтали, обозначает норму школьно-музейного сообщества или межпрофессиональной среды, в которой только и можно сотрудничать. Нормой положен как бы третий участник — субъект совместной работы над проектом.

Естественная тактика для монопрофессионального продвижения (специалист не есть еще профессионал) — стремиться ассимилировать одну позицию другой. Имитация и подражание, как хорошо известно, в педагогике, — дань разобщенным диссоциированным общностям. Но если окинуть взглядом окружающую школу (и, разумеется, музей) среду, то легко видеть именно такое положение дел — процессы мощнейшего разобщения, особенно в среде молодежи и юношества. В противовес этому состоянию дел в социуме образовательный проект ставит акцент на формировании детско-взрослых общностей в ходе обучения-участия в музейной экспозиции (соединяя в себе разорванные социумом связи между поколениями в едином процессе трансляции знаний как национального достояния нашей истории и культуры).

Вывод: нельзя добиться успеха в одном-единственном горизонтальном наращивании собственных средств в какой-либо плоскости, игнорируя внутренние движения (творческий рост коллег) в рамках позиции партнера. Найти партнера можно, только поднимаясь в вышележащий слой деятельности, условно указанный выше схемой 1, представляющей организацию разработок совместного образовательного проекта в движении по слоям. В рамках нашей схемы само понятие партнерства имеет тенденцию выходить из-под монопольного толкования в культурных рамках товарно-денежных отношений, из-под навязывания логики торга, оборотничества (в том числе и социального, и политического и т. д.).

Отрадно, что именно в этом ключе от музея к школе прозвучал призыв к сотрудничеству по разработке образовательного проекта.

На этом мы можем закончить наши рефлексивно-методические соображения по основной части проведенной встречи.

Отдельного обсуждения заслуживают вопросы конкретных путей расширения платформы участников (и по типам включения в позиционный расклад, и по количеству). На схеме намечается лишь сторона обоснования осмысленности сотрудничества. И мы не рассматривали возможности иных участников — других школ Москвы, управленцев сферы образования, работников социальной сферы и т. д.

Не следует думать, что все участники обсуждения в состоянии занять позицию, удержать ее в процессе совместной дискуссии и легко работать в той или иной заимствованной позиции. Специалистам всегда трудно войти в роль профессионала. И нам еще много нужно работать над своими собственными методами и знаниями, увеличить число участников, чтобы подойти к образовательному проекту в окончательной форме (стать в чем-то проектировщиками и школы, и музея).

В качестве примера остановимся на перспективном вопросе методического обеспечения. Над ним уже начали работать. Это вопрос о том, как структурировать урок при перемещении школьной учебной группы в предметную среду той или иной экспозиции. Учитель с детьми буквально перемещается в физическом пространстве и времени на несколько десятков метров, и... они оказываются в новом царстве-государстве. Первое впечатление у детей, что они находятся в чудесном мире. Но есть и второе, и третье... Наконец, кому незнакома скука и тоска в глазах детей, уставших и потерявших всякие стимулы не только к обучению, но и к пребыванию в сем царстве зануд? Здесь без методической проработки всей траектории движения учащегося в целом, с учетом дисфункциональных перемен его психики и личности, изменения чувственных впечатлений никак не обойтись.

Например, в зале музейной экспозиции с подобранным рядом — «часы» — планируется провести цикл-занятие по теме «Пространство и время». Перед руководителем экспозиции и перед педагогом встает вопрос: как не растерять собранные в скромной и скудной обстановке класса навыки и знания детей при попадании в среду с обилием музейных сокровищ? Методически нужен расчлененный образ (схема) движения коллектива в пространстве обучения: ритуал, дистанция, процедура входа и выхода, вера в святилище истории и культуры, в чертог могущества человеческого разума и его технической оснащенности! Здесь без уникального искусства и способности экскурсовода ввести посетителя в его собственное культурно-историческое воображение не обойтись. На совместных семинарах был проведен анализ учебно-музейной ситуации, для данного случая — «часы». Выяснилось, что при всей кажущейся легкости и очевидной наглядности само по себе собрание великолепных бронзово-латунных приборов измерения времени не дает ответа на детский вопрос: «А зачем человеку время?», пропускается в беге к финишу — измеряем то-то и так-то. Технократическая доминанта или норма «Я знаю» подавляет в душе посетителя другое, не менее ценное стремление — уважать, любить, верить. Получается, что духовность неявно приносится в жертву переделке природы, с целью отобрать у нее сокровища. Только при этом повисает все тот же детский вопрос: а зачем технически оснащенному разуму сокровища природы?

Вразумительного ответа наша цивилизация не дает. Остается верить, что мы еще не завершены и что многие открытия еще ожидают детей...

Им стоит продолжать жить.

Мы несколько утрируем действительную ситуацию, но доля правды в таком описании образовательной ситуации в стенах музея имеется. Сконструировать урок и одновременно вовлечь наших незнаек в удивительное путешествие в страну исторических грез — для авторов экспозиции означает включить себя в сообщество с ними. Труднее всего музейному работнику, специалисту, проработавшему над экспозицией подчас много лет, сознательно войти в роль ученика, стать учеником всерьез. Постигать тайну времени и пространства совместно значит увидеть, что и педагоги школы тоже всего лишь ученики. Их надо научить видению музейного предмета в исторически преходящих напластованиях. Заставить вопрошать друг друга перед общим потоком бытия: где мы и кто мы?

Вот тогда открываются шансы получения продукта — образованных людей нового поколения. В этом состоит конечная задача образовательного проекта — и педагога, и музейного работника в нем. Она легко разрешима, если удастся соединить освоение школьником, скажем, рутинных приемов арифметического счета с величественным ходом времен. Этот момент созревания личности, не нормированный никакими методиками и программами школы, профессионалы школы и музея пытаются положить в основание идеи проектирования как подхода к школьному и музейному делу в их межпрофессиональном союзе.

В заключение — одно замечание.

На прошедшей встрече предлагалось множество схематизации работы. Одна из них наиболее отчетливо позволяет показать поле предстоящих дискуссионных вопросов. Была высказана заинтересованность разработчиков в длительности действия. Подразумевалось включение педагога как действующего лица в работу музея по схеме: начало — в школьном классе, продолжение — урок (цикл: лекция — экскурсия — демонстрация) в условиях музейной экспозиции, завершение — по выходу из музейной среды, вновь в школе.

Не берясь более детально разбирать образовательные процессы в рамках, предлагаемых схемой, следует лишь заметить, что здесь принимается как само собой разумеющееся. Собственно коммуникативное поле — как между равновозрастными сверстниками, так и по всем значимым в ситуации обучения возрастам (включая родителей, педагогов и работников музея). В натурально-физической данности рассматриваемых событий и процессов школы (в реальности) все эти проявления искомого сообщества несоединимы в одном месте и в одно время. Принятие во внимание именно этого обстоятельства приводит нас к

необходимости систематической работы в идеальной плоскости (в плоскости знаковых моделей происходящего, абстрактных схем, в которых участники выносят на доску дискуссии свой собственный опыт деятельности) проблемного семинара. Ситуативные представления на доске семинара позволяют участникам образовательного проекта мыследеятельностно проигрывать коммуникативные ситуации, которые в натуральной предметной плоскости ситуации выступают как событие встречи разных профессиональных позиций по общей проблеме музейной педагогики.

В итоге мы приходим к выводу. Односторонние внутрипрофессиональные попытки решения проблем успешной организации проектов музейной педагогики, только в рамках предмета своей профессиональной позиции (со стороны либо музейной деятельности, либо педагогики школы) создают лишь иллюзию продуктно материализованного решения. Совместное формирование новой полипрофессиональной практики и одновременно междисциплинарной научно-практической дисциплины — музейной педагогики — предполагает разработку и освоение технологии формирования образовательных процессов в рамках сотрудничества школа-музей.

Рефлексивный выход позиций участников в коммуникативную плоскость, как показано на схеме 2, обеспечивается их работой со знаковыми моделями в идеальной действительности третьей плоскости — совместной (коллективной) мыследеятельности (см. опыт разработки организационно-деятельностных игр в педагогике, освещенный в журналах ММК-ориентации — «Кентавр», «Вопросы методологии», «Россия-2010», подходы к образовательному проектированию, развиваемые ИПИ РАО [6, 1]).

Попытки прямого решения межпрофессиональных проблем по ходу дела и по месту их возникновения (трудности удержания требуемого высокого уровня интеллектуальной мотивации школьников в процессе музейной лекции — демонстрации — экспозиции и одновременно недостаток целостного восприятия проблем техники и науки в рамках школьной программы), как правило, обнаруживают одну и ту же закономерность: чем быстрее музейщики (или педагоги), как им кажется, достигают целей передачи знания подрастающему поколению, тем менее усвоенными оказываются эти знания и тем более далекими от практических запросов современной социокультурной ситуации.

Сугубо внутренние, на взгляд музееведения, проблемы гуманизации техницистски ориентированной экспозиции музея имеют своей оборотной стороной проблемы, с которыми сталкивается совсем иная профессиональная область, — высвобождение деятельности педагогов из-под гнета стереотипов школьного традиционализма.

Рассмотренные нами схемы организации совместной работы показали свою эффективность в составе методолого-педагогического обеспечения разработок образовательного проекта школы РИСК. Это позволяет говорить о перспективности дальнейших разработок педагогической технологии образовательного проектирования межпрофессиональным коллективом. Формирование новой области музейной педагогики открывает возможности взаимно ориентированной постановки проблемы в рамках сотрудничества «Музей и школа». Тематическое определение (школьной программой РИСК) проблемного поля в совместном проектировании образовательных процессов задает предметную рамку — «Музей как образовательный ресурс» — ближайшего шага развития музейно-школьного сотрудничества (такова тема очередного семинара-коммуникации).

Литература

1. *Абрамова С. Г., Якиманская И. О. и др.* Комплекс методик на определение учебного профиля школьника. М., 1993.
2. *Алексеев И. Г.* Перспективы разработки проблем философии образования в России (в соавт.) // Инновационная деятельность в образовании. М., 1995.

3. Инновации в непрерывном образовании / Под ред. М. В. Кларина. М., 1998.
4. Инновационные процессы в образовании // Всероссийская конференция. Тюмень, 1995.
5. *Коротов В. М.* и др. Педагоги-новаторы: Учебное пособие. М., 1995.
6. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. М., 1994.
7. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. М., 1995.
8. *Шеин А. Б.* Программа НГШ РИСК: Методологическое обоснование проекта (в печати).