



КЛШ-XXX
юбилейный сезон

МЕТОДИКА работы в Красноярской Летней Школе

С. В. Знаменский, И. Д. Фрумин

Издание второе, дополненное.

С комментариями И. Д. Фрумина

С приложением статьи
В. А. Болотова, С. В. Попова, И. Д. Фрумина
“Летние школы”

15 сентября 2005 г.

Содержание

Предисловие к юбилейному изданию	3
Посвящение	4
Методика работы в Красноярской Летней Школе	7
Введение	8
Общая характеристика школы	8
Периоды жизни КЛШ	10
Организация учебной работы	11
В центре учения — решение задач	12
Факультативы	15
Первая встреча и знакомство команды	17
Педагогический смысл работы по жизнеобеспечению Школы	18
Климат команды	20
Вожатый — друг — руководитель	21
Дисциплина	23
Учебная помощь	24
Возможности деятельности команды	25
Стандартный день	27
Заключение	30
Летние школы в системе дополнительного образования	32
1. Естественное и искусственное в развитии системы образования	33
2. Появление системы дополнительного образования .	36
3. Университет как центр образования и культуры и проблема профессиональной ориентации	43
4. Интенсивные формы дополнительного образования .	46
5. Летние школы: общее и особенное	50
Об авторах	53

Предисловие к юбилейному изданию

В 1980 году в руках сотрудников Краевой летней физико-математической школы оказалась брошюра под названием “Работа вожатого в летней школе”. Многие из нас в ту пору уже прослушали обязательный курс педагогики в университете и недоумевали, почему такая интересная работа с детьми в летней школе превращается в невероятную нудятину и скучищу в книжках и лекциях по педагогике. Тоненькая книжница, написанная нашими товарищами, поразительно отличалась от этих книжек и лекций. Она была про настоящую жизнь в летней школе, она была полезная, и она была весёлая. С той поры мне пришлось прочитать множество научных трудов по вопросам обучения и воспитания, но до сих пор простая “методичка” для вожатого кажется мне одной из вершин педагогической мысли ☺.

Конечно, в ней отразилась и фразеология начала восьмидесятых годов, и некоторая юношеская наивность авторов. Но секрет увлекательности этого короткого текста прост — за нехитрыми советами в нем прячется энергичный и разнообразный опыт работы в летней школе, её неповторимая атмосфера, подлинная интенсивная жизнь.

Мы решили переиздать пособие Фрумина и Знаменского не только в память о тридцати годах летней школы. Оказалось, что уже много лет этот текст распространяется в интернете, активно используется новыми вожатыми. Надеемся, что и в печатном виде он окажется для них полезен. Исак Фрумин любезно согласился сделать комментарии к старому тексту, поясняя те реалии, которые могут быть непонятны постсоветскому читателю.

В качестве приложения мы решили также опубликовать нашу давнюю статью, в которой излагаются “теоретические” основания летней школы. Сейчас многие суждения выглядят наивно, но мы не отказываемся от общего пафоса и логики рассуждений. Может быть, они пробудят мысли у новых теоретиков.

В. А. Болотов.

Посвящение

Мы пили когда-то... Теперь мы посуду сдаём.
 В застольном сидели кругу, упираясь локтями.
 Теперь мы другие и реже сидим за столом,
 Где нет уже многих. И мы уж не те между нами.

Эти стихи Олега Чухонцева на банкете по поводу окончания очередной летней школы прочитал мне Андрей Измайлов. Он был в ней вожатым, бригадиром математиков. Ему принадлежит фраза по мотивам Пастернака: “Летняя школа — это месяц, который длится дольше года”. Вместе с ним мы ждали в КЛШ–80 Серёгу Исакова. Серёга только закончил с отличием физфак и должен был работать бригадиром физиков. Мы все любили его за фантастическую непосредственность и готовность помочь. Мы ждали, но он опоздал к отъезду в “Таежный”. Потом кто-то приехал и сказал, что он потерялся в лесу. Это была одна из самых весёлых школ, но время от времени нас бросало в жар, когда мы думали о том, что Серёга не найдется. Его нашли. Это были наши первые похороны. Как он умирал в лесу, один?

В Летней школе жизнь спрессована вместе с её противоречиями и страстями. Нигде я так не гордился своим умом и не страдал от ощущения собственной глупости. Нигде я так быстро не влюблялся и не обижался на всю жизнь. Нигде мне не было так весело и так грустно. Нигде мы так не дружили и так не ссорились. Как в КЛШ за месяц складывается... нет, не дружба, какое-то особое сродство людей? Те, кто прочел хрестоматийную для КЛШ “Колыбель для кошки” скажут: мы из одного карасса. Мы так уверены в этом сродстве, что не очень заботимся о регулярности встреч и, как альпинисты после восхождения, прощаемся небрежно: “Уходишь — счастливо”. Но каждый, кто оставил наш карасс, кто оставил нас безвозвратно, будто бы рождает странную тянущую пустоту в этом невидимом сродстве... Как не вспомнить их, не вызвать к нам на сегодняшний праздник?

Большинству из них не было и 30 лет. От каждого из них мы могли ожидать славной судьбы, научных открытий и яркой жизни. Их настоящее так много обещало. Но будущего не случилось...

Серёге Исакову было 23. Андриюхе Измайлову 28. Он прыгнул из жизни за пару недель до защиты кандидатской. Нынешняя атмосфера КЛШ с её иронией и спонтанной игрой во многом от его выходов и находок. Наверное, он был гением...

Самый молодой из ушедших Игорь Вершинин. Он значился в списках вожатых КЛШ-81 и 82. Игорь входил в знаменитую когорту летнешкольников из маткласса десятой школы. Болотов всегда считал его самым надёжным, а Игорь знал это и испытывал в себе надёжность и крепость. Испытанием была блестящая учеба на матфаке, испытанием был сплав по Мане. Оттуда он не вернулся.

Шамиль Даутов написал первый оригинальный курс математики для КЛШ по книжке Пойа “Как решать задачу?”. В Москве и в Париже его считали восходящей звездой на математическом небосклоне. Шамиль был рекордсменом: он защитил кандидатскую через год после диплома. Я спрашивал, что тянет его в Летнюю школу. Он ответил как-то раз, когда мы сидели на берегу Енисея. Я услышал историю мальчика из неграмотной семьи, которая даже не отпускала его в университет. А ему очень хотелось научиться доказывать теоремы. И теперь он хочет помочь научиться доказывать теоремы другим мальчикам... Неожиданно для всех он умер в 35 лет.

Рядом с фигурой Шамиля я вижу удивительного Гену Звенигородского. Появившись в КЛШ в 80 году, он продолжал ездить туда четыре года. Гена открыл в КЛШ клуб любителей поэзии. Гена открыл в КЛШ изучение информатики. Гена был среди тех, кто открыл изучение информатики в СССР. Его диссертацию — первую работу по школьной информатике — заваливали дважды. Его замечательную книгу “Первые уроки программирования” признали после его нелепой смерти от воспаления легких. Мы читали главы из этой книги, публиковавшиеся 14-миллионным тиражом в “Комсомольской правде”, и вспоминали, как этот текст рождался на наших глазах.

Самый старший из ушедших — Борис Владимирович Шабат. Мы не верили своей удаче, когда то ли Болотов, то ли Даутов уговорили его приехать первый раз. Шабат был живой легендой. По его учебникам мы все учили теорию функций комплексного переменного. Мало было профессоров мехмата МГУ, которые пользовались таким моральным авторитетом — это было нелегко в те гнилые годы. Он стал нашим легко и сразу. Когда команда КЛШ поехала проводить Школу космонавтики на теплоходе по Енисею, Борис Владимирович не усидел. В Ворогово его унесли с теплохода с инсультом.

Как хочется, чтобы этот скорбный список был короче!

Даже если бы Летняя школа принесла счастье только Славику и Мише, её нужно было бы создать. Они были её самыми горячими патриотами. Мишкой Гринбергом преподаватели Летней школы гордились особенно. Казалось, что он человек без недостатков. Первые места на всяких олимпиадах, штудирование правильных книжек, старательное мытьё кастрюль, критическое внимание к каждому слову Горбаня, Шубина и Бутенко — все это Миша. Его откровенно завалили на экзаменах в МФТИ — неправильной была у Миши фамилия. Это был первый удар, от которого мы его не защитили. Потом после второго курса служба в рядах Советской Армии. Дедовщина и издевательства. Мы его и от этого не уберегли. Потом мы его не уберегли от петли.

Уходя на операцию, Слава Марценко готовил очередной сезон КЛШ. Он знал о Школе всё. Он был Хранителем. Если бы я мог позвонить ему сейчас, он уточнил бы даты, события, имена. Мы все смеялись, когда Славик начинал петь летнешкольные песни. Но если бы не он, то кто бы их помнил?

И вот тогда из слёз, из темноты,
Из бедного невежества бывшего
Друзей моих прекрасные черты
Появятся и растворятся снова...

И. Фрумин

МЕТОДИКА

работы в

Красноярской Летней Школе

Введение

В предлагаемой статье обсуждаются некоторые существенные черты организации учебно-воспитательной работы в Летней Школе при Красноярском государственном университете (КЛШ)*. За время существования КЛШ (с 1976 г.) в ней сложились определённые традиции и требования к работе “младшего педагогического состава” — вожатых. Именно корпус вожатых в большой степени обновляется каждый год. И новым вожатым бывает трудно включиться в интенсивную и необычную педагогическую работу. Поэтому возможно, что предварительное знакомство с особенностями Школы, изложенными в нашей статье с точки зрения педагогов, размышления над затронутыми проблемами помогут им.

В соответствии с традицией КЛШ мы некоторые педагогические проблемы нашей Школы соотнесли с педагогическими проблемами, поднятыми А. Н. Толстым в своеобразном “романе воспитания” “Приключения Буратино”.

Общая характеристика школы

“Ах ты, доверчивый мальчишка... Сидеть бы тебе дома, да прилежно учиться! Занесло тебя в Страну Дураков!..”

А. Толстой

Летняя Школа призвана помочь ученикам в профессиональном и социальном самоопределении; сформировать и постараться закрепить устойчивое стремление к самообразованию в области естественных наук, продемонстрировать возможности дальнейшего образования; привлечь студентов к педагогическому творчеству.

С такой постановкой задач связаны характерные черты деятельности КЛШ:

*Здесь и далее в тексте употребляются термины-шаблоны из советской педагогической литературы (например, “учебно-воспитательная работа”). Они, во-первых, делают текст скучным, а во-вторых, не отражают подлинной педагогической реальности. Но — таково было требование времени.

- специально организуемое интенсивное общение старших и младших сверстников характеризуется диалогичностью, содержательностью и выходом на вопросы самоопределения школьника;
- атмосфера всеобщей увлечённости наукой, престижности образования возникает в результате набора заинтересованных школьников и поддерживается организацией разнообразных соревнований, бесед, лекций ведущих учёных;
- обширная культурная программа, внимание к мировоззренческим вопросам и культуре поведения создают интеллектуальный фон, стимулирующий успешные занятия;
- направление усилий школьников на активное решение доступных нестандартных задач — главное в учебной работе с ними. Немногочисленность учеников в группе создаёт основу для творческой работы каждого на занятиях;
- самостоятельная работа школьников (решение задач по различным разделам, эксперименты, работа с литературой) организуется в нескольких направлениях по выбору учеников;
- соотношение числа сотрудников и числа школьников — 1:4 — позволяет организовать индивидуальную работу. Причём основные критерии конкурсного набора сотрудников — это заинтересованность научным поиском и желание передать потребность в умственном труде, умение помочь школьникам реализовать свои увлечения;
- совмещение каждым сотрудником Школы определённых учебных, воспитательных и хозяйственных обязанностей, комплексное планирование позволяют добиться успешного взаимодействия обучения, воспитания, быта и оздоровительного отдыха при относительной временной краткости (21 день)* и территориальной замкнутости.

*Здесь и далее мы сохранили неизменными некоторые названия и факты, которые характеризовали КЛШ в начале 80-х годов. С тех пор многое поменялось. Изменилась (увы, уменьшилась) длительность школы, появилась Дирекция вместо Совета. Надеемся, что читатель сможет сам разглядеть суть сквозь эти устаревшие реалии.

Периоды жизни КЛШ

Всё это произошло так быстро, что вы, дорогие читатели, не успели бы сосчитать всех пальцев на руке.

А. Толстой

Летнюю Школу недаром называют интенсивной педагогической формой: за достаточно короткие отрезки времени в ней происходит множество событий, значительные изменения в жизни воспитанников. При этом можно выделить сравнительно однородные временные периоды*.

Общий подготовительный. Совет набирает сотрудников и учеников, определяет программы учебной и воспитательной работы. Формируются материальная база и библиотека. Сотрудники готовятся к будущей деятельности.

Период непосредственной подготовки — три-четыре дня до начала работы Школы. Участвуют все сотрудники. Составляют предварительные списки групп. Приезжают ученики. Собираются и знакомятся сотрудники. Окончательно корректируется план.

Формирующий период после приезда в Школу (первые два-три дня) включает в себя: бытовое устройство, организацию групп и знакомство, проведение вводных испытаний. Реклама факультативов. Парадное открытие спортивной и культурной работы. Выработка самоуправления. С определёнными трудностями школьники привыкают к необычной жизни. Возникает устойчивая эмоциональная напряжённость.

Рабочий период длится 16-18 дней. Он проходит по стандартному распорядку, включающему занятия основного курса, факультативы, регулярную культурно-просветительскую, спортивную

*Через несколько лет после опубликования этой работы мы обнаружили, что впервые глубокое исследование кратковременных образовательных программ (точнее, временных детских коллективов) было предпринято О.С. Газманом и А.Н. Тубельским. Им принадлежат очень интересные идеи, связанные с этапами формирования временного коллектива, с его педагогическими возможностями. Более подробно с этими идеями можно познакомиться в книге О.С. Газмана "Неклассическое воспитание".

работу. Образуются устойчивые межличностные связи. Интенсивно идёт общение*.

Заключительный период последние два-три дня. Завершая учебную работу, проводятся заключительные испытания, научные конференции, финалы научных турниров. Подготовка к отъезду, свертывание материальной базы, регулярной спортивной и культурной работы, закрытие библиотеки. Заключительные праздники Школы. Распределение подарков и составление итоговой документации. Прощание и долгие костры. Резко повышается эмоциональная напряжённость Школы, интенсифицируется общение, достигают кульминации дружеские связи. Каждый подводит индивидуальные итоги.

Организация учебной работы

“Азбука, ох, ох! — сказала Алиса. — Не доведёт тебя до добра это ученье... Вот я училась, училась...”

А. Толстой

Учебная деятельность в КЛШ включает обязательный основной курс занятий с вводными и заключительными испытаниями, факультативы, научно-популярные лекции, соревнования, консультации и т. д.

Вводные испытания по предметам проводятся для предварительного выяснения уровня подготовленности учащихся к прохождению основного курса. По их итогам формируются учебные группы по каждому предмету (7–8 человек), не совпадающие с вожатскими командами.

Основные курсы лекций и семинары по решению задач ведутся в течение 14 учебных дней по два занятия в первой половине дня. Лекции читаются по потокам. Один такой поток на каждом

*Сейчас очевидно, что этот период, в свою очередь, имеет некоторую сложную структуру и делится на более короткие рабочие периоды, характеризующиеся повышением и понижением энергетики школьного коллектива. Между этими периодами естественно встраиваются праздники, как точка завершения предыдущего и начало следующего периода.

отделении объединяет десятиклассников (т. е. школьников, закончивших 9 классов), а другой — девятиклассников. Семинары по решению задач (не менее шести по каждому предмету) проводятся в учебных группах по тематике лекций. Домашние задания должны быть интересны, а их выполнение не всегда обязательно. Это развивает инициативу и самостоятельность школьника. Заключительные контрольные оценивают результаты преподавателей и учеников по основному курсу.

Факультативы (занятия в Школьном НИИ) проводятся сотрудниками с целью организации самостоятельной работы школьников. Они дают возможность ближе познакомиться с различными областями естественных наук, потренироваться в решении нестандартных задач, самостоятельно провести эксперимент или даже исследовать какой-либо доступный вопрос. Объём факультатива — 4–8 занятий, число его участников — от 3 до 10. Выбор факультатива добровольный и основан на объективной информации и результатах собеседования с руководителем. Итогом самостоятельной работы школьников становится участие в научной конференции КЛШ.

Популярные лекции читают известные учёные — гости КЛШ, а также лекторы основных курсов. Постоянно действуют конкурсы задач и проектов, конкурсы на лучшее решение задач, проводится научный турнир между группами, комплексные олимпиады по естественным наукам, научно-спортивные состязания.

В центре учения — решение задач

“Мы займёмся арифметикой. У нас в кармане два яблока...
— Буратино хитро подмигнул: — Врёте, ни одного...”

А. Толстой

Решение задач на семинарах и факультативах — важнейший инструмент обучающего и воспитывающего воздействия. Но нередко начинающие преподаватели сталкиваются с большими трудностями: занятие проходит неинтересно, безрезультативно для развития детей.

Постановка задач во многом определяет интерес к ней школьников и успешность их работы. Лаконичность и понятность формулировки, динамичный переход к анализу и решению настраивают школьника на деловой лад. Вызвать живой интерес к задачам, снять усталость позволяет чередование следующих форм постановки задач и комбинаций этих форм:

Ситуативная постановка. Описывается ситуация, в которой необходимо принять решение. Время на размышление может быть также ограничено ситуацией. Ситуации используются как возникающие в практической жизни школьников и взрослых, так и выдуманные, фантастические, в которые попадают любимые герои фильмов и литературных произведений. Например, задачу о проведении окружности через три точки можно сформулировать так: *На большой поляне три палатки. Найти одинаково удобное место для костра.*

Структурная постановка не только облегчает решение, но и подготавливает школьников к самостоятельным исследованиям. Условие очередной задачи получается благодаря изменению структуры условия, рассматривающегося ранее, что приводит к похожей, более общей или, в каком-то смысле, противоположной ситуации. Можно (и очень полезно) увлечь школьников фантазированием, выдумыванием новых задач, научить их, не решая задачу, оценивать, трудно ли будет её решать. Часто решение облегчается использованием уже решённой или похожей задачи. Порой трудная задача предстаёт в виде цепочки простых задач, структурно связанных между собой.

Постановка вспомогательных задач с целью решения трудной задачи опирается на искусство угадывания условия задачи более простой, но полезной для решения (или даже цепочки таких задач). Например, для решения задачи с палатками рекомендуется сначала решить аналогичную задачу, в которой палаток всего две.

Форма организации решения задач определяется целью, которую ставит преподаватель, сложностью задачи и необходимостью смены форм работы (известно, что утомляет не столько сама умственная деятельность, сколько её однообразие)*.

Автономное решение (когда школьники независимо или группируясь по несколько человек работают над задачей) предполагает постановку не очень трудных задач. Преподаватель подбадривает школьников и направляет их вопросами в основном методического характера: “Может быть, посмотреть на примерах?”, “Может быть, попытаться решить более простую задачу?”, “А тот вариант проведён до конца?”, “Может быть, использовать симметрию задачи?” и т. д. Интересные находки, характерные ошибки и полезные приёмы обсуждаются совместно.

Мозговой штурм рекомендуется применять при решении идейно более трудных задач. Раскрывая логику решения творческой задачи, он развивает фантазию, сообразительность, формирует систематичность и культуру мышления. Командующий штурмом (сначала преподаватель, а затем один из школьников) должен добиваться проведения полного анализа задачи, высказывания наибольшего числа вариантов решений, не допуская критики даже явно ошибочных идей (критика подавляет активность!). Когда, по мнению командующего, среди идей могут оказаться ведущие к решению, начинается проверка идеи от самой “лучшей” (на первый взгляд). Если выясняется, что идея не ведёт к решению или сводит его к более простому, то решается новая задача. Идеи, возникшие в процессе проверки, записываются в общий список, из которого снова выбирается для проверки “лучшая”, и всё повторяется до полного решения задачи. Усвоенные фактически в игре правила мозгового штурма (анализ задачи;

*Из опыта работы КЛШ ясно, что разнообразие типов задач и форм их постановки позволяет преодолеть стереотипность и формальность мышления. После неутешительных результатов российских школьников в исследовании PISA ясно, что это — важнейшая задача обучения физике и математике

выдвижение наибольшего числа идей, пусть нелепых; рассмотрение лучшей из них до конца, не отвлекаясь; выбор очередной идеи из непроверенных) помогут школьнику в самостоятельном решении задач.

Домашние задания нацелены на развитие инициативы школьников. Поэтому их выполнение не всегда обязательно, а сами задания должны быть нестандартны и увлекательны (придумать интересную задачу по теме занятия, решить задачу на сообразительность). Ошибка — спутник творческой деятельности. Необходимо стремиться замечать и исправлять ошибки, но гораздо полезнее вскрывать и надёжно ликвидировать их причины. Следовательно, преподаватель должен замечать и анализировать ошибки, обращать внимание школьников на рациональные приёмы и методы умственного труда, анализ задачи, составление плана-схемы её решения, аккуратность и способы сокращения записей, рациональное проведение выкладок, использование общих соображений (симметрии, размерности) и т. д. Поиск простого и надёжного метода предупреждения ошибок какого-либо конкретного типа — труднейшая творческая задача, которая иногда может оказаться хорошим домашним заданием.

Факультативы

“Рёбенок еще, может, букваря не освоил — она сразу за чернильницу хватается...”

А. Толстой

Выбор темы факультатива определяется интересами руководителя и необходимостью организовать самостоятельную работу школьников (решение нестандартных задач, лабораторный эксперимент, выступления, работа с литературой). Полезны факультативы-тематические практикумы по решению задач и факультативы-лабораторные практикумы. Лучший вариант факультатива — это продуманная цепь доступных школьнику заданий, ведущих его в выбранную область науки.

Самое трудное при проведении факультатива — организовать самостоятельную работу школьников. Задания для самостоятельной работы, которые могут заинтересовать, нужно продумать заранее при подготовке факультатива. Но этого мало, нужен психологический настрой каждого школьника на самостоятельную работу.

Важную роль в создании такого настроения играет принцип добровольности выбора, основывающийся на объективной и привлекающей внимание информации о факультативе.

Для развития интереса к факультативу и желания работать самостоятельно необходимо также:

- поддерживать у учащихся ощущение причастности к выбору деятельности; обсудить с ними план занятий и самостоятельные задания; дать школьнику возможность выбрать то задание, которое его больше заинтересовало;
- учитывать состояние группы, например, зачастую сложившейся микрогруппе школьников полезно поручать коллективное задание, а школьнику, работающему на занятиях самостоятельно, — индивидуальное;
- поддерживать у учащихся положительное эмоциональное отношение к работе, показывая красоту, общность, преимущества изучаемого материала, стройность рассуждений, разъясняя трудности в работе и вселяя уверенность в их преодолении, поощряя первые успехи хотя бы только публичным одобрением, стремясь так подать задания для самостоятельной работы, чтобы каждому захотелось их выполнить; чередовать различные формы проведения занятий. Некоторые беседы хорошо проводить на природе (так, Аристотель беседовал с учениками, прогуливаясь). Отдельные занятия можно проводить как миконференции по проблеме или мозговые штурмы. В зависимости от темы это может быть дискуссия с предварительной подготовкой докладчиков и оппонентов.

Первая встреча и знакомство команды

Карло и виду не подал, что испугался, только ласково спросил: “Деревянные глазки, почему вы так странно смотрите на меня?”

А. Толстой

Предварительный список команды (9–12 школьников на двух вожатых) со всеми анкетными данными должен быть изучен вожатым. Рекомендуются заочно представить себе каждого школьника, а потом сравнивать анкетный образ с оригиналом.

Непосредственное знакомство проводится на общем собрании учеников и сотрудников КЛШ перед поездкой в Школу. После собрания вожатые остаются со своими группами. Момент этот крайне важен. Очень полезно для всей последующей работы произвести хорошее впечатление, заинтересовать собой будущих воспитанников. Для этого нужно быть приветливым, весёлым или несколько неожиданным, загадочным. Для начала достаточно познакомиться по именам, воздерживаясь от записей. С оптимизмом и юмором можно поговорить (именно поговорить, а не рассказать) о будущей Школе; узнать, что от неё ждут школьники, и объяснить, что от них ждёт Школа. Нужно узнать, как собрались ребята: есть ли у них канцелярские принадлежности и учебники, фотоаппараты, спортивная и тёплая одежда и т. д.

Априорно наши воспитанники хорошо относятся к Школе и хотя выглядят интересными для старших, что даёт возможность добиться откровенности и доброжелательности в отношениях с первого знакомства, особенно если вожатый приветлив и улыбчив. Авторитет поддерживается не напускной значительностью, а делом. И начать следует с обсуждения программы жизни команды, программы продуманной, аргументированной, интересной. А главный упор в ней нужно делать на развитие самостоятельного мышления, стремления к знаниям.

После знакомства полезно просмотреть список группы и отметить в нём новые наблюдения, понять, какие роли могут и желают играть ученики в Школе.

В КЛШ школьники обычно едут по группам с вожатыми. С этого момента и начинается Школа. Стихийное распределение

соседей в автобусе во многом определяет будущие микрогруппы. Полезно обратить внимание и на такие детали поведения своих воспитанников: кто уверенно садится на хорошее место, кто спокойно пропускает девочек, а кто топчется, не зная, с кем сесть. Здесь выявляются будущие авторитарные лидеры и изгои. Тех, кто выглядит грустно и одиноко, стоит поддержать шуткой, разговорить. Можно признаться и в своем волнении перед Школой.

Важнейший элемент формирующего стиля отношений — вежливость. Форму общения друг с другом нужно обсудить в группе, не навязывая своего мышления. В день заезда вожатый должен уже знать всех воспитанников по имени.

В первый день стоит собраться для более тесного знакомства. Можно после торжественного открытия КЛШ сделать в комнате чай с домашними запасами, можно ненадолго сходить в лес на костёр. При этом воспитанники ждут от вожатого подробного рассказа о программе Школы. Ученикам можно раскрыть неформальные цели Школы, педагогические задачи, рассказать о тех методах, которыми их будут решать. Хорошо сказать о том, что лидеры средней школы должны зарабатывать авторитет в КЛШ заново, что все школьники должны помнить о самоуважении и самовоспитании. В конце сезона полезно узнать, что школьникам не понравилось в КЛШ, поддержать их конструктивную критичность и независимость, объяснить непонятное.

Педагогический смысл работы по жизнеобеспечению Школы

“Ты видел, — проворчал Буратино, — у неё бзик в голове... Кого угодно со света сживёт чистотой”.

А.Толстой

Нередко все возвышенные педагогические мечты новоиспечённого вожатого разбиваются о суровую реальность “грязной” работы дежурства, работы на кухне и т.п. Однако имеются возможности увязать все аспекты жизни школьника КЛШ в один узел, решать

одни педагогические задачи. На работе по жизнеобеспечению Школы и своей команды можно не только воспитывать ответственность и трудолюбие, но и формировать управленческое мышление, давать каждому средства общения и организации совместной деятельности.

Для этого уже в работе по обустройству в Школе необходимо чётко определять задачи, распределять функции и постепенно делегировать ученикам руководящие полномочия и ответственность. Помня опыт Тома Сойера, важно обеспечить весёлое и творческое отношение к работе.

При выполнении поручений Совета нужно исключить доводы типа: “Надо сделать, а то будут ругать.” Подобная аргументация унижает вожатого и снижает общий тонус труда, воспитывает в учениках привычку к нерассуждающему подчинению. Если вожатый не согласен с каким-нибудь поручением, то нужно обсудить это с Советом. Во всякой работе по жизнеобеспечению важны энергичность и оптимизм, похвалы трудолюбивым и осторожные насмешки над ленивым. С первого дня школьники должны привыкать работать без опеки, без руководства вожатыми. При этом вожатый может трудиться на одном из участков вместе с воспитанниками, показывая трудовую сноровку. Может помочь “волшебная” фраза: “Сделайте это, пожалуйста, у вас очень хорошо получается!”*

И, конечно, всякая большая работа нуждается в последующем обсуждении — не для выставления оценок “хорошо”, “плохо”, а для анализа механизмов совместной деятельности, планирования работы.

Забота о здоровье школьников, об их полноценном питании не должна отвлекать вожатого от педагогических задач. Для этого с первого дня в команде необходимо договориться о некоторых простых правилах гигиены и питания под общим девизом “Мама здесь нет”. Отношение к этим правилам должно быть спокойным и деловым, санкции за их нарушение тоже должны быть приняты в первый день.

* Сейчас уже можно рассказывать школьникам, что самыми лучшими “мойщиками” котлов были нынешние профессора физики и математики в ведущих университетах.

Климат команды

Он только теперь понял, как дороги ему друзья. Пусть Мальвина занимается воспитанием, пусть Пьеро хоть тысячу раз подряд читает стихи. Буратино отдал бы даже золотой ключик, чтобы увидеть друзей.

А. Толстой

Оптимальный климат человеческих отношений в команде характеризуется четырьмя чертами: интеллектом, демократизмом, дружелюбием, самосовершенствованием. Задача вожатого в его создании сложна, она требует богатства личности самого воспитателя и хорошего понимания юношеского коллектива.

Минимальным условием, без которого не может существовать любой коллектив, является требование: “Не делай того другим, что не хочешь сделать себе”.

Воспитанники едут в КЛШ с ролями, к которым привыкли в средней школе: лидеры, изгои и т. д. Как правило, эти роли не создают оптимального климата. Важно показать, что критерии лидерства в КЛШ — самостоятельность, успешные занятия. В отношении к школьникам, привыкшим быть изгоями, надо быть особо деликатными, поддерживая и стимулируя их самоутверждение.

Если авторитет кого-то из школьников в группе понижается, надо понять причину, быстро и тактично принять меры: активно вовлекать в деятельность команды и Школы, направлять в микрогруппы с нейтральными отношениями. Стоит поговорить с лидерами и найти возможность для проявления особого уважения к школьнику.

У вожатого могут быть так называемые любимчики, если это не сказывается отрицательно на климате команды в целом. Желательно, чтобы ими были ребята, не привыкшие к лидерству, разумные, стремящиеся к самосовершенствованию.

Стихийная организация создает лишь иллюзию свободного выбора общения. И если того хочет ученик, не надо мешать ему в поисках удовлетворительного общения в других командах.

Нужно поощрять высказывание собственного мнения и избегать упреков в оторванности от коллектива. Нельзя поручать школьникам, чтобы они повлияли на независимого члена коллектива, если эта независимость не принимает антиобщественные формы; однако уважение личности школьника не предполагает свободы одного в ущерб другим. Формируя стиль отношений в группе, не надо бояться часто употреблять слова: “Мы с вами интеллигентные люди!”

Вожатый — друг — руководитель

“Вот дура девчонка... Нашлась воспитательница, подумаешь... У самой фарфоровая голова, туловище ватой набитое.”

А. Толстой

Трудно переоценить роль старшего товарища как помощника в организации самоопределения и самообразования школьника. Именно эти проблемы должны стать главным содержанием общения вожатого со своими воспитанниками. В частных беседах прежде всего надо дать собеседнику почувствовать искренность и заинтересованность, не замечать по возможности отрицательного в его поведении и радоваться за истинные его достоинства. В минуту трудных размышлений стоит утешать не бездушным оптимизмом, а объяснением ценности противоречий и страдания для формирования личности и для будущего самоутверждения*. В таких беседах можно в отвлеченной форме касаться самых личных вопросов, ведь перед

*Честно говоря, эта фраза (как и многие ей подобные) через двадцать пять лет вызывает некоторую усмешку. Но должен признаться, что часть этого текста должна читаться и произноситься с иронией. Так он был задуман. Например, это фраза явно перекликается с известной стихотворной строчкой “в минуту жизни трудную...”. С одной стороны, переживания и размышления молодого человека чрезвычайно важны и значимы, с другой стороны, мы понимаем, что многие такие переживания — возрастные. Пройдут со временем... Как-то один вожатый подошел к тогдашнему директору Володе Шалаеву после отбоя: “Что делать? Один из моих ребят все время спрашивает, в чем смысл жизни...”. Володя подумал и посоветовал: “Ты его либо тресни, либо отправь картошку чистить”. Я, пожалуй, тоже допустил бы такое педагогическое действие ☺.

старшим иногда легче обнаружить слабость, чем перед ровесником. В то же время нельзя вызывать воспитанника на исповедь. Гораздо важнее дать ему силы и умение исповедаться перед самим собой и затем совершенствовать себя. Необходимо поэтому развивать в воспитанниках мысль о важности рефлексии, самопознания. В частных беседах воспитанник может получить косвенную или конкретную оценку. Если она в определенной мере будет соответствовать его психологическому автопортрету и ожиданиям, то моральный авторитет вожакого возрастет.

Демократизм вожакого, заключающийся в позиции “первый среди равных”, должен стимулировать самостоятельность учеников, обсуждение ими всевозможных вопросов жизни КЛШ. Вожатый не должен приказывать. Он может выдвигать педагогические требования, но только в форме просьбы или убеждения. И лучше чаще пользоваться сослагательным наклонением и упоминавшимися “волшебными” фразами. Что касается вопроса о дистанции между вожаким и группой, то в КЛШ контакт между ними важнее дистанции. Контролировать уровень отношений с воспитанниками и перестраивать их могут помочь следующие приёмы:

- Обратите внимание на реакцию школьников, когда вы входите к ним. Попробуйте разнообразить формы появления: стуча в дверь или в окно; с громким рассказом о забавном происшествии или с эксцентрическим приветствием; с радостной улыбкой; с расспросами о здоровье и успехах каждого. Улыбаются ли они, стремятся ли что-то сообщить, или нейтральны, недоверчивы?
- Часто ли ребята обращаются к вам вне делового общения? Может быть, надо изменить выражение лица? Постарайтесь воспроизвести перед зеркалом выражение лица, с которым вы обращаетесь к воспитанникам в разных ситуациях и мысленно поставьте себя на их место.
- Почувствовали ли вы характер своих учеников? Представьте себе выражения их лиц в разных ситуациях, приглядитесь к

ним. Найдите характерные, смешные, трогательные привычки, жесты, мимику, интонации.

Основные черты идеального водителя:

- интерес к обучению и воспитанию, владение методами обучения и воспитания;
- отличное знание предмета и интерес к науке;
- хорошее общекультурное развитие;
- порядочность и высокая культура общения;
- физическая активность;
- общительность, эмоциональность, наблюдательность;
- свежесть впечатлений о своей юности.

Дисциплина

“Не ругаться надо — проворчал Буратино, тут помочь надо человеку...”

А. Толстой

Камнем преткновения для отношений водителя с командой является проблема поощрений и наказаний. Чтобы не обращаться к ученику “сверху”, лучше вообще не пользоваться этими педагогическими инструментами. Пусть завхоз или руководитель Школы дадут наряды, домашний арест и пр. Для авторитетного водителя эффективное средство — отлучить школьника от себя. Во всяком случае, лучше наказать слабо, чем жестоко. Проступки наших воспитанников проистекают не из злобного нрава, а из лишней энергии и недомыслия. Поэтому водитель должен уметь не замечать некоторых мелочей. Постоянные замечания и придирки ухудшают климат группы, лишают школьника ощущения свободы. А если и наказывать, то доброжелательно и с юмором.

Не нужно придумывать для воспитанников новые ограничения, создавая тем самым новые возможности провиниться. Также педагогически неверно предъявлять школьникам требования или брать обещания, которые почти наверняка не будут выполнены.

Как правило, поощрение “сверху” должно заменяться высказыванием личного хорошего отношения или радости по конкретному поводу. Такое отношение стимулирует быстрое развитие добрых качеств. Особенно это важно для ребят неуверенных в себе, ищущих самоутверждения. И здесь нужны не просто эмоции, а эмоционально окрашенный анализ поступка, дающий воспитаннику средства самосовершенствования*.

Учебная помощь

“У вас нет никаких способностей к математике, — с огорчением сказала Мальвина...”

А.Толстой

Учебная помощь вожатого заключается в объяснении непонятого и стимулировании самостоятельной работы школьника. Нужно с готовностью отвечать на вопросы учеников, интересоваться учебными успехами, спрашивать, всё ли было понятно на лекции и семинаре. Если вожатый затрудняется с ответом, то надо открыто сказать об этом и вместе с учеником обратиться к специалисту.

Одна из важных задач вожатого помочь школьникам адаптироваться в непривычной системе учебной работы. Стоит посоветовать им регулярно повторять материал лекций и семинаров, рассказать о правилах конспектирования и объяснить полезность научнопопулярных лекций и факультативов. Трудным для учеников оказывается выбор факультатива. Полезно, если группа специально соберётся послушать рассказ вожатых о факультативах.

Стимулируя самостоятельную работу учеников, вожатый должен добиваться, чтобы учебные и научные темы занимали существенное место в общении. Нужно спрашивать у школьников, что их заинтересовало на занятии, какие задачи они решали. Если вопрос

*После того, как была написана эта методичка и, во многом благодаря А.Н. Горбаню и М.Г. Садовскому, в КЛШ особую роль стали играть ритуалы дисциплины. При этом они являются не самоцелью, а эффективным материалом самоопределения и выстраивания отношений.

или задача действительно интересны, то можно привлечь свободных ребят к обсуждению. Следует подробно и часто интересоваться работой факультативов. Вожатый может посоветовать обратить особое внимание на конкурсы по решению задач. Их хорошо коллективно обсуждать в свободное время. При этом важен энтузиазм вожатого, бодрый тонус околоучебного общения. Такое общение формирует общественное мнение о ценности успехов и активности в Школе*.

Возможности деятельности команды

“Послушай, — сказал Карло строго, — ведь я ещё не кончил тебя мастерить, а ты уже принялся баловаться... Что же дальше-то будет?..”

А. Толстой

Самоопределение школьника не может, конечно, формироваться в бесконечных разговорах, самоанализах, обсуждениях. Материалом самоопределения всегда становится разнообразная деятельность, в которой ученик ставит себе цели, проверяет свои ценности, выбирает средства. Главной базой самоопределения в КЛШ является, конечно, учебная деятельность. Но в основе самоопределения всегда лежит свободный выбор деятельности. Поэтому одна из забот вожатого — поиск разнообразных занятий для членов своей команды.

Такие возможности предоставляются команде, когда ей поручают определённый участок работы Школы. Например, проведение вечера, обеспечение работы радиоузла, библиотеки, проведение соревнований по футболу или по физике и т. п. Цель задания не столько в его выполнении, сколько в представлении ученикам возможности деятельности и самовыражения.

Постановка задания открывает возможности для творчества, поэтому естественно эмоциональное и весёлое отношение к нему.

*В то время мы не знали, что в современной (не советской) педагогике принято разделять обучение (деятельность учителя) и учение (деятельность учащегося). При этом центральной задачей обучения является не передача знаний или манипулирование, а активизация учения.

Можно обсудить у костра, устроить мозговой штурм и дискуссию с представителем дирекции. В общей работе должно быть найдено место каждому школьнику (даже в ущерб качеству). Хорошо, если команда окружает подготовку задания эмоциональной атмосферой: широкой рекламой или, напротив, строгой тайной.

Однако такая деятельность всё же идёт сверху, поэтому хорошо, если команда находит и другие занятия. Например, предложит провести интересное общешкольное дело и возьмётся за его организацию. Если многие недовольны каким-то участком работы Школы, то вожатый должен предложить им конструктивное обсуждение участия в этой работе. Можно совершать походы за грибами и ягодами с последующим угощением (например, по поводу дня рождения). Полезны далёкие походы для изучения окрестностей. На несколько дней хватит работы, если команда решит оборудовать постоянное место для костра — штабквартиру. Наконец, строительство плотов или переоборудование жилищ — деятельность веселая и полезная. Инициатива при этом должна исходить от учеников, причем вожатый может “спровоцировать” её и поддержать.

Хорошо, когда вожатый в соответствии с личными вкусами предлагает сопутствующую деятельность: общее чтение научно-популярной и художественной литературы, просмотр фильмов и слайдов, прослушивание музыкальных записей, обсуждение проблем науки и жизни. Например, хорошо во время прогулки в лес завязать разговор о биофизике; у костра — о философских вопросах; за чистой картошкой предложить несколько устных занимательных задач. Такие разговоры — важнейшая задача вожатого, существенный элемент интеллектуального фона Школы.

Другое интересное занятие — психологические игры. Они развивают личность, но требуют на первых порах серьёзного усилия переступить через стеснительность и необычность ситуации.

От того, как каждая команда выполняет задание, зависит успех общих дел: праздников науки (Дня математики, Дня биолога и т. п.) и различных конкурсов, соревнований, больших концертов и вечеров.

Задача вожатых, не занятых в организации данного дела, убедить ребят, обеспечить их заинтересованное участие в празднике или конкурсе. При этом можно воспользоваться принципом большого ожидания — предложить участие в деле как очевидное занятие таких замечательных учеников КЛШ. Можно сказать, что пассивность команды будет выглядеть неприличной, или просто сослаться на традиции Школы — “не нам их нарушать”. Наши воспитанники в средней школе слишком привыкают к словам “явка обязательна”, поэтому свобода выбора деятельности и добровольность всех дел оказываются для школьника неожиданностью. Если подросток выбирает сам, то это будет скорее привычное, чем интересное, хотя он и понимает разницу. Это касается выбора между вечером поэзии и танцами, между лекцией и бездельем. Если в выборе деликатно поможет вожатый, то, как правило, будет выбрано должное, а школьник ощутит радость победы над собой. Так развивается привычка поступать как должно — своеобразное закаливание. Поэтому в условиях свободного выбора ученик является не только пассивным потребителем, но и сотворцом духовных ценностей, а вожатому будет нетрудно завязать неравнодушный разговор о прошедшем деле, узнать впечатления воспитанников.

Особое значение в КЛШ имеют праздники — в них можно дать выход эмоциям, исполнять различные роли, самовыражаться. Однако воспитанники не всегда могут чувствовать себя непринуждённо. Праздничная весёлость вожатого поможет карнавальному общению.

Стандартный день

“Постойте, ребята, а учиться когда же? — Спросил папа Карло. — “Учиться будем утром... А вечером играть в театре...”

А. Толстой

Обычные для пионерского лагеря утренние занятия должны быть окрашены бодростью и настроем на работу. Полезно перед завтраком поинтересоваться готовностью школьников к занятиям, самочувствием. До обеда проводятся четыре часа занятий по основным учебным

курсам. Если вожатый не занят на семинарах, он может использовать это время для отдыха или размышлений о своей команде.

После занятий до обеда полезно поговорить с воспитанниками о прошедших занятиях, особенно с теми, кому нелегко учиться. Причём желателен содержательный интерес: “Что рассказывал?”, “Как ведёт занятие?” и пр. Но предобеденное время не для сидения в комнате. Следует пойти на волейбольную площадку или же под окнами “выбивать картошку” (самая подходящая для КЛШ игра). Вожатый или играет с командой или прогуливается, беседуя с учениками. Темой бесед может быть и Школа, и планы на вечер, и научные проблемы.

После обеда школьники вольны делать, что захотят. Психологический комфорт невозможен без реального свободного времени. Но свободное время не пустое. И Школа предлагает широкий выбор занятий. Возможную деятельность для послеобеденного времени может предложить вожатый, но инициатива школьников лучше. У каждого школьника есть привычное времяпрепровождение, и запретить его или игнорировать неразумно. Мы только можем своим участием цивилизовать их досуг. А если кто-то собирается в библиотеку или на консультацию или просто сел заниматься, то надо поддержать такого ученика.

Время после полдника – для факультативов или научно-популярных лекций. Всё, что говорилось уже о свободе выбора деятельности, в первую очередь, относится к этим важным формам учебного самосовершенствования. Лучшей рекламой факультативов служит их обсуждение в группе. Рекламируя научнопопулярные лекции, вожатый может рассказывать о предмете лекции, о заслугах лектора, подчеркивая, что лекция не развлечение, а работа, расширяющая кругозор. Лучше всего, если вожатый тоже идёт на лекцию. Тогда самых ленивых можно повести с собой. Факультативы и лекции по-настоящему полезны, если активно обсуждаются. Время до ужина следует использовать для окончания подготовки к занятиям. Вожатый должен ясно представлять, как его воспитанники гото-

вятся к занятиям. Не надо забывать и о потребности школьников в уединении, в микрогрупповом общении.

Вечер для подростков — особое время. Вечер представляет широкие возможности: занятия, чтения и прогулка, ранний сон и вечер в Клубе, танцы и костёр. Однако воспитанники часто выбирают танцы. При этом вожатым лучше принять участие в дискотеке, недопустима их позиция как сторонних наблюдателей. Объективно “танцы” могут служить прекрасной разрядкой, школой хорошего вкуса, но всё же плохо, если, злоупотребляя свободой выбора, ребята отдадут танцам все вечера. Поэтому правильно, когда вожатый эмоционально и умело пропагандирует вечера в клубе, подчеркивая, что подлинного взросления нет без искусства, что радость встречи с прекрасным требует предварительной подготовки, это приносит чувство полноты жизни, приобщения к общественным ценностям*.

Отход ко сну — завершение интересного дня, и понятно, что школьники успокаиваются не сразу. Хорошо, когда в ночном разговоре участвует вожатый, когда возникает традиция “сказок на сон грядущий”, рассказов вожатого. Потушив свет, можно рассказать о студенческой жизни, о научных загадках и интересных книгах, можно задавать занимательные задачи, подробно обсуждать прошедший день, где каждый прокручивает в себе его события, анализирует себя. “Вечерний самоанализ”, как эту процедуру называют в КЛШ, может стать для многих учеников первым опытом взглядывания в себя. Поэтому важно технически точное, аналитическое его проведение. Здесь важно не столько дать правильные ответы, сколько поставить правильные вопросы, связанные с выборами, производимыми учениками, с их перспективными целями и декларируемыми ценностями и позициями.

Нередко в обычный день входят костры — естественная и желанная для школьников форма общения. И хотя нам кажется

*Ужасно, что мы не смогли найти нормальных слов, чтобы передать простую мысль, что вожатым не надо стесняться “навязывать” хорошие вкусы в искусстве.

скудной бессодержательность костров, нельзя забывать, что для школьников крайне важно уже то, что они собираются вместе в романтической обстановке. Костры представляют двойную опасность: ломают режим дня и сна школьников; развивают привычку заменять содержательное общение бессмысленным сидением. С первой опасностью можно бороться, ограничив частоту костров, и разрешая их только до отбоя. Чтобы избежать вторую опасность, нужно стимулировать содержательное общение участников костра. Тот факт, что команда хочет идти на костер, зовет вожатого, означает, что ребятам интересно друг с другом, что формируется коллектив. В то же время злоупотребление кострами означает неумение общаться, найти интересную деятельность. В этой проблеме, как и в других, вожатому важно прежде всего понять позицию школьников.

Заключение

Описанная система работы во многих своих элементах является стандартной для летних школ. По-видимому, она определяет некоторый минимальный уровень организации и педагогической деятельности, необходимый, чтобы летняя школа отличалась от пионерского лагеря. Специфика КЛШ по отношению к этому уровню задается скорее всего конкретным содержанием тех или иных форм работы: оригинальными учебными, культурно-просветительскими, досуговыми программами. И разработчики ориентируются, с одной стороны, на описанные выше задачи КЛШ, с другой — на самые высокие требования интеллигентности и образованности.

Еще одна существенная черта КЛШ — большая педагогическая программа, ориентированная, во-первых, на прояснение психологических механизмов самоопределения школьника и на поиск эффективных педагогических средств для запуска самоопределения и самообразования, во-вторых, на развитие педагогической культуры и педагогических техник у сотрудников Школы. Для этого в Школе организована психологическая служба, проводятся

интенсивные обсуждения педагогического содержания тех или иных форм работы, новых феноменов в жизни КЛШ, проблем в работе конкретных вожатых и преподавателей.

И наконец, мы должны заметить, что описанная система работы отражает вчерашний день КЛШ, и на этой базе вырастают новые необычные формы работы, новое содержание образования.

ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ

в системе
дополнительного образования

В. А. Болотов, С. В. Попов, И. Д. Фрумин

Детей надо любить.
Детей не надо бить.
Не позволяй им бить себя.

*Заповеди первого директора КЛШ
Владислава Олеговича Бытева*

1. Естественное и искусственное в развитии системы образования

1.1. Одним из характерных явлений последних десятилетий в разных странах стала критика и реформы системы образования (в том числе и стабильной прежде подсистемы среднего образования). Эти критические выступления и реформы проводятся с разных позиций, они отражают многообразие процессов, происходящих в обществе.

Но независимо от преследуемых целей система образования при этих реформах полагается абсолютно искусственным, созданным исключительно по воле и желанию отдельных людей и социальных групп единым объектом, способным после некоторых переделок и совершенствований обеспечить решение тех или иных проблем общества, удовлетворить различные интересы. Главными средствами таких переделок и совершенствований служат учебно-воспитательные программы, задающие материал и определяющие требуемые результаты учебно-воспитательного процесса; инструкции, в которых указаны формы организации учреждений и учебно-воспитательного процесса. На примере средней школы мы можем видеть несколько ярких проявлений этого искусственного подхода. Так, задача обеспечения всеобщности среднего образования решалась исключительно через запрет на отсев из школы и введение в профтехучилищах дополнительных предметов из программ средней школы. В результате этих мер снизился уровень академической подготовки и социальной зрелости выпускников средних школ.

Современный научно-технический прогресс требует соответствующего высокого уровня знаний выпускников школ. Для этого в учебные программы была заложена дополнительная информация, отражающая, по мнению авторов, “последнее слово науки и техники”. Они уменьшили гуманитарную и элементарную подготовки, оставив в неприкосновенности формы обучения и критерии успешности образования — знания, умения и навыки, т. е. вроде бы

все было направлено на повышение качества знаний абитуриентов вузов, но, по мнению многих вузовских преподавателей, это привело к снижению качества знаний; к развитию зубрежки и школярства.

Подобных примеров множество. Мы закончим, однако, на самом одиозном, когда общественная потребность в нравственно-правовом и половом воспитании молодежи выразилась в учрежденческом циркуляре о введении в школах новых предметов “Основы Советского государства и права” и “Этика и психология семейной жизни”. И что же? Практические работники образования и правоохранительных органов говорят сегодня о нулевой эффективности этой меры для решения указанных задач.

Мы можем резюмировать: реальные (естественно-исторически возникающие) общественные потребности по отношению к подготовке молодежи к жизни порождают учрежденческое реагирование в виде формальных, искусственных воздействий. Все эти воздействия направляются в школу (не как в общественный институт, а как в учреждение), но не меняют в ней ни основных форм подготовки молодежи (классно-урочная система), ни целей подготовки (знания, умения, навыки). Так разворачиваются искусственные процессы “совершенствования” системы образования.

1.2. Бессмысленные учрежденческие усилия привели бы систему подготовки молодежи к катастрофе, если бы она была по природе только искусственной. Но, как и все социальные институты, школа возникает не по желанию людей, а в результате определенных естественно-исторических процессов. Развитие общества влечет за собой появление новых общественных целей и потребностей, для удовлетворения которых образуются социальные институты. Естественно возникшие процессы могут или инициировать образование новых социальных организованностей, или изменять уже существующие.

Примером реализации второй ситуации может служить превращение школы в своего рода “камеру хранения” для детей. Действительно, для большинства семей, где работают все взрослые

члены семьи, школа прежде всего становится не местом получения элементарного образования (как 100 лет назад), а местом, где можно благополучно сохранить ребенка весь рабочий день. Эта общественная потребность повлекла за собой определённые управленческие решения нового типа: группы продлённого дня, школы полного дня. Подобные примеры говорят о том, что школа не является ни искусственным учреждением, ни естественным социальным институтом, а сложным искусственно-естественным образованием. Что, в свою очередь, означает: управленцы и организаторы системы образования должны исследовать естественно-исторические процессы, связанные с подготовкой молодежи; анализировать и прогнозировать естественно возникающие формы и содержание такой подготовки; на основе естественных процессов и соответствующих общественных потребностей искусственно воздействовать и переделывать формы и содержание учебно-воспитательной работы. При этом возможен пересмотр самых фундаментальных представлений. Например, в случае с группами продлённого дня разрушилась классно-урочная система, при организации коммунарского движения в школе меняются представления о содержании воспитания (уходит парадигма знаний, умений и навыков).

1.3. Если же управленец не анализирует ситуацию, а отвечает на естественную общественную потребность учрежденческими мероприятиями, то обычно такие мероприятия терпят крах (примеры мы привели выше). Но при этом мы попадаем в первую ситуацию, описанную в предыдущем пункте, и естественный процесс пробивает себе дорогу, т. е. проблемы решаются через содержание внешкольных организованностей. Но тогда подобные организованности находятся вне сферы действий руководителя системы образования — он не может учитывать их в своей работе и, следовательно, эффективно осуществлять управление образованием.

Именно это произошло с потребностью вузов в грамотных абитуриентах. Отчаявшись “ждать милостей” от школы, высшие учебные заведения стали решать эту задачу различными способами, но всегда вне средней школы.

2. Появление системы дополнительного образования

2.1. Итак, несмотря на максимальное “онаучивание” учебных программ, несмотря на организацию всевозможных внутришкольных месячников, олимпиад и факультативов, неудовлетворённые вузы строили целую систему научных конкурсов, подготовительных курсов, воскресных и вечерних школ, кружков и научных обществ и других доселе небывалых форм работы со школьниками.

Здесь, однако, надо отметить, что процесс создания такой системы (будем называть её системой дополнительного образования) возник не только для обеспечения вузов хорошими абитуриентами. Недаром в этой работе приняли участие и люди, непосредственно не заинтересованные в абитуриентах: студенты вузов, научные и инженерно-технические работники (причем в основном — на общественных началах). По-видимому, мы можем говорить, что культурно-исторический смысл разной, нескоординированной сверху и в то же время единой работы всех этих людей состоит в поддержании в обществе определенного масштаба культурных норм и ценностей, в том, что они стремятся к воспроизводству научного сообщества.

Конечно, такие люди и созданные ими коллективы, как правило, не видят общественно-исторических потребностей и работают, ставя перед собой другие цели, имея другие соображения. Это далеко не всегда меркантильные соображения: набор абитуриентов, подготовка в вуз или забота о детях своего круга. Многие научные работники говорят, что им просто интересно работать с детьми, что они отдают долг, потому что с ними тоже так работали. Наиболее серьёзные размышления о явлении дополнительного образования у его активистов сводятся к идее помощи школе. На семинаре “Проблемы взаимодействия школы и общества в условиях ускорения научно-технического прогресса”, проходившем в Пушкино в январе 1984 г., эта точка зрения была чётко выражена профессором С. Э. Шнолем: “Мы не можем идти работать в школу, но обязаны,

как интеллигенты, помочь ей там, где она не очень хорошо справляется. И мы помогаем чем умеем”.

В целом можно зафиксировать, что, попав в область добровольной нерегламентированной деятельности, активные сторонники дополнительного образования не задумываются слишком ни над целями, ни над средствами, ни над последствиями своей деятельности. И, таким образом, избавившись от ответственности перед учрежденческими структурами, они не берут на себя другую ответственность. Но где гарантия, что такая неосознанная деятельность не приведет к негативным последствиям. Где, наконец, понимание того, насколько эффективны наши средства для достижения хотя бы декларируемых целей? Ясно, что ближайшей задачей системы дополнительного образования становится осознание самой себя как культурно-исторического явления, самоопределение в целях и средствах работы.

2.2. В настоящее время накоплен уже громадный материал для такого рода исследований. По минимальным экспертным оценкам, 7–10% старшеклассников страны вовлечены в сферу дополнительного образования. Эта цифра значительно возрастет, если добавить сюда сферу действия репетиторов. Если учесть, что основной объем работы в системе дополнительного образования делается на общественных началах, то становится ясно, что мы имеем дело с формирующейся общественно-образовательной системой.

В отличие от нашей единой, а точнее, однообразной, средней школы, система дополнительного образования чрезвычайно многообразна. Кратко охарактеризуем хотя бы основные её формы.

Колоссальная система предметных олимпиад разного уровня (от школьной до Всесоюзной) позволяет раз в год проводить смотр талантов будущих физиков, математиков и химиков по всей стране. Несмотря на их краткость, олимпиады играют стимулирующую роль для углублённых занятий наукой, позволяют школьникам определить свои способности и возможности. Заметим, правда, что там, где олимпиады полностью интегрированы с системой народного

образования, а именно — на уровне школьных олимпиад, они пробуксовывают, часто проходят формально. Надо говорить и о бедности содержания научных конкурсов и олимпиад. Уже давно прошла вера в физику, математику и химию как в указатели для развития человечества, а мы продолжаем фокусировать на них внимание школьников. Очень редки научные соревнования по гуманитарным предметам, по конкретным техническим задачам. Олимпиады в плане педагогических исследований остаются белым пятном. Давно уже академик С. Л. Соболев заявил, что “основное назначение математических олимпиад — повышение общей математической культуры”, а механизм такого повышения не выявлен, и олимпиады остаются главным образом инструментом отбора.

В последние десятилетия в стране создана уникальная система заочных школ для углубленного изучения того или иного предмета. Трудно переоценить социальную роль этой формы работы. С её появлением система дополнительного образования раздвинула свои границы до самых глухих деревень. Сейчас заочные формы работы со школьниками практикуют многие крупные вузы. Но и здесь не ведутся исследования педагогических возможностей заочных школ. Нередко их работа ограничивается отсылкой набора задач и стандартной проверкой решения. Правда, заочная физико-техническая школа при Московском физико-техническом институте, Всесоюзная заочная математическая школа при МГУ разрабатывают серьёзные программы развития профессиональной культуры, практикуют очные сессии, пытаются выступать заочными организаторами внеклассной работы по предмету в школах, проводят встречи с учителями. Но это скорее исключение, чем правило. Так же, как олимпиады, заочные школы охватывают небольшой круг предметов. А надо сказать, что разработка содержания заочного образования школьников по всем специальностям может стать серьёзным вкладом в культуру. Примером здесь может служить заочная биологическая школа при МГУ, возникшая как биологическое отделение Всесоюзной заочной математической школы. Энтузиасты ЗБШ создали разнопрофессио-

нальный общественный коллектив, который разработал уникальные учебные материалы по биологии, включающие цикл биологических задач. А ведь до ЗБШ задачи по биологии вообще не встречались в практике преподавания. Более того, этот же коллектив стал проводить на базе ЗБШ биологические олимпиады, получившие статус всесоюзных. Он же стал инициатором создания летней школы при МГУ. Можно утверждать, что подобное интенсивное и осмысленное развитие небольшой группы энтузиастов имеет место прежде всего за счёт ориентации на глубокое культурное движение, на работу по содержанию образования — за счёт отказа от позиций слуги вуза и помощника школы.

Что касается очных форм дополнительного образования, то мы сразу исключим из рассмотрения всевозможных государственных и частных репетиторов, поскольку натаскивание к вступительным экзаменам есть, безусловно, вырожденная форма дополнительного образования. Хотя на примере репетиторов можно ещё раз увидеть, как естественные процессы в обществе пробиваются независимо от формальных структур и даже от общественного мнения. При этом игнорирование репетиторства приносит только вред управленцам, неспособным использовать и эти интеллектуальные ресурсы и родительские средства более эффективно. Заметим здесь же, что в те годы, когда педагогические новации изгонялись из стен средней школы, объявления репетиторов пестрели словами “Активные методы обучения”, “Оригинальные наборы задач”, “Развитие индивидуальных способностей” и т. п. Даже если десятая часть таких реклам соответствует истине, эти “методы”, “подходы” могли казаться полезными для всей системы образования — могли бы...

Систематические очные формы дополнительного образования: вечерние, воскресные школы, кружки, научные общества, как правило, включают два процесса — обучение по углубленной программе и творческую деятельность школьника в выбранном направлении (речь здесь идет о кружках в Домах пионеров, станциях юных техников). Несмотря на их формальную подчинённость органам

народного образования, эти организации пользуются свободой в выборе содержания работы, в наборе кадров и школьников. По-видимому, такие формы ДО являются самыми массовыми. Многие из них представляют достаточно эффективную альтернативу унификации, происходящей с учениками в средней школе. Вместе с тем уникальный опыт некоторых кружков, научных обществ учащихся не исследуется. Сейчас, когда на государственном уровне поставлена задача ранней специализации школьников и предоставления им широкого выбора занятий по интересам, становятся ясными последствия наплевательского, поверхностного отношения к опыту ДО. Мы могли бы иметь сейчас не только разнообразные учебные материалы, но и отличную от классно-урочной систему педагогической работы. Особенно перспективными представляются формы творческого включения школьников в решение комплексных научных проблем (если, конечно, учёные преследуют педагогические цели). Это касается, например, экологических и археологических экспедиций, архитектурных групп, работы на опытных станциях. Не имея возможности здесь достаточно подробно анализировать этот опыт, отметим лишь, что даже ставя ограниченные учебные цели, организаторы очных форм дополнительного образования получают удивительный эффект. И у школьников, и у самих педагогов происходит смена идеологии: место чисто профессиональных занимают педагогические проблемы, вопросы построения взаимодействия с людьми, конфликты ценностей.

Скажем и о формах ДО, имеющих просветительскую и профессионально-агитационную направленность. Это, например, научно-популярные издания для школьников, у которых, как правило, отсутствует какая-либо образовательная концепция, и которых просто очень мало. Это и телевизионные научно-популярные передачи, всевозможные лектории, беседы, экскурсии и т. п. Практика показывает, что собственно просветительский, учебный КПД данных форм достаточно низок. В лучшем случае они играют стимулирующую роль, формируют первичный интерес. Да и эта задача

решается только тогда, когда такая форма работы включает личное взаимодействие, имеет некоторую организационную составляющую, связана с систематическими формами ДО. И здесь тоже приходится сожалеть о том, что и большие ученые, и преподаватели провинциальных вузов относятся к подобной работе как к благотворительности, не пытаясь использовать свои силы для запуска широкого и культурного общественного образовательного движения.

Поскольку о летних школах и других кратковременных формах ДО речь пойдет ниже, то закончим здесь наш неполный обзор.

2.3. Несмотря на всё многообразие форм ДО, они имеют некоторые общие характеристики. В первую очередь это, конечно, учебная работа, построенная на внешкольном материале, связанная с современными научными представлениями, где и учебный материал, и методы, и формы обучения являются личным делом педагога или инициативной группы.

Другая характерная черта системы ДО — полная добровольность для школьников, включающая не только право поступить или прекратить занятия, скажем, в заочной школе, но и возможность выбора индивидуального темпа занятий, а часто — и учебного материала. Заметим в то же время, что разные формы ДО требуют разного исходного уровня заинтересованности от школьников и, соответственно, в разной мере ставят цели мотивации учеников. Так в заочные и вечерние специализированные школы, приходят, как правило, уже достаточно осознанно и четко ориентированные школьники. Это позволяет усилить собственно учебную работу. А в орбиту действий, например, олимпиад, летних школ попадают другие ученики, и здесь в большей степени требуется помочь выявить способности и интересы, самоопределиться, а уж потом и заинтересовать.

Добровольно приходит в ДО и педагогический корпус — в системе работают только энтузиасты. Как правило, это люди, не являющиеся профессиональными педагогами, но — хорошие специалисты в учебном материале.

Указанные характеристики определяют в целом неформальность отношений внутри системы ДО. И школьники, впервые собравшись в группу, объединённую общими интересами и ценностями, и педагоги, имеющие личную позицию и личный интерес в работе со школьниками, образуют чаще всего своего рода специализированный клуб. При этом содержанием образования становится не столько учебный материал, сколько образцы деятельности и отношений, жизненные и профессиональные цели и ценности.

Следовательно, мы можем сделать вывод: рядом с иерархизированной, унифицированной и обязательно-всеобщей средней школой в стране появилась неструктурированная, нерегламентированная система ДО, куда свободно могут входить ученики средних школ.

2.4. Произведя различие систем среднего образования и ДО, укажем некоторые связи и отношения между ними.

Конечно, школы и формы ДО полезны друг другу в учебном плане. Школа даёт необходимое базовое образование, а ДО стимулирует заинтересованную учебную часть старшеклассников.

Педагоги системы ДО и школьные учителя могут обмениваться способами педагогической работы (правда, до сих пор школы такой инициативы не проявили). По-видимому, может происходить и обмен материалом. Немаловажно, что и школьники, участвующие в системе ДО, возвращаются в школу другими, у них возникает чёткая личная позиция, опыт неформальной учёбы.

Заметим также, что сотрудничество с системой ДО может разгрузить школу от проблем, связанных с ранней специализацией, с развитием индивидуальных способностей и даже с обновлением педагогического корпуса. Кстати, имеются прецеденты интеграции школ и форм ДО. Это прежде всего специализированные интернаты при вузах, педагогический опыт которых изучен явно недостаточно. Во всяком случае такой пример показывает, что роль координаторов разных образовательных систем могли бы взять на себя крупные вузы.

3. Университет как центр образования и культуры и проблема профессиональной ориентации

3.1. Сейчас ясно, что система образования в вузах, направленная на обслуживание и выполнение заказов народного хозяйства, является тупиковой. Подлинное развитие высшего учебного заведения и, в первую очередь, университета с его фундаментальным и универсальным образованием возможно только тогда, когда университет займет управляющую позицию, т. е. будет решать проблему обеспечения кадрами и инициирования развития региона (в частности, его подсистем — культуры и образования). При этом он не может рассматривать объемлющие общественные системы только как питательную среду собственного развития.

Далее мы будем разворачивать рассуждение, опираясь на опыт и программы развития Красноярского государственного университета.

Университет как центр культуры призван повышать уровень интеллигентности жителей региона, транслировать культурные нормы жизни и профессиональной деятельности. Философские, исторические и психологические исследования должны быть в первую очередь направлены на изучение культурных процессов в регионе. Результаты таких исследований позволяют не только корректировать профессиональную подготовку выпускаемых специалистов, но и осуществлять реорганизацию преподавания общественных, педагогических дисциплин, эстетических курсов и т. д. При этом важно, чтобы преподавание специальных дисциплин, общественно-культурная подготовка не ограничивалась одним обучением, но была бы связана с исследованиями, разработками и действиями, позволяющими университету занимать самостоятельную позицию в общественной жизни региона.

3.2. Региональная система образования особенно значима для университета. Понимание этого утверждения не может ограничиваться только механическими связями вуза и системой среднего образования, когда последняя рассматривается только как источник абитуриентов и как вместилище университетских выпускников.

Подобное упрощённое отношение вредно и для вузов, и для школ, поскольку не задает механизмов обратной связи, обновления методов и содержания образования, некритически консервирует образцы педагогической и научной работы. Необходимо, конечно, выстраивать совместные стратегии и программы развития школ, ПТУ, техникумов и вузов. Здесь можно вспомнить достаточно эффективно действовавший в России XIX века порядок, при котором во главе учебного округа стоял университет.

Принципиальным является тот факт, что университет не только отказывается от потребительской позиции, но, более того, не считает подготовку абитуриентов приоритетной целью во взаимодействии со средними школами. Такой целью, определяющей стратегию и тактику подобного взаимодействия, стало развитие системы среднего образования в регионе в соответствии с мировыми тенденциями движения образования.

Первая стратегическая линия в решении этой задачи — подготовка и развитие педагогов. Для нашего рассмотрения важны две следующие стратегические линии: педагогические исследования и разработки, а также общее развитие школьников.

Что касается педагогических исследований, то они могут проводиться университетом как в системе высшего образования, так и в средних школах. Однако действительно поисковые разработки, оригинальные методы можно реализовать вне жестко регламентированного учебно-воспитательного процесса — на экспериментальных площадках, какие, например, представляет система ДО.

Постановка вопроса о развитии системы среднего образования через развитие учеников может показаться непривычной только для того, кто традиционно рассматривает ученика лишь как субъект учебно-воспитательных воздействий. Современные тенденции демократизации и гуманитаризации образования выводят ученика на все более активную позицию по отношению к процессам обучения и воспитания. Но оставаясь в рамках средней школы, ученик не имеет возможности критически осмыслить, а тем более, предло-

жить альтернативу традиционным формам и содержанию работы педагогов. Поэтому, демонстрируя школьникам совершенно новые деятельности и нормы отношений в системе ДО, университет закладывает фундамент активной позиции ученика в школе, транслирует в школу способы и нормы работы.

3.3. Заметим, что альтруистическое, на первый взгляд, взаимодействие университета и средних школ содействует решению проблемы нового набора в вузе. Но не через безудержную рекламу и повышение конкурса, а через общее повышение уровня подготовки и профессиональной ориентации. При этом подлинная профориентация может основываться на ясном представлении о будущей профессиональной деятельности (в том числе и в культурно-историческом контексте; на соответствующем образе жизни; на обширной и целостной картине мира; на стремлении к саморазвитию, включающему самоценность образования).

Школа сегодня (а может быть и в принципе) не может добиться указанных целей. И они, естественно, попадают в орбиту ДО. Действительно, говорить о личностном самоопределении можно только в связи с ситуациями выбора (которые присущи ДО); образ жизни может демонстрироваться и транслироваться только в неформальных, клубных структурах (также характерных для ДО); и, как ни парадоксально, целостность картины мира обеспечивается не столько систематическим набором сведений о мире, сколько практическими и осмысленными действиями в этом мире (для чего возможности опять же представляет ДО).

Но, как показано выше, отдельные формы ДО в полном объеме этой задачи не решают. Речь должна идти об образовании соразмерной и целостной системы ДО, в которой и учебно-ориентированные элементы (заочный, вечерние школы), и экстенсивные просветительские-агитационные мероприятия, и другие формы работы стали бы достаточно осмысленными и эффективными.

Таким образом, система ДО является прежде всего сферой самоопределения и самореализации школьников. И для того, чтобы вуз

реально был центром образования в регионе, необходим прежде всего, запуск системы ДО, ассимилирующей естественное общественно-педагогическое движение, сопровождающейся созданием педагогики дополнительного образования, педагогики самоопределения.

4. Интенсивные формы дополнительного образования

4.1. Применительно к педагогике представление об интенсивности можно связать с выходом на основания деятельности ученика, на возрастание его активной и сознательной роли в педагогическом процессе, с подключением к процессам формирования содержания образования и целостной картины мира. Многие принципиальные находки учителей-новаторов включаются в рамки этого представления об интенсивности.

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

Все эти процессы могут протекать лишь тогда, когда они осмыслены педагогами в социальном и культурном плане. Как правило, в системе ДО базовым выступает процесс обучения или (в широком смысле) — процесс овладения культурой.

4.2. Ключевым для процесса обучения выступает вопрос о содержании. Этот вопрос заслуживает подробного рассмотрения. Мы лишь отметим разницу между содержанием и материалом обучения. Материал-информация, алгоритм действий всегда вторичен по значимости по сравнению с теми способами деятельности, которые осваиваются при работе с данным нам материалом. Тем не менее в нашем педагогическом сознании прочно утвердилась мысль о необыкновенной важности всевозможной научной информации для успешного обучения.

Но тогда выходит, что кратковременные формы ДО (как, например, летняя школа) малоэффективны. В самом деле, какой объем информации можно усвоить за три недели? Поэтому все усилия педагогов втиснуть в учебную программу летних школ “новинки науки”, выходящие за рамки школьной программы сведения, экзотические изыскания недостаточно осмысленны.

Отсюда вытекает понятное требование к учебному материалу — он должен быть приспособлен к демонстрации соответствующего способа деятельности, что в свою очередь позволяет анализировать сам способ, осознанно присваивать его.

Разворачивание процесса обучения как базового позволяет и в некотором смысле “обмануть” школьников, придав осмысленное значение странному понятию “самоопределение”.

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

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

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

Временность также является условием высокой напряженности, “энергоёмкости” жизни и деятельности в интенсивной форме

ДО, когда в дело включаются все наличные эмоциональные, физические, интеллектуальные ресурсы молодого человека. Заметим, что это включение имеет прямое отношение к самоопределению, поскольку изменяет самооценку и расширяет субъективно представляемую зону ближайшего развития школьника. Такая временность и напряжённость требует особой педагогической организации и технологии.

Надо сказать, что вполне пригодные технологии организации напряженной детской жизни во временных коллективах имеются в нашем педагогическом арсенале. Речь прежде всего идет о различных формах коллективного творческого воспитания (коммунарская методика). Но говорить о прямом использовании коммунарской методики в построении интенсивных форм ДО еще рано. Дело в том, что в процессе коллективного творческого воспитания происходит присвоение детьми определенных образов жизни и деятельности, целей и ценностей, а для самоопределения этого не достаточно. Более того, матрицирование образов противоречит идее самоопределения. Поэтому речь должна идти о такой трансформации “коммунарских технологий”, которая обеспечивала бы напряжённость рефлексии, сознательного выбора.

4.4. Говоря о пространственном факторе, мы имеем в виду автономность и закрытость интенсивных форм ДО. Прежде всего это связано с уже обсуждающейся задачей остановки привычной деятельности. Школьник, “вынутый” из школьного поточного производства, из коммунальных отношений, наконец, из семейного быта, становится в определённом смысле “чистой доской”. При этом закрытость (например, летней школы) позволяет педагогу учесть практически все возможные воздействия на ученика, проектировать педагогические приемы с определённым, весьма вероятным результатом. Ситуация “погружения” требует организации разнообразной и интенсивной деятельности “здесь и теперь”. Таким образом, закрытость интенсивной формы ДО для внешнего мира предполагает широкую представленность этого мира внутри интенсивной формы,

различные профессиональные, культурные и социальные позиции среди сотрудников школы. Речь идет, следовательно, не просто об особых разнообразных формах прямых педагогических воздействий (воспитание, обучение), но о систематической организации целостной жизни школьника.

Отсюда видно, как с идеей автономности и закрытости интенсивной педагогической формы связана идея новизны для школьника всего, что он встречает, например, в летней школе. Новые люди вокруг (которые ничего о тебе не знают, ничего негативного от тебя не ожидают), новые формы жизни, неожиданные проблемы — все это способствует проблематизации привычных способов деятельности и ценностных установок. Заметим, что в условиях пространственно-временной автономности в качестве базового процесса может выступать не только обучение, но и совместная организация всей жизни: быт, отдых, эстетическая деятельность и многое другое.

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

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

4.6. Обсуждая интенсивные педагогические формы, мы коснулись весьма сложной проблемы о соотношении базисных (базовых и основных) ядерных процессов в педагогических системах. Незаработанность данной проблемы порождает множество трудностей и мифов, например, в разговорах о воспитывающем обучении и обучающем воспитании, о трудовом обучении.

В силу относительной простоты такой системы, как летняя школа, мы можем попытаться ответить хотя бы на вопрос: “Что в интенсивной форме связывает базисный процесс (например, учение) и основной процесс (самоопределение)?” По-видимому, подобную связь задает общение (коммуникация) разных позиционеров, вовлеченных в базовые процессы обучения и организации жизни. Активное обсуждение целей, ценностей, способов деятельности, реализующихся в базовых процессах, позволяет открывать перед учениками их собственные проблемы, вырабатывать в них способности понимания и рефлексии.

Конечно, механизмы взаимосвязи базисных и ядерных процессов в педагогических системах заслуживают более подробного рассмотрения.

5. Летние школы: общее и особенное

5.1. Летние школы не являются единственной известной интенсивной педагогической формой. Мы знаем и коммунальные сборы, и экологические станции, и организационно-деятельные игры со школьниками. Более того, многие реально действующие летние школы нельзя с полным основанием отнести к интенсивным формам,

поскольку в них не запускается тот или иной процесс из описанных выше.

Вместе с тем, нельзя не заметить, что все летние школы в нашей стране, создавшиеся без единого руководства, без подробных методических рекомендаций, приобрели общие черты. Именно эти естественно сложившиеся общие характеристики и задают условия для естественного или искусственного запуска базовых и ядерных процессов.

5.2. В том, что касается содержания деятельности учеников в летних школах, заметно технократическое влияние. Большой частью учебные программы включают в себя математику, физику, химию, информатику, а для обучения используются, как правило, традиционные — вузовские или школьные — методики. По-видимому, это также связано с отсутствием сколько-нибудь продуманной технологии школьного гуманитарного обучения.

Поскольку соответствующих традиций в отборе учебного материала нет, то отбор довольно случаен. Нередко материалом становится фрагментарная, поверхностная информация о “внешкольных” областях той или иной науки. Почему-то считается, что подобные курсы расширяют общий кругозор и углубляют знания школьника. Однако в тех случаях, когда высокий предметный профессионализм сочетается с глубокими педагогическими размышлениями, появляются курсы, в которых в малом объеме строятся основные понятия и способы деятельности данной науки. Примерами таких курсов могут служить материалы А. Н. Горбаня и М. А. Шубина, опубликованные в книге “На стыке двух наук”.

Обычно к учебным занятиям присоединяются научные соревнования в различных формах.

5.3. При организации жизни в летних школах во многом используются стереотипы, сложившиеся в пионерских лагерях: бездействующее самоуправление, массовые зрелищные мероприятия, педагогически не осмысленное соревнование между отдельными учениками и коллективами. А ведь отобранный контингент учащихся,

высококвалифицированные преподаватели, наконец, мощная учебная программа могли бы вырастить совершенно новые формы жизни.

И они действительно появляются. Это и особые культурные программы; включающие знакомство школьников со сложными образцами культуры, и массовые игры-хэппенинги, опирающиеся на учебную тематику, и активная работа психологов по управлению психологическим климатом школы.

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

Об авторах

Виктор Александрович Болотов, доктор педагогических наук.

Преподаватель, заместитель директора и директор КЛШ в течение многих лет. С 1991 года — заместитель Министра образования Российской Федерации. С 2004 года — руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Создатель и руководитель Единого государственного экзамена.

Сергей Витальевич Знаменский, доктор физико-математических наук, профессор.

Преподаватель, завуч и директор КЛШ в течение многих лет. В настоящее время ведущий научный сотрудник Института программных средств РАН, заведующий кафедрой математики университета города Переславля. Ведущий разработчик пакета Русский ТеХ.

Исак Давидович Фрумин, доктор педагогических наук, профессор.

Вожатый, заместитель директора и директор КЛШ в течение многих лет. Создатель и руководитель в 1987–1999 годах Красноярской гимназии “Универс” и Института экспериментальной педагогики. В настоящее время — ведущий специалист по образованию в Московском представительстве Всемирного банка, профессор Центра изучения образовательной политики.

Сергей Валентинович Попов — руководитель организационно-деятельностной игры по развитию КЛШ в 1987 году. Создатель и Президент Международной Методологической Ассоциации. В настоящее время — независимый консультант, профессор Института корпоративного предпринимательства Высшей школы экономики.

Методика работы в Красноярской Летней Школе

С. В. Знаменский, И. Д. Фрумин

Летние школы

В. А. Болотов, С. В. Попов, И. Д. Фрумин

Издание второе, дополненное.
С комментариями И. Д. Фрумина

Вёрстка — П. Буровский

Редактура — Д. Шпаков, Н. Дарсавелидзе

Набор — Д. Юрлагин

Дизайн макета — А. Шипилёв

Дизайн эмблемы КЛШ — С. Семёнов

Тираж 100 экз.