

РЕПРОДУКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И ПРОДУКТИВНОСТЬ УЧЕНИЯ



Ната Крылова,
кандидат
философских наук

Уже почти 15 лет в нашей педагогической прессе и научной литературе публикуются статьи об инновационном опыте продуктивных школ. Но для отечественной системы образования характерен скорее теоретический интерес к этой альтернативной форме организации обучения, чем стремление практически и целенаправленно реализовать достижения Международной сети продуктивных школ и проектов, как это делается в странах Европы.

Причины слишком осторожного отношения кроются в привычке школ оглядываться на административные решения, в неверии в возможность реализовать подобную инновацию в отечественных условиях. Несмотря на противоречия развития, есть вера в то, что практика организации продуктивного учения пройдёт дорогу и у нас. Эта вера побуждает вновь и вновь возвращаться к анализу *практических норм со-организации и взаимопроникновения образовательной и продуктивной деятельности* учащихся, что необходимо для интеграции образования, экономики, производства, бизнеса, сферы услуг.

Следует также противостоять выхолащиванию понимания продуктивности, сведению её к простой результативности, что мешает распространению продуктивных проектов в массовой школе. Поэтому столь важно не только знакомить наших педагогов с опытом развития продуктивных проектов, но и вновь обратить внимание на основы жизнедеятельности продуктивных школ.

В литературе описывались нормы, позволившие продуктивным школам отказаться от классно-урочной системы на старшей ступени обучения и организовать *«учение в деятельности и через деятельность»*¹: работа подростка на реальном рабочем месте (два-три дня в неделю); смена мест работы каждый семестр; индивидуальный учебный план (еженедельный, семестровый); групповые учебные занятия по выбору; подготовка на каждом месте работы содержательного междисциплинарного образовательного отчёта (не менее шести за два года обучения); суммарная (бальная) система оценивания с учётом самооценки. У нас же всё застряло на проектной форме, дополняющей классно-урочное обучение.

Опыт продуктивных школ Германии. Наши немецкие коллеги справедливо считают, что продуктивное учение — это новый путь достижения образовательных целей, в соответствии со своими методами:

- выбором продуктивной (трудовой) деятельности в реальной жизненной ситуации;
- самоорганизацией своего образовательного процесса;
- участием в групповой рефлексии и осмыслении на теоретическом уровне опыта деятельности;
- анализом опыта и подготовки нового поля продуктивной деятельности.

Продуктивная деятельность при таком подходе становится и непосредственной задачей образования, и его итогом. Учёба, интегрированная в практическую деятельность, адекватна индивидуальным интересам учащихся. Каждый из них, находясь в реальной жизненной ситуации и конкретном трудовом процессе, осмысливает предметные знания через собственный опыт. Связь между учёбой и практической деятельностью — жизненно необходимая предпосылка и основа мотивации, норма обеспечения образовательного процесса и развития ключевых компетенций (key qualifications).

1

Подробнее: Продуктивное образование // Школьные технологии. 1999/ № 4; Теория и практика продуктивного обучения // Народное образование. 2000; а также в серии «Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа», 2003. № 4 (15); Как работает продуктивный педагог, 2004. №4 (19); Продуктивное учение и демократизация школы. 2005. №4 (23).



Берлинская сеть продуктивных школ и проектов (PLEBS²) с 2000/01 учебного года работает на основе *рамочной Программы продуктивного учения в берлинских школах*, разработанной сотрудниками IPLE³ совместно с учителями экспериментальных школ и принятой на городском уровне. С сентября 1996 г. по июль 2003 г. благодаря сотрудничеству с администрацией в школах Берлина было 16 экспериментальных проектов продуктивного учения для учащихся 9–10-х классов. В сеть входят 13 берлинских школ и три внешкольных образовательных учреждения, они финансируются Европейским социальным фондом.

Все они имеют статус школьного экспериментального проекта согласно Параграфу 3 Закона о берлинских школах. *В 2004/05 учебном году они включены в качестве постоянной формы образования в школьные программы в соответствии с новым берлинским школьным законодательством.*

Молодые люди должны в течение одного-двух лет учёбы овладеть навыками работы в различных профессиональных областях по их выбору одновременно с получением ими общего образования. В контексте этой задачи предполагается тесное сотрудничество школ и фирм/производства.

Общий проект «Продуктивное учение» в берлинских школах, в котором участвуют школьники 9–10-х классов, направлен на предупреждение безработицы молодых людей, если они бросают школу. Проект способствует созданию новых ученических и рабочих мест. Вместе с сертификатами об образовании получают разносторонний практический и производственный опыт, у них вырабатываются многие универсальные компетентности и опыт продуктивной деятельности, что необходимо в современной жизни.

Учебный план (30 часов в неделю) складывается из модулей:

- «Учение на месте практике» (17 ч);
- «Работа в коммуникативной группе» (рефлексия; 5 ч);

- «Немецкий язык в продуктивном учении» (2 ч и более);
- «Английский язык в продуктивном учении» (2 ч);
- «Математика в продуктивном учении» (2 ч);
- «Природа и технология», «Общество и экономика» (по 4 ч и более).

Отличительное качество продуктивного учения — определение роли знания и его конкретное применение, решение практических задач, возникающих на рабочем месте: например, «математика» рассматривается не как абстрактная учебная дисциплина, а опыт освоения математических проблем на каждом рабочем месте учащегося. Продуктивны та учёба и деятельность, которые соответствуют интересам ученика, по которым он принимает самостоятельные решения. Школьник должен проанализировать условия деятельности, подготовиться к действию, осуществить его, оценить результаты и сделать о них заключение.

Продуктивное учение в берлинских школах, участвующих в проектах, начинается после окончания 8-го класса. Проекты открыты для всех, кто хочет учиться дальше на основе деятельностного, опытного подхода, а также для тех, кто хочет быть более самостоятельным, или тех, кто вошёл в конфликт со школой, или успешен менее других.

Учащиеся, желающие присоединиться к продуктивному проекту, заявляют об этом в своих школах, и педагоги совместно с ними рассматривают вопрос о возможности продуктивного учения для данного ученика. После шести недель подготовительного периода директор решает вопрос окончательно. В итоге заявители могут вернуться в старую школу или остаться в новой.

Продуктивное учение *оценивается в баллах* — всего до 30 в неделю (хорошо — один балл, удовлетворительно — полбалла, не выполнено — ноль):

- учение на практике — до 17 баллов;
- практическая деятельность — до четырёх;

2

В 1983 г. была учреждена «Школа-как-город Берлин», по аналогии с действующей в США «Школой-как-город Нью-Йорк». В 1990 г. начал действовать IPLE, в Берлине состоялась международная конференция «Учение через активное действие», заложившая основы INEPS.

3

В статье использованы материалы IPLE и веб-сайта — www.iple.de. На сайте можно найти статьи о деятельности INEPS на немецком и английском языках.



- обеспечение связи практики и продуктивного учения — до четырёх;
- независимая продуктивная задача — до четырёх;
- отчётная документация об учёбе на практике — до пяти;
- участие в коммуникативной группе — до пяти;
- различные области учения в школе — до восьми.

Важное условие оценивания — развёрнутый содержательный образовательный отчёт ученика по каждому месту практики. Отчёт и количество баллов в триместр (45–90 баллов) в 6–9 модулях даёт право на определённый уровень сертификата.

Развитие сети продуктивных школ и проектов в Германии. С 2006/07 учебного года деятельность Европейского института продуктивного обучения получила финансовую поддержку из бюджета Берлина.

Общественность и администрация школ понимают действенность такого альтернативного обучения прежде всего для молодёжи «групп риска» и тех, кто бросает школу (кого школа «выталкивает»). В Германии развивается более 50 проектов, и этот процесс будет продолжаться. Участвуя в реформах Hauptschule в Берлине, IPLE, как носитель know-how, может предложить соответствующий способ решения проблем «групп риска» молодёжи: развития учебной деятельности на основе практики и профессиональной ориентации.

Развитие продуктивных проектов официально поддерживается и в федеральных землях. Так, в одной из школ Лейпцига организована группа продуктивного учения. В Саксонии-Анхальт, вслед за «первым поколением» из семи школ, начали реализовываться продуктивные проекты ещё в четырнадцати школах. Шесть продуктивных проектов стартует в средних школах в земле Мекленбург-Ворпоммерн. В Тюрингии шесть школ включились в продуктивное учение. Несомненно, это — достижение в развитии продуктивного учения в Германии.

Успех *продуктивного учения* показал соответствие этой образовательной парадигмы и методологии инновационным социальным изменениям. Высокий процент (как завершения школьного курса, так и выпускников, продолжающих профессиональное образование и профессиональную деятельность — от 70% до 80% соответственно) доказывает, что *продуктивное учение* теоретически значимо и может успешно осуществляться при образовании тех школьников, от которых отказывается школа и которым говорят, что они зря теряют время на учёбу. Все учащиеся получили сертификат о среднем образовании (Sekundarstufe I). Ещё одним из результатов *продуктивного учения* стало снижение агрессивности подростков, не было проявлений вандализма или ксенофобии.

Развитие продуктивного учения в Финляндии. В Министерстве образования было принято решение: начиная с 1999 г. всеобщие трёхгодичные программы профессионального образования и обучения будут включать *шесть месяцев практичес-*

кого обучения в реальной производственной среде. Это начинание получило название «учёбы на рабочем месте», что предполагало изменение характера традиционного практического обучения.

Учёба на рабочем месте ведёт, нацеливает и сопровождает обучение в соответствии с образовательными целями программы. Обучающие инструкции планируются и осуществляются совместно в сотрудничестве образовательного учреждения и работодателя.

С 2001 г. все начальные профессиональные образовательные программы будут продлены до трёх лет, включая шесть месяцев *учёбы на рабочем месте.* Система профессионального образования и учебные программы покрывают все секторы экономики. Внедрение *учёбы на рабочем месте* потребует создавать более 40 тысяч ученических (учебных) мест каждый год.

16 региональных пилотных проектов целенаправленно развивают кооперацию «школа — рабочие места» для обеспечения *учёбы на рабочем месте.* Провайдеры образовательных услуг информированы о новых направлениях развития. Для директоров и учителей, инструкторов обучающих программ на рабочих местах были организованы тренинги и информационные собрания, на которых рассказывалось о том, как обеспечить обучение на рабочем месте.

Закон об образовании 1998 г. содержит несколько положений относительно контактов между работодателями и образованием и особенностями организации *учёбы на рабочем месте.*

Всё обучение, организуемое на рабочем месте, проводится на основе письменного контракта (соглашения) провайдера образовательных услуг (школы) и работодателя (рабочего места). Поэтому учащийся обычно не рассматривается как нанятый работник. Оценивание учёбы на рабочем месте преимущественно основывается на разнообразных методах, в том числе:

- демонстрации проделанной работы и выполненного задания;
- расчётах, отчётах и, возможно, тестах;



- результатах собственной проектной деятельности;
- портфолио;
- оценках сверстников.

Рабочее место обустроивается инструктором-наставником учёбы на рабочем месте, который принимает участие в обучении.

Обучение на рабочих местах регулярно, официально финансируется. Распределение общественных фондов провайдером образования (владельцам школ, в большинстве случаев муниципалитетам или объединениям муниципалитетов) зависит от числа учащихся и цен на образовательные услуги. Школьники получают учебный грант и ученические социальные льготы (завтраки, оплата транспортных расходов). Как правило, они не получают зарплаты в период *учёбы на рабочем месте*, за исключением тех случаев, когда подписывается трудовое соглашение.

В итоге двухгодичное обучение в профессиональной школе обновляет содержание и становится трёхгодичным профессиональным образованием с получением квалификации благодаря учёбе на рабочем месте.

В Финляндии в национальном проекте участвуют 60 образовательных учреждений, 2800 учащихся, 2000 учителей и наставников учёбы на рабочем месте.

INEPS — международная ассоциация, объединившая 64 коллективных проекта и индивидуальных членов в 19 странах, которые представляют национальные сети продуктивных школ. В системе среднего образования Каталонии (Испания) 24 проекта адресованы тем 15—17-летним учащимся, которые не принимают традиционную школу и хотят как можно быстрее начать работать, получая одновременно сертификат (*но эта форма — не традиционная вечерняя школа, постарайтесь увидеть различие!*).

Продуктивное учение — нечто гораздо большее, чем последний шанс для «неуспевающих»: *это — альтернативный путь для образования в условиях*

изменяющегося мира, где объём знания стал «переизбыточным»; информационные сети и компьютеры заменяют преподавание; для работы требуются новые компетенции и способности; однонаправленная коммуникация отвергается и т.д.

Вот почему продуктивное учение (как и другие современные альтернативные способы учёбы и обучения) может использоваться *всеми учащимися, кто хочет учиться на основе иных методов, чем те, которые существуют в классно-урочной системе*. Продуктивное учение может использоваться *на всех образовательных уровнях* — начиная от детского сада до университета.

Проблема продуктивности в отечественной системе образования. Мы отстаём от темпов европейского развития продуктивного образования из-за инерции мышления и действия, из-за нежелания активно помогать становлению этого опыта, ссылаясь на то, что якобы образование само по себе консервативно (*оно консервативно настолько, насколько консервативны люди, его организующие*).

Мы, видимо, не хотим научить наших детей действительно продуктивно учиться и опираться на полезный опыт, считая, что у нас «всё хорошо» и «мы идём своим путём». Поэтому сегодня продуктивное учение с трудом пробивает себе дорогу в нашей системе. Не наберётся и десятка мест, где учащиеся, педагоги и управленцы смогли в полной мере реализовать принципы продуктивного учения подростков. Таков побочный эффект политики администрирования инновациями, которая чаще всего ведёт к их выхолащиванию. Пожалуй, только в Санкт-Петербурге, Москве, Кемерово, Сочи удалось обеспечить соответствие проектов критериям продуктивного обучения, особенно главного из них — *содержательной и постоянной интеграции разных типов производственных, продуктивных практик и индивидуальной учёбы подростков*.

Всё же заинтересованность в использовании методов продуктивного учения растёт. Это доказывают новые адреса продуктивных проектов.

Десять лет распространения принципов и опыта организации продуктивного образования не пропали даром и, хотя результаты можно назвать скорее эпизодическими, чем системными, идея продуктивности всё же взошла на нашей «утрамбованной» почве. Это не случайно. Ведь развитие образования в большей мере сообразно культуре, чем политике. Оно определяется не волевыми административными разрешениями инноваций «сверху», а взаимодействием основных субъектов образовательных процессов — сообществами самих учащихся, родителей, педагогов, нетрадиционно мыслящих администраторов, социальных партнёров. Именно так, снизу, несмотря на противоречия и противодействия, саморазвиваются подлинные инновации. То же происходит и с идеей продуктивности.

Новое укореняется благодаря тому, что педагоги и организаторы образования понимают, что «больше по-старому работать нельзя». Вдумчивые администраторы, методисты и педагоги



начали понимать и видеть явные преимущества продуктивного учения подростков перед традиционной, классно-урочно-предметной организацией обучения, а также прямую социальную выгоду для детей, тяготящихся стандартными формами обучения, балансирующими на грани ухода из школы или неуспешных в строго академических рамках. Такие дети (не обязательно «трудные») получают новые возможности:

- начать трудовую жизнь, учась в школе по индивидуальной программе;
- связать образование с содержанием работы на реальном рабочем месте;
- дополнить и «выравнить» свои общие знания и развить личностные знания, основанные на собственном интересе и профессиональном самоопределении;
- в любой работе найти и выявить её образовательное содержание;
- приобрести опыт работы в трудовом коллективе (в рамках своей учебной практики или «ученичества»), расширить опыт самоорганизации собственной учёбы;
- реализовать свои интересы и потребности, выразить себя в оригинальном продукте.

Это и есть подлинная продуктивность образования, *суть практико-ориентированного образования.*

Однако, как часто бывает, многие педагоги в своём понимании принципов организации и обеспечения новой модели образования (*а продуктивное учение — это именно новая модель образования!*) стараются приспособить её к традиционным моделям, в частности, к выполнению проектов в рамках традиционной классно-урочно-предметной школы. Они не замечают или не принимают во внимание главного *отличия* продуктивного учения от обучения в массовой школе: *интеграции самостоятельной образовательной деятельности учащегося и периодически сменяемой им работы на реальных рабочих местах, которой отдана половина общего времени обучения.*

Практико-ориентированное образование становится всё более значимой альтернативой академическому образованию, которое ориентирует всех детей на знаниевую парадигму и пытается сделать из них всезнающих теоретиков и учёных-исследователей. А такую задачу не ставит перед своими студентами даже среднее и высшее специальное образование.

Надо исходить из того, что практико-ориентированное образование многообразно. Одна из популярных его форм — обучение на основе проектной деятельности. Но если быть последовательными, это требует изменений в учебном процессе, поскольку надо обеспечить иную, чем на уроке, деятельность ученика и учителя, особым временем и пространством. Чаще всего этого не происходит, и проект оказывается простым *сверхурочным приложением к уроку.* В результате проектная деятельность имитируется, проектом начинают называть почти любую учебную деятельность. Вот реальный пример: школьнику

дают задание: подготовить проект «Тихий Дон» (?!). В лучшем случае, такое задание можно по праву назвать рефератом, поскольку *проект* «Тихий Дон» уже был выполнен Шолоховым... Остальное школьник взял из Интернета, учебника и пары книжек и изложил чужие мысли.

Проект же должен по определению содержать элементы новизны и оригинальную прикладную часть. Для этого требуется время и практическая, производственная деятельность. Если этого нет, возникает сверхурочная имитационная деятельность. Значит, школа учит школьника списывать откуда что придётся, а не работать над *реальным, собственным* проектом.

Кроме того, проекты выполняют далеко не все школьники, значит, образовательно-прикладная деятельность не для всех, а для тех, кто «потянет» внеурочную работу. В таком виде проекты никогда не станут формой продуктивного учения для всех школьников. Проекты, привязанные к классно-урочно-предметной форме обучения, в подавляющем большинстве случаев останутся имитацией творческой и прикладной деятельности. Настоящими проектами они становятся только в процессе реальной практической и самостоятельной работы учащихся, а этого массовая школа обеспечить для всех не может.

Продуктивное учение, как оно организовано в странах Европы, нацелено как раз на то, чтобы дать возможность *каждому ученику* за два года (один или три года — в зависимости от модели продуктивной школы) подготовить несколько разных образовательных отчётов (учебных проектов) на разных рабочих местах, раскрыв в них всё образовательное содержание практической работы. Для этого есть специально выделенные время и место, поэтому такой проект по мере своих сил и может выполнить каждый.

Разные уровни обеспечения продуктивности. Различного рода противоречивые суждения (дискуссии и споры) о содержании учебно-практической деятельности ученика отражают тот факт, что в практико-ориентированном, прикладном образо-



вании возможны разные уровни обеспечения продуктивности. Попробуем дать разным формам практико-ориентированного образования примерную классификацию.

В качестве её главного критерия используется понимание продуктивности образования как *самостоятельного создания учащимся сложного продукта, в котором им отражено максимально широкое, междисциплинарное содержание образовательной ситуации, возникшей на данном рабочем месте.*

Если исходить из этого критерия, можно вычленив четыре формы практико-ориентированного образования.

Самый низкий уровень — первичный, *элементарно репродуктивный*, почти нулевой по критерию продуктивности — у традиционного урока и традиционно организованной учителем учебной деятельности учеников. На этом уровне «продуктом» поневоле становится всякий результат репродуктивной деятельности (тренинга) ученика, даже решённая задача и выполненное упражнение или, например, описание выполненной по трафарету учебной работы, не содержащей элементов самостоятельного творческого поиска или выбора. На этом уровне сделана определённая часть учебных работ детей, причисляемых учителями к проектам (их честнее называть рефератами, изложениями). Сюда же можно присоединить освоение самых простых трудовых операций (на уроках труда, технологии, прикладного искусства, на семинарских занятиях или в экспериментах под руководством учителя).

Второй уровень условно можно определить как *простой практический*. Он характеризуется приобретением учеником первичного опыта самостоятельной работы (учебной работы или труда). Такая работа может быть прикладной по направленности и производительной по своему содержанию. К этому уровню относятся самостоятельное выполнение различных трудовых операций, развитие проектных учебных тем, основанное на частичном творческом поиске и самоорганизации. Значительная часть учебных проектов —

этого вида. Такую деятельность уже можно назвать *элементарно продуктивной*, поскольку в итоге ученик производит простой продукт, связанный с его образованием лишь частично.

Иногда простой труд учащихся, например, стандартное воспроизведение одной модели в бисероплетении, можно организовать как высокорентабельный. Но всё же он не станет продуктивным, поскольку для нас главным в данной классификации остаётся один критерий — продуктивная деятельность в осознаваемой ребёнком образовательной ситуации подготовки законченного содержательного доклада, обзора, проекта (т.е. документирования творческой работы). Различать эти уровни практико-ориентированного образования следует для того, чтобы не выхолащивать понимание продуктивности и не сводить его к простой результативности.

Переходной формой от первого ко второму уровню (и от второго — к третьему) можно считать такую форму организации практики школьников, как летний детский труд. Он во всех отношениях полезен как источник жизненного опыта и элемент взросления, но чаще всего сами школьники его не осознают как элемент их собственного образования, а воспринимают как средство «немного заработать». Также здесь отметим организацию детского учебного и творческого ручного труда в мастерских, которые удачно вписались в пространство трудового воспитания во многих школах, открытых и закрытых образовательных учреждениях. Мастерские — отличный способ разносторонне развить способность детей «делать всё своими руками».

Третий уровень — *сложный практический*. К этому уровню можно отнести межпредметные, междисциплинарные, самостоятельно выполненные, сложные учебные и производственные виды деятельности, требующие овладения сложными производственными технологиями, трудовыми операциями, исследовательскими или организационными навыками. Примером такой практико-ориентированной деятельности в своё время был трудовой процесс, организованный А.С. Макаренко в колониях. В современных условиях это направление практико-ориентированного образования продолжают различного рода учебные фирмы, где учащиеся самостоятельно (под контролем педагогов) организуют производственную деятельность и получают сложный и оригинальный продукт. Поэтому такой вид деятельности можно по праву назвать продуктивным, но при этом *эксклюзивно продуктивным*.

Единственное (рамочное) ограничение этой формы работы учащихся состоит в том, что она существует параллельно учебной деятельности в классе. Подростки учатся в обычной школе, а в своё *свободное время некоторые из них* работают в сообществе, организованном как фирма. Такие фирмы сегодня существуют в наиболее развитых школах и гимназиях. Они порой — предмет гордости всей школы, но, тем не менее, не вписываются в общий учебный процесс, а существуют как отдельный успешный проект массовой классно-урочной



Характерный пример — ученическая учебно-методическая и производственная фирма «Импульс» Ишеевской средней школы Ульяновской области (руководитель — народный учитель СССР, кандидат педагогических наук П.П. Головин); фирма производит пособия для уроков физики, технологии, электротехники, радиоэлектроники, на факультативных и кружковых занятиях и в экспериментальной работе. Интересен опыт работы школьных компаний гимназии № 47 Уфы. И таких позитивных примеров становится все больше.

школы⁴. Школьные фирмы — пример эксклюзивной продуктивности для некоторых школьников.

Четвёртый уровень — *переходный* от трудовой классно-урочной школы к *профильной*. Уровень продуктивности профильной школы, конечно, выше, поскольку она принимает и использует многие принципы, на которых строится и продуктивное учение — право ученика на выбор и самоопределение, опора на его личный практический опыт, индивидуальные программы, портфолио и реальная практика на рабочих местах.

Всё же профильная школа, пытаясь преодолеть ограничения классно-урочной системы, не уходит от неё, а скорее, приспособляется к ней. Ведь она пытается решить проблемы продуктивности в рамках одной лишь предметной области «Технология». Остальные предметы преподаются традиционно; значительную роль продолжает играть не опыт самого ученика, а изучение им опыта других с помощью специально написанного учебника; количество часов, выделяемых на практику и работу на реальных местах, примерно в три раза меньше, чем в продуктивных школах. Но главное — предметно-урочное преподавание остаётся доминирующим средством образования, в то время как продуктивные школы преодолевают классно-урочно-предметное преподавание, здесь *доминирует* самостоятельное осмысление подростком содержания образования в процессе реальной работы «здесь и теперь».

Всё же профильная школа — значительный шаг вперёд в укреплении позиций практико-ориентированного образования и его главного критерия — продуктивности.

Пятый (высший) уровень практико-ориентированного образования — это *продуктивное учение*. В нём образование и работа (практика) интегрированы полностью и системно. Подчеркнём, что это вовсе не вечернее или заочное образование плюс дневная работа, которые не связаны. В продуктивных школах и продуктивных классах вместо от-

дельных, сосуществующих форм практики и классно-урочного обучения основа всех процессов — самостоятельная образовательная деятельность подростка, вытекающая как следствие из содержания сменяемых им видов работы на реальных рабочих местах. Именно такая организация позволила педагогам и учащимся отказаться от однотипной классно-урочной системы и организовать *индивидуальное учение в деятельности и через деятельность*.

Интеграция образования (учёбы) и работы осуществляется самим учеником при педагогической и психологической поддержке педагогов. В итоге *все* подростки получают условия для самореализации в самостоятельно организованном образовании и труде. В такой интегрированной форме продуктивное учение и выступает как форма образования для всех. Она — пример *продуктивной соорганизации образовательной и производственной деятельности* учащихся, что необходимо для того, чтобы в целом интегрировать развитие образования и экономики/производства в социуме.

Педагогику, которая обеспечивает практико-ориентированное образование, прежде всего, интеграцию образования, труда (практики) и продуктивной самореализации учащихся, называют **педагогикой дела**. И, конечно, она сама основывается не на рассуждениях, а на живом и целенаправленном совместном действии ученика, педагога, психолога, администратора.

Сегодня есть признаки того, что педагогика дела вновь обретает силу, но беда в том, что пока она действует в основном на низших уровнях развития продуктивности практико-ориентированного образования. До четвёртого уровня в полной мере поднимаются далеко не все образовательные учреждения. А до пятого — действительно продуктивного — только отдельные школы, образовательные центры, межшкольные комбинаты.

Причин несколько. Назовём только одну: наше образование организовано так, что преимущество (методическое, административно-управленческое,



финансовое) получают массовидные, фронтальные, стандартные, типовые формы и способы работы педагогов с детьми. Индивидуальные формы работы мало обеспечены, а порой не обеспечены вовсе и держатся исключительно на энтузиазме отдельных педагогов, которых в новых экономических условиях становится всё меньше. Об этом шла речь на семинаре «Содержание и формы организации продуктивного образования» в ходе Пятого международного конкурса им. А.С. Макаренко и Макаренковских чтений.

И всё же в России складывается свой, трудный опыт обеспечения продуктивности образования. Нам важно понять, как реально осуществляются проекты продуктивного учения там, где педагоги, учащиеся, предприниматели, управленцы сообщают свободное пространство (а не «вертикаль») будущего образования, не боятся отойти от его традиционных форм и обеспечить право подростка самому определять и выбирать — в какой ситуации, где, как и для чего ему сегодня учиться.

Можно сослаться на значительный позитивный опыт организации образовательного процесса на основе идей продуктивного обучения в Кемеровской области. Среди «точек роста» практико-ориентированного образования:

- учебно-производственный центр «Школьник» (Кемерово);
- открытая (сменная) общеобразовательная школа № 4 (Новокузнецк);
- Еланская средняя общеобразовательная школа (Новокузнецкий район);
- межшкольный учебный комбинат г. Осинники («Продуктивное обучение как условие реализации индивидуального образовательного маршрута в профильной школе»);
- средняя школа № 11 Гурьевска («Продуктивное обучение в профильной школе»);
- специализированная (коррекционная) школа-интернат № 68 Новокузнецка («Социальные проекты воспитанников как условие обеспечения их бесконфликтной интеграции в самостоятельную жизнедеятельность»);

- Чистогорская средняя школа Новокузнецкого района («Личностно ориентированное образование в профильной школе»).

Например, в открытой (сменной) общеобразовательной школе № 4 Новокузнецка учащиеся получают экономическое и бизнес-образование в бизнес-школе, которая функционирует как «школа без стен». Создана *новая организационная структура — бизнес-школа*, ставшая *важным*, хотя и не обязательным для каждого обучающегося *элементом образовательной среды*. Бизнес-школа как новый элемент образовательного процесса воплощает основные характеристики *продуктивного обучения*:

- нет замкнутых классов, одинаковой для всех программы и учебной задачи;
- образовательный процесс полностью обусловлен внутренней мотивацией;
- познавательная и трудовая деятельность — единый процесс;
- учащиеся сами нормируют свою деятельность; работают группами, сформированными на добровольной основе, в учебных мастерских;
- ученикам не выставляют текущих и итоговых оценок;
- учащиеся самостоятельно обсуждают в группе свои проблемы, оценивают работу, помогают друг другу.

Подобные образовательные учреждения действуют в экспериментальном режиме. Опыт каждого из них уникален, поскольку в них апробируются новые формы обучения и развития учащихся. Каждое образовательное учреждение осуществляет свой образовательный проект и транслирует опыт. В основе образовательных проектов продуктивных школ лежат различные внутришкольные модели, но все они опираются на принцип обретения подростками собственного опыта в практической деятельности: *деятельность создаёт опыт, опыт анализируется, рождается личностное знание, и они вместе задают личностный рост*. Анализируемый опыт становится ключевым понятием новой продуктивной педагогики. **НО**