



ИДЕОЛОГИЯ, ПРАКТИКА И ПОТЕНЦИАЛ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО

А. КУШНИР, Е. ИЛАЛТДИНОВА

Идеология и практика продуктивного образования всё более активно проникает в информационное поле российской школы. Эта тенденция особенно заметна в части проектно-исследовательских практик. Поговорим о наиболее продуктивной методике для российской школы.

Идеология и практика продуктивного образования всё более активно проникает в информационное поле российской школы. Эта тенденция особенно заметна в части проектно-исследовательских практик. «Метод проектов» у всех на устах... Он стал теперь модой и у нас, хотя в западной традиции живёт уже более ста лет, давно стал привычным и даже поднадоел. Мы наконец-то в проектном методе нашли вход в продуктивное образование, Запад уже активно ищет выход, но ни у нас, ни на Западе нет ясности по поводу перспектив продуктивного образования. Для нас важным является осмысление этой «новой волны» в контексте собственных образовательных традиций и истории школы, а также в контексте текущих проблем. Пожалуй, самый актуальный вопрос: является ли продуктивное образование лекарством от «главного дефекта российского образования» — его заточенности на производство «говорящих голов», которые много знают, хорошо говорят, но ничего не умеют делать... Казалось бы, «learning by doing» — обучение деланием — это прямой путь к преодолению этого дефекта! Но беды наши — в головах наших: кто его в упор видит, этот дефект? И триумфальное шествие «метода проектов» в нашем образовании вовсе не для того, чтобы наши выпускники умели применять знания, а для украшения нашего лучшего в мире «системно-деятельностного подхода», апологетика и практика которого свела технологическую — «делательную» — подготовку наших школьников почти к нулю. Наша система образования в своих аттестационных процедурах способность учащегося или выпускника что-либо делать практически никак не учитывает, а это значит, что если к 16 годам подросток стал мастером лесного дела и на его счету десятки тысяч посаженных деревьев, это никак не скажется на его поступлении в Академию лесного хозяйства. И так по всем отраслям. Зато 80 баллов по ЕГЭ — гарантия поступления, независимо от степени включённости выпускника в лесное и любое другое дело. Мастерство, может, и в почёте, да не в ходу!

Идеология и практика продуктивного образования

Этот раздел статьи представляет собой, по сути, краткий пересказ глубокой и всесторонней авторской интерпретации идеологии и практики продуктивного образования Н.Б. Крыловой, самоотверженная научно-публикационная работа которой дала нам и всему российскому педагогическому сообществу возможность узнать и осмыслить глубинные основания этого педагогического феномена.

Движение продуктивных проектов и школ (INEPS, International Network of Productive Schools and Projects) является одним из наиболее активных педагогических направлений в мировом образовании. Его философией является продуктивное учение (productive

53

Исследования
и эксперименты
[63 – 73]





learning)), или как его часто переводят — продуктивное обучение. Используется также понятие «продуктивное образование».

Продуктивное образование включает три направления практической деятельности учащихся и педагогов:

- продуктивное обучение — организация условий для выполнения каждым учащимся в рамках учебного плана самостоятельных проектов и собственных образовательных программ, непосредственно связанных с деятельностью на реальном рабочем месте; а также педагогическое и психологическое сопровождение учащегося в самостоятельной учёбе, развитии мотивации и заинтересованности в образовании;
- продуктивное учение — самостоятельная организация учащимся своей учебной деятельности в рамках проектов, образовательных и производственных программ, заинтересованность и готовность к решению собственных проблем, способность к самоопределению в образовательном и профессиональном пространстве;
- педагогическая и психологическая поддержка учащихся, взаимодействие и общение участников проекта, взаимопомощь в детско-взрослом сообществе, совместная организация свободного времени и культурных программ.

Участники Международной сети продуктивных школ и проектов называют продуктом:

- то, что учащийся реально сделал в течение каждого семестра на очередном рабочем месте, в реальных трудовых ситуациях, выполняя профессионально и образовательно значимую работу;
- то, что он зафиксировал в содержательном отчёте, подробно и предметно раскрывая образовательное содержание трудовой деятельности и демонстрируя уровень своих универсальных компетенций.

В продуктивном образовании не существует двух процессов — обучения и труда. Здесь действует принцип вовлечения собственного учения в труд и создания на этой основе нового образовательного продукта, не повторяющего конкретный учебник, а помогающего становлению личностного знания и личностного опыта.

Можно ли считать образование продуктивным, если оно просто имеет некий результат? Нет, потому что школьное обучение, несмотря на его формальную результативность, не создаёт условий для деятельной самореализации большинства детей. Успешны в школе далеко не все, так как традиционное обучение вовсе не рассчитано на всё разнообразие психологических типов и познавательных стилей детей. Да и сам успех чаще всего связывают с поступлением в вуз, а это значит, что реализует себя в стандартном образовании меньшая часть растущего поколения...

В этом смысле среднее образование должно быть обязательно прикладным, ориентированным на опыт применения (т.е. твёрдо стоять «на ногах»), а его информативная, теоретическая основа должна играть вспомогательную роль, определяться прикладными задачами.

Что определяет принципиальные отличия продуктивного обучения от массовой школы? Это отсутствие традиционных атрибутов массовой школы (уроков, отметок, сидения за партами в классе), включение практической деятельности в содержание индивидуального образования, включение практической деятельности на реальных рабочих местах в учебный план и расписание, консультирующий характер деятельности педагога.

Здесь есть общее и с известными формами трудового и производственного воспитания с предпрофессиональным обучением, которые использовали С. Френе, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. Работа в производственных мастерских, бригадах, на школьных фабриках и пришкольных участках тоже продуктивна, но есть существенные отличия от сложившейся в мировой практике модели продуктивного образования. Все эти трудовые формы существуют параллельно традиционному классно-урочному обучению и не интегрированы непосредственно в учение.



В продуктивных школах удалось полностью соединить учёбу и труд. Дети имеют индивидуальные образовательные программы с конкретными задачами практики, детальные алгоритмы подготовки отчётов, темы, которые меняются каждый триместр. Анализ результатов продуктивного образования проводится на основе конкретных историй индивидуального роста учеников, а не посредством описания методик и технологий, что так или иначе всегда нивелирует индивидуальные особенности продвижения детей. К сожалению, многие учителя массовой школы недооценивают богатое содержание методов «learning by doing», пытаясь ограничить их использование сферой дополнительного образования, что практически делает дополнительное образование более продуктивным, чем основное.

Основная задача «learning by doing» — развитие практического и образовательного опыта подростка, овеянного в конкретном продукте — образовательном отчёте и реальном проекте, выполненном в школе и на работе. Эта модель обучения особенно активно используется с подростками, выпавшими из системы классно-урочной школы. Но к ней с большой охотой подключаются и учащиеся, которые хотят обрести больше самостоятельности. В результате повышается их уверенность в себе, они получают первый, значимый лично для них образовательно-профессиональный опыт. По сути, школьники начинают самостоятельную трудовую жизнь.

Во всех случаях модель доказывает свою эффективность.

Вот нормы, которые позволили в Международной сети продуктивных школ и проектов отказаться от классно-урочной системы и организовать «учение в деятельности»:

- работа подростка (2–3 дня в неделю) в реальной производственной ситуации, — смена места работы каждый семестр (четверть) в течение двух лет;
- индивидуальный учебный план (еженедельный), групповые учебные занятия по выбору, групповая рефлексия;
- подготовка на каждом месте работы содержательного междисциплинарного образовательного отчёта;
- суммарная (оценка в баллах) система оценивания с учётом самооценки;
- командный способ работы педагогов (педагог + социальный работник);
- консультативные функции педагога, который работает как образовательный тьютор и наставник;
- договорная система взаимодействия учащегося и педагога.

Продуктивные методики могут заменить классно-урочную систему обучения как способ работы с малоуспешными и трудными детьми. В новой системе координат они становятся успешными и целеустремлёнными в достижении собственных задач образования. Секрет успеха продуктивного учения в том, что оно обеспечивает самореализацию ребёнка, формирует у него выраженную позицию собственного достоинства. Дети — разные, и это аксиома, поэтому и образование не может быть одинаковым для всех. Продуктивное образование одинаково для всех в том, что оно обеспечивает недостижимую для классно-урочной системы степень индивидуализации, а точнее, персонализации образования.

Идея продуктивности состоит в том, чтобы дать учащимся возможность учиться в процессе реального дела у мастеров (профессионалов), совместно с ними выполнить конкретную работу и возвратиться в школу («учебную мастерскую») для группового обсуждения проблем обучения и практики, консультаций с тьютором (наставником) и подготовки образовательных отчётов по проектам.

Продуктивное образование отличается от известных форм российской системы начального профессионального обучения в учебно-производственных комбинатах, работы в школьных кооперативах и т.п., поскольку создаёт условия для преобразования классно-урочной системы в систему содержательно связанных учебных групповых занятий (дискуссий и рефлексии), производственно-социальных практик и самообразования





учащихся. Продуктивные проекты и классы могут действовать на базе УПК и обычной школы, что характерно для многих зарубежных проектов. Эта форма обеспечивает условия для разнообразных практик подростков в городе.

Практическое обучение на предприятиях и в учреждениях города в своё время было неотъемлемой частью начального профессионального образования и у нас. Практика школьников на предприятиях была типична для так называемого трудового обучения в стране в 70–80-е годы, когда предприятия становились шефами школ и межшкольных учебно-производственных комбинатов. Однако эта практика существовала в отрыве от непосредственных жизненных и образовательных интересов подростков. Легко увидеть отличие методологии продуктивных школ от методики обычного школьного обучения (включая традиционное трудовое).

Если опереться на упрощённое понимание слова «продукт» как того, что получается в итоге некоего действия, то любой мало-мальски значимый для учителя или ученика результат (ответ у доски, выученное стихотворение, контрольная, сочинение на заданную тему) есть учебный продукт. Логика прямолинейна: если у конкретного образовательного процесса есть результат, который можно демонстрировать, то такое образование проще всего и назвать продуктивным. Но действительно ли каждый результат учебного процесса является продуктом образования?...

Продукт — значимый, содержательный итог сложного действия и свидетельство глубоких и разносторонних умений, он всегда предполагает осмысленные комплексные действия субъекта образования, переработку первичного материала, его реконструкцию, несущую «след» личности.

Продукт — свидетельство универсальных способностей и глубокой мотивации, поэтому он всегда имеет цену (результат далеко не всегда становится ценностью).

Продукт — осмысленный в тексте творческий результат самостоятельной, инициативной деятельности. Продукт — категория более качественная, содержательная, в то время как результат скорее указывает лишь на итоговую форму процесса деятельности.

Результат — формальное свидетельство окончания действия.

Он может быть и репродуктивным. Он — воспроизведение, повторение, промежуточное упражнение... Результат часто бывает безличен. Он свидетельствует о степени тренированности и уровне простого навыка (по аналогии можно соотнести эти два понятия, как количественный и качественный показатели). Поэтому не всякий результат становится продуктом.

Образовательный продукт всегда сложный, комплексный итог интегрированной образовательной и практической деятельности учащегося, итог, обусловленный требованиями и задачами его индивидуальной учебной программы и содержанием образовательного проекта.

Многие учителя и родители так и говорят детям, мол, школа — ваш труд, вы должны трудиться... И возникает вопрос: всякий ли труд продуктивен? Если труд вызывает негативные эмоции, не мотивирован, то такие действия не продуктивны. Продуктивно то, что сделал сам, продуктивно личное достижение, ценен личностный резонанс... Важно, насколько разносторонне и глубоко его значение для самообразования и саморазвития детей.

Продуктивное учение отличается и от традиционно организуемой профильной школы. Она строит профиль на изучении в основном дополнительной информации о выбранной сфере деятельности и редких экскурсиях на место работы. В такой профильной школе старшеклассника погружают в расширенную программу высиживания дополнительных часов в классе. В итоге консервативное обучение, где всё основано на передаче ученику устной информации, которая должна прочно и надолго усвоиться, продолжается под знаком профилизации.



Цель продуктивного образования — не передача суммы информации о науке и производстве, не запоминание и воспроизведение учебной информации, а получение личного опыта в производственной/исследовательской деятельности, которая побуждает учиться, чтобы выполнить практическое задание на рабочем месте.

Продуктивное обучение не является дополнительным к базисному, основному образованию. Оно само есть инновационная форма основного, базового образования. Но оно не экстернат и не вечернее обучение, хотя внешне они имеют сходные формы. Продуктивное образование — это альтернативное основное.

Продуктивное образование — открытая (свободная) образовательная система, которая не боится выпустить подростков из класса за стены школы, она строит на этом весь процесс их учёбы. Здесь действует внутренняя мотивация учащихся и иная организация, основанная на взаимном доверии и внутренней ответственности.

Практико-ориентированная учёба включает:

- практику в социуме, в ходе которой учащийся получает опыт работы, применяет знания, анализирует свою деятельность в образовательном отчёте, выявляет проблемные точки, изучение которых обеспечивает выполнение проекта;
- практико-ориентированный поиск необходимой информации, с тем чтобы включить её в свой отчёт и использовать в дальнейшей работе;
- обсуждения, диалог, консультации по конкретным проектным решениям с учителем, что помогает учащемуся осознать полученные результаты, принять решение о дальнейших действиях;
- обсуждение учебных и производственных проблем в группе, благодаря чему учащиеся могут понять и научиться решать собственные (жизненные, образовательные, производственные) проблемы;
- самоопределение учащегося как реального субъекта учения и новый уровень понимания задач образования (через свою деятельность), рост мотивации деятельности, как в социуме, так и внутри школы (это может быть и возвращение к некоторым разделам школьного курса, если это нужно для проекта или для подготовки к сдаче зачёта или экзамена).

Продуктивное образование в контекстах наследия А.С. Макаренко

На суть и потенциал продуктивного образования интересно взглянуть в свете высоко результативной практико-ориентированной педагогики А.С. Макаренко. Возможность такого подхода к осмыслению продуктивного образования обоснована близостью исторических корней и сущностной характеристикой педагогической концепции А.С. Макаренко, которую, как и продуктивное образование, мы относим к «педагогике Дела». Это такая педагогика, которая обеспечивает интеграцию образования, практической деятельности и продуктивной самореализации учащихся. Она основывается на активности и инициативе подростка, на живом и целенаправленном совместном действии педагога и ученика, который учится и работает одновременно, а не на повторении суждений учителя. Сегодня в России продуктивное образование с трудом пробивает себе дорогу. Только в некоторых образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, Москвы, Кемерово, Сочи удалось обеспечить некоторое соответствие проектов реальным критериям продуктивного обучения. Особенно это касается содержательности и постоянной интеграции разных типов производственных практик и индивидуальной учёбы подростков. Очаги новой организации образования возникают там, где сами педагоги, учащиеся, предприниматели, управленцы сообща строят свободное пространство (а не вертикаль) будущего образования.

Практика и традиции продуктивного образования, также как и технологическая подготовка посредством погружения в реальное производство прямо направлены





на эффективную капитализацию человеческого потенциала непосредственно в процессе его накопления, в процессе учения. При этом упрочнение системы практико-ориентированной технологической подготовки является тенденцией западного образования, идущей сверху, задаваемой программами и стандартами, а развитие продуктивного образования иницируется снизу многими педагогами-исследователями, лабораториями и институтами. Эти две линии идут то сближая свои позиции, то расходясь, заметно обогащая практику синергетическими эффектами интеграции.

По всему видно, что в идеале продуктивное образование — это серьёзная альтернатива «школе голой учёбы» — нашему «голому королю», и нашей «священной корове» — «системно-деятельностному подходу». Но, как видно из очерка, продуктивное образование — это вовсе не эпизодическое включение проектно-исследовательских элементов в традиционный учебный процесс, а полная перестройка всей учебной жизни...

Понимание продуктивности в рамках идеологии продуктивного образования в целом совпадает с макаренковским. Принципиальное отличие в том, что продуктивное образование строится на обзорно-образовательной логике. Ученик, решающий свои образовательные задачи, на любом предприятии всегда остаётся обузой и чужаком. За ограниченный промежуток времени он не успевает стать умелым и значимым для производства работником.

Здесь есть противоречие целей производства и продуктивного образования, ученика. Для последнего ценен только образовательный продукт, поскольку производственный продукт ему не принадлежит, отчуждён от него, а его отчёт — это его неотчуждённый продукт. Налицо фетишизация образовательного продукта и непонимание того, что производственный продукт и процесс его получения на основе реального производства могут иметь высокий образовательный (в полном смысле этого слова) эффект.

Ядром продуктивного образования является «учение деланием». При всей явной альтернативности такого подхода в обучении традиционной классно-урочной системе мы отмечаем принципиально общее, что их роднит: это сведение образования к обучению при игнорировании воспитания. Продуктивное образование обладает несомненным инновационным потенциалом, но выстраивается в логике собственно обучения как передача знаний, навыков, культуры от старшего поколения младшим. Хотя и в форме, которая принципиально отличается от «аудиовизуальной» классно-урочной традиции.

Такой подход явно не совпадает с макаренковской «педагогикой жизни», в которой базовым процессом однозначно является собственно воспитание, а обучение — это самостоятельный или параллельный процесс, в какой бы форме он ни был организован. Даже в случае, если учебный процесс был бы организован по канонам продуктивного образования (см. выше), у Макаренко всё равно существовали бы, работали бы и развивались производственные инфраструктура и практика, как специализированная «воспитательная машина».

Несмотря на эти методологические, сущностные отличия мы видим определённый потенциал для развития макаренковской традиции в практике продуктивного образования и для развития продуктивного образования в логике педагогики А.С. Макаренко. Имеется в виду высший уровень реализации продуктивным образованием задач не узко обучения, а и собственно воспитания. Для этого в продуктивном образовании есть соответствующая организационно-методическая база, есть возможность её некоторой трансформации, переосмысления ценностно-смыслового аспекта в логике воспитания как «передачи ценностных ориентаций», формирования системы потребностей, привычек поведения и образа жизни в целом.

Логика продуктивного образования — фактически логика обучения — дополняется по сравнению с традиционным обучением принципиальной установкой на максимальную вовлечённость ученика, психолого-педагогическим сопровождением и поддержкой



ученика, ориентацией на формирование его готовности к самостоятельности, ответственности за себя, свою учебную деятельность, своё будущее.

Эти задачи решаются путём предоставления ученику возможности выбора видов практической деятельности. Единственным критерием такого выбора является индивидуальный интерес как основа мотивации познавательной деятельности. Но абсолютизация интереса и индивидуальности при игнорировании их обратной стороны — долга и общественной значимости — приводит к односторонности, дисбалансу системы нравственных ценностей ученика. Корни такого подхода — в упрощённо понимаемых идеях свободного воспитания: следование за развитием ребёнка, его интересом.

А.С. Макаренко реализовал на практике баланс индивидуальное—общественное, интерес—долг. Он — сторонник активного творческого целенаправленного воспитания на основе индивидуализации позиции воспитанника в производственном коллективе посредством технологического разделения труда. Именно разделение труда делает каждого предельно важным для всего коллектива. Когда 20 человек копают траншею, то никто не заметит «потерю бойца»... А выпадение из технологической цепочки сварщика — это ощутимый удар по всему производству и коллективу. В этом, в частности, одно из отличий производственного воспитания от трудового, тонко прочувствованное А.С. Макаренко.

Свободный выбор как основа жизненного самоопределения ученика в продуктивном образовании представляет собой в итоге «сборник» случайных практик. Есть надежда на то, что ученику в этом многообразии встретится нечто, что ему понравится и составит смысл и содержание его взрослой жизни. Но, с одной стороны, не в каждом ближайшем социуме есть возможности для многообразия производственных практик. С другой стороны, учащийся при любой степени лояльности организации, куда он явился для прохождения производственной практики, остаётся в ней гостем со всеми вытекающими из этой роли следствиями. В итоге, такие «проектно-ориентированные» образовательно-производственные практики для большинства учащихся оказываются лишь поверхностным погружением в реалии жизни и производства. Их кратковременность не позволяет доводить мастерство до мельчайших деталей. Подлинное мастерство и технологическая культура могут сформироваться только на основе стабильного, законченного опыта социально успешного и личностно детерминированного поведения в производственном цикле.

Суть и ценность «опыта мастерства» — в его способности к переносу на любую сферу жизни и производства, на восприятие остального мира. Однажды обретя мастерство хотя бы в одном ремесле, человек на всё смотрит сквозь призму технологической системности и целесообразности и строит свою деятельность в этой и любой другой отрасли с позиции оптимальности. Это и есть технологическая культура, наличие или отсутствие которой коренным образом изменяет качество и стоимость человеческого капитала, воплощённого в человеке.

В практике А.С. Макаренко воспитанники также ставятся в ситуацию выбора сферы трудовой деятельности на основе их интересов после знакомства со всем производством. Важно, что выбирается постоянное рабочее место с учётом потребностей производства, хотя есть и возможность переходить с участка на участок.

Стабильность рабочего места в педагогически целесообразно организованном детско-взрослом образовательном производстве не сужает спектр притязаний воспитанников для профессионального самоопределения. Это доказывает опыт А.С. Макаренко, результаты его работы в судьбах воспитанников. Исследователи практики А.С. Макаренко выделяют восемь профилей в выборе ими будущей профессии. Среди них большинство не соответствует профилю производства Коммуны. Важно и то, что 72,5% выпускников А.С. Макаренко реализовали свои юношеские планы и мечты в сложных условиях военного и послевоенного времени. Это свидетельствует о твёрдости их намерений, несмотря на юный возраст, и о достаточности уровня полученного общего образования.





Историко-педагогический опыт показывает, что искусственная интеграция образовательной программы в реальное производство приводит к уничтожению производства, поглощению его обучением либо общим, либо профессиональным. Именно поэтому у нас практически нет успешных производств при профессиональных учебных заведениях, даже там, где есть качественная материально-техническая база. Обучение, выстраиваемое в отчуждённой для учащегося инфраструктуре, также оказывается малоэффективным. Роль и психологическая позиция приходящего в течение ограниченного времени наблюдателя-стажёра не дотягивает даже до позиции ученика-подмастерья, являющегося полноправным участником производства и производственных отношений на предприятии. Поэтому выдающиеся успехи продуктивного образования случаются лишь иногда и кое-где, поэтому продуктивное образование за столетний период своего существования так и не стало массовым, и именно поэтому профессионалы обучения с таким недоверием относятся к продуктивному обучению.

Продуктивное образование делает определённый шаг вперёд в плане организации обучения. Но при этом воспитание как базовый процесс образования по-прежнему остаётся за кадром, а также по-прежнему не различается и игнорируется специфика труда и обучения. Параллельность этих процессов обусловлена специфическими формами организации каждого из них. Понятно, что на действующих предприятиях нет ни мотивации, ни кадровых возможностей решать воспитательные задачи со стажёрами.

Обучение посредством включения ученика в труд по сравнению с традиционным обучением в «школе учёбы» — всегда более высокого порядка. Прежде всего благодаря личностной включённости в деятельность. Другое дело, что эта включённость может быть разной степени. Включённость в производственный процесс у наёмного работника и у совладельца бизнеса принципиально разная. Для достижения максимальных воспитательных и образовательных эффектов нужна такая степень мотивационно-ценностной включённости учащегося в производственно-хозяйственную жизнь предприятия, которая приближается к позиции собственника, прямо заинтересованного в результатах производства как системы. Вопрос в том, как создать соответствующие условия у нас, в нашем «реальном секторе» экономики.

Кооперация системы образования в России с реальным сектором экономики затруднена по многим причинам. В первую очередь из-за крайне низкой культуры производства. Большинство наших производств детям просто нельзя показывать! После таких стажировок наша молодёжь будет держаться на расстоянии пушечного выстрела от действующих предприятий. Они не могут обеспечить в полном объёме и безопасность детей. Трудно преодолимым препятствием для участия детей в производственных процессах на базе действующих предприятий является и наша нормативно-правовая база. Другими словами, повсеместное воспроизведение в нашей стране европейских практик продуктивного обучения в принципе невозможно.

Поэтому организация высокотехнологичных и образцовых производственных участков непосредственно в школах — это и вынужденная для нас, и наиболее оптимальная инфраструктура трансформации талантов и способностей в человеческий капитал.

Этот ход несёт в себе определённые риски, в частности, риск подавления нужной нам для целей эффективного воспитания производственной логики логикой учебности. Но справится с этой проблемой всё-таки легче, чем преодолеть отчуждённый характер труда на чужом предприятии, где стажёра окружают и сопровождают наёмные, преимущественно, работники — герои отчуждённого труда, по сути, пролетарии.

Собственное производство педагогического учреждения позволяет успешно преодолеть трудности, возникающие в практике продуктивного образования. Среди них — проблему поиска в реальном социуме производств, удовлетворяющих педагогическим



требованиям. Собственное производство учреждения продуктивного образования может дать неограниченные и развивающиеся с ростом производства возможности для реализации образовательных проектов разной направленности.

Организация межличностного взаимодействия в формах групповой рефлексии и консультаций в рамках продуктивного образования является значимым коррективом к преимущественно индивидуальной форме учебно-познавательной и практической деятельности ученика. Но она, по сути, искусственная, поскольку не содержит в себе хозяйственного попечения, заботы, управленческих полномочий, морального и материального интереса в развитии компании и оптимизации производства. Её в чём-то имитационный характер понятен не только педагогу продуктивного образования, но и учащемуся. Естественные возможности для опыта личностной самореализации создаются реальными условиями детско-взрослого производства, построенного на логике хозяйствования. Все возможные формы рефлексии, проектирования и решения проблем могут быть реализованы на производственных совещаниях и проблемных сессиях, направленных на решение перспективных и текущих задач действующего детско-взрослого производства. О колоссальном воспитательном потенциале хозяйственного попечения свидетельствует макаренковское наследие. Тексты самого Макаренко, в том числе литературные, но в ещё большей степени — тексты его соратников и даже оппонентов вскрывают богатейшую палитру воспитательных эффектов реального детско-взрослого производства.

Школа-хозяйство и детско-взрослое образовательное производство

А.С. Макаренко решил проблему отчуждённости производственного продукта от воспитанника. Школа-хозяйство (учебно-воспитательное учреждение со своим детско-взрослым образовательным производством) строит воспитание в хозяйственной логике на материальной основе реального производства, которое и учеником воспринимается как своё. Здесь образовательный продукт и производственный продукт не сливаются и не подменяют друг друга, каждый сохраняет своё значение, так же как не сливаются учебный и воспитательный процессы. Школьное производство представляет собой специфическую инфраструктуру воспитания, обеспечивающую реализацию задач собственно воспитания: формирование ценностей, потребностей, отношений, привычек поведения и образа жизни.

Подросток в таком воспитательном производстве имеет равные права со взрослыми на всех уровнях управления производством, от планирования до распределения его результатов. Условия хозяйствования и включение в этот процесс подростков не дают самоуправлению превратиться в игру, в поле для удовлетворения карьерных амбиций «активистов». Единство самоуправления и административного управления (А.А. Фролов) в процессе хозяйствования позволяет развиваться только жизненно важным формам самоуправления. Оно наполняется реальным, понятным, мотивированным содержанием.

Обычное школьное самоуправление, лишённое материальной значимой основы, — всегда симуляция, имитация деятельности, а не самоценная специфическая управленческая деятельность. Оно ничем не управляет, является вещью в себе, его органы могут существовать даже вне того коллектива, которым якобы они управляют. Каких-либо принципиально новых возможностей для разворачивания практик самоуправления нет и в традиции продуктивного образования.

В продуктивном образовании достоинством считается слияние труда и обучения при реализации принципа «учение через деятельность», «учение в непосредственной деятельности, в деле». Но это приводит, при игнорировании специфики этих различных видов деятельности, к поглощению труда обучением.





У Макаренко производственный труд, выстраиваемый в логике хозяйства, является основой воспитания, стимулом самопознания, самоопределения, что в конечном итоге повышает познавательную мотивацию, стимулирует учебную деятельность. Обучение же выстраивается по специфической учебной логике в связи, но независимо от производства. Нарушение параллельности, слияние их в единый процесс приводит к поглощению одного другим, утрате ценности и результативности одного из процессов. А.С. Макаренко боролся с теми, кто хотел ограничить уровень общего и профессионального образования в Коммуне в угоду требованиям развития производства, например, за счёт увеличения рабочего времени воспитанников, снижения уровня общего образования в его школе. Хозяйственная логика — основа его социальной педагогики, она не мыслится вне этой логики.

Идеологи продуктивного образования считают недостатком параллельность трудовых форм и классно-урочного обучения. В такой интерпретации опыта прошлого чётко проявляется широко распространённое непонимание специфики взглядов и опыта А.С. Макаренко. А именно, он не выстраивал систему труда, более того он был противником «трудового воспитания», он строил детско-взрослое производство как инфраструктуру жизни подростка и его воспитания на основе хозяйственной логики. Параллельность обучения и воспитательного производства с учётом их специфики — смысл «педагогики жизни», позволяющей давать высокий результат и в обучении, и в воспитании.

Если о воспитательных результатах учреждений А.С. Макаренко хорошо известно, то о результатах обучения необходимо сказать. Его воспитанники получали среднее образование, поступали в вузы. В то время в стране ещё и не ставился вопрос о всеобщем среднем образовании. По данным А.В. Ткаченко, в Коммуне им. Ф.Э. Дзержинского 72,52% воспитанников были ориентированы на высшее образование. Действовала школа-комплекс, где «под одной крышей» воспитанники получали общее и профессиональное образование разных уровней вплоть до подготовки к поступлению в вуз.

Таким образом, опыт А.С. Макаренко раскрывает инновационное направление развития продуктивного образования на принципиально новом уровне. Его наиболее общий смысл мы видим в достижении продуктивным образованием своих целей на основе собственного детско-взрослого производства.

Такая творческая интеграция продуктивного образования и педагогики А.С. Макаренко органична по своей природе, способствует дальнейшей разработке обеих педагогических концепций. Опыт продуктивного образования и опыт А.С. Макаренко могут способствовать постепенному преодолению в массовом сознании тенденции исключения труда из числа общечеловеческих ценностей. Эта тенденция проявляется в восприятии частью общества труда как наказания. Чего стоит одна только реакция на всякие попытки организовать детский труд: «Вы лишаете ребёнка детства!..» Для огромного числа обывателей счастье в безделье! Ренессанс ценности труда должен стать основой истинной модернизации страны. Это возможно, в частности, за счёт преодоления «отчуждения» ребёнка от результатов его труда в процессе воспитания.