

Что такое продуктивное обучение

Башмаков Марк Иванович, академик РАО, директор института продуктивного обучения СЗО РАО, профессор, доктор физико-математических наук. Ведущий специалист по теории продуктивного обучения в России.

Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием.

Л.С.Выготский

Введение

Термин *«продуктивное обучение»*, «Productive Learning» (далее PL), был введен в оборот примерно десять лет назад немецкими учёными и педагогами Ингрид Бём и Йенсом Шнайдером. В 1991 году ими был основан Институт продуктивного обучения в Европе (IPLE), годом раньше создана сеть продуктивных школ (INEPS) и на второй конференции INEPS (Пенише, Португалия, май 1991) было сформулировано определение PL. Мне довелось быть на этой конференции и принимать активное участие в выработке определения PL, к которому вернусь позже.

В настоящее время концепция PL объединяет большое количество педагогов в самых разных странах. На X Конгрессе INEPS (Краков, Польша, май 1998) собралось около ста участников, представляющих проекты PL из 15 стран. Весьма характерным является девиз Конгресса: «Продуктивное обучение: от альтернативного к основному руслу обучения» («PL: from alternative to mainstream education»). Ведущая секция Конгресса называлась «Продуктивное обучение: чем оно является, чем оно не является и чем оно могло бы быть» («PL: what is it, what is it not and what could it be»). Секция предложила Конгрессу новое определение PL, учитывающее опыт десятилетней работы системы продуктивных школ.

На Конгрессе наметилась тенденция к теоретическому осмыслению накопленного практического опыта, тем более, что в ряде стран членами INEPS были созданы научные организации, развивающие теорию PL: Институты продуктивного обучения в Вилафранке (Испания) и Санкт-Петербурге, Национальная академия альтернативного образования в Нью-Йорке и др.

Среди учебных заведений — членов INEPS — можно найти такие, которые открывались как школы продуктивного обучения (например, Lernwerkstatt Hellersdorf, Berlin). Однако подавляющее большинство школ и научно-педагогических коллективов обнаружило сходство реализуемых ими идей с идеями PL при вхождении в INEPS, а затем уже они стали меняться в соответствии с развитием этих идей. Так что они неформально примкнули к сложившейся научной концепции (они вряд ли хотят видеть себя в роли г-на Журдена, неожиданно обнаружившего, что он всю жизнь говорит прозой), а активно участвуют в живой и развивающейся педагогической системе.

Санкт-Петербургский институт продуктивного обучения, образованный в 1993 году и вошедший в состав Российской академии образования, представляет собой коллектив педагогов, работающих в сфере образования с середины 60-х годов. Ряд теоретических и практических результатов, полученных здесь (а они, разумеется, были весьма разнообразны за 30 лет работы), оказался весьма созвучным идеям PL. То, что коллектив решил написать слова *«продуктивное обучение»* на своем знамени, не привело, как можно было ожидать, к ограничению, сужению поля теоретической и практической деятельности, напротив, обогатило его новыми идеями, открыло не лежащие на поверхности педагогические феномены. Одновременно повысился интерес к педагогической теории PL, косвенным подтверждением которого могут служить организованные институтом конференции и

семинары, выпущенная им монография [7], подготовленные две докторские диссертации (Н.А. Резник и С.Н. Поздняков).

1. Выяснение отношений

Словосочетание «*продуктивное обучение*» объединяет два весьма простых по семантике и распространённых по применению слова (я даже не рискую говорить «термина» или «понятия»): *продуктивность* и *обучение*. Было бы глубоким заблуждением выводить смысл PL из семантики этих слов. Пожалуй, только англоязычный аналог «Productive Learning» был воспринят педагогами лояльно. В русскоязычной среде введённый термин встречает заметное сопротивление. Ещё хуже обстоит дело с французским эквивалентом (Apprentissage productif), который ассоциируется совсем уже с далёкими вещами и поэтому используется нашими французскими коллегами крайне осторожно и неохотно.

Я не хотел бы вдаваться в обсуждение термина «*обучение*», считая его весьма распространённым и достаточно гибким. Я склонен понимать его максимально широко и не хочу себя связывать распространённой точкой зрения, сформулированной В.В. Давыдовым [2, с. 252]:

«В педагогике и психологии принято различать *учение* и *обучение*. Учение правомерно связывается с усилиями индивидов, усваивающих тот или иной материал, обучение — с той или иной формой участия других людей в организации процесса учения. Обучение — это взаимодействие учащихся и учителей, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя (если последнюю истолковывать с помощью понятия «*деятельность*», то обучение можно охарактеризовать как взаимосвязь учебной и педагогической деятельности)».

Распространённые словосочетания «*самообучение*», «*открытое обучение*», «*дистанционное обучение*» и т.п. с трудом вкладываются в процитированную схему, но все это несущественно, так как на самом деле в применении термина «*обучение*» (в том числе и В.В. Давыдовым) нет никаких противоречий.

Гораздо принципиальнее обсудить термин «*продуктивность*». Лежащая на поверхности ассоциация связывает это слово с некоторым качеством созидательной, производительной, хозяйственной деятельности человека. Эта ассоциация, хотя и представляется грубой, на самом деле отражает важную черту PL, которая, однако, требует некоторого раскрытия, что мы и предпримем в дальнейшем. Пока только заметим, что вошедший в употребление термин «*интеллектуальный продукт*» достаточно далеко ушел от исходного наивного понимания слова «*продукт*».

Вторая ассоциация связывает пару «*репродуктивность* — *продуктивность*». Она несколько неожиданна, так как понятие «*репродуктивная деятельность*» возникло отнюдь не как антитеза «*продуктивной деятельности*», однако эта ассоциация для нас существенна и также будет обсуждаться в дальнейшем.

Обратимся теперь к психологии, где термин «*продуктивность*» используется давно и прежде всего в сочетаниях «*продуктивность мышления*» и «*продуктивность интеллекта*».

Последняя книга выдающегося немецкого психолога Макса Вертгеймера, изданная его сыном уже после смерти отца, в 1945 году, так и называлась: «Productive Thinking» (она вышла в русском переводе в 1987 году, по которому и будут делаться ссылки). Книга открывается списком вопросов [1, с. 27–28]:

«Что происходит, когда мышление работает продуктивно? Что происходит, когда в ходе мышления мы продвигаемся вперёд? Что в действительности происходит в таком процессе?..

Что происходит, когда мы действительно мыслим, и мыслим продуктивно? Каковы существенные особенности и этапы этого процесса? Как он протекает? Как возникает вспышка, озарение? Какие условия, установки благоприятствуют или не благоприятствуют

ют таким замечательным явлениям? Чем отличается хорошее мышление от плохого? И наконец, как улучшить мышление? Своё мышление? Мышление вообще? Допустим, нам нужно составить перечень основных операций мышления — как бы он выглядел? Чем, в сущности, следует руководствоваться? Можно ли увеличить число таких операций — улучшить их и сделать тем более продуктивными?»

Замечательно, что М. Вертгеймер, вводя термин «продуктивное мышление», не стремится дать ему определение, а сосредоточивает своё внимание на динамике процесса, его задачах и существенных особенностях. Продуктивность мышления он иллюстрирует с помощью бесспорных (не требующих определения продуктивности) образцов, анализируя механизмы замечательных научных открытий (Гаусс, Галилей, Эйнштейн...). Однако, как пишет В.П. Зинченко в предисловии [1, с. 18]: «Психологическая реконструкция творческих открытий для Вертгеймера не самоцель. Он решает главную задачу — показать принципиальную структурную общность механизмов творчества у представителей примитивных народов, у учащихся, у великих учёных. Это ещё одно свидетельство его педагогического оптимизма».

Результаты М. Вертгеймера, разумеется, включаются нами в развиваемую концепцию PL. Без них оно невозможно, как неотделимо обучение от мышления. Однако хочется обратить внимание на то, что описывая характерные черты продуктивного мышления, М. Вертгеймер постоянно выходит за пределы мышления как такового, например, включая вопросы этики и нравственности, без которых обучение бессмысленно. Как мы сказали бы раньше, стремится не отрывать обучение от воспитания. Что касается меня, то я бы вообще предпочёл не разделять эти понятия, считая, что они обозначают один и тот же процесс. Ещё в детстве я обратил внимание на то, что название романа Г. Флобера «*Education sentimentale*» переводится на русский язык как «*Воспитание чувств*», а не как *обучение*. Внимание М. Вертгеймера к чувствам и эмоциям, к динамике переживаний, выводящей индивидуум в более широкое социальное поле, несомненно ценно для теории PL. Перечитайте пример с игрой мальчиков в бадминтон [1, с. 201–205]. В нём очень трудно отделить моменты принятия решений (как результаты продуктивного мышления участников игры) от анализа изменений в эмоциональной, духовной и социальной сферах.

В недавно вышедшей монографии М.А. Холодной, посвящённой психологии интеллекта [4], термин «продуктивность интеллекта» встречается неоднократно. И всё же для нас важно не терминологическое сходство, а гораздо более важное сходство позиции автора в анализе структуры умственного (ментального) опыта с нашей позицией по структурированию продуктивного обучения.

Анализируя процессуально-динамические свойства интеллекта (которые долгое время выступали основным центром внимания отечественных психологов при исследовании интеллекта), М.А. Холодная выделяет как следствие такого ограниченного подхода следующие черты продуктивности [4, с. 225]: «Соответственно, оценка продуктивности интеллекта связывалась с такими характеристиками интеллектуальной деятельности, как: 1) мера влияния мотивации и эмоций на успешность решения, 2) сформированность основных познавательных действий в связи с достижением определённых познавательных целей и 3) сформированность операций анализа, синтеза и обобщения условий и требований задачи».

Разумеется, ставя на первое место конвергентные интеллектуальные способности, мы подчёркиваем такие важнейшие черты интеллекта как его репродуктивные, комбинаторные и процессуальные свойства, формирующие важную часть структуры его продуктивной деятельности. Вместе с тем выделенные нами в этой структуре блоки креативности и обучаемости в точности соответствуют двум другим типам интеллектуальных способностей, указанным М.А. Холодной, а её анализ познавательных стилей может быть положен в основание очень нужной для продуктивного обучения классификации индивидуальных различий в реализации запаса продуктивности.

Начав обзор психологических оснований теории продуктивного обучения с работ М.

Вертгеймера и М.А. Холодной, в которых термин «продуктивность» встречается в явном виде, мы должны обратиться к центральным для этой теории идеям и результатам школ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. В значительной мере это сделано в статье основателей теории РЛ [5, с. 28–30]. Поэтому мы ограничимся лишь общими ссылками.

Название центральной работы А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [3, с. 94–231] уже содержит в себе ту триаду, которая лежит в основе РЛ. По Леонтьеву [3, с. 141–142], «деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие». При этом «деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включённую в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует». И далее: «В обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приравнивать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, её средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов».

Говоря о роли сознания, А.Н. Леонтьев прямо связывает его природу с «теми же особенностями человеческой деятельности, которые создают его необходимость: в её объективно-предметном, продуктивном характере» [там же, с. 168]. При этом «главное состоит вовсе не в том, чтобы указать на активную, управляющую роль сознания... Деятельность является отнюдь не просто выразителем и переносчиком психического образа, который объективируется в её продукте. В продукте запечатлевается не образ, а именно деятельность, то предметное содержание, которое она объективно несёт в себе». И наконец, «осуществлённая деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее её сознание». В этих словах выражена одна из наиболее существенных сторон продуктивного обучения, которую можно сформулировать следующим образом.

В основе продуктивного обучения лежит последовательность выполняемых результативных (продуктивных) актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности, являющееся важнейшей целью обучения.

У А.Н. Леонтьева [3, с. 185] можно почерпнуть сущностную для РЛ идею движения, которая приведёт нас к понятию индивидуального образовательного маршрута: «Сознание человека, как и сама его деятельность, не аддитивно. Это не плоскость, даже не ёмкость, заполненная образами и процессами. Это и не связи отдельных его «единиц», а внутреннее движение его образующих, включённое в общее движение деятельности, осуществляющей реальную жизнь индивида в обществе».

По-видимому, на этом есть смысл остановить выяснение отношений с предшественниками. Пора познакомиться с какими-то содержательными примерами и конкретными чертами РЛ.

2. Город как школа

По-видимому, первым образовательным проектом, который дал толчок к развитию и кристаллизации идей РЛ, был проект нью-йоркской школы «City-as-School» (CAS), зародившийся в начале семидесятых годов. По этому проекту молодые люди 16–18 лет, разочаровавшиеся в обычной школьной жизни, поступали в «школу без стен». Основное учебное время ребята проводили на стажировках (которые длились от двух недель до нескольких месяцев), где они повышали свое общее образование в процессе работы «в ситуациях реальной жизни». Места стажировок составляли «ресурсную сеть». Число возможных мест к моменту моего знакомства со школой исчислялось многими сотнями.

К каждому учащемуся прикреплялся тьютор, который помогал ему выбрать подходящие места стажировок, следил за успехами, организовал групповое обсуждение результатов, помогал в выборе академических занятий (уже в стенах школы), активно влиял на выбор дальнейшего пути после окончания CAS и т.д. Более подробное описание CAS можно найти в литературе. Выделим несколько пунктов в её деятельности.

1. Целевая группа учащихся.

Как уже было сказано, по возрасту она состоит из молодых людей 16–18 лет. В основном это ребята со слабыми знаниями, не отличающиеся прилежанием, крепко отставшие от своих сверстников. Как правило, причины отставания не связаны с личностными дефектами, а скорее, следствие социальных условий жизни. Надо иметь в виду, что образовательные стандарты в США определяются не столько достигаемыми успехами, сколько числом лет, проведённых за партой. В социальном плане учащиеся CAS представляют различные обездоленные слои общества, однако с развитием проекта и ростом авторитета CAS в неё стали поступать подростки из самых разных слоёв, хотя по-прежнему большинство из них «трудные» или «с проблемами». Я не хочу заниматься здесь социологическим анализом вопроса и отсылаю к разделу книги И. Бём и Й. Шнайдера [5, с. 17–27], озаглавленному «Living conditions and educational needs of young people in the «risk society» («Условия жизни и образовательные потребности молодёжи в «обществе риска»).

2. Учебный план.

CAS является государственной школой (public school), поэтому её учебный план включает в себя основные образовательные предметы (родной и иностранный языки, история, математика и т.п.). Это обучение в основном соединяется с производственной практикой (стажировкой), тема которой обязательно связана с одной или несколькими образовательными областями. Успешное завершение практики даёт учащемуся баллы по этим разделам (credit points). В ходе обучения он должен суммарно набрать определённое количество баллов по каждому предмету. Кроме того, по нескольким основным предметам (язык, математика ...) в школе организуются групповые и индивидуальные занятия.

3. Организация занятий.

В основе учебной жизни учащегося CAS лежит его *индивидуальный образовательный маршрут*, состоящий из набора стажировок, групповых занятий с обсуждением их результатов и дополнительных академических занятий.

4. Профессиональная подготовка.

CAS не ставит своей целью получение молодым человеком определённой профессии. Однако именно профессиональная подготовка одна из самых сильных сторон CAS. Прежде всего школа создаёт широкую систему профессиональной ориентации. Подросток знакомится с разными сферами деятельности, узнаёт себя, вскрывает свои интересы и способности, уже школьником входит в реальный мир и начинает адаптироваться к его условиям. Большинство выпускников CAS находят себе рабочие места (сразу после окончания или чаще после соответствующей профессиональной подготовки) в одной из тех организаций, где проходила практика.

5. Роль учителя.

Главную роль в нью-йоркской школе играют не учителя-предметники, а тьюторы, роль которых ближе воспитателю и менеджеру. Большую часть времени тьютор (к каждому из которых прикреплено 12–15 учеников школы) проводит за письменным столом с телефоном, обзванивая ресурсные точки, где его ученики проходят (или собираются проходить) практику. Разумеется, в обязанности тьютора входит консультирование учеников по выбору индивидуального маршрута, организация группового обсуждения результатов, формирование временных учебных групп для академических занятий, а также контроль за всей формальной стороной учебной жизни.

3. На кого рассчитано PL

Деятельность нью-йоркской CAS во многом определила цели PL. В описании этих целей полезно сравнить три момента: исходный импульс, заданный CAS, опыт десятилетней

работы продуктивных школ и идеальные представления о возможностях PL.

В подавляющем большинстве проектов PL **возраст** участников колеблется от 15 до 19 лет. В некоторых странах (например, Финляндии) он имеет тенденцию к увеличению, так как там PL служит прежде всего адаптации молодёжи к рынку труда. В России и Венгрии, где PL более тесно связано с обычным школьным обучением, возрастной барьер снижается.

Если считать PL достаточно тесно связанным с «обучением в ситуациях реальной жизни» с реальным производительным трудом (а не с его имитацией), то барьер 15 лет вряд ли может быть сильно снижен. В то же время тенденция включения в систему PL иных процессов (кроме производительного труда), имеющих общую психолого-педагогическую платформу (самореализация, самоопределение, развитие креативности и т.д.), позволяет привлекать в эту систему и школьников 10–14 лет (597-я школа в Санкт-Петербурге, Школа самоопределения в Москве и др.).

Ограничений по половому признаку PL, разумеется, не накладывает. Однако можно поделиться некоторыми наблюдениями из практики. Apriogi можно предположить, что мальчики легче входят в систему PL — у них чаще наблюдается более резкое неприятие условий обычной школьной жизни, они выше оценивают уровень своей самостоятельности, можно ожидать, что они лучше готовы к смене окружения, передвижению по городу, вхождению в новые коллективы. Возможно, этим объясняется, что в ряде проектов PL (особенно там, где они больше ориентированы на поиск рабочих мест) среди участников большинство мужчин. А вот в проектах PL, осуществлённых в Петербурге, ситуация несколько иная. Сдвиги в развитии интереса к учёбе, самостоятельности, в приобретении уверенности в своих силах у девушек были намного заметней, особенно в первый год обучения.

Социальный статус участников PL в большинстве проектов так или иначе связывается с их некоторой «угнетённостью» в обществе. Это могут быть отклонения от среднего уровня общей подготовки и развития (независимо от причин, вызвавших эти отклонения) или отклонения в семейной среде (неполные семьи, низкий социальный статус родителей, тяжёлая обстановка в семье и т.д.) или принадлежность к национальным меньшинствам. Зачастую такой состав участников определяется географическим расположением школы (или иного центра, где осуществляется проект), что в свою очередь связано с целевым выделением средств на осуществление проекта (деньги на преодоление социальных проблем выделяются гораздо охотнее, чем просто на улучшение образования и воспитания).

В идеале методы PL могут быть полезны участникам из любых слоёв общества и с любой исходной подготовкой. В то же время эффективность применения методов PL к той или иной категории учащихся (с учётом дополнительных усилий и издержек, которые неизбежно сопровождают PL) нуждается в дальнейшем изучении. Мне представляется, что потребность индивида в продуктивном обучении скорее связана со сложившимся типом психики, чем с его социальным статусом.

4. Целевые установки PL

Целевые установки обучения имеют достаточно сложную иерархическую структуру. Мне пришлось в 1994 году формулировать цели программы «Санкт-Петербург: город как школа» и я позволю себе процитировать созданный тогда текст [6, с. 2]: «Основной целью программы является создание образовательной системы, обеспечивающей получение общего, профессионального и дополнительного образования, адаптацию личности к новым социально-экономическим условиям».

Конечно, цели конкретной образовательной программы не могут совпадать с целями весьма общей педагогической системы, на роль которой претендует PL. Тем не менее процитированная формулировка может служить достаточно содержательной отправной точкой.

Утверждение о том, что PL нацелено к тому, чтобы обеспечить «получение общего, профессионального и дополнительного образования», малосодержательно. Оно лишь сохраняет возможность применения PL практически в любом учебном заведении. В реальной ситуации большинство школ продуктивного обучения либо государственные учреждения общего образования и используют методы PL как элемент, дополняющий арсенал педагогических средств, либо учреждения, осуществляющие начальную профессиональную подготовку. Если исключить из рассмотрения американский опыт, то все европейские школы, созданные как школы PL, возникли в результате трудной борьбы за расширение национального образовательного стандарта и требуется значительный промежуток времени, чтобы оценить, насколько принятые для этих школ изменения стандарта оправданы.

Другое дело, что опыт PL даёт серьёзные аргументы в борьбе за расширение образовательных стандартов, производимое не в порядке исключения или эксперимента, а рассматриваемое как необходимый этап изменений в общей системе целей образования.

Отметим другие, более содержательные аспекты приведённой выше формулировки. Этих аспектов, собственно, два: ориентация на индивидуализацию обучения и расширение его потенциала за счёт интегративного подхода к вопросам академического, общекультурного и профессионального образования и более широкого использования образовательных ресурсов окружающей социальной, экономической и культурной среды.

Выдвижение в качестве одной из целей PL индивидуализации обучения требует серьёзной аргументации. Посмотрим на развитие российской школы в последнее десятилетие.

Освободившись от требований вкладываться в рамки «единой политехнической школы», учебные заведения общего образования пошли по пути дифференциации обучения. Не пытаясь анализировать этот сложный процесс, отмечу только, что проводимая школами дифференциация — это прежде всего создание новых (или выбор из числа существующих) учебных планов и программ, исходя из накопленного потенциала школы (а часто и из конъюнктурных или материальных интересов). Типичный пример такой дифференциации так называемое «профилирование» обучения (открытие внутри школы математических, гуманитарных, экономических, педагогических и т.п. классов). Положительно оценивая опыт профилирования обучения, отмечу новую появившуюся проблему. Представим себе, что на каком-то этапе профилированного обучения человек обнаруживает, что это обучение его давит, мешает ему, становится неинтересным и даже угнетающим. И дело не в том, что при выборе профиля была совершена ошибка, а в том, что в процессе развития (а оно в этот период может идти особенно интенсивно) у него произошла переоценка ценностей. Изменить «профиль» человек, как правило, не в состоянии (часто это даже формально невозможно) и он вынужден насиловать себя, а это может привести к печальным последствиям. Профильное обучение становится для него прокрустовым ложем.

Продуктивное обучение способно создать гибкую систему обучения, адаптирующуюся к изменениям, происходящим с её участниками. Это позволит учить в этой системе всех, кто принят в неё. Разумеется, чтобы адаптивные возможности PL были бы действительно богатыми, оно должно осуществляться в «богатой» среде, богатой как материально, так и идейно. Неудивительно, что удавшиеся попытки реализации PL всегда выходили за ограниченные рамки школы, привлекая современный город с его возможностями или крупные межнациональные фонды (типа программ Европейского сообщества или межгосударственных договоров и проектов).

5. Определение PL

Исходное определение продуктивного обучения, выработанное совместно участниками второго Конгресса INEPS в 1992 году в Пенише (Португалия), основывалось на осмыслении практического опыта «пионеров продуктивного обучения» и не претендовало на теоретическую глубину и широту охвата различных экспериментальных форм PL. Приведём русский перевод этого определения.

«Продуктивное обучение является образовательным процессом, приводящим к развитию роли личности в сообществе (социуме) одновременно с изменениями в самом сообществе (социуме). Этот процесс реализуется в виде маршрута, образованного действиями, ориентированными на получение продукта в ситуациях реальной жизни с помощью группового образовательного опыта, проведение которого облегчается участием педагогов».

В этом определении зафиксированы моменты, которые остаются ключевыми для PL, несмотря на значительное расширение его экспериментальной базы и существенную теоретическую проработку его методологических основ. К этим моментам следует отнести следующее.

1. Понимание PL как педагогического процесса.

Этот момент придаёт системный характер построению PL. Продуктивность становится не столько свойством конкретного этапа обучения, сколько признаком педагогической системы, длительного обучающего процесса. С этой точки зрения не так важно оценивать, скажем, продуктивен ли отдельный урок, лабораторная работа, экскурсия или любой другой отрезок учебной деятельности, а гораздо важнее проследить реализацию принципов PL в деятельности школы, образовательного центра или какой-либо другой педагогической системы.

2. Развитие личности, декларируемое как одна из главных целей PL.

Это даёт возможность рассматривать PL в качестве направления, обеспечивающего индивидуализацию обучения и вообще ставящего личность в центр внимания. Разумеется, возможны разные подходы к тому, какие стороны развития личности акцентируются при реализации PL. Надо признать, что по этому поводу у адептов PL есть некоторые расхождения. Во всяком случае исходное определение и первые эксперименты PL акцентировали внимание на социальных и профессиональных сторонах развития личности, да и реальной причиной появления первых продуктивных школ была необходимость помочь «ущемленным» слоям молодежи найти своё место в обществе. Эти акценты и определяют две следующие важные черты PL.

3. Социальный характер PL.

В английском тексте исходного определения важнейшим было слово «community». Русское слово «сообщество» не только плохо передаёт семантический смысл английского слова. Важнее существенные расхождения в культурно-исторической традиции между Западом и Россией. Например, системы того, что на Западе называют «community education» (т.е. образования, обеспечиваемого обществом, муниципальным округом, «коммуной»), у нас просто не существует. Это затрудняет дать общую характеристику социальной направленности PL. Организаторы PL часто упоминают такие его стороны: «обеспечить молодым людям уверенное вхождение в социум», «при обеспечении производственной практики дать почувствовать полезность их работы для общества (работа в детском саду, помощь инвалидам и т.д.)».

4. Профессиональный характер PL.

В исходной формулировке это звучит как «product-orientated activities in real life situations», что нами переведено как «ориентация на получение продукта в ситуациях реальной жизни». Авторы хотели подчеркнуть необходимость использования «реальной практики» для обучения вместо «симуляции», т.е. искусственно организованной псевдо-производственной деятельности. Оказалось, что именно эта сторона определения оказалась наиболее спорной. С одной стороны, широкая профессиональная ориентация (а зачастую и обучение началам профессии) — несомненная задача PL. Более того, PL стремится не разделять общеобразовательную и профессиональную подготовку, использовать такие элементы практической производственной деятельности, которые вносили бы конкретный

вклад в «академическое обучение». Однако исключительная ориентация на «реальную жизнь», по мнению многих, обедняет систему PL. Во-первых, «реальная жизнь» часто отстаёт от потребностей и возможностей самого общества, тем более, что далеко не лучшие образцы «реальной жизни» оказываются доступными для учебной работы. Во-вторых, современные информационные технологии и создаваемые на их базе модели не могут быть отброшены в обучении. Наоборот, их роль в профессиональном обучении должна возрастать и вытеснять обычную рутинную «производственную практику».

5. Роль педагога в осуществлении PL.

В первом определении об этом есть лишь упоминание, однако с самого начала к этому вопросу было привлечено внимание организаторов PL, считавших, что изменение роли педагога в обучении — одна из самых сильных и привлекательных сторон PL.

В предисловии к монографии «Информационная среда обучения» мы дали новое определение PL [7, с. 4–5]: «Продуктивное обучение — это личностно-ориентированная педагогическая система, обеспечивающая получение образования на основе создаваемой сети образовательных маршрутов, представляющих собой последовательность учебных и производственных модулей, самостоятельно выбираемых индивидуумом и обеспечивающих рост его общеобразовательной подготовки и культуры, профессиональную ориентацию, осуществление различных этапов профессионального образования, его уверенное вхождение в социум с учётом своих склонностей и особенностей своего развития на основе широкого использования информационных обучающих технологий».

Не желая сильно разойтись с исходной формулировкой, мы хотим подчеркнуть несколько новых черт PL, проявившихся в ходе нашей экспериментальной работы.

Прежде всего мы обозначили личностную ориентацию PL как педагогической системы, включив в неё, наравне с вопросами социализации и профессиональной подготовки, рост общего образования и культуры участников. Кроме того, в новом определении подчёркнуто широкое использование информационных обучающих технологий.

Во время Краковского конгресса INEPS активно обсуждались различные черты PL для того, чтобы выявить общую точку зрения с позиций эксперимента, осуществляемого в весьма различных социальных, культурных и экономических условиях. Живой интерес участников вызвал текст, подготовленный Susanne Schmidtpott (Германия) и Dolores Roberts (Ирландия), который хотя и не претендовал по форме на роль определения, но привлекал своей выразительностью:

«Назначение PL состоит в создании возможностей и обеспечении помощи и поддержки молодых людей в реализации своего самовыражения в процессе оценки текущей ситуации.

Чтобы достичь этого положения, создать гибкую и доступную систему индивидуальных путей приобретения жизненных навыков, PL должно инициировать развитие следующих целей: личный рост и индивидуальное развитие, межличностные навыки, самоопределение. В основе своей все эти цели взаимосвязаны с философией и методологией PL. Ключевой чертой этого процесса будет формирование гибкого и адаптируемого подхода, потому что мы живем в меняющемся мире».

Этот текст вместе с результатами дискуссии был использован для создания окончательного определения, которое выглядит сейчас следующим образом.

Продуктивное обучение нацелено на приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личный рост и индивидуальное развитие, межличностных навыков, самоопределение участников.

PL — образовательный процесс, реализуемый с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с чётко определёнными результатами, продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях.

Методология PL предполагает:

— рост роли участника в формировании, реализации и оценке своего образовательного

маршрута в кооперации с другими участниками;

— связи «школа — предприятие», «школа — социум», «школа — реальная жизнь», реализующие PL в качестве открытой и гибкой системы;

— изменение роли педагога как советчика;

— создание подходящей образовательной среды, включая доступ к новым информационным технологиям.

Разумеется, в приведённых рассуждениях и текстах о целях, методах и основных чертах PL есть много повторов. Я намеренно сохранил их, чтобы погрузить читателя в атмосферу поиска и кристаллизации основного ядра несомненно нового и актуального метода обучения, каким мне представляется продуктивное обучение.

Литература

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
4. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томского ун-та; М.: Барс, 1997.
5. *Вцѣм I., Schneider J.* Produktives Lernen — eine Bildungschance für Jugendliche in Europa. Germany, 1996.
6. Комплексная целевая программа «Санкт-Петербург: Город как школа». СПб., 1994.
7. *Башмаков М. и др.* Информационная среда обучения. СПб.: Свет, 1997.