

ШКОЛА

ВЫБОРА



ОАНО "ШКОЛА "Унисон"

Санкт-Петербург

2022

ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»



ШКОЛА ВЫБОРА

Санкт-Петербург
Издательство "Роща"
2022

Книга не только
для
петербургских
учителей
и
родителей



УДК 371.2
ББК 74.205
Ш67

Ш67 **Школа выбора.** Составитель — О. А. Зеленская.
Иваново: Издательство "Роща", 2022 — 172 с.

Составитель — О. А. Зеленская, руководитель инновационной программы «Поэтапная индивидуализация программы воспитания» ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

Научный консультант — О. Е. Лебедев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Оформитель — Н. Б. Быкова, дизайнер, член Союза художников России, учитель технологии ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

В оформлении обложки использована работа ученика 7 класса ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» Алексея Голоты.

Благодарность Алексею Владимировичу Инькову за оказание помощи в издании книги «Школа Выбора».

УДК 371.2
ББК 74.205

ISBN 978-5-6048416-1-7

© ОАНО «Школа «Унисон», 2022
© Издательство «Роща», верстка, 2022

Возрастное
ограничение 6+

ОГЛАВЛЕНИЕ

«УНИСОН» — СОГЛАСНОЕ МНОГОГОЛОСИЕ

| | |
|--|----|
| Бацын В. К. Школа «Унисон»: проект проектов..... | 7 |
| Герапинович Л. Р. Первые 30 лет..... | 20 |
| Лебедев О. Е. Сотрудничество взрослых в интересах детей..... | 28 |

ВЫБОР ШКОЛЫ

| | |
|---|----|
| Гриц Е. В. Какие возможности для выбора открывает учебный план? | 48 |
|---|----|

ВЫБОР УЧИТЕЛЯ

| | |
|---|----|
| Ермакова Е. Н. Как теперь работает заучивание слов на английском языке? (к способу решения познавательной проблемы) | 58 |
|---|----|

ВЫБОР УЧАЩИХСЯ

| | |
|--|-----|
| Поспелов М. В. О роли ситуации выбора в обустройстве обучения математике старших школьников..... | 68 |
| Жебровская О. О. Урок географии: проблема выбора | 86 |
| Вяльцева М. С. Две ситуации выбора на уроках литературы в 6 классе..... | 97 |
| Кински Н. В. О чём сигналист «светофор» на уроках математики в 5-6 классе | 102 |



Тагаева Н. Е. Что и как выбирают дети, когда играют в сказки на английском? 108

ВЫБОР РОДИТЕЛЕЙ

Константинов В. С. Кто и зачем выбирает олимпиадную математику? 114

Дао А. В. Уроки каллиграфического письма в начальной школе: надо ли продолжать? 119

РАЗМЫШЛЕНИЯ

Гордина Я. Г. Читатель и писатель — возможно ли движение навстречу? 127

Волчик П. В. О степенях свободы в жизни ученика и критическом мышлении в проектной деятельности 137

Контакты 171

«УНИСОН» — СОГЛАСНОЕ
МНОГОГОЛОСИЕ

ШКОЛА «УНИСОН»: ПРОЕКТ ПРОЕКТОВ

Бацын В. К.

*эксперт Института проблем
образовательной политики «Эврика» (г. Москва)*

Речь в этой книжке пойдет о проектной деятельности в школе. Но не в «школе вообще», а в совершенно конкретной: в петербургской школе «Унисон». И рассказано будет, следовательно, именно о тех проектах, которые осуществляются ее учениками.

Но здесь, во вступительном слове, мне кажется уместным предварить описание детских проектов разговором о самой школе, о той среде, в которой эти проекты рождаются. Ибо, по моему глубочайшему убеждению, такие проекты могли появиться только в «Унисоне», и даже если кому-то покажется, что темы некоторых из них вполне типичны, смею вас заверить: в своей основе все они чисто «унисоновские» — и по замыслу, и по духу.

Вот об этом я и хочу сказать несколько слов — о замысле и духе самой школы «Унисон», поскольку она, эта школа, — сама не что иное, как живой авторский проект, осуществляемый уже четвертый десяток и не предполагающий завершения.

«Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива

по-своему», — утверждал автор «Анны Карениной». Зная его собственную семейную историю, легко соглашаешься со второй частью этого утверждения, но остаешься в недоумении относительно первой: нет, Лев Николаевич, каждая счастливая семья счастлива, всё-таки, тоже по-своему.

Можно уподобить семье школу? Приложим ли к школе эпитет «счастливая»? Уверен, что да. При одном условии: если у родителей, учителей и учеников одинаковое представление о школе — той школе, которая им нужна. Если это представление однажды свело их, объединило и уже многие годы не различает, хотя время идет, приходят новые учителя, новые ученики, новые родители. Конечно, в разговорах о школе никто из них не употребляет всеу высококого слова «счастье» — ему давно найден вполне адекватный «сниженный» эквивалент: «Нам всем очень со школой повезло».

Это так удивительно слышать! Согласитесь, когда взрослые люди — успешные родители, успешные выпускники прежних лет, нынешние старшеклассники и их учителя искренне считают, что им «повезло со школой», невольно ловишь себя на мысли: но разве не вы сами ее сделали и ежедневно продолжаете делать? Вам повезло не со школой, а друг с другом. Вам хорошо в школе, потому что вам хорошо вместе, потому что ваша школа — это ваше произведение, а ее «образовательное пространство» — это ваше собственное внутренне пространство, всё шире открывающееся в мир.

Та счастливая школа, о которой я рассказываю, частная, поэтому у нее нет номера. Есть собственное имя — «Унисон». И трудно было бы придумать что-то более подходящее. В том-то и дело, что это — не «придуманное» имя. Родившийся ровно тридцать лет

назад младенец просто не мог быть назван по-другому — его произвели на свет четверо союзников-учителей, работавших в Отделе художественного воспитания детей петербургского (тогда еще ленинградского) Дворца творчества юных (Аничкова дворца): Галина Шосталь, Татьяна Фокина, Лариса Чиховская и Лариса Герапинович. На стадии своего «эмбрионального развития» будущий «Унисон» был суммой руководимых ими кружков, в которых малыши четырех-пяти лет пробовали себя в самых разных областях художественного творчества: музыке, театре, рисовании, чтении прозы и поэзии... Тогда-то и родилась идея учебной пятидневки. Идея воплотилась в проект, суть которого — перенести традиции и атмосферу дополнительного образования (демократичные, почти домашние отношения, возможность собственного выбора) в школьный формат. Создать среду, где учителя вместе с родителями помогают детям раскрыть себя, почувствовать свой потенциал и талант. Разве это не есть самый настоящий «УНИСОН»?

И вот вам судьба человека: Лариса Рудольфовна Герапинович, выпускница Воткинского музыкально-педагогического училища (сильнейшее впечатление детства — тот самый рояль, на котором играл маленький Петя Чайковский) по специальности «хормейстер», а потом — выпускница Санкт-Петербургского университета культуры и искусства по специальности «хоровое дирижирование» становится через несколько лет директором школы. Еще раз: название школы «Унисон» — не дань музыкальной натуре директора и не претендующая на оригинальность вывеска (между прочим, никакой привычной формальной вывески у школы нет — прохожие могут, если вдруг задерут голову, увидеть этот логотип



в верхней части окон второго этажа типичного доходного дома конца XIX века на углу Литейного и Невского проспектов). Унисон — это важнейший «конституционный принцип», на котором строится вся деятельность «Унисона». Как трактует это слово сама Лариса Рудольфовна, «унисон — это со-гласие».

«Унисон» невелик — он рассчитан «по мощности» на 110 человек. Располагается в двух зданиях на противоположных берегах Фонтанки. Начальная школа — близ моста Ломоносова, средняя и старшая — недалеко от Аничкова. Хотите прогуляться — двадцать минут по набережной. В школе — принципиально — нет учительской. Нет кабинета директора — тоже принципиально. На переменах и директор, и все учителя, и ученики оказываются (остаются, пребывают, общаются, тусуются, кучкуются — выбирайте и добавляйте по своему усмотрению) вместе. Вместе обедают на большой перемене, и всем это очень нравится. Можно вскользь перемолвиться о важном, можно продолжить выяснение вопроса, возникшего на уроке, можно поинтересоваться, как «дела вообще». Учителя перестают быть учителями, директор — директором, а ученики — учениками. Они становятся самими собой — и в этом качестве важными, нужными и интересными друг другу. В этих условиях и уроки превращаются в специфическую форму всё того же свободного человеческого общения. Важнейшим предметом образования (т. е. тем, на что направлен труд учителей и учеников) становятся сами дети. И они это чувствуют. В школе, выражаясь в стилистике Андрея Платонова, «происходит жизнь». И это всем очень-очень нравится. Особенно — родителям. Они — самый чуткий барометр и камертон.

Берусь утверждать, что главная (по степени авторитетности и влияния на школьную жизнь)

фигура в образовательной политике «Унисона» — именно родители. Для них словосочетание «образовательное пространство ребенка» — не абстрактное педагогическое понятие, а совершенно практическая вещь. Им есть о чем поговорить со школой, и школе есть о чем поговорить с родителями. Для обеих сторон самое важное, как помочь детям «стать» прежде всего лично и социокультурно. Я беседовал с мамами и папами многих старшеклассников (о родителях младших школьников и говорить нечего) и видел: они поддерживают «Унисон» не только материально, они поддерживают его своим активнейшим непосредственным участием (организационным, профессиональным, интеллектуальным), своим отношением — я бы сказал, заботливо-нежным.

И дети это видят и чувствуют. Я много общался с ними, иезуитски пытаюсь выведать причину любви к «Унисону». Самыми первыми и наиболее часто повторяемыми словами в их ответах были «атмосфера», «отношение», «понимание», уважение». О переменах я уже сказал — но, конечно, я был и на уроках и готов подтвердить: ребята не лукавили (да здесь и не слукавить!). Учителя, как опытные режиссеры, стремились выстраивать «мизансцены» так, чтобы дети постоянно находись в позиции героев (т. е. ощущали себя не пассивными «обучаемыми», а субъектами происходящего), чтобы урок как бы создавался «здесь и сейчас» их совместным творчеством с учителями, у которых, если бы каждый из учеников не постарался, наверняка ничего бы не получилось.

Разумеется, всё не так просто. «Атмосфера» и «климат» не всегда совпадают с конкретной «погодой». Дети разные и учителя разные. Учителей можно заменить, ребёнка — нет (разве что в случае его

демонстративного нерадения). И возникает вопрос: а можно ли сделать так, чтобы все дети и учителя были максимально мотивированы к образовательному взаимодействию, чтобы им хотелось общаться, «неся и вздымая друг друга» (если кто помнит школьно-программную поэму Маяковского)?

Думаю, ответ напрашивается сам собой: единственной деятельностью, которая может объединить учеников и учителей по-настоящему ОБЩИМ интересом, может стать проектная деятельность. Тем более что для «Унисона», который сам — проект, она более чем естественна. Но почему именно она, почему на эту роль не может претендовать традиционная школьная деятельность — учебная? Разве в течение минувших двухсот пятидесяти лет (со времени возникновения в Европе государственных школьных систем образования современного типа) учебная деятельность не была рамкой такого взаимодействия? Да, отвечаю я, была, — но рамкой насильственной: школьные предметы, трактующие «основы наук», были тогда для детей единственным окном в мир, и никаких других источников его познания в их распоряжении не было. Школа диктовала всё: цели образования, его содержание, способы, сроки. Недаром в ученической среде возникло грустное определение школы как места, в котором в течение одиннадцати лет детям отвечают на вопросы, которых они не задавали. Мало этого. Изучение школьных предметов происходило (и происходит) преимущественно с опорой на запоминание, а не на опыт. И даже если ученик параллельно увлеченно занимается в каком-либо кружке в центре дополнительного образования, он, как правило, воспринимает эту деятельность как вполне автономную по отношению к школьной. Между тем именно в школьном

образовательном кластере ситуация в последнее время существенно изменилась. С появлением общедоступного интернета дети и подростки простым нажатием кнопки обрушивают на себя потоки самой разнообразной информации — и впадают в иллюзию осведомленности обо всём. На этом пестром клиповом фоне содержание учебников еще более тускнеет — оно совсем утрачивает привлекательность (среди прочего, что особенно прискорбно, — интеллектуальную). Подросток попадает в странную ситуацию: его взрослеющий мозг требует мыслительной пищи, соответствующей натуре своего владельца (его складу ума, познавательным и творческим интересам и т. д.), но содержательное и деятельностное «меню», предлагаемое традиционными учебными практиками и интернетной коммуникацией, не в силах этот голод удовлетворить. И прежде всего потому, что они не дают юному человеку зримо убедиться, что его интеллектуальная и социокультурная мускулатура действительно наращивается, что он может предъявить какие-то результаты взросления собственного «Я», а не просто предметные знания на олимпиаде или реплики в социальной сети.

Образовательный проект — это деятельность совсем другого качества. Главное, он твой и только твой. Ты его автор и исполнитель. Ты представляешь не только и даже не столько результаты проекта — ты представляешь себя. Но себя уже в чем-то нового, превзошедшего себя в чем-то для тебя важном, победительного, осуществившего свой замысел. О, это ни с чем не сравнимое чувство самоуважения, самоутверждения, самореализации! Его не испытать даже при самом успешном ответе у доски по материалу трудного параграфа! Ведь ответ у доски — это выполнение задания учителя, а проект — это выполнение

задания, которое ты дал сам себе, исходя из своих собственных оснований.

В этом-то всё и дело! Образовательный проект, какой бы интересной ни была работа над ним и сколь ни был бы впечатляющ его результат, сам по себе никогда не выступает самоцелью. Он — всегда только средство. Но средство замечательное, удивительное по эффективности. Эта эффективность — эффективность катализатора: образовательные проекты резко ускоряют становление той самой образовательной и личностной субъектности, о которой шла речь в начале моих рассуждений. И, честно говоря, у меня нет более сильных аргументов в пользу тезиса о важности проектной деятельности школьников. Остается только добавить, пожалуй, что если проект коллективный, объединяющий нескольких ребят, либо если среди его авторов-исполнителей оказываются и школьники, и учителя (а еще и родители!), то ему просто цены нет!

Но есть еще одно условие, соблюдение которого сулит образовательному проекту особую эффективность. Это условие — осуществление участниками проекта рефлексии приобретенных за время его реализации «компетентностных новообразований». Даже простое краткое их перечисление (предметность, целеполагание, инициативность, оригинальность в решении познавательных вопросов, неординарность подходов, умение анализировать проблемные ситуации, умение проектировать цели и планировать их достижение, умение оценивать решения и делать обоснованный выбор, умение ставить и решать познавательные задачи, умение эффективно работать в группе) показывает, что подобные компетенции практически не развиваются в репродуктивных условиях обычной учебы

по учебнику. В учебнике наперед predeterminedена и предметность, и цель; да, учебник ставит задачу, но тут же разъясняет ее (а учитель ему еще и помогает). В проекте же ребенок выходит на прямой диалог с актуальной для него предметностью (он же ее сам выбрал!) и оказывается перед необходимостью самостоятельно описывать и интерпретировать (рефлексировать) создаваемую им реальность. Причем, подчеркну еще раз, реальность эта двойка: с одной стороны, это то, что относится к реализации проектного замысла, а с другой — тот неотчуждаемый опыт, который у ребенка неизбежно возникнет. И, на мой взгляд, этот возникший опыт едва ли не важнее для человека, чем проектный продукт как таковой.

И здесь вполне логично обратить внимание на только что упомянутую необходимость описания и интерпретации результатов проекта. Это еще одна важнейшая сторона проектной деятельности: научиться переводить эти результаты в языковой текст (для начала в устный, а потом и в письменный), отвечающий всем правилам культурной публичной речи. Для большинства ребят это задача невероятной сложности: ни в быту, ни в урочной практике подобного опыта порождения таких текстов у них просто не было. Понятно, что обычный пересказ учебника, объяснений учителя или даже содержания художественных произведений не самостоятелен — на то он и пересказ. Но как только требуется сформулировать собственное аналитическое суждение, к тому же риторически грамотно построенное, ученик совершенно теряется. Он не умеет этого делать.

К чести школы «Унисон» могу сказать, что ее педагогический коллектив уже осуществляет проект, связанный с повышением культуры речи учащихся. Думаю, нет школы, которая не мечтала бы о таком чуде:

все воспитанники стали говорить чисто, грамотно и красиво, используя весь арсенал словесных образительных средств, умело применяя литературные тропы и удивляя собеседников богатством своего активного словаря. Но как этого добиться, если на уроках доминирует речь учителя, если работать над косноязычными ответами времени нет, а реплики с мест зачастую сводятся к односложным фразам? Здесь невозможно подробно рассказать о замысле проекта во всех существенных подробностях и деталях. Суть же его в том, чтобы перенести «центр тяжести» с учебного предмета как содержательной основы общения учителя с учениками на другую содержательную основу — на развитие учеников средствами предмета. В таком случае «сверхзадачей» образовательного процесса оказывается не предмет как самоцель, а присвоение учениками заключенных в нем смыслов, знаний и ценностей. Иными словами, речь идет об осознаваемом и контролируемом самим учеником процессе обогащения и расширения его представлений о социокультурных, научных и прочих явлениях и, что наиболее существенно, его личного отношения к ним. В таком случае ученик не декларативно провозглашается «субъектом образования» — он реально становится в эту позицию, он, если угодно, принуждается к «осубъечиванию» (прошу простить мне этот лихой неологизм).

Концептуальный тезис прост: культуре речи должен предшествовать (или, во всяком случае, от него не отставать) процесс развития культуры мысли. Но мысль (если она собственная, а не заемная) всегда субъектна. Обращение к Другому — субъектно. Позиция, отношения — субъектны. Прежде чем облечь суждение в культурную форму, надо это суждение иметь. Развитие культуры речи, таким образом,

нуждается в субстрате, на котором эта речь может произрасти.

Понятно, что сейчас учителя и ученики делают первые трудные шаги по этому пути. Понятно, что степень готовности у всех участников «движения» различна. Но уже видна поразительная отзывчивость на изменяющуюся ситуацию тех, кто уловил направление «ветра перемен». Некоторые учителя признались, что давно мечтали именно о таком развороте «образовательной логики», некоторые по-юношески азартно (независимо от возраста) приняли новые ролевые условия, некоторые с любопытством присматриваются к коллегам, соизмеряя этот «внешний вызов» со своими «внутренними ответами». Самыми восторженными адептами нового уклада оказались ученики 5-6 классов: они, разумеется, не поняли, что изменилось «институционально», но сразу почувствовали разницу и стали буквально требовать «продолжения банкета», не желая соглашаться с тем, что урок вдруг окончился.

И снова скажу о родителях. Они — уже поздним вечером — звонили Ларисе Рудольфовне, чтобы сказать, что их ребенок вернулся сегодня из школы в полном восторге и до сих пор рассказывает, что и как происходило на уроке по басням Крылова. Вы думаете, там шла речь только о его аллегорических героях? Нет, говорили о смысле человеческой жизни, о мудрости народных пословиц, о Наполеоне (в связи с «Волком на псарне») и о том, что, оказывается, привычный перочинный нож хранит в своем названии память о тех временах, когда им вправду «чинили перья», а сам Иван Андреевич в почти детском возрасте кормил этим занятием свою осиротевшую семью. А потом говорили о современной басне, читали михалковский «Арбуз» и в заключение урока

ели настоящий арбуз, принесенный учительницей прямо в класс!

Если же перевести разговор к организационным и технологическим аспектам проекта, то все учителя, работающие в параллели, сами определяют, чем могут быть полезны друг другу при решении упомянутых общих «сверхзадач». И уроки самым неожиданным образом сдваиваются, акценты при изучении сквозных (метапредметных) тем усиливаются, обращенность разных учителей к одному и тому же ученику приобретает отчетливо выраженный персональный характер. Вот слова одиннадцатиклассника, только что перешедшего в «Унисон» из обычной школы: «Мне здесь очень нравится. Здесь комфортно. На уроке математики я впервые за школьные годы понял, что и зачем я делаю».

«Так в чем же главный интерес, который может вызывать «Унисон» и его опыт? Главный интерес – это то, что «Унисон» – не учреждение. По существу, он не был учрежден государством, он создан, он порожден встречей двух субъектов. Кто эти субъекты? С одной стороны, субъект под именем образовательный коллектив, а с другой стороны — общество в лице родителей тех учеников, которые увидели в образовательной программе, предлагаемой школой, что-то созвучное себе. В отличие от обычной школы, которая предлагает нечто запрограммированное государством, «Унисон» воспринимает внешний интерес, отвечает на него и совместно с теми, кто этот интерес проявляет (родителями), оформляет его в виде образовательной программы. Образовательная программа рождается не столько педагогическим коллективом, сколько совместной процедурой согласования интересов. В коллективе учителей и родителей постоянно происходит взаимное влияние

и выработка динамического консенсуса. Постоянная меняющаяся, развивающаяся ситуация – вот климат, поддерживаемый школой «Унисон». Из этого следует, что в школе «Унисон» совершенно особый родительский коллектив, объединенный общими представлениями о том, что нужно, и особый педагогический коллектив, способный к живому непрекращающемуся диалогу с родителями и учениками. Характер взаимоотношений, то, что называется укладом, очень своеобразен. И своеобразие это задается исходным принципиальным тезисом – сделать ученика субъектом собственной образовательной деятельности. Становление личности ученика – цель, а учебные предметы — средство, при помощи которых ребенка ставят в условия, при которых он вынужден становиться. Это аксиома, на которой «Унисон» строит свою образовательную деятельность: если брать человека как судьбу, как своеобразный мир, то он не развивается – он именно становится. Да, какие-то свойства, компетенции и способности ребенка можно развить, но ему невозможно поставить конечной цели ни извне, ни, если так можно выразиться, изнутри: с каждым этапом жизни, с каждым достижением у человека появляются новые цели. В этом смысле становление ребенка как личности, способной к пожизненному саморазвитию, — та сверхзадача, которая стоит перед любой школой. Но одно дело — чему-то научить и совсем другое – развить в человеке способность к социально и личностно ответственному субъектному становлению. Именно по этому поводу «Унисон» вступает в диалог с ребенком и его родителями. И в этом диалоге ежедневно и из года в год обновляется непрекращающийся проект по имени «Унисон».

ПЕРВЫЕ 30 ЛЕТ

Герасинович Л. Р.

директор ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

Школа «Унисон» — одна из старейших частных школ Санкт-Петербурга и России. Её история начинается в 1991 году с работы «Школы раннего развития» (ШРР) в стенах Аничкова дворца — Санкт-Петербургского городского Дворца творчества юных. Основанием её деятельности стала педагогическая концепция преподавателей-новаторов Ларисы Викторовны Чиховской, светлой памяти Галины Семеновны Шосталь и светлой памяти Татьяны Николаевны Фокиной.

Возможность более свободного и творческого отношения к педагогической деятельности возникла в конце 90-х годов в связи с появлением новых социально-экономических и культурных ориентиров. В нашем обществе того времени сложился средний социальный слой людей, которые могли себе позволить сделать выбор для своих детей альтернативной школы, детского сада.

Таким образом, появление в Санкт-Петербурге «Унисона» в его первоначальном виде — Школы раннего развития (ШРР) — было обусловлено выполнением социального запроса, который почувствовали и осмыслили авторы ШРР.

В ходе первых лет работы в «Унисоне» — ШРР удалось разработать и апробировать концепцию целостного развития ребенка дошкольного возраста, исходным положением которой было воспитание ребенка как всесторонне развитой личности. Важно отметить, что за это время были созданы условия

и выверены учебные программы, обеспечивающие решение поставленной задачи, создана единая образовательная среда «дети-родители-учителя» и разработан механизм взаимодействия семьи и школы.

В память о том незабываемом для учителей ШРР времени, наполненном трудами и творческими исканиями, отмеченном педагогическими победами, которые были связаны со счастливыми результатами первых выпускников, заглянем в расписание учебной недели.

В программе ШРР гармонично сочетались несколько педагогических линий, затрагивающих наиболее важные аспекты психического развития ребенка:

– интеллектуальное развитие (развивающие игры, компьютерные игры, обучение грамоте, игровая математика, шахматы);

– развитие телесного «Я» (физическое оздоровление);

– развитие форм самовыражения личности, овладение выразительными средствами (художественное слово, изобразительная деятельность, хореография, музыка, актерское мастерство);

– развитие представлений об окружающем мире (природоведение, история Санкт-Петербурга);

– развитие социально-психологической способности адаптации к окружающему миру, миру людей (жизнь группы, общение со сверстниками).

Дозировка нагрузки внимательно отслеживалась педагогами, что активизировало общий психический потенциал, но без перегрузки для ребенка.

И сейчас — спустя годы, десятилетия — хочется сказать: «ВОСХИТИТЕЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ!».

В итоге пятилетней работы «Унисона» — ШРР все действующие лица образовательного процесса:



ученики, родители, учителя — остались довольными и воодушевили друг друга на продолжение следующего этапа.

В недрах этого трехстороннего взаимодовлетворения возник новый социальный запрос, который предопределил создание в 1991 году «полного» «Унисона» — школы с одиннадцатилетним образованием на основе авторской концепции.

О том времени и резонансе, вызванном в обществе деятельностью «Унисона», в наших архивах сохранились многочисленные отзывы. Приводим один из них: ««Унисон» — по самому своему духу — петербургская школа: она не могла бы ни возникнуть, ни существовать ни в каком другом городе. Этот замысел был рожден желанием воспитать в учениках созданной школы чувство принадлежности к той высокой гражданской культурно-исторической традиции, которая навсегда закрепились в концептах русской культуры Серебряного века в понятии «петербургская интеллигентность». Ее отличительные черты — уважение к человеческой личности, стремление к самосовершенствованию, гражданская ответственность, высокая духовная и бытовая культура.

Под этим знаком школа «Унисон» была учреждена, под этим знаком она развивается уже более трех десятилетий», — пишет эксперт Института проблем образовательной политики «Эврика» Владимир Бацын.

Итак, «Унисон» существует тридцать третий год — четвертое десятилетие. Время активной зрелости, уверенности, мастерства и перманентной жатвы, заметим, жатвы удовлетворяющей. Эти долгие годы труда позволили максимально выверить все аспекты образовательного процесса: учебные и внеучебные программы, стиль взаимодействия главной рабочей триады «дети — родители — учителя», микроклимат

и стиль самого пространства, в котором проходит школьная жизнь — эстетический акцент, которому мы всегда уделяли пристрастное внимание.

Наши художники и дизайнеры в своих решениях школьных интерьеров год за годом принципиально транслировали идею петербуржества. К этому их обязывала как стартовая задача — построить школу петербургскую по качеству, духу и стилю, так и наши школьные адреса и желание им органически соответствовать — благо топография наших школ всегда была связана с классическим Петербургом: это и Аничков дворец, и набережная Фонтанки с улицей Зодчего Росси, и угол Литейного и Невского проспектов; и соседство с Федором Михайловичем Достоевским, Александром Федоровичем Можайским, Анной Андреевной Ахматовой и многими другими нашими великими Вечными Спутниками.

У «Унисона» за годы работы естественным образом сложился и свой Словарь. «В нем есть немало слов, начинающихся с приставки «со»: сотрудничество, соучастие, согласованность, сопричастность и одно из главных — сопереживание», — размышляет Элеонора Абевна Фрадкина — член Союза композиторов России, заслуженный деятель искусств России, автор книги о музыкальной культуре XIX века «Зал Дворянского Собрания».

Сопереживание всему Новому, Прекрасному — сопереживание Музыке, Слову, Изображению — тому, что называется Художественным Образом, и тому, что за ним стоит, — Жизни.

Элеонора Фрадкина еще и автор ежемесячных филармонических концертов в школе «Унисон», о которых пишет: «Звучит музыка..., я осматриваю краешком глаза зал и ловлю себя на странном ощущении: передо мной нет родителей и учеников — взрослых

и детей, есть только объединенные сильным общим переживанием люди. По окончании концерта все встают со своих мест, и я обнаруживаю каждый раз поражающую меня картину: «Не может быть! Господи! Ведь они ещё дети! А я даю им сложнейшую музыку Баха, Бетховена, Дебюсси...». Но ведь никто ещё не доказал, что эстетическая отзывчивость у взрослого выше, чем у ребенка. Возможно, даже наоборот.

Самые глубокие и тонкие страницы классической музыки могут вызвать у ребенка интерес и понимание. Главное — настроить на волну высокого напряжения чувств, что неотрывно от высокого отношения к тайнам Прекрасного, к миру, к жизни».

...И Музыка становится учителем Жизни.

«Зачем нужен урок литературы? Литература — искусство Слова. Но ведь Слово — основа всего. Напомним, «...вначале было Слово... и всё через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть. И в Нем была жизнь...» (Ин, 1, 1-4). Без Слова остаются не реализованными и мысль, и чувства.

Печально известно, что наше молодое поколение поражено немотой и эмоциональной скудостью. От этой беды может спасти урок литературы, настоящая цель которого — соединить Слово со Смыслом. Дать ребенку свой собственный Голос — ведь в каждом человеке есть нерожденное слово, которое ждет. Этой цели подчинена вся работа на уроках литературы, на которых мы учимся и диалогу с художественным произведением, и самовыражению (диалогу с самим собой и миром).

И в результате рождаются стихи:

«Ворона
О, что за чудо этот город! –
Хотя везде такая тьма!
Но все же, ведь вокруг — зима! –

Ворону жалко — этот холод
Так никогда не приставал!
Ворону жалко — этот голод
И для нее теперь настал!
Ворону жалко — ведь в картине
Не умещается она.
Ворону жалко — видно
Плохая шуба ей дана.
Ворону жалко...
(Артем С.)

Одиссея
Грянул гром. Проснулся я
И посмотрел в окно. Душа моя застыла:
Увидел я, как Одиссея корабли
Уносит вдаль подальше от меня.
Я книгу начал вспоминать
Про подвиги различные,
Про слезы и любовь,
Про то, как ждали
И не ждали Одиссея.
Про пораженья, в которых Одиссей
В итоге побеждает...
Рассвет.
Я просыпаюсь и смотрю в окно,
А там — гремящий, жуткий
Серый город.
(Коля И.)».

Из опыта Инны Шолпо — учителя литературы школы «Унисон» (2000–е годы), кандидата педагогических наук.

...И Литература становится учителем Жизни.

Протоиерей О. Александр (Ранне) — настоятель Софийского Собора в Нижнем Новгороде: «Высшее творчество жизни есть Любовь», — мы это знаем, исповедуем и полагаем краеугольным камнем в своей

работе. Но это Высшее творчество начинается с творчества маленького (псевдомаленького).

Как же выявить и развить творческое начало, заложенное в каждом человеке с рождения?

Как научить человека смотреть восхищенным взглядом на дерево и уже любить его? Изобразительное искусство дает опыт восхищения, любования и проникновения в суть вещей — «Я понять тебя хочу, смысла я в тебе ищу» (А. С. Пушкин). Одно дело — просто смотреть на окружающие предметы, другое — «прилежным взглядом и с любовным вниманием» — с карандашом или кистью, анализируя форму и её составляющие, выявляя закономерности.

Умение видеть одухотворяет, насыщает пытливые умы новыми образами, накапливает жизненный опыт, который затем воплощается не только в изобразительном творчестве, но и в жизненном» (из опыта преподавателей изобразительного искусства школы «Унисон» Александра Даниэля, Наталии Быковой, Ольги Мамонтовой, Елены Матюхиной).

...И Изобразительное искусство становится учителем Жизни.

А шахматы? А театр? А кино? А Город? Они становятся учителями Жизни?

Конечно! Безусловно! Ещё какие учителя!

И в учебном расписании школы «Унисон» все это есть:

- занятия шахматами — руководитель Алексей Юнеев, международный гроссмейстер;
- авторские экскурсии по городу — учителя литературы и истории Яна Гордина, Анатолий Погодин.
- занятия актерским мастерством — руководитель Андрей Шимко, актер театра, Лауреат Царскосельской премии;
- занятия в киношколе — авторский коллектив:

Анна Ганшина — сценарист, кинодраматург, Игорь Терехов — звукорежиссер, Елена Константинова — кинооператор, Мария Биллер — фотожурналист, Роман Герапинович — продюсер, Татьяна Валерич — искусствовед, режиссер документального кино;

– семинар в рамках киношколы «Большие мастера — будущим» с участием известных петербургских кинематографистов: Александром Сокуровым, Дмитрием Долининым, Сергеем Снежкиным, Сергеем Овчаровым, Константином Лопушанским, философом Александром Секацким и светлой памяти Юрием Клепиковым.

И снова хочется сказать: «ВОСХИТИТЕЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ!».

СОТРУДНИЧЕСТВО ВЗРОСЛЫХ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ

Лебедев О. Е.

*доктор педагогических наук,
научный консультант школы «Унисон»*

1. ПОЧЕМУ КНИГА НАЗВАНА «ШКОЛА ВЫБОРА»

Значимость школы для детей и их родителей можно оценивать по-разному. Как известно, в школе учат многим полезным вещам — буквы разные писать, вычитать и умножать, книжки добрые любить и воспитанными быть. Понятно, что для получения профессионального образования сначала надо получить общее образование, которое даёт школа. Но возможности школьного образования этим не исчерпываются. Одним из главных результатов обучения в школе является формирование у учащихся опыта самостоятельного решения достаточно сложных проблем.

Речь идёт не столько об учебных задачах, сколько о проблемах, возникающих в ходе образовательного процесса, происходящего в условиях, к которым надо адаптироваться. Имеются в виду проблемы, имеющие разный характер, — коммуникативные, организационные, познавательные, нравственные. Уже первокласснику приходится считаться с тем, что у него есть сосед по парте, с которым надо ладить, что надо подчиняться школьным правилам, уметь организовывать своё рабочее место для учебных занятий.

Основой для решения возникающих в условиях школы проблем лежат представления учащихся об их личностных ценностях, о том, что для них является самым важным: отметка или прогресс в образовательных достижениях, интересы коллектива или личные интересы, проявление лидерских способностей или послушание и т. д. Возможные альтернативы далеко не всегда представляют собой выбор между «хорошо» и «плохо». Но в любом случае выбор способа решения проблемы предполагает определение критериев оценки принятого решения.

Ценность школьного образования заключается в формировании у учащихся опыта самостоятельных решений в ситуации выбора.

Естественно, возникает вопрос: что могут выбирать учащиеся в условиях образовательного процесса, который довольно жёстко регламентирован — существуют государственные образовательные стандарты, примерные программы, утверждённые министерством просвещения учебные пособия, различные нормативы. Вместе с тем, имеют место и ситуации выбора, их не так мало, как может казаться. Другое дело, что в образовательной практике участники образовательного процесса (педагоги, учащиеся, родители, руководители школ) не всегда видят такие ситуации и не всегда используют их для принятия самостоятельных решений.

Условно можно выделить три вида ситуаций — обязательного, возможного и скрытого выбора. Учащиеся должны выбрать ЕГЭ (помимо обязательных для всех), элективные и факультативные курсы, тему индивидуального проекта в старшей школе. Необходимость такого выбора предусмотрена действующими стандартами. Ситуации обязательного выбора могут создаваться и на уровне школы, включая

учебные предметы: выбор учебных и контрольных заданий из числа предложенных, профиля образовательной программы, уровня освоения учебных программ, способов взаимодействия с другими учащимися при выполнении самостоятельных работ и др.

Ситуации возможного выбора имеют место в тех случаях, когда учащихся информируют об имеющихся возможностях, которые они могут использовать или не использовать. Имеются в виду возможности выбора программ дополнительного образования, участия в различных видах внеурочной деятельности или в деятельности детских объединений, общественных обязанностей, участия в конкурсах и олимпиадах, способов решения образовательных задач.

Надо отметить, что на практике ситуации возможного выбора могут и не создаваться, если решения за детей принимают сами педагоги, и в итоге участие учащихся в указанных видах образовательной деятельности приобретает принудительный характер.

Особенность ситуации скрытого выбора заключается в том, что учащиеся неизбежно делают какой-то выбор, но при этом могут не представлять, какой именно, «из чего они выбирают». Педагогическая значимость таких ситуаций определяется тем, что они могут развивать у учащихся способность видеть возможности выбора. Опыт поведения в ситуациях скрытого выбора в конечном счёте должен подвести учащихся к пониманию того, что утверждение «у меня не было другого выхода», к которому нередко прибегают и взрослые люди, на самом деле может означать «я не увидел ситуации выбора».

В условиях образовательного процесса ситуация скрытого выбора возникает при различных конфликтах, когда возникает необходимость определить собственную позицию и способы разрешения

конфликта. Такая ситуация имеет место при формулировании оценочных суждений, и надо сделать выбор между «правильной», ожидаемой и собственной оценкой. Чаще всего такая ситуация появляется на уроках литературы, обществознания, истории, музыки. В этой ситуации может наблюдаться и боязнь учащихся проявить «оценочную самостоятельность» из-за неуверенности в себе.

Самой сложной, пожалуй, является ситуация выбора позиции ученика. Свою позицию неизбежно определяет каждый ученик, который может и не осознавать, между какими вариантами позиции он делает выбор. В самом общем виде различие между этими вариантами заключается в том, что ученик рассматривается как «объект» или как «субъект» образовательного процесса.

В итоге можно дать следующий ответ на вопрос, что могут выбирать учащиеся, что может быть предметом их выбора:

- уровень освоения обязательных учебных предметов;
- модульные программы в других образовательных учреждениях;
- элективные и факультативные учебные курсы;
- программы дополнительного образования;
- виды внеурочной деятельности;
- обучение в формате онлайн;
- участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях;
- виды и темы проектной, исследовательской, творческой деятельности;
- варианты аудиторных, домашних, контрольных заданий;
- сроки выполнения учебных заданий;
- способы взаимодействия с другими участниками при выполнении самостоятельных работ



(в составе группы, работа в паре, индивидуальная работа);

- участие в детских организациях и других объединениях;
- виды общественной деятельности;
- дополнительные учебные пособия и другие источники образовательной информации;
- способы выполнения учебных заданий и способы решения познавательных проблем;
- оценочные суждения при изучении программного материала.

Основной объект выбора — позиция ученика, его ценностные ориентиры, определение роли в организации образовательной деятельности и меры собственной ответственности за её результаты.

Создание ситуаций выбора недостаточно для формирования у учащихся опыта самостоятельных решений. Необходимо учить выбору.

В процессе обучения учащихся выбору последовательно решается ряд задач. Сначала необходимо научить учащихся описывать ситуацию выбора, объяснять, что именно они выбирали. Если у учащихся сложилась определённая практика выбора, то задача усложняется — надо объяснить сделанный выбор (пусть при этом сами объяснения будут носить довольно общий характер — ссылки на свои интересы, возможности, имеющиеся ресурсы, проверенный опыт и т. д.). Затем обоснование сделанного выбора может включать и объяснения причины отказа от других вариантов решения задачи. Речь идёт о том, что в повседневной жизни называется «взвесить ценности».

Но принятие решений в сложных ситуациях выбора на самом деле связано с определением ценностных ориентиров личности, с тем, что И. Кант называл

категорическим императивом. Одна из формулировок категорического императива гласит: «Поступай так, чтобы человечество и в твоём лице, и в лице всякого другого всегда рассматривалось тобой как цель, но никогда только лишь как средство».

Конечно, нет никакой необходимости обсуждать каждую ситуацию выбора с точки зрения обоснованности решений, принятых учащимися, включая изложенную ими оценочную позицию. Вместе с тем, следует иметь в виду, что опыт рефлексивной деятельности учащихся является весьма важным компонентом современного общего образования. Показатель его качества — не только достигнутые образовательные результаты, но и эффективные способы их достижения.

Развитие у учащихся способности к принятию решений в ситуации выбора происходит на протяжении всего периода обучения в школе. Сначала формируется опыт «безопасного выбора», затем — «рискованного выбора» и «ответственного выбора». К моменту завершения школьного образования было бы важно сформировать у учащихся опыт «дальновидного выбора».

В массовой образовательной практике возможности создания ситуаций выбора используются далеко не в полной мере. Опрос участников Восьмого Педагогического конгресса, проведённого Санкт-Петербургским филиалом Высшей школы экономики в 2022 г., показал, что, по мнению самих учителей, учащиеся за время обучения в школе получают минимальный опыт выбора самостоятельных решений.

Один из участников опроса так описывает сложившуюся в школе практику: «Исходя из личного опыта, мною сделан вывод, что возможность выбора у учащихся минимальна. Родители выбирают

образовательное учреждение, в котором будет получать образование их ребёнок. Учителя выбирают способ организации процесса обучения и его формы. Администрация школы выбирает внешний вид за учащихся. Интерес к какой-то предметной области знания также не является осознанным выбором самого ребёнка. Он продиктован мнением родителя, либо является следствием доброжелательных отношений с педагогом. Выбор профессии чаще всего является путём «наименьшего сопротивления», который продиктован «безвыходностью положения». Конечно, можно сказать, что описанная картина имеет место не везде и не всегда, но она даёт представление о достаточно типичной ситуации. К ней надо добавить, что возможности школы и учителя для индивидуализации образовательного процесса совсем не безграничны и используются частично.

Данную ситуацию можно объяснить несколькими причинами. Система всеобщего образования складывалась как система обязательного образования. Под обязательностью понималась ответственность государства и семьи за создание условий, необходимых для того, чтобы каждый ребёнок определённого возраста имел возможность учиться в школе. Обязательность образования стала фактором, обеспечивающим его всеобщий характер. Вместе с тем обязательность образования стала рассматриваться как обязанность учащихся освоить определённую образовательную программу, как выполнение ими своего учебного долга. Такая постановка вопроса исключала возможность какого-либо выбора в рамках одинаковой для всех учащихся образовательной программы.

Другим следствием всеобщего обязательного образования стала ориентация на одинаковые

образовательные результаты, на «правильные ответы». Эта ориентация усиливалась в тех случаях, когда возрастала роль школы как инструмента идеологического воспитания. Ориентация на «правильные ответы» превращалась в ориентацию на «единственно верные оценочные суждения».

К этим обстоятельствам добавилось еще одно. Подлинной задачей школьного образования является повышение его качества, обеспечение соответствия образовательных результатов новым социальным требованиям. Эта задача решалась разными способами, основными из которых стали увеличение продолжительности обязательного образования и увеличение объёма изучаемого учебного материала (за счёт включения в учебный план новых предметов и включения новых тем в программы по учебным предметам). В условиях дефицита времени на освоение обязательного учебного материала стали доминировать методы обучения, ориентированные на изложение учебного материала учителем, а не на самостоятельную работу учащихся (для чего требуется больше времени).

Складывалась практика проведения уроков, на которых от учащихся требовалось прежде всего внимательно слушать учителя, запоминать его объяснения и выполнять его задания. Потребность в самостоятельности при этом не формировалась.

Конечно, в системе образования происходили и происходят изменения. Получают распространение интерактивные методы обучения. Но укоренившиеся представления о «должной» деятельности учащихся дают о себе знать.

Создание системы, в которой учащиеся выступают как субъекты образовательного процесса, имеющие возможность влиять на его цели и содержание,

вызывает опасения и родителей, и учителей. Опасения связаны с риском потерять контроль за поведением детей, за ходом образовательного процесса. Такие опасения имеют основания, если в образовательной системе нет связей между правом учащихся на выбор, их способностью принимать решения в ситуации выбора и готовностью брать на себя ответственность за результаты сделанного выбора. Речь идёт о проблеме определения разумной меры самостоятельности учащихся и об этапах постепенного повышения уровня их самостоятельности.

Эта проблема может быть решена только при сотрудничестве педагогов и родителей. В данном случае рассматривается возможность такого сотрудничества при создании ситуации выбора в образовательном процессе. В сборник включены статьи педагогов школы «Унисон», в которых описываются и конкретные ситуации выбора, уже существующие в практике работы школы, и возможные варианты таких ситуаций, а также излагаются размышления о новых проблемах выбора, возникающих в современных условиях. Названные в статьях ситуации не исчерпывают всех возможностей для формирования у учащихся опыта самостоятельных решений, о которых речь шла выше. Педагогический коллектив школы предполагает в ближайшие годы существенно расширить практику создания ситуаций выбора. В связи с этим статьи заканчиваются вопросами, адресованными родительскому сообществу. Ответы на поставленные вопросы помогут выработать совместную программу действий взрослых в интересах развития у детей способности к принятию самостоятельных и обоснованных решений.

2. ПРИМЕРНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА

2.1. ЭТАП «БЕЗОПАСНОГО ВЫБОРА»

| Ситуации выбора | Маркеры |
|----------------------------------|--|
| 1. Ситуации обязательного выбора | <ul style="list-style-type: none"> · Учащиеся имеют опыт регулярного выбора каких-либо учебных заданий и учебных действий. Они могут назвать одно-два обоснования сделанного выбора. · При исправлении ошибок учащиеся могут назвать их причины (неправильный выбор учебных действий). · У учащихся есть опыт выбора способа взаимодействия с другими (работа в паре, в группе, индивидуальная работа). · При организации коллективных творческих дел ученики выбирают свои роли и обусловленные ими обязанности. · Ученики имеют опыт выбора способа проявления своей творческой индивидуальности (выставки, конкурсы, публичные акции). |
| 2. Ситуации возможного выбора | <ul style="list-style-type: none"> · Ученики видят возможность выбора учебных действий в ситуации, когда учитель говорит о такой возможности, но не указывает варианты выбора. · Ученики имеют опыт выполнения заданий (проектов) к ими определенному сроку. |
| 3. Ситуации скрытого выбора | <ul style="list-style-type: none"> · При обсуждении литературных произведений и конкретных жизненных ситуаций учащиеся учатся анализировать и сравнивать мотивы поведения людей в конкретных ситуациях. |

| | |
|-----------------------------|---|
| Взаимодействие с родителями | <ul style="list-style-type: none">· Родители проявляют интерес к поведению детей в ситуации выбора, связи этого поведения с личностными качествами детей. |
|-----------------------------|---|

2.2. ЭТАП «РИСКОВАННОГО ВЫБОРА»

| Ситуации выбора | Маркеры |
|----------------------------------|---|
| 1. Ситуации обязательного выбора | <ul style="list-style-type: none">· Обоснованный выбор образовательных программ (элективные и факультативные курсы, дополнительное образование) — способность указать причины выбора и не-выбора.· Опыт участия в олимпиадах, конкурсах, в т. ч. ради пробы сил.· Опыт смешанного обучения: офлайн и онлайн (в т. ч. инициативность). |
| 2. Ситуации возможного выбора | <ul style="list-style-type: none">· Описание учащимися возможных вариантов выбора при выполнении учебных заданий и обоснование выбранного варианта.· Обоснование учащимися выбранного способа взаимодействия с другими в учебном процессе.· Опыт планирования желаемых результатов освоения учебного предмета (в течение учебного периода). |
| 3. Ситуации скрытого выбора | <ul style="list-style-type: none">· Выбор между любознательностью, потребностью в самопознании возможностей и потребностью в безусловном успехе (способность рисковать). |
| Взаимодействие с родителями | <ul style="list-style-type: none">· Родители проявляют интерес к обсуждению личностных качеств детей, способствующих и препятствующих выявлению их способностей. |

2.3. ЭТАП «ОТВЕТСТВЕННОГО ВЫБОРА»

| Ситуации выбора | Маркеры |
|----------------------------------|---|
| 1. Ситуации обязательного выбора | <ul style="list-style-type: none"> · Учащиеся могут определить планы продолжения образования после окончания основной школы и меры по их реализации на этапе обучения в основной школе (опыт проектирования индивидуальной образовательной программы). · Опыт выбора и использования «внешкольных» источников образовательной информации. |
| 2. Ситуации возможного выбора | <ul style="list-style-type: none"> · Опыт участия в учебных дискуссиях — изложение и обоснование собственной позиции по дискуссионным вопросам. · Опыт самостоятельного планирования исследовательской (проектной) деятельности, включая выбор методов этой деятельности. |
| 3. Ситуации скрытого выбора | <ul style="list-style-type: none"> · Связь между необходимостью достижения обязательного результата и неизбежностью отказа от чего-то интересного и важного из-за ограниченности временных (и других) ресурсов (способность к самоограничению). |
| Взаимодействие с родителями | <ul style="list-style-type: none"> · Родители проявляют интерес к обсуждению готовности детей к самоанализу и самооценке своих познавательных возможностей. |

2.4. ЭТАП «ДАЛЬНОВИДНОГО ВЫБОРА»

| С и т у а ц и и выбора | Маркеры |
|--|--|
| 1. Ситуации обязательно- го выбора | <ul style="list-style-type: none">· Обоснованность индивидуальной образовательной программы, включающей определение дефицитов в развитии познавательных умений и проблематику проектной (исследовательской) деятельности.· Самооценка программы с позиции следующего этапа образовательной деятельности — проявление признаков компетентного абитуриента. |
| 2. Ситуации возможного выбора | <ul style="list-style-type: none">· Опыт определения личностной и гражданской позиции при обсуждении конкретных проблем общественной жизни. Способность объяснять и защищать свою позицию. Проявление признаков компетентного избирателя и гражданина. |
| 3. Ситуации скрытого выбора | <ul style="list-style-type: none">· Мотивация выбора жизненной позиции и профессионального выбора. Способность определять ключевые ценностные ориентиры. Опыт ответственного поведения (проявление признаков взрослого — определение собственной ответственности за себя и за других). |
| Взаимо- действие с родителями | <ul style="list-style-type: none">· Интерес родителей к обсуждению ценностных ориентиров современного поколения молодёжи, права молодых людей на собственный выбор жизненной позиции. |

3. НОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

3.1. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЁМ ПРОБЛЕМА?

Реализация возможностей образовательного процесса для создания ситуаций выбора позволяет существенно повысить степень его индивидуализации. Понятно, если учащиеся могут многое выбирать, то происходит не только адаптация учеников к условиям обучения в школе, но и адаптация этих условий к особенностям учеников. Такая возможность «взаимной адаптации» соответствует логике развития системы «школьного образования».

Формирование системы всеобщего образования началось в конце XVII века: в 1686 году в Швеции был принят закон о достижении всеобщей грамотности, в соответствии с которым глава каждого домашнего хозяйства отвечал за обучение чтению своей семьи и слуг. В XIX веке законы о всеобщем начальном обучении в школах были приняты в Великобритании, Франции, Италии, США, Японии и многих других странах. В России школьная сеть создаётся в период петровских реформ. Повсеместно в нашей стране всеобщее начальное обучение было введено к 1934 году. Его продолжительность составляла четыре года. К началу 60-х годов XX века в Советском Союзе было осуществлено всеобщее семилетнее, а затем и восьмилетнее обучение. С конца 60-х годов начался переход к всеобщему среднему образованию.

По мере создания социальных условий доступности всеобщего среднего образования на первый план вышла проблема его качества. Организационной формой образовательного процесса,

обеспечивающей массовый характер обучения, стала предметно-классно-урочная система. Она появилась в XVII веке в немецких землях, позднее была описана в трудах Яна Амоса Коменского (XVII век). В России эта система была введена при Екатерине II в конце XVIII века. Система предусматривала, что занятия проводятся в классах, которые формируются в соответствии с уровнем подготовки учеников. В итоге формировались разновозрастные классы. Затем произошёл переход к одновозрастным классам, что позволяло учитывать возрастные особенности учащихся. Одновременно стала возникать проблема достижения одинаковых образовательных результатов в классе, в котором обучались ученики примерно одного возраста, но с разными способностями и с разными возможностями для успешного выполнения обязательных домашних заданий.

В дореволюционной школе качество образования обеспечивалось двумя путями. Первый путь — многообразие видов учебных заведений (классическая гимназия, реальное училище, кадетские корпуса, духовные семинарии, коммерческие училища, ремесленные школы), окончание которых давало разные права на получение высшего образования. Второй путь — высокие требования к уровню подготовки выпускников гимназий и реальных училищ, имеющих право на получение высшего образования. Как отмечает специалист по истории российской школы А. И. Любжин, «средние учебные заведения-гимназии и реальные училища — стремились не к «выполнению плана» любой ценой, а к адекватной оценке ученических способностей и усердия. Отсев в 30–40 % учеников никого не смущал и считался нормальным» (Любжин А. И. Полемика о проекте стандарта старшей школы. — Вопросы образования, 2011, № 2,

с. 187). При этом автор подчёркивает, что императорская школа никогда не была школой всеобуча.

В советское время был взят курс на создание единой трудовой школы, дававшей её выпускникам равные права на продолжение образования. В зарубежных странах, являющихся лидерами экономического прогресса, в XX веке получает распространение концепция «равенства результатов», которая исходила из того, что для социального выравнивания общества недостаточно предоставить всем социальным слоям равные возможности получать образование. Концепция «равных результатов» стала фактором универсализации школ и образовательного процесса.

В советской и постсоветской школе использовались различные подходы к решению проблемы качества образования. Условно можно выделить два пути. Первый из них — изменение образовательной программы школы. Если не учитывать изменений в социальных и гуманитарных предметах, обусловленных сменой идеологического курса, то перемены в образовательной программе заключались в её расширении за счёт включения новых предметов (логика, психология, начальная военная подготовка, основы безопасности жизнедеятельности, этика и психология семейной жизни, обществознание, информатика, основы религиозной культуры и светской этики и др.). «Срок жизни» ряда предметов оказался не очень большим, но сама тенденция стала вполне определённой. В настоящее время делаются попытки найти возможности для обеспечения «финансовой грамотности» учащихся. Другая тенденция — попытка сохранения высоких требований к уровню математического и естественно-научного образования (и расширение последнего за счёт включения в программу экологической

проблематики). Результатом данного подхода стало повышение сложности образовательной программы в связи с увеличением её объёма.

Второй подход к решению проблемы качества образования ориентирован на формирование у учащихся мотивации к учебной деятельности, соответствующей целям образования. Этот подход выразился в использовании «кнута и пряника» при организации образовательного процесса. В роли «кнута» выступали неудовлетворительные оценки и угроза второгодничества (последнее в современной зарубежной практике может рассматриваться не как наказание, а как социальная льгота — дополнительный шанс на успех за бюджетные средства). В ситуации, когда школы оказались обязанными демонстрировать практически стопроцентную успеваемость, возможности «кнута» были исчерпаны. Принуждение к успеваемости путём использования психологического давления на учащихся стало фактором внутришкольных конфликтов и не решало проблему качества образования.

Педагогический «пряник» заключался в инновациях, направленных на то, чтобы сделать учебный процесс более привлекательным для учащихся. Развитие познавательных интересов и познавательной активности учащихся привело к распространению идей личностно-ориентированного обучения, которые в образовательной практике выражались в индивидуализации образовательного процесса, предполагавшей изменение характера отношений между его участниками. Эта тенденция проявилась в педагогике сотрудничества, диверсификации общеобразовательных школ, профильном обучении, в практике использования индивидуальных учебных планов, признании значимости дополнительного

образования как необходимого компонента общего образования и других изменениях. Идея личностно-ориентированного обучения стала трансформироваться в концепцию персонализации образования.

3.2. ИДЕЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В профессиональном сообществе получает признание идея персонализации образования. Имеется в виду, что образовательная программа, которая реализуется школой, должна обеспечивать возможность обучения по индивидуальным программам. В настоящее время практика разработки индивидуальных образовательных программ обычно используется, когда учащиеся из-за проблем со здоровьем или по другим причинам не могут посещать школу (или не имеют возможности регулярно посещать занятия в школе). Речь идёт о том, что все учащиеся должны иметь возможность определять свою индивидуальную образовательную программу.

Надо подчеркнуть, что разработка такой программы совсем не связана с написанием какого-то документа под названием «индивидуальная образовательная программа». Под созданием такой программы понимается выбор индивидуального образовательного маршрута, который может конкретизироваться и уточняться на каждой ступени школьного образования. О том, что можно выбирать в рамках образовательного процесса, сказано выше. Еще раз отметим основные позиции индивидуальной образовательной программы:

- определение личностного смысла общего образования;
- выбор элективных и факультативных предметов, уровня освоения обязательных предметов,

программ внеурочной деятельности и дополнительного образования;

– выбор средств и форм образовательной деятельности, образовательных учреждений (в которых возможно освоение отдельных образовательных модулей);

– критерии самооценки достигнутых образовательных результатов.

Иными словами, индивидуальная образовательная программа предполагает ответы на вопросы: какие возможности школьного образования имеют особую значимость для данного ученика и как их использовать.

Определение индивидуальной программы, её реализация предполагает формирование оценочной самостоятельности ученика, которая проявляется не только в оценке изучаемых явлений, но и в самооценке учеников собственной образовательной деятельности и её результатов.

Самооценка ученика соотносится с оценкой взрослого. В этом случае появляется необходимость сопоставить критерии оценки и показатели соответствия выбранным критериям. В идеале такие критерии и показатели вырабатываются учителями и учащимися совместно и до начала деятельности, которая станет объектом оценки.

Формирование индивидуальной образовательной программы — это процесс, смыслом которого является не разработка своеобразной «технологической карты», в которой заранее определены все действия ученика, а выбор позиции ученика. Такая позиция выражается в отношении ученика к образованию, школе, другим участникам образовательного процесса, учебным заданиям, оценкам, к самому себе как субъекту образовательной деятельности.

Индивидуальную образовательную программу ученика определяет семья. Школа создаёт ситуации выбора, учит обоснованному выбору, способствует развитию у учащихся готовности к самопознанию, самооценке и самоопределению. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы, учитывающей личностные особенности ученика и возможности школы, предполагает сотрудничество родителей и педагогов. Смысл этого сотрудничества заключается в выявлении и развитии личностного потенциала учащихся.

Организация сотрудничества школы и семьи связана с решением задачи, требующей специального обсуждения. Это задача информационного обеспечения решений, которые принимают ученики, родители, учителя.

Если индивидуальности ученика придаётся такое важное значение, то в чём выражается смысл общего образования?

Общее образование объединяет людей разных поколений общими ценностями. Школа даёт опыт взаимодействия людей, которые могут различаться интересами, взглядами, запросами. Образовательные результаты выпускников школы не должны быть одинаковыми, но они должны быть равноценными по своей значимости для решения послешкольных проблем в условиях меняющегося общества.



ВЫБОР ШКОЛЫ

КАКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ВЫБОРА ОТКРЫВАЕТ УЧЕБНЫЙ ПЛАН?

Гриц Е. В.

*руководитель образовательной программы
основного общего образования
ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»*

Учебный план ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» на 2022–
2023 учебный год
(без внеурочной деятельности)

1. Недельный учебный план начального общего
образования *
(пятидневная учебная неделя)

| Предметные области | Учебные предметы | Количество часов в неделю | | | |
|--|--|---------------------------|----|-----|----|
| | | I | II | III | IV |
| Обязательная часть | | | | | |
| Русский язык и литературное чтение | Русский язык | 5 | 4 | 4 | 4 |
| | Литературное чтение | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Родной язык и литературное чтение на родном языке | Родной язык | | | | |
| | Литературное чтение на родном языке | | | | |
| Иностранный язык | Иностранный язык (английский) | - | 2 | 2 | 2 |
| Математика и информатика | Математика | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Обществознание и естествознание (Окружающий мир) | Окружающий мир | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Основы религиозных культур и светской этики | Основы религиозных культур и светской этики | - | - | - | 1 |
| Искусство | Музыка | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Изобразительное искусство | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | |
|---|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Технология | Технология | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Физическая культура | Физическая культура | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Итого: | 20 | 22 | 22 | 22 |
| Часть, формируемая участниками образовательных отношений | | | | | |
| Физическая культура | Физическая культура | 1 | | | |
| Русский язык и литературное чтение | Русский язык | | 1 | 1 | 1 |
| Итого | | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Всего | | 21 | 23 | 23 | 23 |
| Максимально допустимая недельная нагрузка | | 21 | 23 | 23 | 23 |

* В 2022–2023 учебном году 1 класс обучается на ФГОС третьего поколения (33 учебных недели), 2–4 классы обучаются по ФГОС второго поколения (34 учебные недели).

2. Недельный учебный план основного общего образования * (пятидневная учебная неделя)

| Предметные области | Учебные предметы | Количество часов в неделю | | | | |
|--|--------------------------|---------------------------|----|-----|------|----|
| | | V | VI | VII | VIII | IX |
| Обязательная часть | | | | | | |
| Русский язык и литература | Русский язык | 5 | 6 | 4 | 3 | 3 |
| | Литература | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Родной язык и родная литература | Родной язык | | | | | |
| | Родная литература | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Иностранные языки | Иностранный язык (английский) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Второй иностранный язык | | | | | |
| Математика и информатика | Математика | 5 | 5 | | | |
| | Алгебра | | | 3 | 3 | 3 |
| | Геометрия | | | 2 | 2 | 2 |
| | Вероятность и статистика | | | | | |
| | Информатика | | | 1 | 1 | 1 |
| Общественно-научные предметы | История | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | Обществознание | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | География | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Естественнонаучные предметы | Физика | | | 2 | 2 | 3 |
| | Химия | | | | 2 | 2 |
| | Биология | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Искусство | Музыка | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | Изобразительное искусство | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Технология | Технология | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности | Основы безопасности жизнедеятельности | | | | 1 | 1 |
| | Физическая культура | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Итого: | 26 | 29 | 30 | 32 | 32 |

| Часть, формируемая участниками образовательных отношений при пятидневной учебной неделе | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Основы духовно-нравственной культуры народов России | ОДНКНР | 1 | | | | |
| Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности | ОБЖ | | 1 | 1 | | |
| Математика и информатика | Геометрия | | | | 1 | 1 |
| | Финансовая грамотность | 1 | | | | |
| | История и культура Санкт-Петербурга | 1 | | 1 | | |
| Итого: | | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Всего: | | 29 | 30 | 32 | 33 | 33 |
| Максимально допустимая недельная нагрузка при пятидневной учебной неделе | | 29 | 30 | 32 | 33 | 33 |

* В 2022–2023 учебном году 5 класс обучается на ФГОС третьего поколения (34 учебные недели), 6–9 классы обучаются по ФГОС второго поколения (34 учебные недели).

3. Недельный учебный план среднего общего образования универсального профиля ФГОС *
(пятидневная учебная неделя)

| Предметная область | Учебный предмет | Количество часов | | | Уровень** |
|---|--|------------------|--------|---------|-----------|
| | | 10 кл. | 11 кл. | за 2 г. | |
| Русский язык и литература | Русский язык | 2 | 2 | 4 | Б |
| | Литература | 3 | 3 | 6 | Б |
| Родной язык и родная литература | Родной язык | | | | |
| | Родная литература | | | | |
| Иностранные языки | Иностранный язык (английский) | 3 | 3 | 6 | Б |
| | Второй иностранный язык | | | | |
| Математика и информатика | Алгебра и начала математического анализа | 3 | 3 | 6 | Б |
| | Геометрия | 1 | 1 | 2 | Б |
| | Информатика | 1 | 1 | 2 | Б |
| Общественные науки | История | 3 | 3 | 6 | Б |
| | Обществознание | 2 | 2 | 4 | Б |
| | География | 1 | 1 | 2 | Б |
| Естественные науки | Физика | 2 | 2 | 4 | Б |
| | Химия | 1 | 1 | 2 | Б |
| | Биология | 1 | 1 | 2 | Б |
| | Астрономия | 1 | | 1 | Б |
| Физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности | Основы безопасности жизнедеятельности | 1 | 1 | 2 | Б |
| | Физическая культура | 3 | 3 | 6 | Б |



| | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|--|
| | Индивидуальный проект | 1 | 1 | 2 | |
| | ВСЕГО | 29 | 28 | 57 | |
| | Элективные курсы | 5 | 6 | 11 | |
| | ИТОГО | 34 | 34 | 68 | |
| Внеурочная деятельность | | 10 | 10 | 20 | |

* 34 учебные недели

** У — углублённый уровень, Б — базовый уровень

Индивидуализация учебного процесса начинается с индивидуализации учебного плана. Требования к учебному плану определяются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

ФГОС имеют силу закона и должны соблюдаться учреждениями основного общего образования. В том числе частными, ведь они тоже руководствуются

законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором зафиксировано право на получение образования в соответствии с ФГОС.

Для каждого уровня образования разработан свой государственный стандарт:

- ФГОС дошкольного образования,
- ФГОС начального общего образования (1–4 классы),
- ФГОС основного общего образования (5–9 классы),
- ФГОС среднего общего образования (10–11 классы).

Познакомиться с каждым из них более детально можно на сайте fgos.ru.

В 2022–2023 учебном году в ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» будут реализовываться пять учебных планов в соответствии с действующими ФГОС: учебный план начального общего образования по ФГОС третьего поколения (вступают в силу с 1 сентября 2022 года) обязателен для обучающихся 1 класса, учебный план начального общего образования по ФГОС второго поколения — для обучающихся 2–4 классов, учебный план основного общего образования по ФГОС третьего поколения (вступают в силу с 1 сентября 2022 года) обязателен для обучающихся 5 класса, учебный план основного общего образования по ФГОС второго поколения — для обучающихся 6–9 классов, учебный план среднего общего образования по ФГОС — для обучающихся 10–11 классов.

Традиционно в школе «УНИСОН» учебный год в 1–9 классе делится на четыре четверти, в 10–11 классах — на два полугодия. В конце каждой четверти или полугодия проходит промежуточная аттестация обучающихся, по завершению учебного года — итоговая аттестация за год. В первом классе оценивание и аттестация обучающихся проходит без отметок, только качественными характеристиками. В 9 и 11 классах

обучающиеся проходят государственную итоговую аттестацию.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает летние каникулы не менее 8 недель и каникулы в течение учебного года за исключением летних каникул и дополнительных каникул для первоклассников не менее 30 календарных дней.

Учебные пособия, которые используются в школе «УНИСОН», включены в Федеральный перечень учебных пособий, допущенных к использованию в аккредитованных образовательных организациях. Выбор конкретного учебно-методического комплекта из предложенного перечня по учебному предмету зависит от учителя.

Обучающиеся 1–9 классов осваивают образовательные программы по всем обязательным учебным предметам на базовом уровне, в 10–11 классах выбор уровня освоения — базовый или углублённый — рассматривается индивидуально и реализуется за счёт индивидуального учебного плана.

В учебном плане предусмотрены учебные часы части, формируемой участниками образовательных отношений. Эти часы являются разницей между максимальной недельной нагрузкой в каждом классе и общим количеством часов, предусмотренным каждым ФГОС на изучение обязательных предметов. Часы школа может распределять среди учебных предметов по своему усмотрению, по запросу родителей либо согласно рекомендациям Комитета образования Санкт-Петербурга. Содержание часов части, формируемой участниками образовательных отношений, определяется педагогическим коллективом и администрацией школы.

Часы части, формируемой участниками образовательных отношений учебного плана в школе

«УНИСОН» традиционно распределяются между математикой, русским языком и историей.

Выбор программ элективных курсов зависит от потребностей и запросов обучающихся, но, как правило, эти часы используются для подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации. В 2022–2023 учебном году эта практика сохраняется.

Учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) является обязательным в 4 классе. Родители и обучающиеся могут выбрать один из пяти модулей в рамках преподавания данного предмета.

«Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) является обязательным учебным предметом с 6 класса.

ОДНКНР (Основы духовно-нравственной культуры народов России) обязателен в 5 классе. Такие учебные предметы как «родной язык», «литературное чтение на родном языке», «родная литература», «второй иностранный язык» изучаются обучающимися по письменному заявлению родителей (законных представителей).

Реализация «Индивидуального проекта» рассчитана на два года, этапы выполнения проекта определяются учебной программой.

В 2022–2023 учебном году обучение в школе «УНИСОН» будет организовано по линейному расписанию, которое составляется и утверждается администрацией школы.

ВЫБОР УЧИТЕЛЯ

КАК ТЕПЕРЬ РАБОТАЕТ ЗАУЧИВАНИЕ СЛОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ? (К СПОСОБУ РЕШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ)

Ермакова Е. Н.

*руководитель ООП СОО ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»,
учитель английского языка*

Мы все изучали в школе иностранный язык, как правило английский, иногда немецкий или французский. Все ли мы можем свободно общаться на этом иностранном языке после окончания школы? Что остается в «сухом» остатке, кроме знаменитой фразы: «London is the capital of Great Britain»? Результат школьного образования и дальнейшего университетского в освоении иностранного языка может быть у каждого свой, хотя, как правило, способы изучения иностранного языка были примерно одинаковыми в прошлом — можно было заучивать слова при

помощи карточек, писать длинные списки слов с переводом, вести собственный словарик. Были ли эти способы действенными, когда надо было подготовиться к контрольной работе? Думаю, да, для каждого по-разному. Кто-то скажет: «Диктанты я писал хорошо, но на языке так и не научился разговаривать». А кто-то с диктантами справлялся плохо, но языком пользуется на работе, в поездках и в дружеской переписке. Как бы то ни было, проблема выучить определённое количество иностранных слов для разных целей остается актуальной. Для базового уровня повседневного общения может быть достаточно 500–1000 слов, то есть хорошо зная этот набор слов, составляющий «корпус» языка, любой человек может общаться на бытовые темы. Однако позволит ли тебе этот минимальный набор понимать собеседника, ведь мы понимаем так, как говорим сами, и если собеседник в своей речи использует много незнакомых слов, поймем ли мы то, что он хочет сказать, и насколько правильно? Логично предположить, что чем больше слов ты знаешь, тем лучше понимаешь собеседника. Именно поэтому есть стимул изучать язык постоянно, всю жизнь, ведь язык развивается, меняется, пополняется новыми словами и значениями уже известных слов. Если же обратиться к школьной жизни ребенка, перед ним стоит конкретная задача — выучить определенное количество слов к диктанту и получить заслуженную, на его взгляд, отметку.

«Завтра пишем диктант! Выучите слова в тетради!» — сказала учитель английского языка. И тут же посыпались вопросы: «Какой будем диктант писать — словарный или по предложениям? Что учить — только написание слов или перевод тоже?»

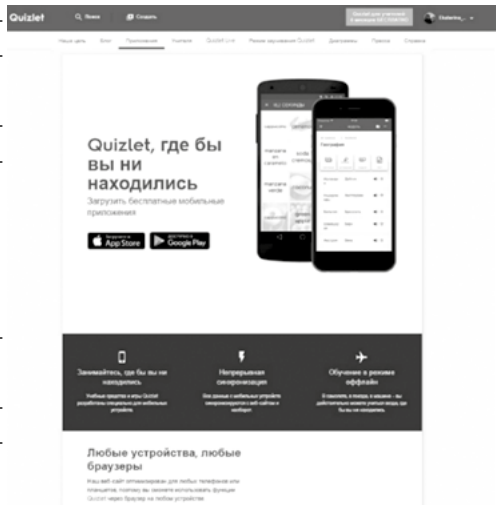
Или словарная работа будет только на перевод, тогда это не диктант? А слова будут по порядку или вы их перемешаете? А нужно ли учить объяснение слов на английском, как у нас записано в тетради или вы продиктуете?».

Ребята, безусловно, правы: диктант может быть разным. Иногда мы пишем орфографический диктант, в котором, кроме правописания или спеллинга, проверяется также знание лексического значения слов. Иногда мы пишем диктант отдельными предложениями, которые сами ребята придумали из новых слов. Иногда диктант представляет собой целый текст, и сам текст диктанта ты знаешь заранее. Всем ли удастся справиться с диктантом на максимальный балл? Зависит ли это от времени, потраченного на запоминание и выучивание слов? Есть ли зависимость от способа заучивания? Или все зависит от того, хорошая ли у тебя память? Или от умения незаметно списать со шпаргалки?

Мне кажется достаточно интересным, что ученики, как правило, не спрашивают учителя как, каким образом им подготовиться к диктанту. Обычно к началу основного уровня общего образования, в большинстве своем, учащиеся уже выбрали для себя эффективную мнемотехнику или способ заучивания. Возможно, им даже кажется, что и заучивать ничего не нужно, ведь на уроке эти слова мы уже тренировали, встречали в тексте и заданиях по грамматике, использовали в диалогах и собственных сообщениях. Не секрет также, что запоминание иностранных слов во времена Google и онлайн словарей и переводчиков кажется детям не нужным и очень затратным с точки зрения времени и усилий. Практически

любой ученик хочет, чтобы слова запоминались сами по себе и не нужно было тратить много времени на их заучивание. Кто-то тем не менее, по совету родителей, пишет списки слов, делает карточки и цветные стикеры, кто-то учит вместе с другом-одноклассником, особенно когда нужно запомнить слово и его перевод. В любом случае, перед учеником стоит познавательная проблема и требуется найти один из современных способов ее решения.

На помощь приходят информационные технологии, а именно приложение Quizlet, которое позволяет создавать наборы карточек — модули на различные темы и по любым предметам. Модули для изучения английского языка представляют собой карточки со словами и их переводом, терминами и их определениями, при желании карточки можно снабжать готовыми изображениями или использовать свои собственные. Карточки могут быть как на одном языке, так и на разных. Приложение позволяет прослушивать произнесение слов на иностранном языке или записывать свои аудиофайлы для озвучивания карточек.



Цель приложения проста — помочь ученикам усваивать и запоминать нужный им учебный материал,



а учителям — находить и использовать новые средства обучения. В Quizlet множество увлекательных материалов, созданных пользователями со всего мира, которые можно изменять и использовать на свое усмотрение. Безусловно, главное преимущество приложения — это возможность создания уникального контента, адаптированного по содержанию и уровню для определенной группы учащихся либо для конкретного обучающегося.

Не секрет, что современный подросток не расстается со своим мобильным устройством, будь то телефон или планшет. На уроке в школе учащиеся часто отвлекаются, чтобы посмотреть сообщения в социальных сетях или ответить на неожиданно полученное смс. В связи с этим, когда на уроке они могут в учебных целях использовать свой смартфон и с удовольствием проходить на нем режимы тренировки и заучивания учебного материала, это дает положительную мотивацию и настрой, а следовательно, повышается эффективность учебного процесса.

Приложение обладает простым русскоязычным интерфейсом, позволяющим создавать модули, редактировать их и добавлять к своим курсам. Учитель может создавать новый контент самостоятельно или поручать создание модуля учащимся, а затем уже копировать модуль и предоставлять его в пользование своим курсам.

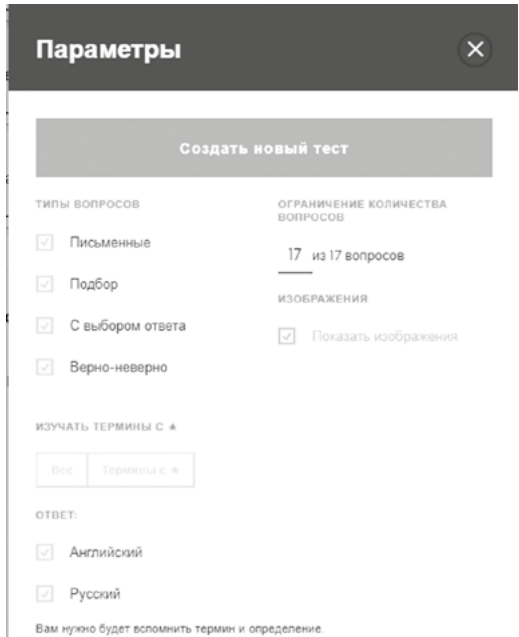
В Quizlet интегрировано несколько режимов для тренировки и заучивания лексических единиц, как например, режим карточек, позволяющий просматривать слова и их перевод и прослушивать правильное произнесение слова на иностранном языке.

Если вы нажмете кнопку «Воспроизвести», Quizlet автоматически воспроизведет все карточки. Если вы нажмете «Перемешать», карточки будут отображаться в случайном порядке. Функция «Перемешать» может использоваться одновременно с воспроизведением или без него.

Режим правописания позволяет печатать то, что вы слышите. Этот режим хорошо подходит для изучения иностранного языка или для работы над правописанием или произношением в родном языке. С аудио на 18 языках, режим правописания может использоваться с самыми различными модулями.

Режим правописания объединяет термины в группы по семь штук. После каждого этапа отображаются показатели прогресса с обзором правильных и неправильных ответов. Чтобы усвоить термин, необходимо написать его правильно два раза.

Режим подбора особенно нравится учащимся, так как создан специально для использования на мобильном устройстве. Режим позволяет подбирать термины к определениям на скорость





и соревноваться на время с одноклассниками. После нажатия значка «Подбор» появляется всплывающее окно с кнопкой «Начать игру». В режиме подбора отображаются восемь пар терминов и определений, поэтому, если модуль большой, нужно будет сыграть в несколько игр, чтобы охватить весь материал.

Режим заучивания оценивает, насколько хорошо учащиеся знают определения, и отслеживает термины, в которых сделаны ошибки, чтобы можно было более внимательно сосредоточиться на них в дальнейшем. Режим заучивания Quizlet основан на новой платформе, которая использует машинное самообучение для обработки данных миллионов анонимных учебных сеансов, а затем сочетает их с положениями когнитивистики. Понимая, как учащиеся запоминают материал, эта мощная платформа создает более эффективное и продуктивное обучение, показывая ученикам только тот материал, который им нужно выучить, одновременно делая этот процесс увлекательным.

Режим тестирования можно использовать при подготовке к контрольным или экзаменам, чтобы убедиться, насколько хорошо усвоен материал. Учащийся может подбирать различные типы вопросов (или их сочетания) на основании своего стиля обучения или того, каким образом учитель выстроил тестирование.

Ответы на вопросы в тесте могут быть письменными, в виде подбора, с множественным выбором или «верно-неверно». Закончив тест, учащийся может нажать на кнопку «Проверить ответы» и мгновенно получить проверенную работу с анализом сильных и слабых сторон. Многие учащиеся не довольны своим первым результатом и проходят тестирование снова, чтобы

добиться максимального результата. Такой подход позволяет не только в очередной раз потренироваться и проверить изученный материал, но и работает на личностный результат учащегося, а именно повышает его самооценку, уверенность в своих силах и мотивирует достигать лучшего результата.

Создатели Quizlet не рекомендуют использовать режим тестирования для оценивания учащихся, так как использование мобильного устройства не исключает списывания, но для поощрения, безусловно, учитель может оценить деятельность учащихся, особенно если они проходят режим тестирования в реальных учебных условиях.

Самым увлекательным для учеников режимом в приложении является Quizlet Live — это коллективная игра для использования на уроках. Учащиеся получают код для участия в игре, приложение распределяет их на команды случайным образом, команды садятся вместе и начинают соревноваться друг с другом на точность и на скорость. Учащиеся совместно ищут термин, соответствующий определению, так как ни у одного из них нет всех ответов. Ученики работают вместе, концентрируют внимание и общаются друг с другом. Каждый член команды вносит свой вклад, тем самым практикуясь в учебном материале, вместе подбирая правильный ответ, ведь каждый неправильный ответ отбрасывает команду назад и возвращает к началу игры. Учитель может проецировать со своего компьютера прогресс команд в игре. Такая коллективная игра превращает процесс заучивания нового материала в захватывающее занятие, и даже самые сложные и трудно запоминающиеся слова становятся доступными, а главное, ученики чувствуют себя уверенней в команде.

Работа с данным приложением позволяет учителю разнообразить способы работы с лексикой на уроке и дома. Процесс усвоения нового знания происходит индивидуально, учащиеся могут изучать новый лексический материал в удобное для них время и практически в любом месте. Приложение дает возможность автономно использовать учебные модули на любом мобильном устройстве: телефоне, планшете, нетбуке, не требуя подключения к Интернету. Кроме этого, на уроке приложение позволяет с легкостью организовать работу учащихся в малых группах, и так как распределение участников по командам происходит автоматически, состав этих групп может быть самым разнообразным и включить в работу учащихся с самым разным уровнем и личными предпочтениями.

Результативность и эффективность работы учащихся с мобильным приложением по изучению и запоминанию новых лексических единиц можно отследить как в самом приложении в режиме «Тест», так и практически, при выполнении письменных работ по материалам модуля. Есть возможность создать индивидуальный «Тест» для каждого ученика. Результаты лексических диктантов наглядно показывают, что при систематическом использовании приложения у учащихся отмечается улучшение грамотности, уменьшается количество орфографических и лексических ошибок. При заучивании лексики традиционным способом в 7, 8 и 9 классах средний балл за диктанты в среднем составлял 3.5–3.8 балла. В тех же группах при использовании мобильного приложения средний балл вырос до 4.2–4.3 баллов.

Версия для учителя позволяет не только создавать свои курсы, но и отслеживать прогресс

изучения учебного материала учащимися. Учитель отслеживает, в каком объеме каждый учащийся занимался в приложении, какие режимы тренировки предпочел.

Приложение анализирует успешность изучения модуля учащимися и по каждому термину предоставляет статистику в процентном выражении, насколько правильно во всех случаях был определен этот термин. Таким образом учитель получает четкую картину, какие лексические единицы были более трудными для запоминания для большинства учащихся.

Приложение Quizlet является эффективным инструментом, помощником в изучении нового учебного материала, повторении изученного, подготовке к экзаменам. В базовой версии приложение содержит достаточный спектр возможностей для заучивания и запоминания терминов и их определений практически по любому предмету школьного курса. Особенно успешным является использование приложения в изучении иностранных языков, и его главным преимуществом является то, что учащиеся могут пользоваться приложением со своих мобильных устройств в любое удобное время, как в режиме онлайн, так и офлайн.

Безусловно, за учеником остается выбор, какое средство или способ использовать для достижения цели, а учитель всегда будет задумываться, планируя свой выбор.

Каким способом можно быстро и эффективно выучить английский язык?

Как сделать так, чтобы ученики могли с легкостью запоминать большое количество слов на иностранном языке?

ВЫБОР УЧАЩИХСЯ

О РОЛИ СИТУАЦИИ ВЫБОРА В ОБУСТРОЙСТВЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Поспелов М. В.

*к. п. н., доцент кафедры математического анализа
РГПУ им. А. И. Герцена,
учитель математики ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»*

Я считаю себя невезучим человеком. Всю свою жизнь с ранней юности я убеждался, что любые события, исходы любых начинаний, зависящие от случая и удачи больше, чем от вложенных усилий и глубины анализа, оборачиваются не в мою пользу. Сначала я ждал, что судьба готовит меня к какой-то большой удаче после долгой череды насмешек. По мере взросления мне стало казаться, что дело в статистике: когда-то везёт, когда-то не везёт, а кажущаяся невезучесть — плод болезненной реакции на неудачи (каковую надо в себе изживать) и неверной оценки вероятностей

исходов. Окончательно зрелым человеком я ощутил себя в тот момент, когда отказался от этих концепций и принял реальность: я просто не тот человек, который может хоть в чём-то полагаться на удачу. Но кое в чём мне действительно повезло. И этой своей особенно ценной для такого, как я, человека удачей я с удовольствием делюсь с окружающими.

Мне повезло найти дело, которое стало моей сутью и жизнью, так что я даже непроизвольно пожимаю плечами каждый раз, когда его называют «работой». Я учу математике. И мне посчастливилось не только с занятием учителя и любимым предметом, но и с возрастом учеников, в котором уже во многом сформировавшиеся самостоятельные люди осознают себя и свои потребности, склонности, слабости: я работаю с 10 и 11 классами. Мне повезло жить в годы перемен, обновления математического материала школьного курса.

Меняется не только материал, меняются наши представления о философии образования, его целях. Приступая к разговору о ситуации выбора в практике школьного образования, замечу, что компетентность поведения в этой ситуации сегодня мыслится важнейшей образовательной целью. И наличие ситуации выбора желательно уже потому, что поиск возможностей становится целенаправленно сформированной, воспитанной частью поведения школьника. Но только ли целями воспитания обуславливается ситуация выбора в учебном процессе школьной математики?

Совсем недавно учёба в 10–11 классах мало чем отличалась от уроков в классах помладше. Да, цели

образования становились более осмысленными, и запрос на освоение того или иного математического материала становился важной частью мотивации. Но простая гонка за успеваемостью всё равно доминировала в сознании ученика. Это означало, что его роль в управлении учебным процессом оставалась небольшой, фактически «ролью без слов». Даже осознавая свои конкретные потребности в материале предмета, ученик ожидал получения отметки как основного индикатора благополучия и успеха в учёбе. Сегодня же ученик поставлен в условия, в которых участвовать в управлении своим математическим образованием ему не просто разрешается, а приходится. Модель результата школьного математического образования сегодня гибкая, и её гибкость в наибольшей степени подвластна воле самого школьника.

Как это вышло? Есть несколько мощных факторов. Во-первых, итоговая аттестация, которая теперь в наибольшей степени определяет возможности по дальнейшему образованию, предусматривает выбор уровня: базового или профильного. И здесь выбор не тождественен выбору профиля обучения в старших классах. Очень часто профильный экзамен приходится сдавать (и сдавать на высокие баллы) выпускникам, которым при обучении математика была «совсем не по профилю». Приходя в 10 класс (а часто и переходя в 11), молодой человек может не иметь ещё никаких конкретных планов поступления в вуз. А появляющиеся планы обучения в высшей школе меняются постоянно по ходу школьного учебного процесса.

Во-вторых, так уж вышло, что математика современной школы утратила незыблемость инвариантных результатов обучения. Учат в разных школах

по-разному. Разные авторы учебников, а вслед за ними и учителя по-разному ценят те или иные фрагменты математического материала. В результате, когда наступает пора подводить итоги (как раз 10 и 11 классы — марафон подготовки к итоговым испытаниям), в сформированных классах оказываются школьники с большими различиями в моделях математического знания. Например, кто-то отлично работает с числами, но не понимает сущности уравнений, воспроизводя только стандартные алгоритмы для простых задач, а кто-то, наоборот, понимает и гибко использует логику предикатов, но не может устно сравнить две обыкновенные дроби. Осознавая свои слабости и преимущества, каждый ученик вынужден думать и принимать решения о ликвидации первых и развитии вторых.

В-третьих, информационная среда, в которую погружён современный человек, создаёт для школьника возможности улучшения математического образования, но одновременно и соблазняет уклониться от самостоятельной работы, отработки навыков решения задач. Ученик может искать готовые решения задач домашней работы, может получать помощь от неограниченного сообщества пользователей сервисов ответов, а может искать видео с объяснением материала, вызвавшего затруднения. При этом только сам учащийся может почувствовать, в каком видеоролике язык изложения созвучен и понятен именно ему.

Три перечисленных фактора сами по себе и во взаимодействии генерируют ситуации выбора. И это значит, что существенной частью работы учителя становится управление этими ситуациями выбора.

Стоит подчеркнуть, что эта данность не зависит от моего понимания философии современного образования, от моего желания использовать ситуацию выбора при организации занятий... Вообще от меня не зависит. Если я хочу добиваться результата, я вынужден управлять естественными ситуациями выбора, в которые постоянно попадают мои ученики.

Многочисленные ситуации выбора, перед которым старший школьник становится благодаря описанным особенностям современного математического образования, создают необходимость управлять ими и для самого школьника. Он тоже вынужден «выплывать» в этих потоках вопросов, на которые нужно давать осмысленные ответы.

Это сделать намного проще, если и сам ученик, и его родители осмыслят эту ситуацию как необходимость создания индивидуальной системы математической подготовки. Элементами этой системы, кроме школы, которая, в любом случае, возьмёт на себя роль ведущего элемента, могут стать дополнительные занятия на курсах или с репетитором, текстовые и мультимедийные образовательные ресурсы, индивидуальная практика подготовки и т. д.

Конечно, обустройство этой системы требует взаимодействия самих учащихся, их родителей, учителя и организаторов дополнительной образовательной активности. И правильной отправной точкой становятся ответы на несколько основных вопросов. Дать такие ответы может только сам ученик: нет никакого смысла в выстраивании системы, цели которой не близки тому, кто должен будет в этой системе жить и эту систему поддерживать.

Сделаю попытку описать структуру того, что можно назвать «настройками» организации системы математической подготовки. Для этого я выделю два блока вопросов, ответы на которые определяют выбор задач и инструментов этой организации. Вопросы первого блока предполагают серьёзный осмысленный выбор, который может меняться, но совсем редко. Ответы на них можно сравнить с чертежом, строительным планом для системы математической подготовки. Вопросы второго блока больше похожи на выбор инструментов и материалов её строительства и дают большую подвижность выбора, хотя ответы на них подвержены серьёзному влиянию решений, уже принятых в первом блоке.

В первый блок вопросов я включаю три вопроса, ответ на которые следует давать уже в начале 10 класса. Это почти вопросы самоидентификации, ответ на которые меняется редко и тяжело. Если ответ на них не дан, то сомнительна сама осмысленность обучения в старшей школе. Эти вопросы:

- базовый или профильный экзамен я собираюсь сдавать?
- стоит мне сосредоточиться на алгебре и началах анализа или равномерно распределять усилия между математическими предметами?
- завершится ли моя математическая подготовка с окончанием учёбы или станет частью профессионального пути?

Первый из сформулированных вопросов многим покажется формальным. У многих вызовет протест утверждение, что ответ на этот вопрос нужно давать в 10 классе: ведь окончательный выбор экзамена должен состояться только за полгода до него. Кажется, что ученик может просто стараться как можно



лучше освоить предмет, а ближе к окончанию школы определиться с экзаменом, оценивая, как это у него получилось.

На самом же деле, суть этого вопроса — «алгоритмы или принципы?» Два альтернативных математических экзамена глубоко различаются стилем и характером действий при решении заданий. Если в случае базового экзамена имеет смысл опознавать задания и выполнять последовательность действий, которая приведёт к ответу, то при решении задач профильного экзамена актуален поиск пути решения. Здесь часто приходится совершать действия, отталкиваясь от того, что допустимо, а не целесообразно. То есть решение становится путешествием в лабиринте, где иногда упираешься в тупик, возвращаешься и ищешь другие возможности продвижения к ответу. Разный характер действий определяет, конечно, разницу в системах учебных заданий. Готовясь к базовому экзамену, стоит выделять определённые стандартные типы заданий и углублять их классификацию. При подготовке к профильному экзамену стоит уделять больше внимания разным способам решения одних и тех же задач, стараться обобщать любое решение.

Учитывая роль государственного экзамена в возможностях продолжения образования, этот выбор становится важным фоном в диалоге ученика и учителя. Он также станет ведущим фактором при принятии решения о количестве времени, которое придётся выделять на математическую подготовку.

Второй вопрос блока соответствует выбору между специализацией и универсальностью. Вторая, очевидно, потребует больше усилий и времени. Во взаимодействии с первым вопросом, ответ на второй

означает выбор: ограничиться только самыми общими представлениями о решении геометрических задач (предполагая, что на экзамене браться за них придётся только в крайнем случае) или по-настоящему изучать стереометрию и постоянно заботиться о сохранении и развитии планиметрических умений. Ответ на второй вопрос допускает большую гибкость, возможность колебаний и смены стратегии. Здесь как будто есть возможность «подрегулировать» усилия и несколько «сэкономить» время, отведённое на обучение математике.

В зависимости от выбора по второму вопросу, определится многое в подходах к изучению тем не только геометрии, но и алгебры. Так, например, преобразования графиков функций, решение систем уравнений, интерпретации производной и первообразной сильно зависят от того, насколько глубоко мы решили погружаться в геометрию. Здесь решается не то, будет ли материал реализован, а то, «с какой стороны» школьнику, сделавшему выбор, удобнее этот материал осваивать.

Третий вопрос блока похож на выбор «инструмент или игра». Если мы будем выбирать самый популярный вопрос учеников при изучении математического материала, то несомненным лидером станет «где мне это пригодится в жизни?» В большинстве случаев честный ответ на этот вопрос — «нигде». Математика устроена так, что одни утверждения, умения, алгоритмы опираются на другие. При этом приложения в других предметных областях имеют только некоторые из них, иногда находящиеся на концах очень длинных цепочек. Так что основной мотивацией к математическому упражнению, как правило, становится успех в некой игре, правила которой определены, а результат достоверно измерим.

Однако не стоит списывать со счетов возможность связи математического материала (в том числе и школьного) с будущей профессиональной карьерой ученика. Для этого вовсе не обязательно становиться математиком: достаточно заниматься любой фундаментальной наукой, конструированием, программированием, управлять производством и т. д. Осознание нужности (или ненужности) математики в будущей жизни существенно влияет на систему математической подготовки в старших классах. Ученик, осознающий пользу математики для своей будущей специальности, больше нуждается в понимании и систематизации, станет собирать коллекцию информационных ресурсов, направленных на облегчение и проверку решений математических задач, справочных ресурсов. Так вопрос мировоззренческий на практике неожиданно создаёт ситуацию организационного выбора — заставляет принять или отвергнуть определённый стиль математической подготовки, основанный на выделении и структуризации части материала, предположительно профессионально значимой.

Наиболее существенные вопросы второго блока:

– мне лучше усваивать математический материал в учебной группе, или важен непрерывный индивидуальный контакт с учителем?

– сталкиваясь с трудностями решения задачи, я потрачу больше времени, чтобы добиться самостоятельного решения, или поищу решение или подсказки в сети?

– что мне важнее: успеваемость или понимание?

– достаточно короткого пути решения задачи, или легче воспринимаются (запоминаются) задачи с несколькими вариантами решений?

– я более эффективен, если запишу решение (не вполне понимая), или пойму решение (но не успею записать)?

Отдельно на вопросах второго блока задерживаться не стоит: при таких формулировках достаточно ясно, какие элементы могут дополнительно включаться в систему математической подготовки старшеклассника.

По обоим блокам в целом можно сказать, что важна сама формулировка вопроса, его актуализация в глазах школьника. Поиск ответов на эти вопросы является неременным условием осознанного выхода на систематическую подготовку по математике. Здесь крайне важно взаимодействие учащегося и родителя в поиске консенсуса в ответах на вопросы обоих блоков. Роль родительского участия в принятии системных решений, впрочем, не ограничивается совместным со школьником осмыслением стратегии его математического образования. За осмыслением должна следовать конкретика строительства описываемой индивидуальной системы математической подготовки. В общих чертах (а универсального для всех на свете школьников рецепта, скорее всего, не найти) мне это видится так.

1. Осмысление ответов на три вопроса первого блока, поддержка составленного мнения учащегося. Ответы на основные вопросы о целях и специфике освоения математики должны быть близки и полностью понятны школьнику, приняты и поддержаны родителем. Полезно время от времени утверждаться в них и связывать фактически проходящее обучение с этими ответами как основным направлением

усилий. В зависимости от ответа на три соответствующих вопроса стоит не реже одного раза в месяц беседовать со школьником, интересоваться его видением текущего математического материала. Примерными вопросами соответственно сделанным выборам будут: «Что важнее всего в свойствах изучаемых сейчас математических объектов? / Каких типов задач сейчас больше всего на уроках и домашних заданиях, какие задачи сейчас получается решать лучше, а какие хуже?», «Какой материал прошлых классов похож на изучаемый сейчас, какой пригодился при изучении нового? / Что из математического аппарата математики прошлых лет обучения применяется в текущих задачах алгебры, анализа геометрии, какие новые приёмы решений кажутся наиболее яркими?», «Как используются изучаемые математические объекты в предполагаемой будущей профессиональной области? / Какие возможности даёт изучаемый сейчас материал, что объясняет в других учебных предметах?»

2. Поиск оптимального времени и формы решения домашних заданий. Кроме количества часов, которые приходится уделять домашней работе по математике, важным является и выбор времени, в которое будут организовываться занятия. Хорошо, если удастся организовать совместное решение домашнего задания в группе двух-трёх одноклассников. Современные коммуникационные технологии, очевидно, дают такую возможность, но есть вопрос согласования времени и, кроме того, такие занятия нуждаются в контроле эффективности. Хорошо, если родитель напомним про необходимость отбирать литературу и сетевые электронные ресурсы, помогающие справляться с домашними заданиями, ещё

лучше, если поучаствует в процессе отбора и контролирует его ответственность. Здесь стоит посоветоваться с учителем, по крайней мере, описать ему сложившуюся форму работы над домашним заданием.

3. Встраивание в систему математической подготовки дополнительных индивидуальных или групповых занятий. Наиболее важно в этом пункте решение о самой необходимости занятий математикой вне школы — с репетитором или на курсах. Это трудный выбор, и дать тут какие-либо универсальные советы не получается: очень уж велико здесь влияние индивидуальной учебной ситуации. Ещё труднее подобрать репетитора или курсы, подходящие для решения вопросов в конкретной сложившейся учебной ситуации. Кроме безусловного требования профессионализма нужна определённая гибкость, так как именно дополнительный образовательный курс должен «подстраиваться» под запросы индивидуальной системы подготовки, центром которой, как показывает практика, всё равно остаётся основной образовательный процесс.

4. Оптимизация состава информационных ресурсов, направленных на математическую подготовку. Состав используемых в процессе освоения математического материала информационных ресурсов обязан находиться под постоянным контролем всех участников образовательного процесса. Важность этого вопроса, актуального для любого учебного предмета, для математики возрастает в связи с особенностями системы учебных заданий и ролью вычислений в разных формах математической активности. Дело не только в ответственности за

самостоятельность решения, зачастую, использование вычислительных средств и информационных систем полезно на одних этапах освоения материала и вредно на других. При поиске информации о методах решения велик риск использования недостоверных источников, содержащих ошибочные, необоснованные или устаревшие способы решения учебных заданий. Проводя работу в этом направлении, учитель получает возможности развития умений критической обработки информации, осмысления предметного материала на более высоком уровне. Включаться в эту работу стоит и родителям: домашние задания, как правило, выполняются вне учительского присмотра. Поиск и отбор соответствующих задачам математического образования ресурсов, разумеется, разумно согласовывать с учителем, возвращаясь к этому вопросу с периодичностью два-три месяца.

5. Управление эффективностью выстроенной системы математической подготовки. И учебная ситуация, и задачи учащегося в ней склонны меняться. Если осмысленные цели обучения остаются более или менее стабильными, меняясь относительно тяжело, то устремления при изучении конкретных тем и подготовке к определённым письменным работам подвижны, быстро приобретают и теряют актуальность. Это означает, что выстраиваемая система математической подготовки должна быть «настраиваемой» и подвергаться периодическому контролю. Здесь можно не стесняясь рекомендовать родителям ориентироваться, прежде всего, на изменения успеваемости. Для надёжного контроля ситуации на этапе старшей школы можно определить сроком контроля успеваемости две недели. Впрочем, средние

оценки, конечно, переносят не всю информацию о ситуации, хоть и могут служить индикатором наметившихся перемен. Важно следить за настроением школьника и раз в месяц-полтора заводить разговор об отношении к учёбе, самоощущении ученика в образовательном процессе.

Какова при таком взгляде на обучение математике роль учителя в строительстве системы индивидуальной математической подготовки ученика? Как уже писалось выше, учитель должен управлять выбором ученика, прежде всего показывая возможности этого выбора. Лучше всего это делается с помощью создания ситуаций «вынужденного» выбора, в которых каждый в классе сможет попробовать все варианты решений, максимально возможное число комбинаций ответов на вопросы блоков.

Именно поэтому, например, я предпочитаю давать несколько более трудные задачи в письменных работах, но не возражать против взаимопомощи при их решении. Считаю, что, формально не разделяя учеников на микрогруппы, но предоставляя возможность спонтанной их организации, можно помочь школьнику сделать эффективный выбор на его собственном пути в математику.

Часто к осмысленному выбору помогает приучить специфическая формулировка задания. Мне, например, нравится в домашнюю работу помещать одно-два задания с необходимостью найти материал в справочниках или глобальной сети.

Насколько правильное взаимодействие учителя с учеником и родителем способно повысить



эффективность индивидуальной системы математической подготовки? Хочется верить, что оно способно сыграть в повышении этой эффективности ключевую роль.

Опишу, например, историю обучения в 10 классе моей ученицы Татьяны. Таня пришла в старшую школу с точным представлением о том, какую специальность и в каком вузе будет осваивать. Она понимала, что придётся сдавать профильный экзамен и, учитывая слабую подготовку на прошлом этапе обучения, решила, что готовиться к ЕГЭ она сразу же начнёт с репетитором. Это решение оказалось неэффективным: задачи профильного экзамена содержали слишком сложный для Татьяны математический аппарат, стиль решения сложных задач требовал понимания материала, который ранее не был освоен. Трудности подготовки к выпускным испытаниям распространились и на освоение текущего материала 10 класса, письменные работы становились непреодолимым препятствием, домашние задания практически вовсе не выполнялись. Разговоры с родителями и самой ученицей за полгода позволили переосмыслить положение дел и переориентироваться на тренировку алгоритмов решения задач базового экзамена. Координация усилий с репетитором перенаправила дополнительную подготовку на освоение «упущенного» на предыдущих этапах обучения материала. За следующие полгода наладилась ситуация с освоением текущего материала, отработка алгоритмов решения заданий ЕГЭ базового уровня сформировала навыки, необходимые для быстрого решения задач с одним-двумя усложнениями. К началу одиннадцатого класса Таня, наконец, смогла поставить перед

собой задачу подготовки к профильному экзамену и вернулась к первоначально поставленным целям.

Совсем другой пример оптимизации системы математической подготовки я наблюдал в случае одиннадцатиклассника Алексея. Лёша (в отличие от Татьяны) не воспринимает математику как нужный в его дальнейшей жизни предмет. Он откровенно не любит мой предмет. При подготовке к ЕГЭ базового уровня к началу одиннадцатого класса он с трудом набирал достаточное для аттестации количество баллов несмотря на занятия с репетитором, продолжавшиеся больше года. Алексей с самого седьмого класса не понимал геометрию и боялся даже браться за задания, связанные с ней. Это несмотря на развитое пространственное воображение (Алексей увлекается живописью и лепкой) и отсутствие проблем с математической логикой. При работе с текущим материалом отмечался осознанный подход к решению задач и готовность искать решение (вместо простого опознания типа задачи и применения алгоритма). После анализа системы математической подготовки школьника было принято решение перенести акцент на текущий материал одиннадцатого класса, создать ситуацию успеха при решении центральных письменных работ. Согласовывая усилия с репетитором, мы отработали большую часть материала стереометрии, опираясь не на планиметрию, а на векторный метод и метод координат. Это создало условия для ревизии части материала планиметрии через общие свойства подобных фигур в пространстве и на плоскости. За полгода работы количество решённых задач пробных вариантов экзамена увеличилось в 2,5 раза, удалось ликвидировать большую часть проблем с освоением текущего



материала математики. Важно, что само отношение Алексея к математике изменилось. Нельзя, конечно, сказать, что он полюбил геометрию и с удовольствием решает задачи, но исчезла главная неприятность — страх перед математическим материалом.

Кроме управления системами математической подготовки учеников, которое учителю удобно осуществлять, создавая ситуации выбора, эти же ситуации можно использовать и для воспитания человека, готового делать осмысленный выбор. Однако стоит всё-таки предостеречь от опасности привычки к выбору. Дело в том, что по мере роста осознания всеми участниками образовательного процесса важности ситуации выбора как инструмента и как задачи в учебном процессе, у школьников всё чаще проявляется нетерпимость к отсутствию выбора. А это означает попытки торговли по выполнению домашних и самостоятельных работ, демонстративное невключение в учебный процесс и просто обиду на жизнь, на этот раз не доставившую ситуацию выбора. И ответом этому должны быть внятные правила разделения части образовательного процесса с одним лишь естественным выбором и части, где школьник может и должен выбирать. Конечно, здесь для учителя крайне важно чувство меры. Следует, кроме того, помнить, что выбор — ответственность, отнимающая силы, и в слишком больших возможностях легко «утонуть».

Заканчивая этот текст, я перечитал написанное, стараясь делать это «со стороны», представляя, что всё это не сочинено мной, а адресовано мне. Что же, я сопереживаю автору. Основную идею о построении индивидуальной системы математической

подготовки старшеклассника ему удалось выразить довольно ясно. Однако как читателя меня несколько напрягает отсутствие толковой инструкции, как всё-таки эту систему правильно выстроить. И особенно слабо определённой видится мне по прочтении статьи роль родителя в процессе принятия решений школьником.

Впрочем, кажется, по-другому и быть не могло: отношения родителей со взрослеющим (и уже почти повзрослевшим) ребёнком бывают самыми разными. Трудно сказать, есть ли вообще среди возникающих вопросов те, на которые можно найти универсальный ответ. Так что остаётся только вариант индивидуального поиска ответов в диалоге учителя, ученика и родителей, приглашением к которому можно считать этот мой текст.

А как вы считаете, стоит ли решать вопрос математической подготовки школьника коллегиально?

Готовы ли родители вникать в суть обучения математике и контролировать состояние дел по вопросам «первого блока»?

Нужно ли поддерживать кооперацию школьников в подготовке домашних заданий или важнее воспитание самостоятельности и выработка индивидуального стиля учёбы?

Стоит минимизировать использование сетевых информационных ресурсов в образовании старшеклассника или проводить работу по отбору наиболее полезных из них и обучению рациональному использованию?

УРОК ГЕОГРАФИИ: ПРОБЛЕМА ВЫБОРА

Жебровская О. О.

учитель географии ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

«Самым характерным для овладения собственным поведением является выбор»

Выготский Л. С.

Что на свете самое сложное? Что самое важное? Что мы делаем наиболее часто? Принятие решений. Выбор. Именно возможность выбора определяет степень свободы человека. Если есть хотя бы минимальный выбор — человек полагает себя свободным. В «Человеке многомерном» Юзеф Козелецкий пишет о «кривой свободы» — графическом изображении перехода от недостатка к избытку свободы, определяя оптимальные «уровни свободы» для различных людей*. Все мы находимся в определенных точках этой «кривой».

Выбору необходимо учить. А для этого выбор должен быть уже в детстве, в школе — обязательно. Самые большие проблемы детей вырастают либо из невозможности выбирать, неумения это делать, либо из избытка свободы, который тоже не создает условий для выбора, ведь можно все! При всем разнообразии подходов проблема выбора недостаточно исследована, ведь возможности выбора и проблемы выбора с возрастом становятся все шире и сложнее: от того, что стоит съесть на завтрак и с кем играть во

* Козелецкий, Ю. Человек многомерный: (Психол. эссе) / Ю. Козелецкий; Пер. с польского, — Киев: Лыбидь, 1991

дворе (наши дети, увы, все реже играют во дворах), до выбора любимого человека, любимого дела и многого другого. И если лишить их возможности выбора, мы получим либо безжалостный бунт, либо подавление любой личной инициативы и безвольного персонжа, которому все одинаково безразлично. Еще одно важное наблюдение психологов: многие наши привычки, предпочтения (например, музыкальные) формируются в юном возрасте и далее уже не очень сильно подвержены изменениям. Как правило.

Что может выбирать школьник, да еще и на уроке? Уместно ли здесь вообще говорить о хотя бы каком-то выборе? Наверное, начать стоит с того, что всегда есть выбор школы семьей (да, осуществляемый вместе с родителями), выбор круга общения, выбор любимого предмета, выбор предметов, возможно, не самых любимых, но необходимых для продолжения образования. В школе «Унисон» выбор начинается уже с того, что школьник, которого приводят родители, проводит в школе пробную неделю и принимает (или не принимает) ценности и правила «Унисона». А на уроке выбирать сложнее, здесь уже сформировалась довольно жесткая конструкция «учитель стоит, они сидят, перемещаться нельзя, говорить, когда хочешь, нельзя, выбирать тем более нельзя». Рискнем опровергнуть этот тезис, хотя в любой школе всегда будет самым важным выбор между «хочу» и «надо».

Выбор — это область *self skills*, экзистенциальных навыков, которые можно и необходимо применять повсеместно на протяжении всей жизни и в различных жизненных ситуациях*, становящихся «ресурсом современного образования» по мнению профессора Т. М. Ковалевой.

* https://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/

Ситуация выбора на уроке определяется «Принципом свободы выбора», сформулированным Анатолием Гином: «Идеальная дидактика — это ее отсутствие. Ученик сам стремится к знаниям так, что ничто не может ему помешать. Пусть гаснет свет — он будет читать при свечах»*. В любом обучающем или управляющем действии ученик должен получить право выбора. Но с одним важным условием — право выбора уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор. Именно это отличает «взрослое» отношение к образованию от отношения детского, школьного, привычного. Для этого учителю необходимо подумать о следующем:

- Что можно выбирать в содержании предмета?
- Что можно выбирать среди видов деятельности?
- Что можно выбирать среди возможностей взаимодействия с другими учениками (или взрослыми)?

И еще:

- Можно ли выбирать уровень сложности содержания и деятельности?
- Можно ли выбирать объем работы?
- Можно ли выбирать между возможностью выполнения «здесь и сейчас» или выполнением «потом»?
- Можно ли от чего-то отказаться?
- Можно ли предложить абсолютно свой вариант работы?

Не претендуя на полный обзор, попробуем представить некоторые идеи, связанные с выбором на уроке.

1) Уместна ли ситуация выбора.

Выбор возможен и необходим для обучения умению выбирать, которое позволяет создавать субъектность. Например, на это ориентирована концепция

* Гин, А.А. Приемы педагогической техники, — М.: Вита-Пресс, 2020

изменяющего обучения, которая лежит в основе деятельности системы образования Эстонии. И этот опыт очень интересен: <https://rosuchebnik.ru/material/razvitie-subektnosti-cherез-sozdanie-situatsii-vybora-na-uroke/>

В основе выбора лежит ответственность. Чем выше уровень ответственности, тем более взрослое поведение демонстрирует школьник. За последствия выбора человек отвечает сам.

Выбор предполагает, что школьник понимает, из чего нужно выбирать, то есть, он информирован, проанализировал эту информацию и оценил ее. Ситуация выбора на уроке географии более чем уместна и предполагает возможность определения своих целей при изучении географии (нужен ли предмет для поступления в вуз, для ЕГЭ, просто интересен, не очень важен и не очень интересен). В соответствии с этим выстраивается вся дальнейшая работа, определяется возможность индивидуального маршрута, объем и уровень сложности заданий, даже необходимость присутствия на уроке в определенных ситуациях, участие в олимпиадах и конкурсах. И это не означает, что ситуация не может измениться, например, при повышении интереса школьника к географии он может выбрать более высокий уровень географической подготовки.

2) Что именно можно выбрать на уроке?

Кажется, что ситуация выбора на уроке ограничена, но это не так. Выбор может касаться темы (есть такой формат, при котором тему урока формулируют сами школьники), плана урока, вида деятельности, содержания работы, уровня сложности задания, формата представления результатов этой деятельности, формы взаимодействия (индивидуально, в паре



или группе), источников информации, вида домашнего задания. Например, при написании работы школьник может сделать выбор: пользоваться подсказками и заранее согласиться на менее высокую отметку или сделать самостоятельно, рискнуть, возможно, тоже не получить высший балл, но проявить самостоятельность.

Иногда предлагается выбор из нескольких определенных вариантов, иногда школьник сам полностью создает свое занятие, свое задание.

В 11 классе выбираем все: интенсивность своего обучения, форму участия, объем заданий, тему, которая интересна. И делаем то, что позволяет жесткий лимит времени одиннадцатиклассника. Например, раскрываем выбранную для общего разговора проблему так, как видим ее только мы. Или создаем постер на выбранную тему. Выбираем дизайн, содержание, стиль взаимодействия. Так родился общий постер «Великобритания».

В 10 классе выбираем проблему, отрасль, индивидуальный или парный формат работы, аргументы и факты, план представления и содержание вопросов, содержание ответов на вопросы. В основе такого выбора — конкретные географические ситуации, в которых не может быть правильного ответа. Выбираем группу для совместной работы, выбираем из общего пакета заданий те, в которых силен конкретный школьник.

В 9 классе выбирали отрасль хозяйства, экономический район России, проблему. Выбирали вариант взаимодействия с одноклассником, способ представления темы.

В 8 классе ребята выбирали для себя тему урока (тема «Природные зоны России»), который они проводили самостоятельно для всего класса. Урок был

непродолжительным, всего 15 минут, но в эти минуты нужно было уложить и объяснение нового материала, и видеоматериал, и задания для остальных учеников. Содержание и варианты представления материала, его оформление и формат заданий определялись самим школьником по выбору. Оказалось, что это очень действенный способ обучения, сложнее всего было тем, кто не захотел или не смог выбрать, не попросил помощи при совершении выбора.

В 7 классе выбираем страны. И то, как мы рассказываем о выбранной стране. Очень важно избежать шаблонов, копирования общеизвестной информации, долгого чтения или бессодержательных презентаций. В каждой стране учимся видеть нечто особенное, «свое», связанное со своими интересами и планами. И учимся выбирать средства для яркого, образного рассказа об этом государстве. Выбираем тему для постерного доклада и осваиваем этот жанр, создавая постеры на бумаге или в электронном виде.

На недавней экскурсии 5 и 6 классов к метеопавильону на Малой Конюшенной мы не просто учились наблюдать, сравнивать, узнавать и рассказывать. Мы учились выбирать. И здесь тоже немало вопросов: например, если школьник выбирает для своей мини-экскурсии тему, которая только что рассматривалась на уроке по другому предмету или даже на этом же, это хорошо или плохо? Он не хочет выбирать, не ищет ничего более интересного или ему хочется продолжить разговор на заинтересовавшую тему? А если выбирается формат рассказа с «поддержкой мобильного телефона», то это из-за страха перед аудиторией или опасения что-то забыть? Или просто поход по пути наименьшего сопротивления?

Вот еще серия вопросов (их пока больше, чем ответов):

1. Чем стоит руководствоваться учителю при создании ситуации выбора на уроке?

Возможно, знаниями об особенностях учеников, информацией, полученной при «тестовом» выборе. Например, учимся выбирать «свой» вариант домашнего задания, который будет интересно сделать.

2. Готовность школьников к выбору. Надо научить это делать (вопрос — каким образом научить?).

Здесь хороши и небольшие анкеты, и опросы в конце четверти, наблюдение, беседы.

3. Педагогическая целесообразность создания ситуаций выбора. Есть ли в этом смысл?

Педагогическая целесообразность определяется задачами урока и тем результатом, который мы получим с выбором чего-либо или без. Выбор бывает мучительным, если ребята плохо представляют себе то, из чего приходится выбирать, если им не хватает информации, если они путаются в понятиях и фактическом материале.

4. Стимулирование выбора. Что может стоять за выбором?

Учителю стоит показать варианты развития событий, если выбор совершен, если школьник от выбора отказался. Это касается как выбора содержания, так и формы работы, выбора уровня сложности или оценивания.

5. Как аргументировать свой выбор?

Здесь входит развитие критического мышления — освоение способов аргументации. Оценка результатов решения выбранного варианта. Анализ своего выбора. Обучение умению ошибаться и анализировать свои ошибки.

Навыки критического мышления позволяют совершать выбор осознанно. Здесь хорошо работает технология развития критического мышления

(ТРКМ), которую несколько забыли в последнее время. Выбор помогает развитию умной решительности и анализу сложившейся ситуации. Среди большого количества инструментов выбора, которые могут использоваться на уроке географии, — накопительная система оценивания, позволяющая выбирать те виды деятельности и те элементы содержания, которые важны для ученика и в которых он ощущает уверенность.

«Защитный лист», который планируется ввести со следующего учебного года, — это возможность выбора не бояться, если не готов, заранее, до урока, легализовать свою возможность не делать что-либо. Подкрепленная, конечно же, ответственностью ученика за такое решение и открытостью этой информации. Идея «защитного листа» представлена у А. Гина в книге «Приемы педагогической техники»*. Это возможность непосредственно перед уроком отказаться от выполнения или представления каких-либо видов работ, например, от демонстрации учителю домашнего задания или от ответа на уроке. Причины могут быть разные, например, не очень хорошее самочувствие, позднее возвращение с тренировки или из театра, забытая дома тетрадь или работа, выполненная без учета требований. Содержание «защитного листа» стандартное, это обычная таблица с датой урока, его темой и местом для указания фамилии, имени ученика, его выбора в отказе от какого-то вида деятельности, краткое объяснение причин. Такой выбор означает, что отказ необходимо будет отработать, а запись служит напоминанием для ученика и фактом в общении с родителями. Естественно, хотелось бы, чтобы «защитный лист» не становился системой работы, возможно, для его использования

* Гин, А. А. Приемы педагогической техники, — М.: Вита-Пресс, 2020



будут введены ограничения, например, один раз в месяц. Представляется интересным обсудить такой вариант выбора с самими школьниками и закрепить принятое ими коллективное решение.

Умение правильно делать выбор развивается, в том числе, на основе кейс-технологий, которые еще и позволяют повысить учебную мотивацию. Ведь это выбор контекста, выбор сюжета, выбор определенных параметров работы, индивидуальное или коллективное решение.

6. Определение степени свободы выбора. Будут ли ограничения или как будет происходить выбор: индивидуально или коллективно? До каких пределов можно выбирать? Есть ли на уроке то, что лежит вне области выбора? Каковы условия обязательных работ, их объем, содержание, правила их выполнения?

И то, в некоторых ситуациях даже обязательные работы могут содержать элементы выбора, например, уровня сложности.

7. Успешность деятельности. Сможет ли ученик сделать выбор?

Учитель должен подумать об этом заранее.

Выбор связан с развитием учебной стратегии, с особенностями самого школьника. Чем больше возможностей для выбора, тем сложнее учителю и ученику. Ведь выбор может так и не состояться. Например, при создании игры с игровым полем на уроке географии три года назад выбор в 7 классе не произошел: он длился весь урок, но так и не был сделан из-за избытка информации у одних школьников (они получали ее сами) и недостатка информации у других. Договориться у ребят не получилось, а договоренность — это еще одно следствие выбора. Как и ограничение времени для совершения выбора.

В начале учебного года происходит выбор темы мини-проекта «Мое географическое открытие». Работа задумывалась как задание для всех, но она такой не стала, трансформировавшись в задание только по выбору. И это тоже результат выбора.

Можно участвовать в «Географическом диктанте» или в олимпиаде по географии.

Среди домашних заданий всегда есть задание по выбору, которое можно выбрать из обязательных, или задание, само выполнение которого является добровольным. Выбор уровня сложности заданий на уроке и дома тоже предлагается довольно часто, но не является постоянным. И здесь можно тоже заметить определенные тренды: одни и те же ученики чаще всего действуют по шаблону, выбирая однотипные задания примерно одной и той же степени сложности. Наверное, это повод для размышлений.

Сегодня совершенно обычным стал выбор учеником формата работы — в классе или онлайн, хотя это и создает определенные проблемы самому ученику, его одноклассникам и учителю, требует особой дидактики даже не «смешанного обучения», а «гибридного обучения», наверное, такой термин подходит больше.

Выбор формата взаимодействия происходит совершенно естественно: есть ребята, которым лучше думается в одиночку, а есть те, кто гораздо лучше работает в компании. Это становится осознанным действием примерно с 8 класса, раньше все гораздо больше определяется приятельскими отношениями и возможностью просто повеселиться. В 9–11 классах к работе в команде уже складывается очень серьезное отношение.

Сложная тема — дедлайны и соблюдение сроков. Возможно, здесь стоит обратиться к понятной

и прозрачной системе Виктора Шаталова, с его «экранами прохождения темы» и «листами опорных сигналов». И масса вопросов: а если тема не будет изучена и сдана полностью, как можно мотивировать школьников к этому?

Особая тема — выбор в условиях самооценки. Почему именно такие баллы, почему именно такая оценка своей работы? Здесь может присутствовать критериальная основа, или ученикам может быть предоставлен карт-бланш. Зависит от контекста, задач занятия, возможностей класса.

Необходимость выбора создает большое количество проблем. И не все они могут быть решены в рамках одного урока. Но если не задавать эти вопросы, то мы никогда не научимся выбирать, аргументировать свой выбор и анализировать полученные результаты. А это очень важные умения в любое время, в любом месте, в любом возрасте.

Вопрос от научного консультанта:

география в заметках О. О. Жебровской представлена как предмет для всех и для каждого. В этом случае в конце учебного года каждый ученик может дать свой вариант ответа на вопрос, что для него было самым важным на уроках географии. Может ли совокупность ответов учеников стать путеводителем для нового поколения учащихся?

ДВЕ СИТУАЦИИ ВЫБОРА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ

Вяльцева М. С.

*учитель русского языка и литературы
ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»*

Честно говоря, обсуждать с учениками произведения, в которых раскрывается образ педагога, всегда боязно, потому что такие тексты обнажают методики и приемы. На таких уроках вдумчивым ученикам становятся известны «секреты» тех фокусов, которые абсолютно незаметно проделывает учитель. Однако в 6 классе почему-то именно произведения про учителей вызвали особенно жаркие споры.

Ситуация 1: «Как мы учительницу уволяли» (урок-дискуссия по рассказу «Уроки французского» В. Г. Распутина).

Позволю себе кратко напомнить содержание рассказа. Мальчик из села приезжает в райцентр, чтобы учиться. Ему катастрофически не хватает денег, из-за чего он вынужден играть на деньги с ребятами постарше. Игры заканчиваются драками. Тогда мальчику пытается помочь учительница Лидия Михайловна: она приглашает его заниматься индивидуально, а затем начинает играть с ним в «чику», нарочно проигрывая деньги. Об игре узнаёт директор школы и увольняет учителя.

Патетическая речь о роли учителя в жизни человека на ребят ожидаемо не действует. Они начинают откровенно зевать. И даже бойкая и молодая Лидия Михайловна из «Уроков французского», которая так похожа на меня саму, не может увлечь скучающий класс. Нужно вовлечь ребят, дать им возможность выбирать. Но что? Конечно же судьбу. Ведь это так волнительно, когда от тебя зависит чья-то судьба.

После обсуждения характера и поведения Лидии Михайловны я предложила ребятам самостоятельно принять решение: уволить или оставить учителя. «Но директор же её уже уволил», — раздаётся осторожная реплика. Конечно, но это совсем не мешает нам решить самостоятельно.

Класс мгновенно разделился на две группы в зависимости от выбора позиции: мальчики против девочек. Мы организовали импровизированный педсовет, в ходе которого каждая группа выдвинула аргументы в защиту собственной точки зрения. Обсуждение было таким оживленным, что я, признаться, засомневалась в устойчивости собственных убеждений. Юноши очень упорно доказывали вред азартных игр, их разрушающее воздействие на личность человека. Вспомнили об авторитете учителя, который может чинить препятствия честной игре. Девочки же апеллировали к благим намерениям учительницы, ее высоким нравственным качествам. Они убеждали, что цель учительницы оправдывает средства, говорили о том, что это выбранный способ помощи (вовлечение в игру). После прений настала пора голосования. Оно было тайным, чтобы внимание коллектива не могло помешать волеизъявлению. Подсчёт голосов был очень напряженным, весь класс с замиранием сердца следил за исходом дебатов.

С перевесом в один голос было принято решение оставить учителя. Хотя мальчики не унимались даже после голосования, выдвинув последний решительный аргумент: «Но ведь директор за нас». Между тем разговоры о судьбе Лидии Михайловны продолжились уже в коридоре.

Что скрыто за этим выбором? Ценностные ориентиры ребят. Дети выбрали оставить Лидию Михайловну, исходя из собственных нравственных критериев. При этом юноши, занявшие позицию директора, прекрасно понимали, из чего исходил руководитель школы, принимая решение об увольнении. Каждый участник дискуссии выбрал позицию, которая соответствует его убеждениям. Таким образом, в ходе спора учитель может помочь ученикам выявить свои ценностные ориентиры.

Ситуация 2: «Как мы формулу идеального учителя выводили» (урок-дискуссия по рассказам «Тринадцатый подвиг Геракла» Ф. Искандера и «Уроки французского» В. Г. Распутина).

Ещё одна возможность выбора появилась у ребят в связи с изучением рассказа Фазиля Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла». Напомню вам содержание рассказа. 5 класс уважает и боится учителя математики Харлампия Диогеновича, который воспитывает нерадивых учеников методом «смеха». Однажды рассказчик, не выполнив домашнее задание, срывает урок математики: он зовёт в кабинет медсестру для вакцинации от тифа. Проницательный Харламбий Диогенович раскрывает обман и поднимает героя на смех, называя его поступок «тринадцатым подвигом Геракла».

На уроке обсуждался образ учителя Харлампия Диогеновича, строгого, но справедливого педагога, который обучал ребят нормам поведения на уроке

посредством смеха. Учитель математики старался придать комическое звучание любой потенциально конфликтной ситуации. Развернулась дискуссия: правильно ли это? Есть ли разница между смехом над кем-то и смехом вместе с ним? В очередной раз ребята говорили об авторитете учителя, который может давить на ученика и заставлять его чувствовать себя жалким, слабым, никчемным. В то же время нашли в классе защитники Харлампия Диогеновича, которые увидели в методе учителя рациональное зерно. По меткому наблюдению ребят, на стороне защитников оказался и Фазиль Искандер.

В финале урока я предложила ребятам перечислить наиболее ценные качества учителя и выбрать, какой воспитательный метод, Харлампия Диогеновича или Лидии Михайловны, им ближе. Ребята называли такие качества, как доброжелательность, умение найти подход к ученику, знание методики преподавания, доступность объяснения. Все симпатии учеников оказались на стороне Лидии Михайловны из «Уроков французского». Возможно, ребята еще не успели забыть, как спасли её от увольнения. А Харлампия Диогеновича осудили, несмотря на положительную оценку Искандера.

«Учитель может назвать ученика так, что его потом будут обзывать. Это неправильно». «Он высмеивает учеников. Это очень жестоко».

Таковыми репликами делились ребята. Они выбрали доброту и мягкость, а не хлесткий юмор, что объясняется их возрастом и, возможно, негативным опытом, полученным за пределами школы «Унисон». Их выбор в очередной раз показал, что критерии оценки поступков зависят от нравственных ориентиров.

В завершение хочется отметить, что уроки литературы в 6 классе — это пространство дискуссии,

диалога на равных, а значит пространство выбора. Для меня важно, чтобы, делая выбор, ребята учились аргументировать свои суждения, реагировать на суждения одноклассников, формулировать собственные критерии оценки чужих высказываний. Я сознательно отказываюсь от роли «учителя-локомотива», подталкивающего учеников к «правильным» ответам, и занимаю позицию «учителя-модератора», чтобы дать ребятам возможность высказать свои мысли.

Неслучайно древнегреческому философу Сократу приписывают фразу: «Заговори, чтоб я тебя увидел». В споре проявляется самость ребёнка, его нравственные ориентиры, у учителя появляется возможность увидеть скрытые качества ученика. Именно поэтому я так люблю на уроках проводить дебаты, в которых у ребят появляется возможность делать выбор.

А рассказывают ли дети о наших дебатах вам, дорогие родители?

Важно ли это для них?

Хотите ли вы, чтобы о проявлениях ребят в споре было сказано в традиционных письмах родителям?

Приглашаю вас к диалогу. Понаблюдайте, что интересно вашему ребёнку, какие убеждения он готов отстаивать. И приходите с этими наблюдениями в школу. Уверена, что вместе мы сможем найти новые темы для обсуждения на уроках литературы.

О ЧЁМ СИГНАЛИТ «СВЕТОФОР» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5–6 КЛАССЕ

Кински Н. В.

учитель математики

ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

Математика — один из обязательных предметов в курсе средней школы. Рабочая программа предполагает вполне определенный перечень тем, которые необходимо изучить, и навыков, которыми нужно овладеть каждому из обучающихся. И может показаться, что для ученика проложен один единственно возможный путь для достижения результата. Однако вариативность есть. Во-первых, углубленное изучение отдельных тем для заинтересованных учеников. Во-вторых, задания разного уровня сложности в классной и/или домашней работах (в том числе индивидуальные задания). В-третьих, выбор дополнительных занятий (например, кружка по математике). В совокупности — это выбор уровня освоения образовательной программы по предмету.

Стоит обратить внимание, что окончательное решение по обозначенным выше вопросам принимают взрослые: учитель и/или родитель. Они делают выбор в интересах ребенка, учитывая его пожелания, но основываясь на собственном опыте и своем представлении о способностях ученика.

А может ли ребенок сделать некоторый выбор полностью самостоятельно? Что будет говорить о его личности, способностях, внутренних качествах этот выбор? При этом, если есть выбор, возникает и ответственность за сделанный выбор. Может ли пятиклассник принять на себя ответственность за свои образовательные результаты?

Попробую ответить на эти вопросы, основываясь на своих педагогических наблюдениях. Яркой иллюстрацией может служить использование формата урока «Светофор». Ученику предлагается выбор: он должен определить для себя рабочую группу.

У. Здравствуйте, ребята. На прошлом уроке мы изучили тему «Сравнение обыкновенных дробей». Давайте освежим в памяти основные моменты, отвечая на вопросы. Какая из двух дробей с одинаковыми знаменателями больше?

Д. Та, у которой больше числитель.

У. Как сравнить дроби с разными знаменателями?

Д. Привести их к общему знаменателю и сравнить числители.

У. Что меньше: правильная дробь или неправильная?

Д. Меньше правильная.

У. Как сравнить дробь с 1?

Д. Если дробь правильная (числитель меньше знаменателя), то она меньше 1. Если числитель и знаменатель равны, то дробь равна 1. В остальных случаях, дробь больше 1.

У. Все верно. А сегодня мы будем закреплять полученные знания. Наш урок пройдет в формате «Светофор». Это значит, что нужно разделиться на 3 группы: «зеленую», «желтую» и «красную».



Чтобы понять, какую группу нужно выбрать, ответьте сами для себя на 2 вопроса: «Знал ли я ответы на все вопросы?», «Могу ли я сравнить любые две дроби и дробь с единицей?». Если вы уверенно ответили «Да» на оба вопроса и готовы решать более сложные задания, то выбирайте «зеленую» группу. Если «скорее да», но хотели бы еще потренироваться, то «желтую». В остальных случаях перемещайтесь в «красную» группу.

«Зеленую группу» выбрали два человека, «желтую» — два человека, «красную» — два человека.

У. «Зеленая» группа, вы получаете задание. В начале есть некоторые подсказки-объяснения, читайте их внимательно. Вам предстоит работать полностью самостоятельно, но можно совещаться внутри группы. Итоги вашей работы мы подведем в конце урока.

«Желтая» группа, вы получаете задание. Старайтесь выполнить его самостоятельно. Три раза в течение урока я подойду к вам, чтобы проверить полученные результаты и ответить на вопросы, если будут затруднения.

«Красная» группа, вы будете решать задания сначала вместе со мной, а потом пробовать самостоятельно.

Такой урок состоялся в конце февраля в 5 классе. Всего за учебный год может быть около 10–12 уроков в таком формате в 5 и 6 классах по разным темам.

На каждом таком уроке, исходя из самооценки собственных знаний, ученик может выбрать одну

из трех рабочих групп. «Красная» группа — работа с учителем. «Желтая» группа — самостоятельная работа с периодическим контролем результатов. «Зеленая» группа — полностью самостоятельная работа.

При выборе группы я прошу учеников для себя отвечать на вопросы «Понятна ли мне тема?» и «Достаточно ли хорошо владею необходимыми навыками?». Если ответ — серьезные затруднения в понимании темы, то требуется помощь учителя, лучше выбрать «красную» группу. Если трудностей в понимании материала не возникает, но есть некоторая неуверенность, то необходима обратная связь от учителя и рекомендуется «жёлтая» группа. Для тех, кто усвоил материал на высоком уровне и готов решать более сложные задачи, самой продуктивной будет работа в «зелёной» группе.

В момент выбора группы от учеников требуется проведение некоторого самоанализа, но при этом ответ на вопрос не занимает много времени, а формат — выбрать один из трёх вариантов — прост и понятен. Насколько вдумчиво каждый из учеников отвечает на эти вопросы, ответить невозможно. Однако регулярная практика ревизии собственных знаний способствует сближению внешней оценки и самооценки.

Ответственность за результат выбора лежит на ученике. Я не корректирую выбор ученика, т. к. в противном случае ситуация выбора была бы фиктивной. В случае выбора соответствующей группы заметен рост мотивации к обучению, возрастает количество и качество выполненных заданий. Однако при несоответствии самооценки и реальных возможностей такого эффекта не наблюдается и результативность



урока для этого конкретного ученика, к сожалению, может быть низкой.

На уроке, который приведен в качестве примера выше, по моему мнению, двое из шести учеников определили группу, не соответствующую их уровню. Один выбрал «зеленую» вместо ожидаемой «желтой», а другой, наоборот, «желтую» вместо «зеленой». А в следующий раз эти ученики выбрали группы по уровню.

Почему ученик сделал выбор той или иной группы? Не всегда ответ очевиден. На это могут влиять как факторы, связанные с учебной деятельностью, так и личные, например, выбор «как у друга» или прошлый опыт. Обычно «желтая» группа самая многочисленная, а распределение по группам соответствует ожиданиям учителя. Однако бывают и исключения. Например, однажды в 6 классе возникла ситуация, когда все ученики выбрали «желтую» группу. А на другом уроке в 5 классе более половины выбрали «красную».

Даже если выбрана группа, которая не совпадает с ожиданием учителя, но при этом ученик активно работает, это не означает, что выбор неверный. Возможно, в данный момент ребенку нужна большая поддержка от учителя. При выборе «зеленой» и «желтой» группы поощряется стремление к самостоятельности.

Проводя уроки в формате «Светофор», я заметила, что это способствует развитию навыков самооценки, росту мотивации и позволяет ребенку почувствовать, что он может управлять образовательным процессом. Именно ситуация свободного выбора, когда нет верного или неверного, дает ученикам чувство контроля над ситуацией, позволяет выразить свою позицию активного участника.

В следующем учебном году я планирую продолжить свои наблюдения, чтобы можно было провести обобщение и отметить закономерности. Приглашаю вас, уважаемые родители, к обсуждению вопроса выбора на уроках математики 5–6 классов и его значимости для учеников.

Вместе мы обсудим такие вопросы:

Чем, на ваш взгляд, можно объяснить поведение вашего ребенка в указанной ситуации выбора в течение учебного периода?

Есть ли, по вашему мнению, необходимость повлиять на причины этого поведения?

ЧТО И КАК ВЫБИРАЮТ ДЕТИ, КОГДА ИГРАЮТ В СКАЗКИ НА АНГЛИЙСКОМ?

Тагаева Н. Е.

учитель английского языка ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»,

В начальной школе существует курс внеурочной деятельности «Играем в сказки на английском». Мы играем в театр один раз в неделю с 1–2 и один раз с 3–4 классами. Такое деление было прежде всего необходимо для того, чтобы комфортно осуществлять наставничество старших над младшими. Учащиеся 1 класса начинают учиться читать лишь во второй половине третьей четверти и потому нуждаются в помощи второклассников. Учащиеся 4 класса, в свою очередь, помогают третьеклассникам применять в разговоре более сложные грамматические структуры и выражения.

Цель курса: развить в детях навыки актерского мастерства, выступлений на сцене на английском языке, а также мотивировать к изучению английского языка. Но самое главное — дать возможность каждому ребёнку получить опыт участия в спектакле на английском.

Подготовка к выступлению проходит в несколько этапов, на которых детям приходится и коллективно, и индивидуально делать тот или иной выбор.

Первый этап — выбор произведения для спектакля. Дети могут выбрать понравившуюся сказку из предложенных мной.

Стоит отметить, что чаще всего с группой 3–4 класса мы знакомимся с печатным вариантом сказки, а 1–2 с видео-форматом, так как малыши знают сказки чуть хуже, плюс видео-формат проще для их восприятия, а сложность текста они оценить не могут. Далее проводится анонимное голосование, в ходе которого и происходит выбор сказки для спектакля.

В 3–4 классах в этом учебном году сказка выбиралась два раза: в сентябре и в январе. В качестве опорного материала я использовала сборник сценариев из УМК Starlight 4.

В сборнике предложены четырнадцать сказок, большинство из которых знакомы детям:

1. Золушка.
2. Златовласка и три медведя.
3. Гензель и Гретель.
4. Джек и бобовое зёрнышко.
5. Маленькая красная курочка.
6. Красная шапочка.
7. Кот в сапогах.
8. Спящая красавица.
9. Белоснежка и семь гномов.
10. Сапожник и эльфы.
11. Три козлёнка.
12. Гадкий утёнок.
13. Три поросёнка.
14. Дюймовочка.

При первом голосовании в сентябре большинство проголосовало за сказку «Златовласка и три медведя». Сказка была детально прочитана и было принято положительное решение. В январе голосованием была выбрана сказка «Кот в сапогах», однако



при первом прочтении ребятами было отмечено, что текст объемный и будет сложным для запоминания. При повторном голосовании была выбрана сказка «Белоснежка и семь гномов». Однако уже при первом прочтении маленькие унисоновцы отметили жестокость некоторых описанных в сказке ситуаций, которую не хотелось бы показывать на сцене. Было решено найти другой вариант сценария и, исходя из количества актёров, изменить название на «Белоснежка и четыре гнома».

В группе 1–2 класса в сентябре особенно привлекла внимание сказка «Пряничный человечек», которая является аналогом нашей русской народной сказки «Колобок». Она довольно яркая и понятная детям. С января по март в рамках программы курса ребята читали «Сказку о рыбаке и рыбке», сопровождающуюся небольшими видеофрагментами, а также вставками в виде маленьких песен. Сказка так понравилась ребятам, что они решили выбрать её в качестве спектакля на конец учебного года.

Как правило, распределение ролей происходит также по выбору учащихся, в случае возникновения спорных ситуаций включается учитель. Обычно применяется один из двух способов решения данных ситуаций.

1. Жеребьёвка. Но в этом случае есть большая вероятность, что упование на случайность не станет весомым аргументом для ребёнка.

2. Я предлагаю каждому претенденту на роль выучить слова за определённый период времени. Затем они выступают перед остальной группой, и лучший получает роль. Это определяется зрителями в ходе голосования.

Зачастую учить слова «зря» ребятам не хочется, поэтому они выбирают жеребьёвку. У второго варианта

есть дополнительный плюс — запасной актёр на случай отсутствия основного.

Чему учатся дети в таких ситуациях? Они учатся выбирать и отстаивать свой выбор. Они учатся брать ответственность за свой выбор. И следовать принципу, что если ты пообещал взять ту или иную роль, то на тебя рассчитывают другие и нельзя их подвести. Ребята, которые обычно активны и успешны на уроках английского языка, также довольно быстро выбирают ведущие роли в спектакле. Хочу отметить, что дети 3–4 класса выбирают роль, исходя из объема текста, который нужно будет выучить, а 1–2 класс чаще основывается на личном отношении к тому или иному персонажу. В марте при распределении ролей в группе 1–2 класса возникла ситуация, когда никто не хотел брать роль старухи в тех частях спектакля, где она злится и ругает рыбака. Я предложила попробовать «поиграть» её девочке, которая, на мой взгляд, идеально подходит для этой роли. К удивлению самой девочки, ей очень понравилось быть в этой роли, а ободряющие комментарии восхищённых одноклассников только поддержали её желание оставить роль.

Следующие несколько занятий после выбора ролей происходит читка сценария, в ходе которой мы вместе с детьми вносим необходимые правки в сценарий, иногда даже и вовсе решаем выбрать другую интерпретацию сказки для постановки, поскольку мнение каждого маленького актёра очень важно (как в случае со сказкой «Кот в сапогах»). Едва выбрав роль, ребята начинают задумываться о костюмах и реквизите, которые они выбирают также сами. В случае затруднений они обращаются ко мне за помощью.

На занятиях мы также обсуждаем, музыкальный фрагмент какого настроения лучше поставить в той

или иной сцене, иногда дети предлагают конкретные музыкальные произведения, как современные, так и классические. Далее я подбираю музыкальный материал под каждое настроение, и путем голосования мы выбираем тот, который по итогу прозвучит на выступлении. Расстановка мебели на сцене — большей частью инициатива детей, как и всевозможный реквизит. Таким образом подготовка выстроена так, чтобы итоговая версия спектакля ощущалась детьми как их собственный продукт.

В 2021–2022 учебном году в рамках курса внеурочной деятельности «Играем в сказки на английском» состоялось три события, приуроченных к Дню матери, Новому году и окончанию учебного года.

Что касается вовлеченности детей в работу на занятиях, то этот курс посещают 19 из 21 учащихся начальной школы «Унисон». Дети работают на занятиях с разной степенью заинтересованности, но стоит отметить, как на качество работы влияет приближение даты выступления. Чувство ответственности побуждает детей внимательнее следить за происходящим, особенно это заметно на итоговых репетициях. Здесь обязательно появляется группа маленьких лидеров, которые помогают учителю, направляют одноклассников, фонтанируют идеями.

Перед итоговым показом мы устраиваем пробный показ работы одной группы для другой и наоборот. Вовлеченные в процесс подготовки спектакля дети с удовольствием дают обратную связь по увиденным сказкам и ценные советы, а для выступающих это отличная тренировка перед основным показом.

Не обходятся выступления и без форс-мажорных ситуаций, когда заболевает кто-то из актёров. В этом случае на помощь приходят ребята из 3–4 классов,

которые с радостью включаются в спектакль, иногда даже за 2–3 часа до выступления!

Как родители включаются в процесс подготовки детей? Зависит от заинтересованности конкретного родителя. Чаще всего родители помогают дома с заучиванием текста и подготовкой костюма. Но в большинстве случаев качество выступления зависит напрямую от ребёнка и его заинтересованности. Помощь и участие родителей всегда приветствуются, а включение в процесс подготовки может стать дополнительной мотивацией для ребёнка.

На мой взгляд, курс «Играем в сказки на английском» очень ценен, это отмечается и детьми, и родителями, ведь творчество способствует разностороннему развитию личностей маленьких унисоновцев.

ВЫБОР РОДИТЕЛЕЙ

КТО И ЗАЧЕМ ВЫБИРАЕТ ОЛИМПИАДНУЮ МАТЕМАТИКУ?

Константинов В. С.

учитель математики ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

Ещё учась в университете, я занимался подготовкой школьников к экзаменам различного уровня: от школьных до ОГЭ и ЕГЭ по математике и физике. Однажды, занимаясь математикой с ученицей 10 класса, я спросил, куда она решила поступать, и получил довольно взрослый ответ: «А как я могу что-то выбрать, если ничего не пробовала?».

Чаще всего учащиеся поступают на те специальности, которые для них выбирают родители, так же как до этого они выбирают «склад ума» своего ребенка (математический или гуманитарный), не дав сделать выбор своим детям самостоятельно. После выбора «склада ума» ребята «отворачиваются» от «ненужных» им предметов, и оценки по данным дисциплинам снижаются, подтверждая «правильность» выбора родителей. Весь этот процесс, как правило, происходит во время обучения в 5–8 классах, ведь в 1–4 большинство учащихся успешны, а в старших

классах они уже примерно понимают области, в которых продолжают свое обучение.

Дополнительные курсы являются возможностью попробовать себя в различных дисциплинах: не просто посмотреть на задание и отказаться решать, потому что сложно, а попробовать научиться новому. Так и наш курс олимпиадной математики на этапе 5–8 классов можно рассматривать как возможность попробовать свои силы и понять, интересна математика, как наука, в которую ученик хотел бы углубиться, или достаточно базового уровня знаний для поступления в те вузы, которые будут интересны. Однако в итоге всем выпускникам школы придется сдавать экзамен по математике, базовый или профильный, и они окажутся в стрессовой ситуации, как и любой человек, впервые сдающий важный экзамен.

На мой взгляд, основная польза для большинства ребят может быть не в подготовке к решению действительно сложных задач, а в участии в олимпиадах различного уровня, на которых они могут получить необходимый опыт нахождения в стрессовой ситуации. Те ученики, кто часто принимают участие в олимпиадах, редко паникуют во время таких экзаменов, как ОГЭ и ЕГЭ, так как уже имеют опыт написания работ, даже более высокого уровня сложности, а паника может сильно навредить. Много раз сталкивался с ситуациями, когда хорошо подготовленный выпускник начинал паниковать на экзамене, «перепрыгивал» с одного задания на другое и в итоге не заканчивал ни одно из них.

Вторым полезным моментом может быть тренировка решения сложных задач. Как правило, на олимпиадах предлагаются задания более высокого уровня, чем на государственных экзаменах, и решая

подобные задания, ученики нарабатывают новые алгоритмы, которые ранее были им неизвестны, по причине того, что для более простых заданий они не требовались, но иногда могут упростить уже известный алгоритм.

Конечно, можно подумать, что многие дети приходят на олимпиаду и уходят, даже ничего не попробовав сделать, но на самом деле мало кто хочет казаться самым глупым, и потому, даже не зная, как решать то или иное задание, они всегда пробуют придумать какой-нибудь алгоритм, что очень ценно. На самих занятиях мы можем увидеть, как ребята относятся к решению сложных задач: кто из них пытается найти собственный алгоритм, кто сдается быстро, не найдя подходящего алгоритма в своей памяти, а кто сразу сдается, даже не пробуя решить, и просто ждет, когда покажут, как делается задание. Конечно, в итоге все задания разбираются, но важно увидеть, как школьники реагируют на сложные задачи, и узнать, какие способы решения они могут предложить.

Не стоит забывать о преимуществах, которые дают призовые места на олимпиадах, при поступлении в ВУЗы. Конечно, некоторые олимпиады не имеют достаточно высокий уровень, и поэтому не принимаются в некоторых университетах. Такие олимпиады стоит рассматривать как возможность попробовать свои силы, получить необходимый опыт. Призовые места на олимпиадах более высокого уровня, в зависимости от ВУЗов, могут добавлять некоторое количество баллов при поступлении, приравниваться к 100 баллам по предмету, или могут дать право на поступление вне конкурса. Конечно, это больше относится к учащимся 10–11 классов, но стать призером олимпиады без практики

и необходимых навыков решения сложных задач довольно сложно.

На самих уроках мы можем больше узнать о ребенке, посмотрев, как он занимается.

Во-первых, каков уровень мотивации: привели родители или захотел прийти сам. А если привели родители, то будет активно заниматься или просто посидит вместе со всеми. Поскольку за данные занятия оценка не ставится, заинтересованность со стороны ученика возможна только при его собственном желании.

Во-вторых, готов ли работать в команде или предпочтет решать всё сам. Иногда мы проводим уроки в виде соревнования «команда на команду», и некоторые ребята предпочитают работать без помощи коллег.

В-третьих, какой уровень заданий ребёнок готов осваивать/решать на данный момент. В начале учебного года я использовал довольно сложные занятия, не определив уровень готовности учащихся. После пары таких уроков они попросили задачи попроще, после чего смогли включиться в процесс более активно, а сложные задания мы смогли разобрать чуть позже. Этот момент помог определить наличие «пробелов» в базовых знаниях у некоторых ребят.

В-четвертых, можно посмотреть, как ребята адаптируются к таким мероприятиям, как олимпиады, что в дальнейшем даст нам представление об их поведении на экзаменах. К сожалению, в этом году не так много ребят попробовали свои силы на городской олимпиаде по математике, но в дальнейшем мы планируем убедить большее количество учеников принять участие в данном мероприятии.



На основе написанного выше хочу задать пару вопросов родителям.

Занятия олимпиадной математикой нужны всем или только некоторым, кто заранее определил, что у ребенка «техническое» будущее?

Если вы хотите, чтобы ребенок посещал подобные занятия, а он не проявляет заинтересованности, стоит ли заставлять, или это будет пустая трата времени?

УРОКИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: НАДО ЛИ ПРОДОЛЖАТЬ?..

Дао А. В.

учитель каллиграфии ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

Мы шлифуем буквы, буквы шлифуют нас.

П. П. Чобитько

Совершенно случайно четвероклассникам нашей школы в феврале 2019 года было предложено попробовать писать в тетрадях металлическим пером и чернилами. Эффект был удивительный! Смеем утверждать, что изобретение XVIII века радует и помогает учиться в школе XXI века.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Трудности школьников | Влияние письма пером и чернилами |
| Неусидчивость, несобранность СДВГ* | Необычный инструмент способен заинтересовать, увлечь, отвлечь от желания поиграть, отвлечься от урока, домашней работы над заданиями. |

* СДВГ — синдром дефицита внимания и гиперактивности

| | |
|---|--|
| <p>Тревожность</p> | <p>Хорошо заметен терапевтический эффект отрывного письма, так как он соответствует ритму дыхания человека. Ровные буквы — ровный эмоциональный фон.</p> |
| <p>Электронные приборы захватывают всё время жизни растущего человека</p> | <p>Перо и чернила способны оторвать от гаджетов, сподвигнуть к творчеству. Дети играют своим почерком — придумывают личную подпись, наклоня при этом буквы в разные стороны, добавляя завитушки, палочки или галочки, то укрупняя почерк, то делая его меньше.</p> |
| <p>Неразборчивое письмо, плохой почерк</p> | <p>Не у всех получается писать идеально красиво, но пером не получится написать неразборчиво. Почерк становится ясным, читабельным. Каляки-маляки исчезают сами собой.</p> |
| <p>Трудности при письме от руки и как следствие отсутствие настроения, мотивации выполнять письменные задания</p> | <p>Письмо пером — увлекательный процесс, и все сложности отходят на второй план.</p> |
| <p>Болтливость, разговорчивость во время урока</p> | <p>Трудно одновременно говорить и писать пером.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Сложно осваивать знания</p> | <p>Мелкая моторика помогает работе мозга — ум на кончиках пальцев. «Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный» (Мишель де Монтень).</p> |
| <p>Развитие глазомера, меткости, воображения (это особенно вдохновляет мальчиков)</p> | <p>Глазомер активно формируется во время письма: как разместить слова, абзацы, где соблюдать красную строку.</p> |
| <p>Неразвитая память, трудно запоминать наизусть стихотворения</p> | <p>Учёными в результате наблюдений была замечена связь между каллиграфией и формированием разных участков мозга:</p> <ul style="list-style-type: none"> – левой височной части, которая отвечает за слух и анализ полученного материала при письме; – задней центральной части левого полушария, которая управляет произношением и осязанием; – затылочной и теменной области, которые тесно связаны со зрительным восприятием текста и зрительной обработкой текста; – левого лобного участка, который отвечает за сохранение содержания написанного; – правой доли, которая управляет эстетикой письма, воображением, чувством ритма*. |

* Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001. С. 195–212

| | |
|--|--|
| <p>Стрит-арт — большая проблема исторического центра Санкт-Петербурга.</p> <p>Граффити — надписи, дипинти — рисунки,</p> <p>райтер (writer) — человек, который создаёт граффити,</p> <p>бомбинг — нелегальное нанесение граффити на стенах зданий, электричек, поездов</p> | <p>В странах, где школьники много пишут от руки, занимаются каллиграфией (Китай, Вьетнам, Япония), почти нет вандализма на памятниках исторического наследия, мало надписей, встречаются рисунки в промышленных зонах, заброшенных объектах.</p> |
|--|--|

У каллиграфов чёткий набор инструментов, как у хирурга. Это довольно строгая дисциплина, иначе не достичь сколько-нибудь внятного результата.

Для регулярных занятий школьников используем кисть, перо, тушь. Одновременно с этим в учебном плане есть несколько занятий, посвящённых тому, чтобы школьники попробовали писать на бумаге, на бересте, на ткани, на глине, на cere (восковой табличке) самыми немислимыми инструментами: палочками для суши, веточками деревьев, собственными пальцами рук, формочками для печенья, расчёсками-гребешками, попробовали составить узелковое письмо — Кипу. Эти несколько рискованные, экспериментальные с элементами игры уроки помогают проследить историю развития письменности,

прочувствовать разные материалы и воодушевить детей к поиску решений из безвыходных ситуаций.

Для оформления праздничных работ школьники сами выбирают цвет туши, бумаги, инструмент.



Единственная ахиллесова пята перьев и чернил — это испачканные руки, очень редко — одежда; и всё же мы очень рекомендуем постараться меньше использовать шариковую ручку в начальной школе. Испокон веков красивое письмо от руки могло и по сей день может совершенствовать человека!

Наблюдения:

Володя, 3–4 класс. Энергичному мальчику трудно было сосредоточиться на уроках, отвлекался на

занятиях. Комплект из пера и чернильницы удивил и заинтересовал юное дарование. Как показало наблюдение на протяжении полугода, ученик стал меньше болтать, больше успевать на уроке, кропотливая работа над буквами помогла стать сосредоточеннее.

Саша, 1 класс. Очень старается на уроках, ему интересно писать непривычными инструментами, письмо обычной ручкой приелось. Как же радуется его высказывание: «Я не могу пропустить урок каллиграфии!».

Ваня, 4 класс. Спортсмен, невероятно подвижный человек, очень просил маму купить перья, чернила, чтобы работать дома. Очевидно, что необычное письмо заинтересовало молодого человека, ему захотелось самостоятельно писать, рисовать, творить. Неизвестно, получилось ли приобрести инструменты и заниматься самостоятельно, но желание было очень велико.

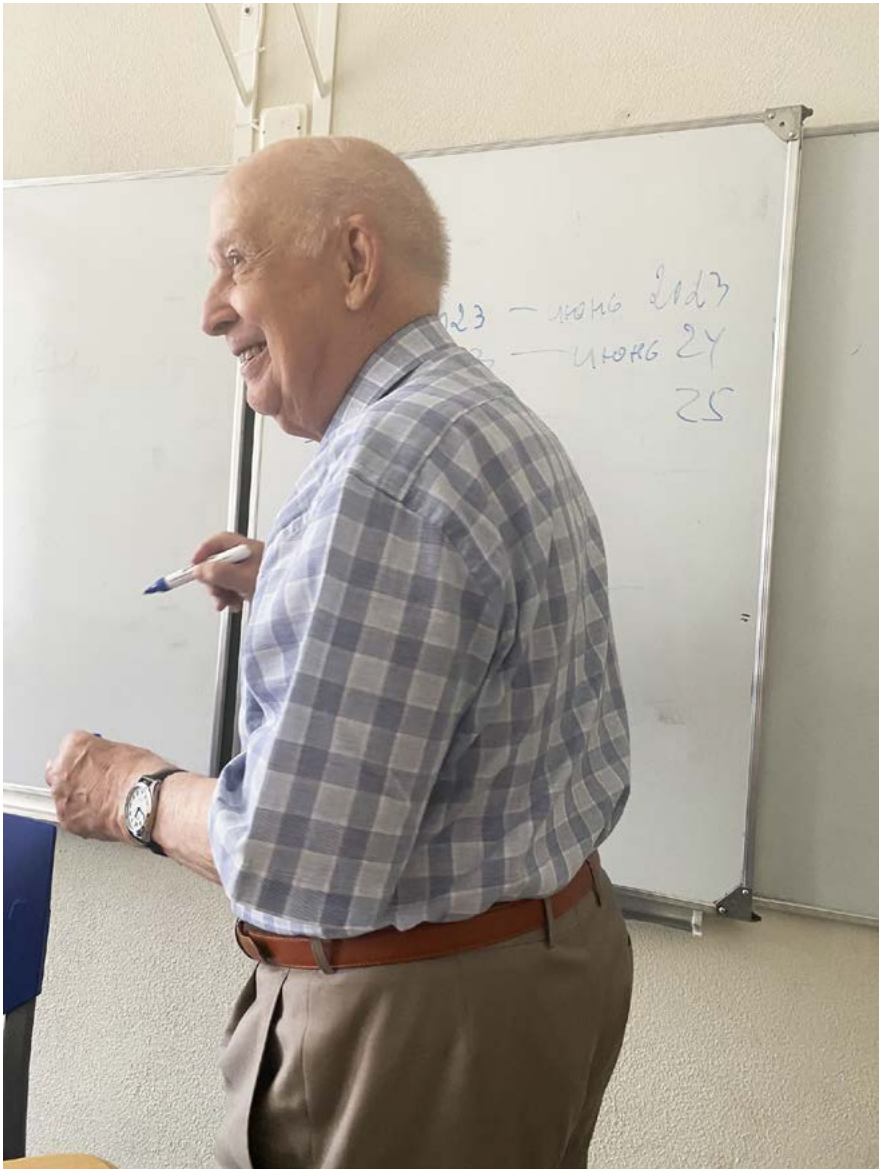
Иван, 2 класс. Часто торопится, когда пишет. При письме пером работает медленнее, чем ручкой, соответственно остается больше времени на осмысление того, что пишет, соответственно допускается меньше ошибок.

Адель, 2 класс. Ещё в 1 классе сильно воодушевилась старинным письмом. На протяжении 2 учебных лет старается самостоятельно придумывать украшения творческих работ пером. Выработался очень красивый и аккуратный почерк, в том числе и при письме шариковой ручкой.





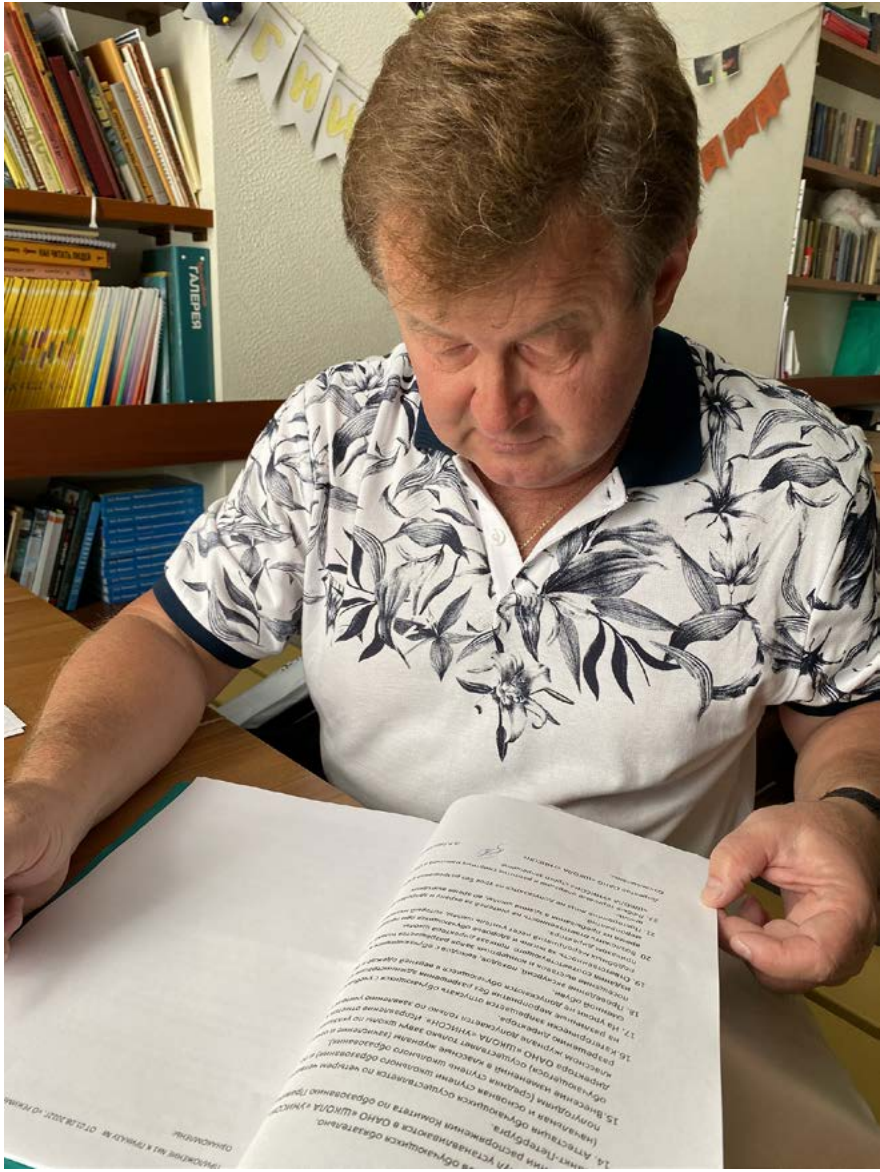










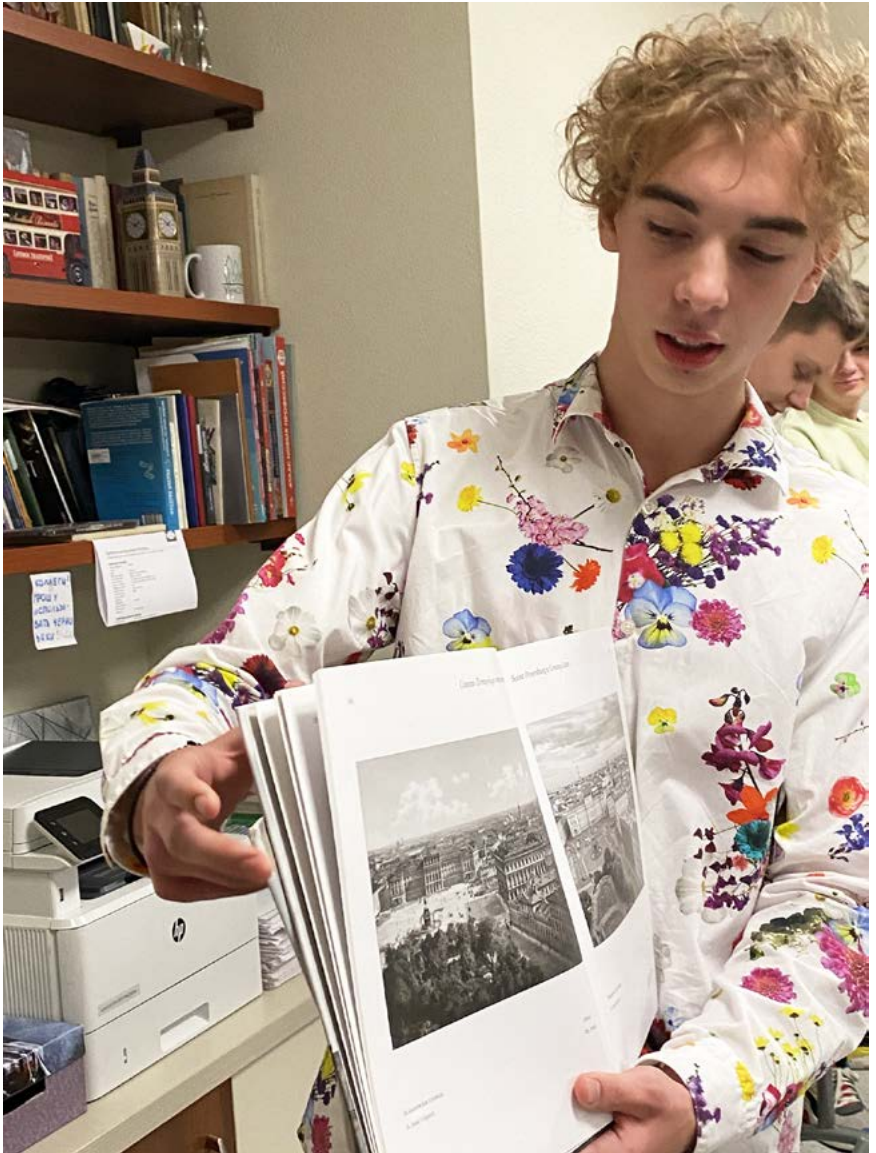


































Какие выводы можно сделать, исходя из приведённых наблюдений? Медленное, старательное письмо (ведь нужно писать аккуратно, а то будут кляксы!) помогает в решении многих задач. Энергичным ребятам легче концентрироваться на своей работе, они допускают меньше ошибок из-за того, что рука пишет медленно, и ребёнок успевает несколько раз про себя проговорить, проанализировать и проверить то, что написал. Письмо пером поддерживает интерес и мотивацию к обучению, а это очень важный аспект учебной деятельности.

Однажды родителями юных каллиграфов был задан важный вопрос: если письмо пером так полезно, то почему бы не писать им на всех уроках? Отвечая на этот вопрос, хочется отметить, что это было бы идеально для учеников — вернуть ушедшие пишущие инструменты в урочную деятельность. Но, к сожалению, темп современной жизни не оставляет нам времени, чтобы в достаточном объёме заниматься каллиграфией. Медленное, вдумчивое письмо не получится вернуть на уроки русского языка, математики и др., ведь нужно так много успеть написать, решить, изучить. Поэтому важно писать как можно чаще. Не только на занятиях по каллиграфии, но и дома. Каждый день по пять минут, по одной строчке, и результат будет колоссальный! При должном старании и дисциплине улучшится почерк, выработается усидчивость и терпеливость, разовьётся кругозор. Стараемся по мере возможности предлагать родителям учеников как можно чаще заниматься этим важным делом.

Встречаются родители, убеждённые в ненужности совершенствования умения писать в связи

с развитием научно-технического прогресса. Стив Джобс брал уроки каллиграфии, где он впервые узнал о различных шрифтах, технике и тонком искусстве каллиграфии. В тот момент этот курс был ему совершенно бесполезен. Но десять лет спустя эти идеи легли в основу типографики и дизайна первого компьютера Macintosh. Так как Windows следует той же модели, можно сказать, что каллиграфические занятия Стива легли в основание современных шрифтов и типографики, которые используются на PC.

После уроков каллиграфии дети не пользуются пером и чернилами в повседневной жизни, на других занятиях. Тогда нужна ли каллиграфия? Если нужна, то стоит ли продолжать после начальной школы? Это, конечно, остаётся выбором ученика и родителей, но смеем утверждать, что систематическое письмо каллиграфическими инструментами очень полезно, что было описано выше. Ученику будет проще в дальнейшем, если у него выработаются те качества, которые может дать каллиграфия.

После всех размышлений возникают вопросы:

нужен ли такой предмет в начальной школе?

Необходим ли он ученикам средней и старшей школы?

Нужно ли сделать каллиграфию обязательным предметом или предметом по выбору учеников и их родителей?

РАЗМЫШЛЕНИЯ

ЧИТАТЕЛЬ И ПИСАТЕЛЬ — ВОЗМОЖНО ЛИ ДВИЖЕНИЕ НАВСТРЕЧУ?

Гордина Я. Г.

*учитель русского языка и литературы
ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»*

Что тревожит преподавателя литературы сегодня? Конечно, это вопрос о детском чтении. «Дети ничего не читают! Научите, как приобщить к чтению! Они не знают, кто такой Робинзон Крузо!» — несложно, думаю, продолжить эти высказывания. Взрослые, много читавшие в детстве, полны горького сожаления о тотальном детском не-чтении.

Но, во-первых, это не совсем так. Дети читают, некоторые читают много и с удовольствием, только другую, не нашего детства, литературу и в другом формате. Иные читают по необходимости. Кто-то из-под палки. И так было всегда. Во-вторых, нельзя не согласиться с теми исследователями, которые отмечают снижение роли самого этого акта, процесса чтения художественной литературы, в жизни человека. Причём это касается представителей разных поколений, в том числе не самых юных людей. Родители, бесконечно твердящие: «Ты не читаешь — кем ты вырастешь?» — сами зачастую предпочитают иные

способы проведения досуга. Ну и, в-третьих, у меня, как у учителя литературы, есть кое-какие инструменты для того, чтобы если не исправить положение, то хотя бы не усугубить его.

Речь идёт прежде всего о классической литературе. Проблема, связанная с изучением классики в школе, действительно очень болезненна. Отторжение, которое вызывают у современного юного читателя «Муму» Тургенева, «Очарованный странник» Лескова, «Тарас Бульба» Гоголя и так далее — не просто объяснимо, оно закономерно. И дело даже не в объёме некоторых произведений. Сами идеологемы некогда хрестоматийных книжных образцов нравственности, патриотизма и прочих ценностей в нынешней повестке для многих людей утрачивают свою актуальность и даже приобретают остроту со знаком «минус». Отец, убивающий сына, предавшего идею товарищества... Последние тридцать лет философы, психологи, педагоги всячески разворачивают нас в сторону восприятия индивидуума как высшей ценности, тем более — ребёнка, человека из твоего ближнего круга.

Кроме того, язык. Чуть ли не каждое второе слово в «Евгении Онегине» или «Ревизоре» нуждается в переводе на современный русский. Что уж говорить о «Левше»...

Многokrратно говорили преподаватели литературы и о том, что ни один из больших романов XIX века (основа школьной программы по литературе) не был написан для пятнадцати-семнадцатилетних подростков, мировосприятие и способы мышления которых ещё не готовы к столкновению со сложнейшими экзистенциальными вопросами.

Лучшие преподаватели литературы в стране все-речь поговаривают о том, что преподавание литературы должно выйти за рамки учебного плана и стать элементом дополнительного образования. И вполне аргументированно отстаивают свою точку зрения.

Но пока дискуссия идёт, караван движется. И движется в сторону всё большей консервации принципов школьного образования, особенно по части программ. Программа по литературе не будет изменена в ближайшее время, возможности учителя по выбору произведений и их места в учебном плане сведены сейчас к минимуму. Поэтому учителю ничего не остаётся, как прикладывать все усилия к тому, что есть, а не мечтать о том, чего в ближайшее время, видимо, не будет.

Итак, задача, стоящая перед учителем литературы, легко формулируется и очень трудно реализуется. Нужно сделать классическую литературу из школьной программы как минимум не китайской грамотой, как максимум — интересной и актуальной. И способы решения этой задачи на самом деле есть.

Один из этих способов связан с изменением самой ситуации чтения и в дальнейшем — работы над книгой. Необходимо свести к минимуму насильственное насаждение текста, сделать ученика свободным участником процесса изучения литературы. Нужно дать ему возможность выбора на разных этапах. И здесь важную роль может сыграть семья.

Прежде всего, возможно, ученику стоит задуматься о том, каким читателем, каким «потребителем» литературы он хочет стать. Этот вопрос, мне кажется, может вообще стать предметом обсуждения в семье,

вместе с родителями, потому что роль книги в жизни отца, брата, мамы очевидна для ребёнка, и есть о чём предметно поговорить.

Возможно, в семье считают литературу чрезвычайно важной для раскрытия интеллектуального и нравственного потенциала ребёнка. Родители понимают, что он должен научиться глубокому, вдумчивому, аналитическому чтению, что процесс размышления над книгой, умение постигать все уровни, все заложенные в книги смыслы, сопрягать их со своими воззрениями, считывать все аллюзии и слышать все культурные переклички, которые имеет в виду автор — это цель изучения предмета в школе. Это запрос на читателя высшего, исследовательского уровня. Тогда учительская задача будет довольно сложной и интересной. Такому читателю можно предложить расширить круг произведений, включить дополнительную научную (литературоведческую, философскую, историческую) литературу, черновики, письма и дневники, другие произведения изучаемого автора, предложить поработать над исследованием, проектом, связанным с автором, или произведением, или каким-то мотивом у разных авторов, в разные эпохи...

Возможно, семья полагает, что необходимо читать так и столько, чтобы обладать определённым культурным кейсом, позволяющим чувствовать себя свободно и уверенно в какой-то среде — скажем, в кругу интеллектуалов, творческих людей, журналистов. Тогда перед учителем и учеником стоят иные возможности выбора — выбор интересных, актуальных для ребёнка форм работы, в которых ему комфортнее представить свою деятельность: сочинение,

иллюстрация, презентация, устный доклад, а также всегда возможен выбор темы работы, партнёра и т. д. Количество текстов при этом значительно не увеличивается.

Наконец, вполне возможно, что семья делает иной выбор, готова «получить» читателя иной формации: минимум текстов, умение читать и анализировать тексты в той мере, которая необходима для успешной деятельности в сферах, не связанных с творчеством. Такой выбор родители и сам учащийся тоже вправе сделать. Такой запрос тоже будет определять способы и формы взаимодействия учителя и ученика, ученика и текста.

Возвращаясь к проблеме актуализации программных текстов, скажу об иных способах. На мой взгляд, нужно сделать условно «мёртвое» живым, и тогда окажется, что оно близкое и на что-то похожее, и вполне современное, а язык, его трудности — вполне преодолимы с помощью учителя и Викисловаря, Википедии и иных источников.

Как сделать «живыми» авторов, их современников, их героев? В Петербурге это возможно. Собственно, в реализации этой возможности и состоит особенность моего преподавания литературы. Крылов, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Достоевский, Некрасов, Ахматова, Гумилёв, Мандельштам — и так далее и далее — связаны с Петербургом, жили здесь, воспитывались или влюблялись, читали стихи и ссорились, участвовали в дуэлях и издавали журналы. Мы с ребятами выходим на улицы, и город, его дома, памятники, площади становятся участниками наших уроков. Расскажу только о некоторых из них.



Пятиклассники знакомятся с Иваном Андреевичем Крыловым, разглядывая знаменитый памятник в Летнем саду. Какой он многодельный, содержательный! Сколько на постаменте героев басен! Как здорово они выполнены! Как талантливо изображён пожилой, усталый, умный человек! За что же он был столь любим читателями, что люди собрали много-много денег, чтобы оплатить создание памятника? Так мы разгадываем загадку памятника, а заодно потихоньку приходим к мысли о том, что памятник может быть «нерукотворным». Здесь же, у подножия памятника, дети читают басни, и кажется, что дедушка Крылов снисходителен к их запинкам и ошибкам. Потому что живой.

Шестиклассники едут в Царское Село. Конечно, Лицей. Тема дружбы в творчестве Пушкина. Перегородка между комнатами 13 и 14 в дортуаре Лицея, не доходящая до потолка, — как знак особой привязанности, близости, доверия между Пушкиным и «первым другом» Пушциным. Дух Лицея, дух товарищества, взаимного уважения между преподавателями и лицеистами — как этого не хватает нынешней школе, дети знают, потому так ценят дух «Унисона».

В 7 классе мы читаем поэму «Медный всадник». Трагедию маленького человека, чья судьба оказалась сломанной в результате разгула стихии, которую так хотел усмирить основатель Петербурга, подросткам трудно осознать в полной мере. Но мы можем хотя бы представить, что происходило 7 ноября 1824 года в Петербурге. Я читаю ребятам воспоминания очевидцев того страшного дня, показываю репродукции картины и гравюр с изображением наводнения и его последствий, а потом мы выходим в город. Кстати,

ровно до того здания, где располагается наша школа, доходила в тот страшный день вода. Долгим путём мы идём к Исаакиевской площади, и этот путь проложен мной так, чтобы несколько раз нам попадались таблички с отметкой об уровне воды 7 ноября 1824 года. Встаём рядом с ними и обнаруживаем, что многим вода доходила бы до самого лица. Становится понятней и страшнее. В финале мы видим тех самых львов, на одном из которых Евгений спасался от стихии, смотрим на Васильевский остров и на спину «кумира на бронзовом коне» глазами бедного Евгения. На каждой остановке я читаю ребятам страницы поэмы. Конечно, «Медный всадник» теперь для ребят не просто «Люблю тебя, Петра творенье», а близкий и понятный, насколько это возможно, рассказ о том, как державное, великое ломает маленькое, человеческое.

В 7 классе я читаю с ребятами ещё и «Станционного зрителя», внимательно, вдумчиво, с погружением в эпоху. К сожалению, музей в Выре будет открыт после реставрации только в конце 2022 года, поэтому пока довольствуемся лишь моей презентацией. Но это в планах.

Для 8 класса пока в моём проекте только одна настоящая прогулка — «Петербургская Гоголиана», но она совершенно фантастическая. Один из лучших петербургских экскурсоводов Дмитрий Гамалия проводит нас по всем гоголевским местам Петербурга, и сам Никоша Гоголь оживает в этих дворах, на этих лестницах, и герои его здесь же с нами — во дворе дома каретника Иохима... А вот здесь, на этой площади, грабители напали на Акакия Акакиевича, и он через всю огромную площадь бежит на наших



глазах к будочнику. Кроме этого путешествия, восьмиклассников ждал удивительный, ни на что не похожий спектакль «Нос» по гоголевской повести в театре «Цехъ». Сценография, музыка, костюмы, блестящая актёрская игра — подростки были в восторге и долго обсуждали в школе актуальность гоголевских образов. Так неживое становится живым, понятным, близким.

II класс в начале учебного года погружается в культуру Серебряного века на площади Искусств — в культовом месте той эпохи, кабаре «Бродячая собака». Не беда, что арт-кафе теперь расположено в другом помещении — атмосфера подвала с полукруглыми сводами, сценой, столиками, артистами вполне позволяет представить себе, как это было. К тому же в программе всегда что-то очень яркое, неординарное, искреннее.

Продолжается знакомство с культурой и культовыми фигурами эпохи Серебряного века на продолжительной и очень насыщенной экскурсии. Спасибо Дмитрию Гамалии за глубокий, эмоциональный, очень точно воссоздающий атмосферу времени рассказ. Башня Вячеслава Иванова, квартира Мережковского-Гиппиус в доме Мурузи, «Бродячая собака», последняя квартира Блока и мост Вздохов, квартира Добужинского и дивная лестница в стиле модерн — и множество текстов, воспоминания, стихи. Прекрасный опыт погружения в прекрасную эпоху.

И, наконец, близкое знакомство с судьбой ярчайшей фигуры отечественной культуры 20 века — Анны Андреевны Ахматовой — состоялось у нас, разумеется, в её квартире в Фонтанном доме. Здесь нам

повезло — рассказчиком была Татьяна Сергеевна Позднякова. Мы узнали и почувствовали, что Ахматовой пришлось пережить, через какие испытания пройти, каких людей она знала, любила. Кроме того, в музее есть удивительная интерактивная экспозиция, рассказывающая об уникальных предметах, связанных с жизнью и творчеством поэта. Нас поразила крошечная рукописная книжечка стихов Ахматовой, которую чудом удалось сохранить заключённой в одном из сталинских лагерей.

В заключение несколько слов о том, что петербургский театр, конечно, ещё одна возможность расширения пространства жизни литературы, и мы этой возможностью постоянно пользуемся. Вот что мы успели с моими учениками за два с небольшим года посмотреть:

- моноспектакль по рассказам А. П. Чехова и А. И. Куприна в арт-кафе «Бродячая собака»;
- моноспектакль Виктории Зайцевой «Хорошо, что Пушкин этого не видел» в арт-кафе «Бродячая собака»;
- комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль» в постановке театра «Пушкинская школа»;
- трагедия Шекспира «Король Лир» в постановке Небольшого драматического театра;
- пьеса М. Горького «На дне» в постановке Небольшого драматического театра;
- спектакль «Возвышенный жираф. Жизнь и поэзия господина Гумилёва» в музее А. Ахматовой;
- спектакль «Маленький принц» в музее А. Ахматовой;
- спектакль «Фантазии Фарятуева» в пространстве «Артмуза»;
- спектакль «Нос» в театре «Цехъ»;



· спектакль «Деревня Канатоходцев» (постановка Яны Туминой) в театре «Открытое пространство».

Каким еще может быть в современном городе, в современной среде движение читателя и писателя навстречу друг другу и с какими целями?

Приглашаю вас к размышлению и обсуждению.

О СТЕПЕНЯХ СВОБОДЫ В ЖИЗНИ УЧЕНИКА И КРИТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волчик П. В.

учитель биологии ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»,
нейробиолог, писатель

Есть такая индийская притча о свободе и выборе. Мудреца спросили: «Что такое свобода?» Он указал на колесо в телеге и ответил:

– Вот свобода.

– И это свобода? Крутиться всю жизнь вокруг оси и ехать, куда скажут? Разве это абсолютная свобода?

– Вот абсолютная свобода, — сказал мудрец и указал на колесо, которое лежало в канаве.

Притчу о добровольном служении колесом кто-то примет, а кто-то отвергнет.

Это тоже выбор. Совершать его нам приходится каждый день, иногда ежеминутно. Сложное искусство — научиться выбирать.

Когда я думаю, как научить своих учеников выбору, на помощь приходит не педагогика, а философия, психология и христианская этика.

Я думаю о трёх степенях свободы: свобода от, свобода для, свобода во имя.

«Свобода от» подразумевает освобождение от всего, что ограничивает. От правил, запрещающих играть в смартфон на уроках, от необходимости делать уроки, от дежурства в классе. «Обязанности и правила мешают наслаждаться жизнью, и мне нужна свобода от них» — именно с такой установкой в класс приходят ученики, которым слишком много запрещали.

Пользуясь этой «аллергией» на запреты, подростками так легко манипулируют. Например, табачные компании, строя свою рекламу на запрещении курения для лиц младше восемнадцати.

Ребята, приходящие в «Унисон» из других школ с установкой «свобода от», не сразу привыкают к тому, что может быть «свобода для» — не вопреки правилам, а благодаря возможностям.

Можно выбрать сложность задания. Можно самому определить количество времени, необходимое для повторения материала. Можно выбрать команду или партнёра. Можно выбрать, каким видом материала будешь пользоваться для подготовки, куда отправиться на экскурсию, какую тему хочешь пройти подробнее. Выбирай, чем заняться на перемене: есть настольный теннис, шахматы, турник, можно выпить чаю с друзьями. Иногда можно даже оценить

своё задание самостоятельно, и именно эту оценку учитель поставит в журнал. Многое возможно, только начни...

Нелегко перейти от «свободы от» к «свободе для», но однажды попробовав, находишь друзей, новые увлечения, интересное общение и своё место в сообществе.

Что дальше? На этом можно было бы и остановиться, но есть ещё «свобода во имя». Та самая ось, на которой вращается колесо. Для кого-то она будет будущим призванием или профессией, для кого-то смыслом жизни, для кого-то подспорьем для крепкой семьи.

А начнётся всё с малого, например: «Я не стану использовать смартфон на занятии ради развлечения, потому что для меня ценно живое общение, настоящий момент, и я не хочу упустить что-то важное».

«Пожалуй, я приберусь сегодня в классе, ведь моим одноклассникам, да и мне, будет приятнее завтра заниматься в чистой аудитории».

«Я вполне могу посидеть ещё полчаса и выучить строение млекопитающих. Ведь мои знания могут помочь спасти жизнь какой-нибудь собаке или кошке. А в компьютер я поиграю чуть позже».

«Свобода во имя» до того интересна, что подразумевает осознанные ограничения, которые человек выбирает для своего совершенствования. Именно этот вид свободы могут воспитывать в себе как ученики, так и учителя.

Нередко, когда выбор кем-то активно навязывается или совершается на основе мимолётных чувств

либо поверхностного понимания проблемы, на помощь приходит критическое мышление. Освоив этот принцип, ученик может применять его в повседневной жизни и учебной практике, и особенно в проектно-исследовательской деятельности.

Суть критического мышления в том, чтобы рассмотреть две крайне противоположные точки зрения по одному вопросу (проблеме) и выяснить для себя, по каким критериям оппоненты совершают свой выбор.

В проектной деятельности, где ребятам приходится работать в команде и нередко принимать сложные решения, критическое мышление помогает. Вот только некоторые ситуации выбора в проектной деятельности:

1. Выбор темы и направленности проекта: самостоятельный выбор; выбор из тем, предложенных учителем; выбор из тем, которые реально воплотить, исходя из имеющихся возможностей.
2. Выбор научного консультанта (учитель, учёный, внешний эксперт, родитель-специалист).
3. Выбор команды и выбор командой лидера.
4. Выбор удобного графика работы над проектом.
5. Выбор, в какой год защищать проект (10–11 класс).
6. Выбор, представлять или не представлять проект на школьных встречах (5–8 класс).
7. Выбор, выполнять проект в команде или индивидуально (только для 1 степени).

А вот те аспекты проектной деятельности старшеклассников, где выбор ограничен:

1. Освоение общих для всех инструментов (программ) для планирования проекта.
2. Прохождение основных этапов реализации проекта (утверждение темы, предзащита, защита). Соблюдение дедлайнов.
3. Выбор, выполнять / не выполнять проект. Защищать / не защищать проект.
4. Проходить / не проходить обучение проектной деятельности.

Уже на стадии формулировки темы проекта выбор велик. Сначала он ограничивается сферой интересов, любимым предметом, позже — временными, физическими и ресурсными возможностями.

Приведу для примера интересный опыт работы моих учеников — исследование, посвящённое эффективности вакцины «Спутник V». По мере выполнения работы команде из двух человек постоянно нужно было совершать выбор.

Первой фазой стало планирование и выбор источников. Ребятам хотелось пообщаться с учёными, посетить лабораторию и узнать обо всём напрямую. Однако быстро выяснилось, что в Петербурге таких лабораторий нет, или в них ограничен пропуск. Поэтому ребятам пришлось адаптироваться и строить свою работу на общении с кандидатами биологических наук. В какой-то момент общих статей из интернета для общения с учёными стало не хватать, и им пришлось совершать выбор в пользу достоверной информации из научных статей. Также созрела необходимость перевести форму исследования в проект, то есть создать конечный продукт — брошюру, из

которой ученики школы и взрослые могли бы больше узнать об изготовлении вакцин.

Создание брошюры потребовало ясности, какой она должна быть. И вот тут ребятам потребовалось критическое мышление. Они опросили аудиторию и выяснили, чего хотят от своего продукта. Брошюра должна была быть: достоверной — содержать только доказанные и проверенные учёными данные; понятной — не обременённой сложными терминами; наглядной — здесь нужно было выбрать, картинки, шрифты и цвета; наконец, она не должна была никого ни в чём убеждать — выбор должен был сделать сам человек, прочитавший брошюру.

Этот пункт был особенно любопытен и важен. И мы столкнулись с тем, как сложно в такой спорной теме, в которой и взрослые не могут прийти к соглашению, подать информацию бережно.

Опросы помогли ребятам рассмотреть разные мнения и выяснить, какие мнения противопоставляются друг другу. Работа с учёными помогла узнать, какие факты являются мифами или стереотипами, а на какие стоит обратить внимание.

Был интересный момент, когда юные исследователи вдруг сами сделали свой личный выбор в этом вопросе, получив достаточно сведений. И поэтому первый черновик брошюры получился несколько агитационным и категоричным. Однако именно критическое мышление позволило представить проблему шире. Например, в большинстве случаев вакцина защищает от тяжелых последствий заболевания,

но у ряда людей есть противопоказания. Или есть нормальные реакции на вакцину в виде повышения температуры, а есть побочные эффекты. И ученики пришли к тому, что важно без оценки показать последствия одного из выборов, которые совершает человек вакцинированный и не вакцинированный.

Возможность выбора существует всегда. Но особых личных качеств требует разумный выбор.

Ребят, успешно справившихся с проектом, объединяли следующие качества и умения:

- терпение и умение доводить дело до конца;
- внимательность и умение слушать;
- здоровая самооценка — умение принимать конструктивную критику в адрес своей работы, понимание своей роли в команде;
- адаптивность — готовность внести правки в свой проект и переделать его в случае меняющихся обстоятельств;
- доверие как к членам команды, так и к взрослым-консультантам;
- самостоятельность и умение принимать решения;
- хорошее воображение — возможность подойти к решению задачи нестандартно.

Вопросы родителям:

В какие моменты вашей школьной жизни вы имели возможность совершать выбор?

Был ли в вашем школьном прошлом опыт «свободы от», «свободы для», «свободы во имя»?



За какой опыт вы благодарны? Каким гордитесь?

Применяете ли вы принцип критического мышления в жизни?

Считаете ли, что он пригодится вашим детям?

Какие из личных качеств и умений, названных выше, развиваются в семье, а какие в школе?

Уважаемые родители!

Мы надеемся, что во время чтения этой книги вам хотелось отозваться, поспорить или поддержать авторов, отнестись к учительским наблюдениям и размышлениям с различных точек зрения.

Мы ждем ваших откликов.

Наши телефоны для вас никогда не заняты:

Лариса Рудольфовна Герапинович,

директор: WhatsApp +7 921 906 60 08

Ольга Александровна Зеленская,

руководитель инновационной программы «Поэтапная индивидуализация программы воспитания»
ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»: WhatsApp +7 812 571 83 57

Электронные ящики и социальные сети ждут ваших сообщений:

unison1991@gmail.com

и

https://vk.com/unison_school

Двери открыты, срочные дела отодвинуты, чай заварен и запланирован разговор о будущих совместных проектах во время традиционных родительско-педагогических сессий в октябре, феврале и мае по адресу: Литейный пр., дом 64/78, школа «Унисон».



Для заметок:

.....



ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

ШКОЛА ВЫБОРА

Составитель О. А. Зеленская

unison1991@gmail.com
Телефон: +7(921) 906-60-08
www.unisonschool.ru

Верстка: Смирнова А. С.

Оформление: Быкова Н. Б.

Подписано в печать 22.09.2022
Бумага для цифровой печати
Гарнитура Montserrat . Печать офсетная.
Тираж 300 шт.

Возрастное ограничение 6+

Издательство «Роща»

г. Санкт-Петербург, Рижский пр., 41г, оф.104

Сайт: roscha.store

E-mail: izdatelstvo.roscha@yandex.ru



ISBN 978-5-6048416-1-7



9 785604 841617

Издательство
«Росса»

6+