школа: время выбирать

ОАНО «ШКОЛА «Унисон»

Санкт-Петербург

2023

ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

ШКОЛА: ВРЕМЯ ВЫБИРАТЬ

Санкт-Петербург
Издательство "Роща"
2023

Книга вторая
не только для петербургских учителей и родителей

УНИСОН

УДК 371.2
ББК 74.205
Ш67

Ш67 **Школа: время выбирать.** Сост. А. Н. Бакушина. Иваново: Издательство "Роща", 2023. — 200 с.

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

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

В оформлении обложки использована работа ученика 9 класса ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» Алексея Голоты.

Выражаем огромную благодарность Алексею Владимировичу — папе Варвары Иньковой ученицы 7 класса ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» и Ларисе Рудольфовне Герапинович — директору ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» за оказание помощи в издании книги «Школа: время выбирать».

ISBN 978-5-6050380-5-4

УДК 371.2
ББК 74.205

© ОАНО «Школа «Унисон», 2023.
© Издательство «Роща», верстка, 2023.

Возрастное ограничение 6+

ОГЛАВЛЕНИЕ

Лебедев О. Е. Школа учит выбирать? 7

Бацын В. К. Беседы о главном 33

Русакова Н. А. Индивидуальная программа изучения обязательного предмета: выбор учащихся в 5, 9 и 11 классе 54

Батырева Е. С. Ученик выбрал профиль. Что дальше? 67

Поспелов М. В. Как и почему перевертываются классы. 75

Алексеева С. А. Учебные задачи как ступени развития самостоятельности 88

Григоренко Д. Л. О чем спорят на уроках истории? 98

Волчик П. В. Вопросы детей на уроках биологии 109

Левковец С. В. Опыт безотметочного обучения 116

Полищук И. В. Выбирают десятиклассники: роль классного руководителя. 138

Зеленская О. А. Письма родителям: цели и результаты 153

Гилева Н. Н. Роль воспитателя в школе: нужны изменения?. 162

Бакушина А. Н. Уроки одного образовательного проекта 174

ШКОЛА УЧИТ ВЫБИРАТЬ?

Лебедев О. Е.,
д. п. н., профессор, член-корреспондент РАО

Выбор цели

Может возникнуть вопрос: а школа должна учить выбирать? Никто не сомневается в том, что школа должна учить. Под словом «учить» обычно понимаются предметы — русский язык, математика, физика, история и т. д. Результатами учебы считаются знания правил, физических законов, исторических событий, способов решения математических задач и т. п. Детям объясняют, что эти знания пригодятся в будущей жизни. Но о какой будущей жизни сегодняшних школьников идет речь? Видимо, о той, в которой дети станут взрослыми. Чем же взрослые отличаются от детей? Вряд ли кто будет утверждать, что в отличие от детей, которые учатся, например, в 7–9 классах (или в более старших), взрослые знают больше норм правописания, физических формул, исторических дат. Главное отличие взрослых от детей в их самостоятельности и ответственности.

Правда, надо заметить, что немало взрослых, получивших аттестат о среднем образовании (или даже диплом о высшем образовании), предпочитают плыть по течению, уклоняясь от собственных

решений и предпочитая выполнять указания других людей (немолодых родителей, начальников, телевизионных пророков). Раньше аттестат о среднем образовании назывался «аттестат зрелости». Потом от этого названия отказались, и зря, потому что смысл среднего образования не в запоминании массы сведений, а в приобретении опыта решения проблем, имеющих личностное и социальное значение. Человек, не способный проявить самостоятельность, не сможет реализовать свой потенциал, свои возможности.

Но самостоятельность человека в наибольшей мере проявляется в ситуации выбора. Школа, в которой учатся одиннадцать лет, может и должна стать школой взросления, которое выражается в способности брать на себя ответственность за решение все более широкого круга проблем, в способности видеть возникающие проблемы и выбирать адекватные пути их решения. Но каковы возможности школы в создании ситуаций выбора и в развитии у учащихся умения находить решения в таких ситуациях?

Начнем с ситуации выбора школы. Понятно, что школу выбирает не ученик, а его родители. И реальная возможность выбирать школу имеется не в каждом городе, не говоря уже о сельской местности. Но общая тенденция такова — возможность выбора школы встречается все чаще. Эту возможность используют родители, но в своем выборе они исходят из интересов ребенка (или, по крайне мере, считают, что руководствуются интересами ребенка).

Требования родителей к школе могут существенно различаться. В данном случае речь идет об условиях выбора, которые предлагает школа. Определять такие условия школа может, если она вправе отказать в приеме ученика. Такая возможность есть

у частных школ, но в ряде случаев и у государственных образовательных учреждений (например, если образовательная программа школы рассчитана на повышенный уровень подготовленности учеников к обучению).

Условия приема ребенка в школу могут касаться учебного плана, характера взаимодействия школы и семьи, ценностных ориентиров школы. Современный учебный план школы включает обязательные учебные дисциплины и предметы по выбору. В одном случае школа исходит из того, что родители должны доверять выбор предметов самой школе, в другом — школа настаивает на участии родителей в обсуждении состава предметов по выбору. Желательный характер взаимодействия школы и семьи тоже может выглядеть по-разному: школа обращается к родителям только в случае крайней необходимости, предпочитая разрешать возникающие проблемы своими средствами; школа вовлекает родителей в процесс регулярного наблюдения за ходом образовательной деятельности ребенка (на практике возможны и индивидуальные варианты взаимодействия школы и конкретной семьи). Исходя из своих ценностных ориентиров, школа определяет требования к ученику, нормы его поведения, степень свободы самоопределения.

Иными словами, выбор школы для родителей означает выбор программы воспитания и своей роли в образовательном процессе. Такая ситуация выбора имеет место в том случае, если сама школа может достаточно ясно определить свою программу воспитания, те ценности, которым она придает особо важное значение.

Выше было отмечено, что в соответствии с государственными образовательными стандартами

учебный план школы должен включать, помимо обязательных для всех учебных дисциплин, предметы по выбору. Существенное значение имеет, из какого числа и каких предметов предполагается учащимся сделать выбор. Понятно, что в младших классах выбор делают родители. Понятно и другое — в старшей школе учебные предметы должны быть способны выбирать сами ученики. Способность к выбору предполагает умение соотнести предлагаемые предметы со своими образовательными планами, интересами, познавательными проблемами и возможностями.

В образовательной практике наблюдается несколько подходов к отбору учебных предметов, предлагаемых для выбора. Первый — учебные курсы, дополняющие или углубляющие обязательные дисциплины и ориентированные на подготовку к ЕГЭ. Нередко просто добавляются часы на математику, русский язык, физику или какие-то другие предметы. В этом случае решается задача обеспечения профильной образовательной программы (гуманитарной, естественно-научной, социально-экономической, технологической).

Второй подход — учебные курсы, ориентированные на довузовское образование, на подготовку к изучению дисциплин, специфичных для вуза определенного профиля (например, «Основы инженерной графики», «Основы нефтегазового дела», «Современная архитектура и дизайн»). Третий подход — учебные курсы, обеспечивающие повышение общекультурной компетентности учащихся, формирование умений, которые будут востребованы в любой сфере деятельности («Стилистика и культура речи», «Финансовая грамотность», «Информационные технологии» и др.).

Доминирует первый из указанных подходов. В этом случае выбор учащихся сводится к выбору профильной программы, а последний — к выбору ЕГЭ. Если иметь в виду задачу развития у учащихся способности к многокритериальной оценке образовательной ситуации, то предпочтительнее было бы использовать все три указанных подхода.

Выбор образовательных задач и способов решения

Что могут выбирать ученики в рамках обязательных предметов? Содержание учебных занятий по предмету определяется рабочей программой, которая должна соответствовать примерной программе (одинаковой для различных школ), а та — требованиям государственных образовательных стандартов. Последние становятся все более детальными.

В 2021 году приказом Министерства просвещения был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы). В стандарте установлены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися программ основного общего образования. В частности, по литературе указано двенадцать требований, которые также детализируются. Так, одно из требований касается овладения теоретико-литературными понятиями, которые учащиеся должны использовать «в процессе анализа, интерпретации произведений и оформления собственных оценок и наблюдений». Далее перечисляются сто понятий, которыми должны оперировать учащиеся (классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, притча, басня, ода, элегия, ремарка, антитеза и т. д.).

Стандарт содержит также требование овладения учащимися умениями самостоятельной

интерпретации и оценки текстуально изученных произведений художественной литературы не менее сорока авторов, названных в стандарте. К этому добавляется требование читать наизусть не менее двенадцати произведений (или фрагментов).

Выше были даны ссылки лишь на три требования из двенадцати, относящихся к курсу литературы. Требования стандарта к результатам изучения других предметов тоже достаточно детальны. В этих условиях ответить на вопрос, что же могут выбирать учащиеся при изучении обязательного предмета, становится для учителей не самой простой задачей.

И все же образовательная практика показывает, что возможности для проявления учащимися самостоятельности при изучении обязательных учебных предметов существуют, и эти возможности не такие уж маленькие.

Самостоятельность учащихся может проявляться в определении смысла изучения предмета. Ученики могут оценивать предмет как важный или не очень важный, как трудный и легкий, интересный или неинтересный. Но такие оценки еще не означают осознание ценности предмета как явления культуры. Вместе с тем, подобные оценки влияют на мотивы его изучения. Он может рассматриваться как вынужденная необходимость, как учебный долг, как путь подготовки к экзамену или как средство обеспечения функциональной грамотности. Но и в последнем случае потенциал предмета реализуется лишь частично.

Осознание подлинной ценности учебного предмета происходит, если при его изучении создаются условия для определения учащимися личностной значимости учебного предмета. С этой точки зрения, у каждого ученика может быть «свой» курс

математики или истории, биологии или любого другого предмета.

Ребята одной из московских школ даже придумали термин «внутренняя математика» для обозначения роли предмета в решении проблем, имеющих личностное значение. Одна из учениц, отвечая на вопрос о своей «внутренней математике», написала: «Для меня математика открывает способы логического мышления, умения связывать вещи, понятия друг с другом, азартно решать неподдающиеся задачи и находить свои ошибки... Если люди не стремятся сделать над собой усилие, чтобы проникнуть во внутренний смысл науки, предмета, дела, пугаются ее сложности и хитросплетений, откладывают это на потом, закрываются от этого, чтобы не тревожить себя так глубоко, то они потом ухватывают только верхушки. И если они это выдают за истину, то это уже ложь. Хотя сложно говорить правду, даже себе» (см. Мойсенко А. В., учитель математики. Изменения представлений учителя о содержании математического образования. — Учитель, который работает не так. Сб. статей. Под ред. А. Н. Тубельского. М., 1996. с. 39–40).

Изучение учебного предмета приобретает личностную значимость, если оно становится фактором познания не только действительности, но и самопознания — выявления своих интересов, способностей, взглядов, черт характера. Изучение предмета можно рассматривать как процесс решения образовательных задач, в ходе которого происходит развитие личностных качеств учащихся.

В этом процессе выделяется несколько этапов. Первый — понимание задач. В повседневной школьной практике с этого этапа начинается большинство уроков, когда объявляется тема урока

и формулируются задачи ее рассмотрения. Такие задачи определяет учитель, но возможные задачи могут указать и ученики, исходя из формулировки темы или опыта изучения близких по характеру тем. С понимания задачи начинается и анализ любого учебного задания. Хорошо известно, что многие учащиеся не вчитываются в задание и потому понимают его неверно или теряются в поисках способа его выполнения.

Второй этап — представление о том, в чем будет заключаться решение поставленной познавательной задачи. При обучении учащихся анализу учебных заданий можно опираться на известную таксономию образовательных целей Б. Блума. Исходя из нее, можно выделить следующие виды познавательных результатов: знание (воспроизведение, различение); понимание (объяснение факторов, правил, принципов, схем, графиков, диаграмм); применение (применение законов, методов, процедур в конкретных ситуациях); анализ (выявление существенных признаков, зависимостей, ошибок и улучшений в логике рассуждений); синтез (комбинирование элементов для получения целого; обобщения; построение классификации, системы); оценка (определение, обоснование и применение критериев оценки).

Третий этап — выбор и реализация способа решения задачи (выполнения задания). Четвертый этап — оценка полученного результата, его соответствия поставленной задаче.

Степень самостоятельности учащихся определяется тем, сколько (и каких) этапов решения задачи они могут выполнить без помощи или подсказки учителя. Примерами заданий, ориентированных на выявление и развитие степени познавательной самостоятельности учащихся, являются материалы

PISA — международной программы по оценке учебных достижений учащихся пятнадцатилетнего возраста, в рамках которой изучаются грамотность чтения, математические и естественнонаучная грамотность, умение решать проблемы.

Задания PISA (и аналогичные им) могут быть ориентированы на понимание текста, в частности, несплошного — графиков, схем, диаграмм, таблиц (например, из нескольких треугольников, изображенных на чертеже, выбрать тот, который соответствует его словесному описанию; найти в приведенной диаграмме необходимые сведения). Используются задачи, для решения которых их содержание надо представить в других понятиях («Вы проехали на машине две трети пути. В начале пути бензобак машины был полон, в сейчас он заполнен на одну четверть. Считаете ли Вы, что у Вас есть проблема?»).

Задачи могут предлагать найти объяснение наблюдаемому явлению («Какие виды заборов Вам известны? Почему люди строят заборы? Бывают ли невидимые заборы, например, в общении между людьми? Почему они существуют?»).

В одном из заданий PISA предполагалось сравнить два письма, в которых речь шла об отношении к граффити. Надо было определить цель каждого из писем, степень своего согласия с позициями авторов и высказать свое мнение относительно того, какое именно написано лучше (а для этого сформулировать свои критерии оценки качества письма).

Примером задания, рассчитанного на выявление способности к синтезу, являются литературные сочинения, тему и идею которых надо определить самому автору.

Проблемные ситуации могут создаваться на уроках по учебному предмету от случая к случаю или

регулярно, систематически. Во втором случае совокупность проблемных ситуаций может представлять собой определенную образовательную технологию. Ее можно охарактеризовать как технологию создания ситуаций неявного, возможного выбора, в которых учащиеся должны проявить определенный уровень познавательной самостоятельности, а также и определенные личностные качества (целеустремленность, настойчивость, сообразительность, любознательность и т. д.).

Довольно часто при изучении учебных дисциплин учащимся предлагаются на выбор задания разной сложности и различного вида. Такая практика может стать средством обучения обоснованному выбору, если она будет сопровождаться специальным анализом: с учащимися могут обсуждаться сами задания, их отличия, значимость этих отличий для учебных успехов; с педагогами и родителями — личностные качества учащихся, обуславливающие их практику выбора.

Возможны ситуации выбора домашних заданий — как из числа предложенных учителей, так и предполагаемые учениками. Существует практика защиты выполненных учащимися старших классов индивидуальных проектов. Эта практика может дополняться защитой выбираемой темы проекта. Указанные ситуации также могут сочетаться с обсуждением самой задачи выбора.

В образовательной практике делаются попытки проблематизации учебных курсов. Они выражаются в определении своего рода сквозных линий, проходящих через учебные темы. В одном зарубежном учебнике по мировой истории для старших классов помимо параграфов, в которых идет речь о явлениях и событиях определенного исторического

периода, имеются повторяющиеся «тематические разделы»: «история через искусство», «социальная история», «наука и технология», «различные точки зрения», «сравнение и сопоставление», «разные перспективы», «глобальное влияние», «ключевые понятия». Подобные разделы создают возможность для выявления проблемных ситуаций (в том числе самими учениками) — объяснение связи исторических процессов и явлений, причин разнообразия взглядов, факторов вариативности исторических явлений и т. д. Такого рода структура учебной программы может быть использована при изучении и других предметов (понятно, что характер «сквозных линий» будет иным).

Самостоятельность учащихся при решении учебных задач может проявляться также в выборе необходимых информационных ресурсов, возможных форм сотрудничества (работа в паре, в группе), определении последовательности действий (например, при выполнении домашней работы, рассчитанной на сравнительно длительный период времени).

Программу по обязательному учебному предмету осваивают учащиеся с разными познавательными возможностями, разными интересами и послешкольными образовательными планами. Естественно, что их образовательные результаты будут различаться, что находит выражение в школьных отметках. При этом школьная отметка (особенно «тройка») нередко распространяется и на личность ученика, хотя для такой личностной оценки нет оснований.

Идея персонализации образования предполагает, что предметные результаты могут быть разными, но равноценными с точки зрения их личностной значимости. Стандарты допускают возможность изучения предмета на базовом и углубленном уровнях.

Изучение предмета на углубленном уровне должно быть достаточно для продолжения обучения в высшем учебном заведении (для достижения уровня допрофессиональной компетентности) соответствующего профиля. Освоение предмета на базовом уровне должно быть достаточно для достижения уровня общекультурной компетентности.

Фактический уровень освоения предмета может быть ниже уровня общекультурной компетентности, но как минимум он должен обеспечивать функциональную грамотность выпускника. Возможна и ситуация превышения уровня общекультурной компетентности, если учащиеся демонстрируют умения учебно-исследовательской деятельности, что свидетельствует о достижении уровня методологической компетентности.

В конечном счете речь идет о различных уровнях освоения учебного предмета, каждый из которых имеет практическую ценность, и о возможности учащихся старших классов планировать достижение уровня, соответствующего их целям (функциональная грамотность, общекультурная компетентность, допрофессиональная компетентность, методологическая компетентность).

Если эту схему перевести в «отметочную», то она будет выглядеть следующим образом:

- функциональная грамотность — 3 балла;
- допрофессиональная или общекультурная компетентность — 4 балла;
- плюс методологическая компетентность — 5 баллов.

Сразу надо заметить, что использование такой схемы возможно при ином отношении к «тройке» — она должна означать не «два в уме», а достижение учащимися минимально необходимого и практически

значимого уровня освоения предметной учебной программы. Понятно, что в данном случае изложена лишь принципиальная схема, требующая конкретизации применительно к содержанию предмета. Но и сейчас в старших классах есть возможность выбирать уровень освоения предмета — базовый или углубленный.

Выбор роли

Государственные образовательные стандарты выдвигают задачу формирования у обучающихся внутренней позиции личности, которая проявляется в различных социальных ролях человека. Речь идет о реализации возможностей школьного образования для формирования у учащихся опыта принятия и выполнения самостоятельных решений. Имеются в виду решения, аналогичные тем, которые принимает взрослый член семьи (берущий на себя ответственность за свои действия и благополучие других), работник (взаимодействующий с сотрудниками), гражданин (компетентный избиратель, осознающий свою ответственность за настоящее и будущее страны), человек культуры (принимающий ценности определенного сообщества), учащийся (воспринимающий образовательную деятельность как необходимый компонент образа жизни).

Формирование опыта принятия решений происходит не только в учебной, но и в других видах деятельности, составляющих базовый процесс в школьной системе образования. В настоящее время как базовый рассматривается образовательный процесс. Он не сводится к учебному процессу — изучению учебных предметов в соответствии

с расписанием уроков. Компонентами образовательного процесса являются также различные виды внеурочной деятельности и программы дополнительного образования.

В структуре образовательного процесса выделяют предметные области: филология, иностранные языки, общественные науки, математика и информатика, естественные наука, физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности, технология, искусство. Но для выявления возможностей школы в освоении учащимися различных социальных ролей необходим и иной подход к анализу структуры образовательного процесса. Этот процесс можно рассматривать как совокупность образовательных практик, каждая из которых ориентирована на освоение определенной социальной роли.

В школах получили распространение различные виды самостоятельной деятельности учащихся, которые рассматриваются как возможные варианты социальной практики. Под такой практикой понимаются такие виды деятельности учащихся, в которых востребуются умения и личностные качества взрослого человека, способного принимать решения в ситуации выбора и принимать на себя ответственность за следствия принятых решений.

Возможны различные виды социальной практики, отличия между которыми заключаются в том, кто является благополучателями. Ими могут быть другие люди — взрослые, малыши, соученики. В этом случае учащиеся делают что-то для других, принимают на себя ответственность за других. Благополучателями могут быть сами учащиеся, выполняющие значимую для них деятельность. Но такая деятельность становится социальной практикой, если она связана

с необходимостью найти способы взаимодействия с новыми людьми или социальными структурами.

Отличия в видах социальной практики могут касаться и характера деятельности. В одном случае она может быть типичной для людей физического труда (которые решают поставленные им задачи предписанными способами) или типичной для людей умственного труда (которые сами ставят задачи и определяют способы их решения).

Виды деятельности, которые рассматриваются как социальная практика, определяются школой. К ним относят волонтерскую деятельность, благотворительные мероприятия, заботу о клиентах домов инвалидов, участие в работе по благоустройству территории, наставничество над учащимися младших классов, летние походы учащихся «вдалеке от цивилизации», имитацию «биржи труда» (в которой участвуют реальные работодатели) и т. д.

Эти и другие виды деятельности могут в разной степени соответствовать признакам социальной практики, но все они в той иной степени способствуют развитию самостоятельности учащихся.

Оценивая значимость подобных видов деятельности учащихся, важно проанализировать, в чем заключаются ситуации выбора для учащихся в условиях выбранного ими вида деятельности, какие решения им приходится принимать в этих условиях. Ситуации выбора в рамках социальной практики связаны с ответами на вопросы: для кого и что я могу сделать? Как мне надо себя вести с этими людьми? Как мне лучше выполнить обязанности, которые я на себя возлагаю? Какие свои качества мне придется проявить в деле, которое я выбрал?

Конечно, никто не будет требовать публичных ответов на перечисленные (или иные) вопросы. Но

желательна такая организация социальной практики, которая поставит перед необходимостью ответа на подобные вопросы.

Другой вид образовательной практики, получивший распространение, касается формирования значимых личностных качеств работника. Под такой практикой обычно понимается работа по профессиональной ориентации школьников. Ее смысл заключается в подготовке учащихся к обоснованному профессиональному выбору и соответствующему ему профессиональному образованию. Иначе говоря, работа по профориентации должна создать ситуацию выбора, в рамках которой принимаются решения, имеющие существенные отсроченные последствия.

На практике профориентационная работа ограничивается лишь информацией о различных профессиях и вузах (или других учебных заведениях), не выходя на уровень профессионального просвещения и профессиональных проб. В итоге формируется весьма неполное представление о действительной ситуации выбора, который начинает сводиться к выбору более привлекательной области деятельности (типа «человек-человек», «человек-техника» и т. п.).

Возникает риск, что вне осознаваемой учащимися ситуации выбора остаются общие современные требования к работнику (связанные, прежде всего, с готовностью работать в команде, способностью понимать принятые в профессиональном сообществе нормы поведения) и специфические требования к личностным качествам человека, обусловленные особенностями профессии.

Предупредить указанный риск за счет увеличения объема профессиональной информации крайне сложно. Надо искать возможности для того, чтобы в условиях школы создавались ситуации, в которых

учащиеся могут проверить себя в роли работника. Такие возможности могут быть созданы в рамках коллективной продуктивной деятельности, в которой учащиеся выступают как члены команды. Такая деятельность осуществляется в виде реализации социальных проектов (подготовка крупных мероприятий, имеющих общественную значимость; создание внутришкольных информационных центров или иных структур и т. п.). Возникает идея определения для каждой параллели (с 1 класса по 11) своего поручения, выполнение которого предполагает командную работу.

Практика, ориентированная на формирование социокультурной позиции учащихся, может заключаться в создании условий для включения учащихся в живой мир культуры, в котором проявляют интерес к театральным спектаклям, выставочным экспозициям, вызвавшим общественный интерес фильмам, научным исследованиям, следствиям технологических изобретений, глобальным проблемам. К таким условиям относятся дискуссии на уроках и вне уроков, встречи со специалистами, участие в культурных событиях и т. д. С этой точки зрения, школьную жизнь можно рассматривать как жизнь в мире культуры, в которой каждый определяет свои интересы, оценивает свои вкусы, вырабатывает свои взгляды на изменения в ценностях культуры.

Формирование гражданской позиции учащихся связывается с изучением общественных дисциплин и практикой ученического самоуправления. Но гражданская позиция проявляется в социальной активности, способности реализовывать и защищать права и свободы человека и гражданина, установленные Конституцией. Повседневная жизнь школьников создает возможности для проявления

учащимися своей активности и своих ценностных ориентиров. Задача состоит не столько в организации особого вида образовательной практики, сколько в педагогическом анализе школьной повседневности как практики формирования гражданской позиции учащихся.

Выбор позиции учащегося

Выбор позиции учащегося имеет наиболее важное значение для формирования внутренней, личностной позиции. Позиция учащегося является фактором, определяющим ценность школьного образования, что, в свою очередь, влияет на реализацию его потенциала.

Под позицией учащегося понимается совокупность его отношений: к образованию как ценности, к образовательному процессу в конкретной школе, к себе как субъекту образовательной деятельности, к другим учащимся и к учителям, к себе как члену детско-взрослого сообщества. Эта позиция меняется от 1 класса к 11. Наибольшие изменения происходят в самооценке ученика его роли в определении своего образовательного маршрута и в его готовности решать организационные, коммуникативные, познавательные и иные проблемы, возникающие по ходу образовательного процесса.

Выше речь шла о самостоятельности учащихся в решении познавательных задач на уроках по учебным предметам. Но учащиеся выступают в роли субъектов образовательной деятельности в том случае, если они начинают решать задачи, связанные с планированием этой деятельности, ее организацией, анализом качества. Решение таких задач

предполагает формирование регулятивных универсальных учебных действий.

Опыт самоорганизации образовательной деятельности у учащихся чаще всего складывается стихийно. Они по-своему решают проблемы, обусловленные дефицитом времени, возникшими пробелами в знаниях и умениях, непониманием смысла учебных заданий и другими факторами. В итоге у учащихся (да и у учителей) зачастую нет ясного представления о возможных и реальных методах учения, а в связи с этим не возникает ситуация выбора методов учения, соответствующих образовательной задаче и возможностям ученика. Параллельно с организованным образовательным процессом происходит процесс информального образования — ученики на своем опыте учатся, как преодолевать или обходить трудности, как добиваться учебного успеха или хотя бы имитировать его. Ориентация на развитие самостоятельности учащихся предполагает поиск путей педагогического управления процессом информального образования.

К числу средств педагогического управления таким процессом относится создание ситуаций самоопределения учащихся как субъектов образовательной деятельности. Имеющаяся практика дает возможность выявить разные варианты таких ситуаций. Их общая черта — проявление отношения учителей к запросам, возможностям и результатам познавательной деятельности учащихся, ориентированное на стимулирование самооценки учащимися своей позиции. Можно привести ряд примеров таких ситуаций.

В анкете для старшеклассников перечисляются возможные образовательные результаты изучения учебного предмета. Участника опроса просят оценить, насколько лично для него важны и реалистичны

перечисленные результаты. Варианты ответов о реалистичности: вполне реально, в основном достижимо, вряд ли достижимо, недостижимо. Варианты ответов о значимости: очень важно, скорее важно, вряд ли важно, не стоит тратить время. Результаты опроса используются для принятия педагогических решений. Вместе с тем, сам опрос способствует тому, чтобы учащиеся задумались о смысле предмета и своих познавательных возможностях.

Обсуждение кейса успешного «троечника» — в сжатом виде рассказ «троечника» выглядит следующим образом: несгибаемый нонконформист, который смело и открыто говорил учителям только правду, а те снижали ему отметки; в классе был лидером; временами демонстрировал исключительные способности; мог бы успешно учиться, но не хотел; в жизни стал успешным бизнесменом, а отличники ничего не добились; главное — не учеба, а деловые качества. Возможный предмет обсуждения — личностные качества, востребованные учебным процессом; отношение к отметкам как показатель индивидуального прогресса учащихся.

Отношение учителя к ошибкам учащихся и недостаткам их устных ответов может быть разным. В одном случае учитель спрашивает: «Кто исправит?», «Кто может дополнить?», в другом — «Кто поможет?», «Кто подскажет?» Позиция учителя влияет на отношения между учащимися, способствует или препятствует развитию чувства товарищества.

Ситуация поэтапного повышения требований к качеству выполненных учебных работ создается путем определения новых возможностей, которые должен продемонстрировать ученик при выполнении работы. Примером могут быть требования к качеству сочинений (в одной из зарубежных образовательных систем).

На уровне 3 класса учащийся, умеющий писать сочинения:

- использует все фазы процесса письма, включая основную проверку;
- пытается отредактировать правописание и пунктуацию самостоятельно, используя имеющиеся ресурсы;
- может обсуждать варианты решения своих проблем с письмом.

На уровне 6 класса учащийся, умеющий писать сочинения:

- использует разнообразные стратегии проверки и редактирования, чтобы улучшить стиль написанного;
- самостоятельно и вместе с другими рассуждает о своем прогрессе в написании сочинений.

На уровне 9 класса учащийся, умеющий писать сочинения:

- использует разнообразие стратегий в сочинении текста, наброске текста и его проверке;
- рассуждает о прогрессе, ищет обратную связь, чтобы улучшить написанное.

Подобные требования могут стать фактором формирования у учащихся критериев самооценки своих достижений, если требования являются безусловными, обязательными, и оценки за выполненную работу в полной мере соответствуют заявленным критериям.

Одной из ситуаций самоопределения учащимися своего места в системе образовательных отношений являются неписанные нормы поведения учащихся по отношению к учителю, определяющие, что допустимо и что недопустимо в этом поведении. В практике советской школы действовали Правила для учащихся, которые содержали требования к нормам

поведения учащихся в школе, в семье, на улице, в общественных местах, включая правила приветствования учителя. Со временем нормы поведения становились более демократичными. С появлением социальных сетей возникли новые проблемы допустимого-недопустимого и в поведении учащихся, и в поведении самих учителей.

Предметом обсуждения в педагогическом коллективе может стать эпизод из школьной жизни Д. С. Лихачева, рассказанный самим академиком Д. Гранину: «Я как-то нарисовал на доске карикатуру на школьных учителей. Случайно они увидели, посмеялись со всеми нами и попросили меня то же самое нарисовать на бумаге, чтобы повесить в учительской». Возможно, что результатом обсуждения станет согласованная позиция педагогического коллектива о нормах поведения, отвечающих принципу взаимоуважения детей и взрослых. Может быть, этот эпизод станет поводом для обсуждения норм поведения в коллективе учащихся (скорее всего, старших классов).

Вполне вероятны и другие примеры создания ситуаций, стимулирующих самоопределение учащихся как субъектов образовательного процесса. Некоторые из таких ситуаций создаются специально, многие возникают в ходе образовательного процесса.

Создание указанных и иных ситуаций самоопределения имеет смысл при сочетании с адекватными организационно-методическими мерами по проектированию образовательного процесса. Эти меры относятся к содержанию учебного плана и рабочих программ по предметам, планированию учебных занятий и внеурочной деятельности, требованиям к оцениваю образовательной деятельности учащихся, организационным формам образовательного процесса (см. табл.).

Ситуации выбора в образовательном процессе

Элементы образовательного процесса	Возможности выбора
1. Учебный план	• Возможность выбора разных видов учебных курсов. • Возможность разработки индивидуального учебного плана на модульной основе.
2. Рабочие программы	• Определение возможных уровней освоения учебного предмета (функциональная грамотность, общекультурная компетентность, допрофессиональная компетентность, методологическая компетентность).
3. Комплект средств обучения	• Формирование двухкомпонентного комплекта средств обучения, включающего общие для всего класса и индивидуальные (в т. ч. отобранные самим учащимся).
4. Планирование учебных занятий	• Возможность использования форм смешанного обучения. • Гибкое расписание учебных занятий. • Возможность свободного посещения части занятий.

5. Образовательные технологии	• Возможность выбора способа взаимодействия с другими учащимися (индивидуальная работа, работа в паре, групповая работа). • Возможность выбора образовательных задач, способов их решения, способов представления результатов образовательной деятельности. • Возможность самостоятельных оценочных суждений относительно изучаемых социальных явлений и явлений культуры.
6. Самостоятельные работы в разных видах образовательной деятельности.	• Возможность выбора исследовательской, творческой, проектной работы; повышение требований к самостоятельности и качеству ее выполнения. • Участие в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах. • Практика перспективных домашних заданий; самостоятельное определение сроков и способов их выполнения.
7. Внеурочная деятельность	• Возможность участия (неучастия) в различных формах и видах внеурочной деятельности. • Стимулирование ученических инициатив.
8. Социальная практика	• Формирование у учащихся опыта взаимодействия с другими взрослыми и социальными структурами. • Формирование у учащихся опыта ответственности за других.

9. Оценивание	• Прозрачность системы оценивания (частота, критерии оценки). • Критериальное и формирующее оценивание. • «Ценится то, что оценивается» — расширение спектра и способов оценки индивидуального прогресса учащихся, включая развитие личностных качеств.
10. Организация образовательного процесса	• Возможность участия в различных видах ученических коллективов (разновозрастные группы, исследовательские группы, проектные группы и т. д.). • Широкий репертуар ролей учащихся в подготовке и проведении учебных занятий (с учетом возрастных возможностей) — докладчики, «модераторы», «оппоненты», «конструкторы» и т. д.

Перечисленные в таблице возможности выбора не являются исчерпывающими. Вместе с тем они могут стать основой для самоанализа образовательной практики в конкретной школе, который позволил бы оценить сложившийся опыт развития самостоятельности учащихся и выявить имеющиеся ресурсы для его совершенствования и модернизации.

Задача модернизации видов самостоятельной работы учащихся становится все более актуальной в связи с появляющимися возможностями имитации самостоятельной работы за счет использования современных информационных технологий. Уже наблюдаются попытки такого использования при выполнении индивидуальных образовательных проектов и создании сочинений по литературе. В этой

ситуации могут оказаться перспективными поиски в области практик оценивания образовательной деятельности учащихся, связанных, в частности, с защитой выполненных работ.

Степень использования возможностей для создания ситуаций выбора в образовательном процессе может быть различной. Нельзя считать идеалом максимальное использование таких возможностей. Оптимальный вариант можно определить, если исходить из приоритетных целей образования и готовности участников образовательного процесса к самоопределению своей позиции.

БЕСЕДЫ О ГЛАВНОМ

Бацын В. К.,
ст. преподаватель МГПУ,
заслуженный работник республики Бурятия,
действительный член Академии социальных
и педагогических наук,
Москва

В 1693 году в Лондоне вышел в свет трактат Джона Локка «Мысли о воспитании». Это один из тех текстов, которым суждено было составить интеллектуальный фундамент наступавшей эпохи Просвещения. Написанная легким языком, обращенная непосредственно к родителям, книга быстро стала бестселлером, в огромной степени определившим направление европейской педагогической мысли, и до наших дней не утратившей актуальности.

Вот и я не могу избежать искушения предложить читателям одно из суждений сэра Джона. Мне кажется, оно вполне может претендовать на роль развернутого эпиграфа не только к настоящей статье, но и всему этому сборнику. Рассуждая о детях, он говорит: «Они ведь путешественники, недавно прибывшие в чужую страну, о которой ничего не знают; пусть их вопросы иногда кажутся не очень серьезными, но ответы должны быть серьезны; эти вопросы могут показаться праздными нам, давно знакомым с ними, но для тех, кто еще ничего не знает, они имеют значение. Дети в отношении всего, что нам уже известно, — те же иностранцы: все вещи, с которыми они сталкиваются, вначале им так же неизвестны,

как были неизвестны и нам. И счастливы дети, которые встречаются с предупредительными людьми, готовыми снизойти к их невежеству и помочь им от него избавиться».

Кому-то, возможно, покажется, что образ иностранца в незнакомой стране относится только к ребенку; я же уверен, что мир XXI века не только для детей и подростков, но и большинства взрослых в известном смысле в еще большей степени terra incognita, чем это было три столетия назад. Мало этого: социокультурный опыт, приобретенный в реалиях нашего времени, резко искажает историческую ретроспективу: мировосприятие и нормы отношений людей не только совсем уж отдаленных эпох, но и наших соотечественников, живших каких-то двести или даже сто лет назад, многим сегодня кажутся, мягко говоря, странными, чуть ли не экзотичными. Но мы — их естественное продолжение и порождение; контекст трансформировался — но генетически это тот же контекст, развертывающийся в так называемом долгом (или длинном) историческом времени. И человек, не освоивший этот контекст, так никогда и не научится понимать ни событийную историю (в том числе разворачивающуюся прямо у него на глазах), ни эволюцию культуры (в частности, литературы). Но самое для него трагичное — он не научится понимать самого себя в «предложенных» ему жизненных обстоятельствах. Словом, так и останется «иностранцем».

Пониманию этого контекста, ориентированию в этом контексте, выстраиванию этого контекста «под себя» детей нужно учить — и с самого раннего детства. И, кстати сказать, тот же Джон Локк прекрасно описал, как это нужно делать в условиях семейного воспитания. Да, с тех пор много воды утекло,

общественные отношения изменились, но задача-то осталась прежней: помочь ребенку (подростку) понять взаимодействие двух постоянно эволюционирующих миров — внешнего, вмещающего весь род людской и каждого из нас, и своего внутреннего, находящегося с внешним в постоянном и сложнейшем диалоге.

Но ведь диалог — это и есть то единственное пространство, в котором совершается подлинный выбор: выбор оснований для своей позиции, выбор системы отношений, выбор критериев для оценивания справедливости или ложности приводимых аргументов, наконец, выбор самого себя. Семья для ребенка — это по определению диалог и первейшее пространство, где он приобретает (или не приобретает) базовый опыт свободного выбора. Но вот ребенок попадает в детский сад, а потом в школу. Каким «выборным технологиям» учат они? Да и учат ли?

Категорически отрицательный ответ на этот вопрос был бы несправедливым. Учат. Но в традиционном учебном процессе удельный вес неспешных, раздумчивых, интеллектуально насыщенных, личностно-ориентированных диалогов ничтожен. Ситуаций преднамеренных, внутренне мотивированных детско-взрослых углубленных обсуждений исторической, литературной, вообще гуманитарной проблематики от имени собственных Я практически не возникает. На уроке ученики чаще всего «предъявляют» не себя, не собственное понимание, мнение и сомнение, не собственный поиск и открытие, а некую запомненную информацию — из объяснения учителя, из параграфа учебника. Но будем честны: это не образование, а его суррогат. Это осведомленность, а не знание. В лучшем случае — умение дать ответ на вопрос, который лично для тебя самого не

имеет ровным счетом никакого значения, кроме получения нужного балла. Грустно, если учителя и родители начинают считать это «образовательным результатом». Трагично, если так начинает считать сам ученик.

Но если такой вывод справедлив, и если к нему однажды пришли все названные участники образовательного процесса (учителя, ученики и их родители), то что остается делать? Ничего иного, как попробовать создать пространство подлинно образовательного диалога, основанного на свободном (т. е. вполне самостоятельном и критически обдуманном) выборе! А поскольку учителя, ученики и их родители — люди умные (в «Унисоне» это так), то сошлись на том, что предметом обсуждения должны стать некие тексты, отвечающие сразу нескольким требованиям. Во-первых, они должны быть максимально насыщенны культурно-историческими смыслами и отличаться литературными достоинствами; во-вторых, они должны иметь одновременно мощные внутренние литературно-исторические и историко-литературные сопряжения; в-третьих, они должны быть актуальными для ребят (должны их «цеплять»); в-четвертых, разумеется, быть не слишком большими по объему и доступными для понимания современными недорослями; и, наконец, в-пятых, являть собою некую совокупную целостность, которую можно было бы осмыслить как единый Большой культурный текст.

Оказалось, что задача не столь уж сложна. Ее решение лежало на поверхности: потребовалось лишь чуть-чуть «воспарить в метапредметность» над школьными курсами истории и литературы старших классов и выбрать несколько внепрограммных произведений, отвечающих вышеназванным условиям.

Поскольку изначально было решено, что принимать участие в обсуждениях-дискуссиях получат право все желающие из средней и старшей ступеней, то в первом году целесообразно ограничиться хронологическим периодом XIX — начала XX веков. А учитывая фактор времени и объем работы (чтение, предварительное погружение, морально-психологическую подготовку), решили определить на каждую учебную четверть по одному автору.

В конечном счете в число выбранных попали: «Напутственное слово» А. П. Куницына при открытии Царскосельского лицея 11 октября 1811 года; «Первое философическое письмо» П. Я. Чаадаева (1830); стихотворение «Сон Попова» А. К. Толстого и «Проект о введении единомыслия в России» Козьмы Пруткова (1859–1862); «История одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина (1870); «Хаджи-Мурат» Л. Н. Толстого (1908).

Организаторы всей это затеи (в дальнейшем для солидности будем называть ее модным словом «проект») прекрасно понимали, что ни они сами не вполне, а дети почти нисколько не готовы к работе в предлагаемом формате (фактически это «горизонтальный» формат конференции, а они привыкли к «вертикальному» формату урока). Вот лишь несколько важнейших (как представлялось и в дальнейшем подтвердилось) компетенций, которые необходимы для этого:

– владение материалом (ориентация в проблематике) в степени, обеспечивающей СУБЪЕКТИВНУЮ УВЕРЕННОСТЬ в том, что тебе ЕСТЬ ЧТО СКАЗАТЬ и ЕСТЬ ЧЕМ АРГУМЕНТИРОВАТЬ свое мнение. Это предполагает, что в материале каждый находит нечто интересное (актуальное) лично для себя и именно этим хочет поделиться (т. е. убедить других, что это существенно для более глубокого понимания проблемы).

– Отсюда — необходимость умения ВЫДЕЛЯТЬ ГЛАВНОЕ: с одной стороны, главное в рассматриваемом вопросе, а с другой — главное лично для тебя (для твоего понимания, для твоей трактовки). Если к этому прибавляются точки зрения других (ученых, учителя, учебника, одноклассников), и ты оказываешься способен вступить с ними в содержательный диалог, если ты находишь в них поддержку либо возражение своей позиции, то мотивация к участию в полемике не заставит себя ждать.

– ОЩУЩЕНИЕ, что твое представление об обсуждаемой проблеме в достаточной степени системно и структурировано, что ты можешь рассматривать ее с РАЗНЫХ СТОРОН, имея в виду социально-культурный контекст, породивший данное событие (явление, процесс, личность).

– Способность использовать «разнофокусную историческую оптику» — т. е. уметь смотреть на рассматриваемый феномен как общим планом, как бы с высоты птичьего полета (в широкой культурно-исторической перспективе), так и крупным планом (особенно если речь идет о ключевых моментах, решениях, персональных коллизиях, складе характера и т. д.).

– Наконец, желание понять, какую субъективную ценность имеет лично для тебя участие в обсуждении — как в отношении расширения общего культурно-исторического кругозора, так и в не меньшей степени — в отношении развития твоих коммуникационных компетенций.

Обсуждение этих представлений было необходимо предпослать непосредственной работе с текстами — без подобной мотивационно-смысловой рамки просто невозможно было бы рассуждать ни о каких целевых ориентирах. Но проблема была серьезнее:

нужно было укоренить в сознании ребят связь между общими мотивационно-психологическими основаниями и той образовательной стратегией, которая задавалась содержанием выбранных произведений. Для большого разговора об этом была специально выбрана бывшая квартира М. Е. Салтыкова-Щедрина (ныне петербургский Дом дружбы и мира с народами зарубежных стран). И хотя в этом помещении не осталось ничего мемориального, сама память места привносила в общение особое «измерение».

Если условно структурировать состоявшийся там в начале учебного года разговор, то можно выделить четыре вот таких содержательных фрагмента.

Фрагмент 1

- Что такое так называемое «современное образование» (и чем оно отличается от «несовременного»); по каким основаниям мы считаем человека образованным?
- В чем, собственно говоря, состоит сам феномен образования? Как он возникает?
- В каких отношениях находятся образование и культура?
- «Школа» и «жизнь» в контексте современного образования.

Фрагмент 2

- Естественно-научное и культурно-историческое (гуманитарное) «измерения» образованности: сила и слабость «предметного» обучения.
- У каждого из нас — свое образование; «получить» какое-то иное просто невозможно. Но как найти это свое?
- «Все мы родом из детства»: что это значит для нашего образования?

Фрагмент 3

• Каждый человек живет одновременно в общей с другими и в своей собственной конкретной социокультурной и психологической ситуации: научиться понимать их, чтобы вступать с ними в конструктивный диалог, научиться понимать логику постоянной эволюции окружающего тебя «контекста бытия» — важнейшая составная часть образования.

Фрагмент 4

Этот фрагмент был уже непосредственно посвящен практическому замыслу: был раскрыт замысел о строительстве объективных и субъективных образовательных диалогических «мостов», призванных связать участников проекта с выдающимися деятелями русской культуры (и соответствующей эпохой) через заинтересованное прочтение их произведений.

Среди способов, мотивирующих ребят к вступлению в такой культурный диалог (и с самими собой, и со сверстниками, и со взрослыми), представляется обращение к проблемным вопросам, заведомо не имеющим одномерных трактовок. И литературные произведения, отражающие злобу дня своей эпохи, — едва ли лучшие в этом отношении «мотиваторы». В качестве примера такой проблематизации приведу три обращения к унисоновцам в связи с приближением очередных встреч. Они заслуживают внимания, на мой взгляд, поскольку содержащиеся в них вопросы отчетливо акцентируют ключевые точки обсуждений, исподволь помогая читателям сориентироваться в направлении «главного удара».

Первое:

«Как вы знаете, среди характеристик, которые даются эпохе, когда были созданы предложенные вам тексты, есть и такая: «эпоха либеральных реформ».

Этот период длился ровно двадцать лет — с 19 февраля 1861 года (Крестьянская реформа) по 1 марта 1881 года (убийство Александра II).

Возникновение прутковского проекта «О введении единомыслия в России» относится к 1863 году — самому началу указанного периода, а «Сон Попова» — к 1873 году, когда уже можно было видеть первые результаты многих реформ. Разумеется, в те годы из-под пера русских литераторов (писателей, журналистов, публицистов, драматургов) вышли десятки и сотни крупных глубоких произведений — в том числе безусловно гениальных (достаточно вспомнить Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Н. Г. Чернышевского, А. Н. Островского, Ф. И. Тютчева), исключительно ярко отразивших это удивительное противоречивое время. Мы же обсуждаем только два небольших и не слишком сегодня известных текста, объединенных одним общим признаком, — оба они сатирические. И можно отметить еще одно обстоятельство — у них один автор (в первом случае — соавтор): замечательный поэт и писатель Алексей Константинович Толстой (из одной из пяти ветвей этой знаменитой фамилии).

Таким образом, в центре нашего внимания — исключительно важная эпоха в истории Российского государства, увиденная глазами умного ироничного современника, принадлежавшего к тому же творческому кругу. И здесь — еще одна важнейшая для нас тема обсуждения: кто все эти люди по своей социальной роли? Ответ — в самом общем виде — звучит так: это первое поколение русской интеллигенции. Но что такое тогдашняя интеллигенция? Почему и как она возникла? В каких отношениях была с властью, с народом, с происходящими переменами? Чем объяснить, что ничего подобного русской интеллигенции

нигде в мире ни тогда, ни позже не сложилось? Чем отличается интеллигент от интеллектуала?

И, обращаясь к рассматриваемым текстам, можно ли сказать, на что именно (на какие социальные реалии) направлена сатира автора — именно как интеллигента? Чем объяснить невероятную популярность этих произведений у читающей публики («Сон Попова», например, не был пропущен цензурой и ходил по стране в списках)?

Вполне возможен (и крайне желателен) и такой социально-психологический ход: анализируя «Проект», всерьез представить себя в качестве Козьмы Пруткова и попытаться доказать государственную и общественную целесообразность «введения единомыслия» в стране; анализируя же «Сон Попова», попытаться дать характеристику выведенным там героям — и самому Титу Евсеевичу, и либеральному министру, и полковнику в голубом мундире, и, наконец, той общей социокультурной атмосфере, которая задается контекстом события.

Желающим (склонным к анализу социальных мегатрендов) предлагается, освежив в памяти лицейскую речь А. П. Куницына и Первое философическое письмо П. Я. Чаадаева, начать раздумывать над вопросом: как на протяжении семидесяти лет (с 1811 до 1881 года) в России выстраивалась логика взаимоотношений между мыслящим индивидом, обществом (народом) и государством? Для этого, конечно, нужно актуализировать весь свой культурно-исторический багаж, но цель вполне конкретна: увидеть эволюцию этих взаимоотношений через «магический кристалл» авторских высказываний. Эту задачу можно переформулировать и так: что я могу (умею) вычитать и отрефлексировать, а не просто «тупо пересказать»?

Этим стоит заняться, поскольку впереди у нас чтение больших текстов М. Е. Салтыкова-Щедрина и Л. Н. Толстого, и требования к мыслительным способностям серого вещества будут нарастать.

Итак, эпоха либеральных реформ и ее отражение в сатирическом зеркале. Насколько точно отражение? Прав ли сатирик? Права ли императорская цензура? Правы ли народовольцы, убившие императора-реформатора?»

Второе:

«Вновь рад приветствовать вас, дорогие участники наших совместных литературно-исторических (и в равной мере историко-литературных) умозрений!

На сей раз нам предстоит разговор об «Истории одного города» Михаила Евграфовича Салтыкова-Щедрина — очень своеобразном произведении, даже жанр которого сложно определить однозначно. Вы его уже прочли и, думаю, согласитесь, что к этому тексту, в зависимости от позиции читателя, действительно приложимы все определения — начиная спокойным «критическим реализмом» и завершая эмоциональной «антиутопией, замешанной на сарказме, пародии, карикатуре и фантасмагории». Но суть, разумеется, не в жанре, а в содержании — и тут страсти многих оппонентов-современников раскалялись до предела — содержание, на их взгляд, являло собой «издевательскую насмешку над Россией и русским народом», было примером «человеческого безумия и морального уродства автора».

Давайте и мы обменяемся мнениями на этот счет — тем более, что некоторый опыт подобных диалогов уже накоплен: не будем забывать о смысловых акцентах «Первого философического письма» П. Я. Чаадаева, «Проекта о введения единомыслия в России»

К. Пруткова и «Сна Попова» А. К. Толстого. Кстати, обратите внимание на «Оправдательные документы» в конце «Истории одного города», особенно на «Мысли о градоначальническом единомыслии».

Поэтому главное, что, как мне думается, должно нас занять, — это тема отношений народа и власти в изображении Михаила Евграфовича, многие годы проведшего на значительных государственных должностях и прекрасного знавшего «лицо и изнанку» этих отношений как в дореформенную, так и в пореформенную эпоху. Проходящая перед нами «портретная галерея» вполне характеризует типологию градоначальнических вариаций на эту тему.

И в заключение — один совет и одновременно настоятельная просьба: пожалуйста, посмотрите в интернете иллюстрации Кукрыниксов (и других художников) к «Истории одного города»! Мне кажется, многие образные решения настолько удачно соответствует духу произведения, что без преувеличения могут быть названы изобразительным инобытием текста. Я, во всяком случае, «вижу» описываемое именно их глазами. Чего и вам искренне желаю».

Третье:

«Дорогие унисоновцы, соучастники нашего замечательного интеллектуального историко-литературного поиска! Дорогие родители, заинтересованно участвующие в личностном становлении своих исподволь (но столь стремительно) взрослеющих детей!

Наша новая встреча (последняя в этом учебном году) будет посвящена размышлению над повестью «Хаджи-Мурат» — небольшого по объему, но невероятно богатого смыслами шедевра позднего Л. Н. Толстого. Открыть для себя эти смыслы (хотя бы часть их) — наша общая сверхзадача: эта работа поможет

нам лучше понять многое в самих себе и в нынешнем времени.

Под этим углом зрения я и прошу вас читать этот великий художественный текст: он апеллирует в равной степени и к разуму, и к чувствам. К подлинной истории и к подлинной литературе. Но, как ни трудно провести демаркационную линию между этими двумя стихиями, важно понимать, что «Хаджи-Мурат» — не беллетристика: повествование строится на реальных исторических фактах, все действующие лица — и главный герой, и деятели «официального ряда» (Шамиль, Николай I, М. С. и С. М. Воронцовы, М. Т. Лорис-Меликов, А. И. Барятинский и др.) — подлинные, их переписка и резолюции приведены Толстым дословно (в его собственном переводе с французского). Потому нелишне было бы восстановить в памяти основные вехи Кавказской войны (1817–1864), чтобы представлять общеисторический контекст, в котором происходят события повести.

Специальное внимание прошу уделить главе XVII и, в связи с ее содержанием, вообще проблематике, связанной с диалогом между русской (христианско-православной) и чеченской (исламской) культурами, который буквально пронизывает текст. Я намеренно употребляю слово «диалог» в отношении войны, поскольку это тоже диалог — но в откровенно извращенном виде, — и предлагаю подумать, опираясь на опыт человечества XX–XXI веков, насколько сегодня актуальна и верна позиция Толстого».

Чтобы не превращать статью в методичку по работе с каждым текстом, приведу в качестве живого примера запись лишь одного фрагмента из обсуждения «Хаджи-Мурата».

«...Никто никому не доверяет. Вспомните сцену в Зимнем дворце, когда министр Чернышов является

к императору с докладом по поводу кавказских дел. Какая перед нами выстраивается цепочка взаимного недоверия! Николай не доверяет своему министру, министр не доверяет Воронцову, Воронцов, как мы уже знаем, не доверяет своему начальнику штаба, все вместе не доверяют Хаджи-Мурату... Такое тотальное взаимное недоверие очень характерно для обществ этого типа — не только на Кавказе, но и для самой Руси-матушки. Это очень характерно для государств авторитарно-тоталитарного типа. Поэтому, когда мы в этом контексте смотрим на повесть Толстого, то начинаем понимать, в какие невероятно сложные условия поставлены герои. Сколь разнообразные логики здесь взаимодействуют — с одной стороны, логика колониальной войны с ее колоссальными военными, экономическими, людскими и т. д. ресурсами, а с другой, внутренней стороны, логика живых людей, фактически заложников этих обстоятельств — и тот же Шамиль, и тот же Николай Павлович, и те же князья Воронцовы, и все эпизодические герои. И теперь мы приходим к некоторому обобщенному выводу. История — вот она такая. При взгляде с птичьего полета вроде все понятно — государственные интересы, закономерности развития, и вот они мельтешат, все эти «исторические деятели». Но можем ли мы сами себе объяснить, откуда вдруг берутся эти самые «исторические закономерности»? Почему эти «исторические личности» действуют в соответствии с ними? Что здесь первично и что вторично? Ведь если мы опустимся с этих абстрактно-теоретических высот на обычный человеческий уровень субъективных представлений, личных отношений и частных обстоятельств, мы увидим бесконечные «страсти роковые» — и тоже относительно закономерностей ничего не поймем. В том-то и состоит своеобразие

исторического взгляда, что он предполагает одновременное использование нескольких, если так можно выразиться, «различных оптик», позволяющих увидеть происходящее под разными углами зрения, в разных перспективах. В чем гениальность Льва Николаевича Толстого? Вы не можете этого не замечать, читая повесть: здесь каждая маленькая главка имеет свою собственную, особую точку зрения. Мы оказываемся в разных местах, где происходят одновременные события, мы одновременно смотрим на них глазами разных людей, с разными мотивациями, а все вместе и образует особый мир «Хаджи-Мурата». В этом и причина интеллектуально-эстетического и, я бы сказал, исторического наслаждения, испытываемого при чтении: Толстой ведет нас по кромке между нашим «объективным» знанием о Кавказской войне, почерпнутым из учебников и научных монографий, и эмоционально-живым переживанием чувств, обуревавших реальных и вымышленных (но воспринимаемых столь же реально) героев. В этом, мне кажется, особая ценность приобретенного нами опыта — здесь и история, и литература, и отделить одну от другой невозможно. Писатель не напишет научную историческую монографию, историк не напишет «Трех мушкетеров». Кто, в этой логике, Лев Николаевич? Писатель, который умеет художественно воссоздать подлинность вымышленной реальности. В литературе (и в кинематографе) есть такой прием: изобразить эпизод, которого на самом деле не было, так, что он воспринимается не как вымысел, а как подтверждение и даже доказательство, будто мы опираемся на внезапно найденные свидетельства очевидцев.

...Вам знакомо понятие «рыцарь» с его этикой, с его своеобразным отношением к смерти, с культом

чести, верности долгу. Хаджи-Мурат — это средневековый рыцарь, оказавшийся в совершенно иных обстоятельствах. Кавказ — в том виде, в каком он сложился к началу русской агрессии, — очень напоминает Европу XIII–XIV веков по структуре межклановых и межличностных отношений. И вот с этим обществом вступает в военное взаимодействие другое общество — государственно оформленное, сословно-бюрократическое, направляемое одной идеей: любой ценой обратить горцев в верноподданных «белого царя». Сталкиваются две цивилизации. При взгляде под таким углом зрения картина еще более усложняется. Сопротивление колоссальной машине под названием Российская империя со стороны машины под названием имамат Шамиля с его традиционным теократическим укладом было просто обречено быть сломленным. Побежденным оставалось либо бежать, как бежал миллион человек в Турцию, либо гибнуть, как погиб другой миллион человек (в течение всего периода российской южной экспансии). Третьего было не дано. Оставшиеся постепенно (с тех пор прошло более полутора сотен лет) учились жить в новых реалиях. Но, как мы знаем по событиям конца прошлого века, кавказская тектоника отнюдь не успокоилась. Это процессы и явления так называемого «длинного исторического времени». Это время до сих пор продолжает течь на всем пространстве имперского российского колониализма. Повесть «Хаджи-Мурат» — о том, как были запущены часы этого длинного времени. Для потомков — это напоминание и предупреждение: происходившее тогда не ушло в небытие, оно и сегодня продолжает быть актуальным, мы с вами в этом времени живем. И все произведения, которые мы в этом учебном году рассматривали и обсуждали, подтверждают

справедливость такого заключения. Итак, перед нами — уникальное литературное произведение, построенное на абсолютно документальном историческом материале, включающее подлинные документы и мощнейший слой вымысла — то, что и называется belles lettres — «изящная словесность». Редко можно встретить текст, в котором невозможно провести четкую демаркационную линию между non-fiction и fiction, и наслаждение от их чтения в том, что вы постоянно находитесь в этом состоянии: было — не было; было — могло быть; скорее всего, так оно и было».

О. Е. Лебедев: «Я перечитал «Хаджи-Мурата». И конечно, мои нынешние впечатления от повести совсем не те, какие были много-много лет назад. Каждый, конечно, увидит в ней что-то свое. Как мы знаем, Толстой написал эту повесть более чем через пятьдесят лет после тех событий. Чего ради? На какой значимый для себя вопрос он хотел ответить? Разумеется, никто из нас этого не скажет. Но у нас могут быть свои представления о долговременных проблемах, волновавших Толстого. Да, война давно закончилась, определилась судьба Шамиля, Хаджи-Мурата и всех других. Зачем к этому возвращаться? Моя версия следующая. Война ставит перед каждым вопрос о его к ней отношении, о его поведении. Здесь неизбежно возникает ситуация выбора — и сделать его всегда непросто. Хаджи-Мурат — и об этом уже много говорилось — искал решение и менял его: то удалялся от Шамиля, то сближался с ним, то уходил к русским, то уходил от них. Но в каждом случае этот выбор был связан с глубинной сутью Хаджи-Мурата: он был прежде всего воином, он мог осуществить себя только в этом качестве. Он был человеком войны. Это был стиль жизни — и его,

и вообще горских народов того времени. Но для него в жизни существовала еще одна, не менее значимая ценность, — семья. И ситуация выбора, в которой оказался Хаджи-Мурат, переходя от одной стороны к другой, оказалась для него тупиковой: ни там, ни тут не решалась его главная задача — обезопасить семью. И вот эта невозможность сделать окончательный, единственно приемлемый выбор всегда кончается трагедией — смертью. Поэтому что касается нас, читателей, то речь идет о именно о степени готовности каждого видеть пространство своего выбора и о способности принять решение и идти до конца».

И несколько слов в заключение.

На обычных уроках, безусловно, учат думать. Но, мне кажется, есть существенное качественное различие между традиционным учением в классно-урочной системе и образованием, возникающем в свободном обмене мнениями. Но свободного обмена мнениями не может быть, если нет собственного мнения. Поэтому задача первая — научить собственное мнение составлять. Второе — научить им обмениваться. Это две сложнейшие задачи. Далеко не всегда удается их решить. Поэтому часто из школы выходят молодые люди, так и не научившиеся самостоятельно думать и не способные умно говорить. И то, что происходило на описанных встречах, составило маленький шажок в эту сторону. Ведь образование в наших головах возникает не само по себе. Оно возникает там только в случае подключения других голов при условии, что в этих головах есть мысли, актуальные одновременно для всех их владельцев. Образование возникает между ними — оно всегда встречный, взаимный процесс. Если этой встречной, взаимной заинтересованности нет, нет и образования.

Прошедшие встречи — не уроки и не лекции, а свободные беседы в форме обмена мнениями по поводу того или иного культурного текста (под культурным текстом, или текстом культуры, понимается творческий продукт, порождающий смыслы; в этом качестве может выступать не только литературное, но и музыкальное, живописное, кинематографическое и иное произведение, вводящее читателя, слушателя, зрителя в новый контекст мировосприятия). Перед великими культурными текстами все равны: здесь уже нет учеников, учителей и родителей в их формально-социальных ролях — все в силу своих способностей и желаний вносят посильный вклад в поиск ответов на вопросы, которые сами же и ставят перед собой и друг другом. В этой ситуации учителя вынуждены покинуть свою давно привычную учебно-предметную оболочку (хочется сказать — пузырь) и вдруг поймать себя на совершенно неожиданном ощущении «преображенного сознания»: ученики непостижимым образом резко поумнели и превратились в младших коллег по общему интеллектуальному поиску, а сами учителя-участники оказались несводимыми к своему обиходному узкопрофессиональному функциональному амплуа; изо всех уст зазвучали слова и мысли, никогда не извлекаемые из давно архивированного пассивного словаря; внезапно нахлынуло удовольствие от самого процесса публичного думания вслух. А все вместе слилось в чувство радостного удивления: вот мы, оказывается, на самом деле какие! Вот, оказывается, какое бывает настоящее, живое образование! (Это, по сути дела, то самое «учение с увлечением», о котором когда-то написал целую книгу С. Л. Соловейчик. Как, однако, давно это было!).

Но самые важные внутренние метаморфозы происходят, разумеется, в головах ребят. Эти головы лоб

в лоб сталкиваются с собственными дефицитами: «не могу сформулировать мысль», «не хватает общей эрудиции», «беден словарный запас», «не понимаю, в чем суть полемики» и т. д. Обсуждаемые тексты вдруг начинают наполняться мыслями и страстями своих создателей. Сквозь строки и образы начинают проступать реалии совсем, в общем-то, недавних эпох нашей истории — так непохожих и так похожих на нынешние. Как это объяснить? Как это понимать? Как это оценить? Как к этому относиться? Смеяться или скорбеть? Гордиться или виниться? Любить или ненавидеть? Александр Петрович, Петр Яковлевич, Михаил Евграфович, Алексей Константинович и Лев Николаевич оказываются нашими современниками и собеседниками, задающими вопросы и ожидающими ответов от нас — их юных и взрослых потомков.

Такие беседы-обсуждения как сами по себе, так и по своему содержанию и результатам становятся подлинными образовательными событиями, каждый раз превращаясь в ступеньку процесса самостроительства личности, создавая уникальное «я» каждого участника. Они — не что иное, как условие и способ, позволяющие взрослеющему человеку постепенно «обретать самого себя». Особую ценность таким встречам придает искренняя заинтересованность и личностная включенность в их подготовку как самих старшеклассников, так и учителей (причем не только «профильных»). Возникает подлинно интеллектуальное общение, содержание которого — не в пересказе мысли «авторитета», а в творческом выстраивании собственного отношения к ней. Успешность таких встреч — убедительное свидетельство готовности школы «Унисон» к дальнейшему обогащению образовательных практик ее детско-взрослого коллектива. В восточной культурной традиции

есть понятие «дваждырожденный». Имеется в виду, что полное рождение происходит не в момент физического появления ребенка на свет, а при осознании им своей собственной субъектности. Срок наступления этого «второго рождения» у каждого свой и, увы, может так и не наступить. Здесь многое зависит от самого человека — от его осознанных усилий по «социокультурному самопробуждению». И здесь без образования — в самом широком смысле этого понятия — не обойтись. Осуществляющийся в «Унисоне» проект помогает ребятам момент такого самопробуждения испытать. А это и есть момент выбора.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ПРЕДМЕТА: ВЫБОР УЧАЩИХСЯ В 5, 9 И 11 КЛАССЕ

Русакова Н. А.,
учитель математики,
МОУ «Петровский Дворец»,
Петрозаводск, Республика Карелия

На первый взгляд кажется, что выбора у учащихся на уроках обязательных предметов не так много, а на математике его и вовсе почти нет. Что можно выбирать? Решать или не решать? Если решать, каким способом? Выбирать задания попроще или позаковыристее? Попробуем разобраться в этом вопросе, рассматривая ситуации выбора, предлагаемые учащимся на практике.

Выбор учащихся на уроках так или иначе связан с реализацией индивидуальной образовательной программы по предмету. Программа может быть согласована с семьей и школой и оформлена

документально. Может являться осознанным предметом договоренности, но не быть зафиксированной нормативно. Может быть проработанной только учителем или только учеником. Однако программа может быть и неосознанной. Но она точно есть. У каждого есть «своя» программа изучения предмета.

Реализация любой образовательной программы, в том числе индивидуальной, связана с осуществлением плановых обязательств. Обязательства по изучению предмета, во-первых, задает учитель, ориентируясь на содержание учебного предмета и результаты его освоения. Во-вторых, их определяет семья, руководствуясь интересами, склонностями и способностями ребенка. В-третьих, обязательства принимает учащийся, опираясь на желаемое профессиональное образование и уровень своих притязаний. Учителю в идеале в старшей школе хочется сотрудничать с учащимися, которые обоснованно инициируют достижение осознанных образовательных результатов. В данном случае мы можем выстраивать профессиональную коммуникацию на равных.

Для того чтобы воспитать подобную взрослую позицию учащегося, надо создавать условия, позволяющие расширять рамки его самостоятельного выбора, осознания последствий выбора и принятия ответственности за результат.

Рассматривая уроки математики, можно выделить, как минимум, три области, в которых учащийся учится выбирать в соответствии с возрастом и личностными особенностями: деятельность при подготовке к урокам, работа на уроке и организованный процесс подготовки и проведения мероприятий контролирующего характера.

При подготовке к урокам предметом выбора могут служить объем домашней работы и периодичность

ее выполнения, уровень сложности выполняемых заданий, источники основной информации и дополнительного материала для углубления в предмет.

Вариативность условий выбора возрастает от 5 класса до 11. Так, учащимся 5 класса я практически не предоставляю возможности выбирать сроки выполнения домашнего задания — выполнить нужно обязательно к следующему уроку. Исключениями являются дополнительные задания на расширение кругозора, которые требуют более длительного времени для прочтения, осмысления и представления результатов. В этом случае, как правило, задаю более широкий интервал времени для выполнения задания, но не более трех-четырех дней (по согласованию с учащимся). Также ученикам не предоставляется возможность выбирать объем теоретического материала, который они должны знать наизусть. Учат все и все. В 5–6 классах закладывается фундамент для дальнейшего изучения математики как науки. И для того чтобы учащиеся понимали учителя, могли воспринимать математический язык и оперировать им, невозможно халатно относиться ни к одной теме курса. Кроме того, я убеждена, что привычку трудиться и ответственно относиться к учению надо не только закладывать в начальной школе, но и продолжать ее формирование в последующие годы.

Что касается информационных источников, то учащиеся 5 класса могут выбрать их из фиксированного списка, предложенного учителем. В этот список, прежде всего, входят книги из школьной библиотеки и библиотечки кабинета математики, статьи из образовательных журналов для любознательных школьников, разработки математических кружков и другие.

Как показывает анализ выполнения домашней работы, возможность выбора объема и уровня

сложности предлагаемых заданий учащиеся используют нечасто. Но, в данном случае, этой возможности детей зачастую лишают родители, которые считают, что ученик должен выполнить все, что задал учитель. При этом в начале каждого учебного года на родительских встречах мы объясняем, что перечень заданий для домашней работы ориентирован на учащихся с разным уровнем математической подготовки, скоростью усвоения и темпа работы. Один ученик сделает предложенное задание за 20–30 минут самостоятельно, другой все задания может сделать только с помощью компетентных помощников или затратит на эту работу значительное время. К сожалению, не всегда ожидания педагогов, что родители могут регулировать вопрос выполнения домашней работы с позиции осмысления реальных возможностей учащегося, являются обоснованными.

Домашние задания старшим классам всегда задаются массивом. В нем избыточное число заданий разных видов и уровней сложности. Время выполнения домашнего задания учащимися 9 класса ограничено, как правило, одной неделей. Одиннадцатиклассники могут работать над выполнением заданий в течение всей темы. Причем учащиеся 9 класса могут заменить предлагаемые задания на другие из тематических подборок, в согласованных с учителем источниках. Одиннадцатиклассники вправе выбирать любые задания из любых валидных источников.

Выпускники основной школы определяют уровень сложности задания, ориентируясь на маркеры в учебнике или позицию в контрольно-измерительных материалах ОГЭ. Учащиеся 10 и 11 классов делают это самостоятельно, внешние подсказки не всегда заданы, и не у всех заданий уровень трудности явно

считывается по внешнему виду. В этом случае обучающимся надо знать разные способы решений, уметь видеть внутренние связи в тексте заданий.

Учащиеся 9 и 11 классов вправе самостоятельно выбрать объем теории, который надо знать. На базовом уровне — только часть положений, без выводов и доказательств. Число положений, которые могут воспроизвести и применить выпускники без использования справочного материала, они определяют также сами, опираясь на «теоретический минимум». Учащимся 9 и 11 класса при подготовке к урокам еженедельно предлагаю выполнение дополнительных заданий, направленных на погружение и углубление в предмет. Чаще всего это тренировочные варианты ГИА или подборки заданий по темам, которые присутствуют на итоговой аттестации. Сюда же относятся задачи на доказательство дополнительных свойств геометрических фигур и их взаимного расположения, вычислительные задания на разные способы решения геометрических задач и алгебраических моделей. Следует отметить, что учащиеся и 9, и 11 классов, ориентированные на достижение высокого результата, даже если не могут привести доказательство, то стараются заучить все теоретические положения, рассматриваемые на уроке, а также дополнительные свойства математических моделей, особенно геометрических.

Прежде чем раздвинуть границы выбора при подготовке к урокам или на уроках, обсуждается вопрос ответственности ученика за сделанный выбор. Учащиеся знают, что в рамках изучения каждой темы проводятся отметочные срезовые/диагностические работы, которые, в том числе, содержат задания, аналогичные предложенным для отработки вне урока. Целью этих работ является оценка знаний,

сформированности умений и способов деятельности каждого учащегося по каждой теме. Учащимся также известно, что в справочном материале, доступном во время государственной итоговой аттестации, представлен далеко не полный перечень сведений, которые могут понадобиться при выполнении работы, особенно если обучающиеся планируют достичь результата выше удовлетворительного.

Учащиеся принимают на себя ответственность, устанавливая планку своих потенциальных достижений по изучаемой теме, оценивают возможную трудность заданий на предстоящей проверочной работе и соответственно определяют необходимые трудозатраты при подготовке к урокам. Девятиклассники результаты такого выбора формулируют, например, следующим образом:

- могу решить с первого раза любое задание;
- могу решить с первого раза большинство заданий;
- могу решить задания только базового уровня сложности;
- решу задания при повторном написании работы;
- буду иметь представление о решении задания, может быть, когда-нибудь решу.

Одиннадцатиклассники понимают свои возможности более конкретно:

- могу решить задание только базового уровня сложности со справочным материалом;
- могу решить задание базового уровня сложности без справочного материала;
- могу решить стандартное задание в типичной ситуации;
- вижу изученные факты и модели в измененной ситуации и могу ими оперировать.

Вероятно, что выбор зачастую обусловлен отметкой, которую ученик планирует получить по данной теме. Но, как показывает опыт, не для всех это является мотивирующим фактором. Некоторые ребята совершенно равнодушны к получаемым отметкам.

Непосредственно **во время урока** также можно увидеть разнообразные ситуации выбора. Например, учащиеся имеют возможность определять для себя формы и виды взаимодействия как с учителем, так и с одноклассниками, варьировать степень своей активности и вовлеченности в учебный процесс, составлять персональный набор заданий из всего возможного спектра, использовать различные варианты устных ответов и форм текущего контроля.

Число возможностей выбора опять же возрастает от класса к классу: у пятиклассников их меньше, чем у выпускников. Но даже младшие могут решить для себя, как работать на уроке: присоединиться к фронтальной работе с классом, перейти в индивидуальный режим или объединиться в пары, микрогруппы. Они могут выбрать, какие задания из списка предложенных на урок взять для своей работы, отвечать с места или выйти к доске.

Пятиклашкам нравится работа у доски, что, на мой взгляд, связано с желанием получить больше внимания от учителя и одноклассников. Также предпочитают работать в парах или тройках, получая при этом удовольствие от общения, споров и доказательств друг другу, что именно его решение является единственно правильным. Из предложенных типов заданий многие выбирают знакомые и технологически понятные (по алгоритмам решения), так как работа с таким заданием дает чувство уверенности и вероятность получить отличную отметку за то, что точно умеешь делать, выше. Далеко не все любят читать

и анализировать текст, писать пояснения к задачам, делать чертежи, поэтому подобные задания дети практически не выбирают. Но при этом в каждом классе есть ребята, которые азартно хватаются за новые или сложные задания, им скучно выполнять уже знакомые действия. Самостоятельно найти ответ, похвастаться скоростью решения или отличным от других способом — вот движущая сила для них. Почти все пятиклассники предпочитают давать на проверку свою работу учителю, так как не вполне доверяют одноклассникам и считают, что учитель это сделает явно лучше. Они активно работают почти на каждом уроке. Формы монологических высказываний пятиклассники выбирают только к концу учебного года, когда у них уже накоплен опыт устных ответов разных видов: с опорой, развернутых, кратких, описаний, сообщений, объяснений, презентаций.

Совсем другие интересы на уроках демонстрируют учащиеся 9 класса. Если предложить на выбор работу в группе или индивидуально, то многие выберут группу. В этом случае у некоторых есть возможность спрятаться за спины одноклассников, имитировать деятельность. При работе в группе некоторые используют возможность получить разъяснения, как выполнить то или иное задание. Интересно наблюдать за ситуациями, когда участники группы примерно равны по силам, и нет явного лидера. В этом случае ученики сообща ищут решение, стараются совместно развить предложенные идеи и озарения. При застое работы группы обращаются за помощью к учителю, просят совета. Когда же настает момент проверки полученного результата, то учащиеся скорее обратятся к одноклассникам, чем к учителю. Они хорошо понимают, кто силен в предмете, кто проверит объективно. Кроме того, это, отчасти, способ

избежать оценочных суждений педагога. Не всех интересует, где и почему допущена ошибка, важен лишь факт верно или неверно. Из перечня предложенных заданий прагматично выбирают количество и уровень сложности, достаточный для получения возможной отметки, далеко не всегда совпадающей с первоначальными желаниями: «Мне и на «3 (4)» хватит. Зачем же усердствовать?»

К доске девятиклассники стремятся, если точно знают, что и как будут делать. Могут спонтанно вступить в обсуждение, сидя за партой. В следующий раз могут и промолчать, даже зная или предполагая верный ответ на вопрос, то есть за молчанием не всегда скрывается интеллектуальная пассивность. В случае сомнений откажутся выйти к доске. Но зато к концу изучения темы или триместра активизируются, чувствуя приближение часа «Х». В случае выбора аудитории для устного ответа выбирают учителя.

Одиннадцатиклассники предпочитают работать индивидуально, в крайнем случае, в парах. Могут стихийно объединиться в группу, если не найдено решение или есть сомнения в его обосновании. Просят не подсказывать и не задавать наводящих вопросов. Не любят работать по предлагаемым алгоритмам, все время пытаются самовыразиться, изобрести что-то свое — далеко не всегда грамотное, но любимое детище, от которого впоследствии отказываются с трудом. Стремятся выйти к доске, если не понимают, что делать. Воспринимают работу у доски как целенаправленную деятельность по ликвидации личных предметных дефицитов. Устный ответ дают в первую очередь не для учителя, а для класса или группы, всегда глазами ищут заинтересованного одноклассника.

Из перечня заданий во время фронтальной работы выбирают те типы, которые еще не решали. При

индивидуальной работе — по-разному. Кто-то отрабатывает материал в знакомой или стандартной ситуации, чтобы еще раз убедиться в правильности своего решения. Другие выберут посложнее, особенно если планируют сдать экзамен на результат как можно выше. За текущую работу на уроке в 11 классе отметка не ставится, поэтому нет необходимости работать ради нее. Исключение — неожиданная идея, рациональный способ решения. На уроках ученики могут выбрать не только рекомендованные учителем задания, но и предложить свои. Не все работают в одном темпе или находятся в одной точке освоения темы. Если у учащегося разработан и согласован индивидуальный план, то на уроках он может работать автономно. Во время повторения и обобщения изученного материала учащиеся сами предлагают темы, просят отработать задания, при решении которых испытывают трудности.

Нельзя утверждать, что одиннадцатиклассники всегда активны на уроке. Работа может идти волнообразно в зависимости от настроения, степени усталости, трудностей вхождения в процесс, новую тему, и других факторов. Зато к концу изучения темы или триместра все активизируются, стараясь наверстать упущенное.

При контроле сформированности умений учащиеся выбирают число заданий, исходя из уровня сложности, степени освоения прототипов и опыта, полученного при выполнении тренировочных работ.

В 5 классе предлагаю выбирать уровень сложности самостоятельных работ обучающего или контролирующего характера. Как правило, на выбор дается три уровня вариантов: базовый, повышенный и высокий. Большинство учащихся ориентированы на выполнение заданий повышенного и высокого

уровней сложности, даже в ущерб получаемой отметке. Ребятам чаще всего кажется, что они знают и понимают предмет на хорошем уровне. Или им так хотелось бы думать.

Учащиеся 9 класса могут выбирать уровень сложности варианта на контрольных работах. Многие из них предпочитают иметь «синицу в руке», выбирая уровень ниже, чем интеллектуально могли бы справиться. В рамках подготовки к итоговым испытаниям они определяют свой отметочный порог и прагматично выполняют необходимое количество заданий. Например, для получения отметки «4» надо набрать от 15 до 21 балла. Ряд учащихся при определенных стараниях со своей стороны может претендовать на 25 баллов. Но довольствуется получением нижнего порога (15 баллов), аргументируя это тем, что «мне достаточно». У данной категории учеников нет желания вкладываться, тратить время и силы на достижение более высокого результата. Учащиеся, испытывающие проблемы с овладением математики, также снижают свой порог в количестве усвоенных умений. Например, в позиции «Уравнения и системы уравнений» надо уметь решать линейные, квадратные, дробно-рациональные уравнения и их системы. Учащийся понимает, что наиболее часто во внешних проверочных работах, в том числе на основном государственном экзамене, встречается решение линейных и квадратных уравнений. Он и тренирует эти умения, надеясь, что сможет обойтись без остальных.

Ситуация в 11 классе отличается. Уровень сложности проверяемых заданий учащиеся могут выбирать во всех видах работ контролирующего характера. Каждый из одиннадцатиклассников понимает, на какой итоговый результат он хочет выйти. В зависимости от этого и делает выбор заданий. Ориентируясь

на проходной балл или чуть выше, учащиеся выбирают выполнение базовых заданий, чтобы гарантированно получить свой результат. При стремлении к высокобалльной оценке выбирают для решения задания высокого уровня сложности. В рамках одного вида заданий стараются освоить все возможные прототипы.

Вызывают тревогу случаи, когда в подростковом возрасте учащийся начинает сужать диапазон предметной базы, выбирая минимальное количество выполняемых заданий, объема обязательного для освоения теоретического материала. Свой выбор аргументирует тем, что ему «этого достаточно», и в случае необходимости он может воспользоваться справочным материалом. Может быть, в будущем возьмет себя в руки и наверстает все упущенное. Тогда встает вопрос: достаточно для чего? Достаточно сегодня для получения отметки «3»? Достаточно для получения проходного балла на экзаменах и получения аттестата? Но этого «достаточно» может не хватить для продолжения успешного обучения в старшей школе или по выбранной программе профессионального образования. Или этого «достаточно» хватит при условии значительных вложений ресурсов: дополнительной помощи со стороны педагогов (репетиторов), личных эмоциональных и волевых усилий, свободного времени и т. д.

Сопровождая учащихся из класса в класс, учитель должен предъявлять необходимый уровень изучения материала, вести педагогические наблюдения, систематически обсуждать планируемые образовательные результаты. К сожалению, не с каждым учеником и не с каждой семьей на данный момент это удается. Некоторым родителям условно успешных учащихся кажется, что придет время,

дети повзрослеют и «возьмутся за ум». В этом случае в конце 11 класса приходит острое осознание последствий такого выбора: упущенных возможностей фактически не вернуть, не хватает самого драгоценного ресурса — времени.

Для предотвращения подобных ситуаций надо продумывать периодическое деловое обсуждение достигнутых результатов между учителем и учеником, школой и семьей, соотносить полученные результаты с планируемыми. Согласовывать и описывать перечень необходимых и достаточных действий для формирования индивидуальной программы по предмету, которая позволит в каждом конкретном случае реализовать одну или несколько возможностей:

- получить аттестат об основном общем образовании;
- продолжить образование в 10–11 классах или организации среднего профессионального образования (СПО) по направлению гуманитарного профиля;
- продолжить образование в 10–11 классах или организации СПО по направлениям технического (технологического), социально-экономического профиля;
- продолжить образование в 10–11 классах с планируемым поступлением в вузы по направлениям, требующим высокого уровня математической подготовки.

Предметом совместного обсуждения может стать значимость ситуаций выбора для формирования индивидуальной образовательной программы по предмету.

УЧЕНИК ВЫБРАЛ ПРОФИЛЬ. ЧТО ДАЛЬШЕ?

Батырева Е. С.,
учитель физики,
МОУ «Петровский Дворец», Петрозаводск,
Республика Карелия

В данной работе я остановлюсь на профильном обучении физике, на ситуации, когда учащиеся выбирают профиль, предполагающий изучение предмета физика, исходя из своих послешкольных планов.

В нашей школе учащиеся выбирают один из профилей обучения в 10 классе: социально-экономический, гуманитарный, химико-биологический, технологический. Программа профильного обучения рассчитана на два года, для каждого профиля составляется учебный план. Таким образом, выбирая профиль, учащиеся вместе с этим выбирают обязательные предметы и требования к их изучению. Те, кто выбрал химико-биологический профиль, должны освоить программу по физике, на изучение которой отводится два часа в неделю. Учащиеся, выбравшие технологический, кроме этих двух часов посещают спецкурсы по физике («Решение исследовательских задач», «Практикум по физике»), которые являются частью учебного плана. Минимальное содержание изучаемого курса строится на основе Федеральной образовательной программы и выбранного учебно-методического комплекта. Также для учащихся

обязательным является переводной зачет в 10 классе по профильным предметам, в рамках которого проверяются результаты освоения программы и их соответствие требованиям, прописанным в федеральном кодификаторе.

Значимость школьного курса физики для реализации послешкольных планов учащихся различна. В зависимости от того, что они будут делать после школы, формируются разные критерии достаточности физического образования. Если заканчивают в школе изучение физики как предмета, то достаточным результатом являются общекультурные компетенции: представление о научной картине мира, осознание национальных ценностей развития науки и техники, понимание роли научного прогресса в жизни человека. Если учащийся планирует поступать в вуз, где изучается общая физика как совокупность ряда вводных и основных разделов, то он нуждается в освоении математического аппарата физики, в подготовке к тому, как изучается физика в вузе, чтобы без затруднений освоить вузовскую программу. Если же дальнейшее обучение в вузе будет нацелено на получение специального физического образования, то необходимо больше уделять времени на изучение способов применения знаний к решению инженерно-технических, исследовательских и экспериментальных задач.

Получается, что в одной учебной группе будут учащиеся с разными запросами по физике. При этом учащиеся с одинаковыми запросами могут отличаться уровнем подготовленности именно к изучению предмета: разные опорные знания, уровень заинтересованности, разное время, которое они готовы потратить на подготовку. В связи с этим необходимо предоставлять учащимся возможность выбора

индивидуальной программы изучения предмета.

Во-первых, выбор существует в рамках профиля. Выбор сдавать или не сдавать ЕГЭ по физике напрямую зависит от послешкольных планов (в 2022–2023 учебном году в 11 классе 50% сдавали экзамен, а 50% не сдавали). Выбор экзамена ведет к выбору трудозатрат, выбору времени на тренировку. Показателем следствий данного выбора являются пробные экзаменационные работы, которые учащиеся пишут два раза в год в 11 классе. Также продуктивным с точки зрения ответственного выбора самоподготовки является урок-повторение или урок-подведение итогов пробной работы, по результатам которого учащийся сам себе дает задание на неделю/месяц/триместр с учетом выявленных пробелов.

Существует возможность инициативных заданий с консультативной помощью учителя. В этом случае ученики сами определяют цели и задачи учебного занятия, а также отрабатываемый материал. Например, в этом году ученики 11 класса часто отправляли мне заранее задания, которые вызывали у них затруднения, и формулировали к ним вопросы. Тогда занятие строилось именно на этом материале.

Самостоятельным выбором учащихся в этом году стало дополнительное посещение спецкурсов в то время, когда у них «окна». Тогда педагогическим коллективом было принято решение сделать это общепринятым правилом («НЕТ окнам» в профильном обучении) и мотивировать к такому выбору.

С ребятами, которые собираются в дальнейшем получать специальное физическое образование, я, конечно, заранее обсуждаю последствия участия в олимпиадах (баллы при поступлении в определенные вузы, самопроверка) и исследовательской деятельности по профилю. Предварительная работа

направлена на то, чтобы увеличить уровень ответственности за выбор темы, повлиять на выбор трудовых и временных затрат на данную деятельность.

Стоит заметить, что, если ученик ушел с профиля — это тоже результат, это его выбор уйти с непосильного для него направления, отрицательный результат тоже значителен. Поэтому профильная школа должна быть предпрофессиональной пробой (прикинуть, это вообще мое?). В этом направлении на следующий учебный год я планирую посещение учащимися лабораторий, НИИ, предприятий, представление профессий по профилю.

Во-вторых, ситуация выбора может быть спроектированным учителем элементом урока. Как я это делаю? Конечно, при проектировании этих ситуаций определяю педагогическую цель, для чего я создаю такую ситуацию. Для меня смысл создания ситуаций выбора — обеспечение того уровня физического образования, который соответствует планам учащихся и их возможностям. Всем надо изучать физику, но неодинаково, и возможности разные, поэтому они имеют выбор, исходя из того, что важнее.

Элементы технологии создания ситуаций выбора:

- Ряд домашних тренировочных работ, целью которых является отработка навыка решения базовых заданий. Учащиеся химико-биологического профиля выполняют данные задания «по желанию», а также учащиеся могут выбрать объем такого домашнего задания. Следствием такого выбора является качество выполнения проверочных работ, которые могут быть оценены низким баллом.
- Использование домашнего задания «Задачи массивом». Учащиеся самостоятельно определяют необходимые ресурсы для решения образовательных задач (источники информации и временные

ресурсы). В данном случае это репродуктивная деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение знаний. Число выполненных заданий влияет на успешность решения типового задания в классе.

• На уроке передаются не только знания, но и способы работы с этими знаниями. Рассматривается способ решения задачи по конкретной теме, а домой задаются «другие» задачи. При этом не исключается возможность «найти готовое решение» задачи высокого уровня. Обычно это всегда видно, и учащемуся дается возможность это решение представить, чтобы доказать, что данный ход решения станет впоследствии присвоенным способом.

• Парное (групповое) домашнее задание. Учащиеся самостоятельно делятся на пары (группы). В рамках выполнения таких заданий происходит самостоятельное определение ролей, взаимное консультирование, выбор форм и способов сотрудничества для решения поставленной задачи. Самостоятельно сформированная группа выбирает степень проявления творчества при подготовке такого задания. Применяется данный способ как для творческих, экспериментальных заданий, так и для решения задач.

Одно из таких заданий: выбрать задачу из списка, в паре ее решить и подготовить представление хода решения перед классом. Во время защиты решения другие пары являются экспертами, комментируют.

• Творческие задания («Суд присяжных», конференция): учащимся дается только ряд проблемных вопросов, на которые должны появиться ответы в рамках их публичного выступления. Весь процесс подготовки такого задания дома, формат их выступления они определяют сами.

Создание ситуаций выбора оценочных суждений (социально-ожидаемый ответ; ответ, не вызывающий возражения; собственная позиция). Например, тема спора в предмете: «Атомная энергетика — добро или зло?»

Ситуация выбора на уроке для меня является мощным средством анализа, которое позволяет отслеживать не только движение учащегося в учебном материале, но и динамику его отношения к предмету в целом и к себе как к ученику.

Стоит отметить, что при использовании технологии создания ситуаций выбора происходит изменение и смысла оценки учителем. Оценка зависит опять от выбора послешкольных планов. Оценка может быть разная, разные умения, но прогресс важен везде. Что важно оценить для данного ученика? Соответствие обязательным нормам усвоения материала, универсальные учебные действия или отличия ученика от других или от самого себя ранее? Тогда при оценивании можно использовать критерий достаточности: достаточно для... получения аттестата, современного грамотного человека, продолжения образования, специального физического образования.

Поскольку учащиеся выполняют задания разной сложности и по-разному проявляют творчество, оценка не сводится только к выставлению баллов и переводу в отметку. Большую роль я отвожу качественной оценке учащегося, какие изменения происходят с ним за время обучения предмету. Таким образом, оценивание складывается из трех компонентов: обязательные работы и их балльное оценивание, накопительная бонусная программа и педагогическое наблюдение, которое позволяет скорректировать оценку результата в конце периода обучения.

А что происходит с реальным выбором учащихся? Осознают ли они последствия своего выбора? Все это индивидуально. Кто-то уже приходит в 10 класс с четким пониманием и осознанием необходимых трудозатрат и вложений, кто-то постепенно погружается в рабочий процесс, но есть и такие, кто перед экзаменом «вдруг» осознает, что не использовал всех возможностей для качественной подготовки. На деле получается, что в профильном обучении ярко проявляется и развивается индивидуальная траектория учения – путь каждого отдельного ребенка в процессе освоения им учебного материала.

Приведу несколько примеров таких траекторий. Ученик 1 обучается в химико-биологическом профиле, очень много времени посвящает на изучение таких профильных предметов, как биология и химия, так как результаты этих экзаменов ему необходимы для поступления в выбранный вуз. Предмет физика считает очень сложным и непостижимым для себя, задачи и математический аппарат ему даются тяжело, но при этом проявляет большую активность в творческих заданиях, блестяще публично выступает, готов к дискуссии, на отлично справляется с экспериментальными заданиями. В результате недостатки выполнения обязательных контрольных работ компенсирует творческими и экспериментальными заданиями. До конца обучения ответственно посещает физику, хотя и не скрывает, что считает, что химику этот предмет «не нужен». Результаты экзаменов по химии и биологии достаточно высокие. Надеюсь, что в вузе, который он поступает, он изменит свое мнение.

Ученик 2 еще с основной школы сделал выбор в пользу технического образования. Его выбор упал на технологический профиль. Увлекается

техноконструированием, и все, что надо сделать руками, у него получается на отлично. Большие сложности вызывают качественные задачи, задачи высокого уровня. Поэтому он решил заниматься дополнительно. Основная проблема заключалась в большей степени в отсутствии самоподготовки, соответственно, как результат — недостаточное время, выделенное на подготовку к ЕГЭ. Физика в его послешкольных планах поступления не является специальным предметом, и в учебном заведении свои вступительные испытания, но он выбрал сдачу экзамена по физике как этап подготовки к этим испытаниям.

Итак, я представила свои размышления по поводу того, как учить выбору на материале предмета после того, как сделан выбор профиля, что может сделать учитель. Так как это итоги года, и есть много планов в этом направлении на будущий год, для меня остается пока вопросом, в чем может заключаться обучение именно рациональному обоснованному выбору? Что эффективнее: заранее рассматривать с учащимися следствия их выбора или делать корректировки по итогам периода обучения с анализом прошедших событий?

КАК И ПОЧЕМУ ПЕРЕВЕРТЫВАЮТСЯ КЛАССЫ

Поспелов М. В.,
к. п. н., учитель математики,
ОАНО «Школа «Унисон», Санкт-Петербург

Сначала я писал про свой опыт индивидуализации обучения математике в старших классах. Так и должен был выглядеть заголовок: «О моем опыте индивидуализации...» Но чем дальше я писал, тем больше внимания в тексте уделялось именно «перевернутому классу» — форме активизации образовательного процесса, которая последнее время постоянно старается стать чем-то большим, чем просто форма активизации. Так, например, уже довольно давно я пришел к убеждению, что перевернутый класс — отражение и основная форма большой тенденции перехода к смешанному обучению в образовательных системах, и, оглядевшись по сторонам, понял, что независимо от меня к такому же убеждению приходит все больше исследователей. Так случилось и с этой статьей: свойства перевернутого класса оказались настолько тесно связанными с индивидуализацией обучения математике, что и сама статья оказалась «перевернутой». Теперь перевернутый класс потеснил индивидуализацию обучения из заголовка!

Тем не менее, содержание текста остается направленным на индивидуализацию обучения математике. Я старался поделиться не только собственным

опытом индивидуализации образовательных траекторий старших школьников на уроках математики, но и своими мыслями о целях, путях и особенностях этого процесса. При этом я оставил в стороне вопросы необходимости и спектра возможностей индивидуализации образовательного процесса. Этот длинный (но интересный) разговор велся уже много раз людьми, гораздо больше меня занимавшимися теорией обучения. Так что пользу и естественность индивидуализации обучения математике здесь считаем несомненными, обсуждая только обстоятельства этого процесса на моих уроках в классах школы «Унисон».

Но почему именно перевернутый класс — концепция, выросшая из частной технологии, особенно тесно связана с индивидуализацией образования? Думается, что связь тут начинается с направленности, задач, решаемых применением технологии перевернутого класса.

Зачем перевертывать классы

Хоть и трудно найти человека, не слышавшего о перевернутом классе, начнем все-таки с небольшого описания этой технологии. В конце концов, даже о самых распространенных и обыденных вещах мы часто расходимся в представлениях.

Так что условимся под ***перевернутым классом*** понимать концепцию, подразумевающую *перенос изучения части теоретического материала урока на предшествующую домашнюю подготовку.* Если сразу не ясно, почему для обозначения этой идеи используется слово «перевернутый», обычно объясняют, что при традиционном способе обучения весь

содержательный материал излагается в классе. Домашняя же работа традиционно направлена на лучшее понимание, усвоение, выучивание материала и его отработку в практических упражнениях. Перевернутый же класс, наоборот, предлагает изучить теоретический материал дома с тем, чтобы в классе уточнить восприятие материала, согласовать его понимание учениками, отработать в ходе решения типовых заданий.

Возьмем, например, занятие, на котором я должен познакомить одиннадцатиклассников с формулой площади поверхности сферы. Я мог бы традиционно выписать на доске тему занятия, провести определенные аналогии с длиной окружности в планиметрии, вывести формулу (или, скорее, показать идею ее вывода) и приступить к решению задач от простых к типовым и сложным. Вместо этого я до занятия включаю в домашнее задание просмотр анимационного ролика, в котором показывается несколькими разными способами, почему площадь поверхности сферы в четыре раза больше площади круга того же радиуса. Школьники приходят на урок, уже помня формулу. Они наглядно увидели даже не одну, а несколько идей ее доказательства. То есть мне не приходится ни убеждать их в истинности формулы, ни тратить время на ее многократное выписывание в простых задачах для устойчивого запоминания. Я получаю время для более тонкой работы с логикой доказательства, сразу перехожу к вычислению площадей частей сферы, решению усложненных задач. При этом, конечно, нужно учитывать, что придется поработать с теми, кто неправильно понял содержание ролика (а то и вовсе не собрался его посмотреть). И тут мне на помощь приходит вся сила коллективной работы школьников на уроке, которая позволит

скорректировать результаты обучения, обеспечить равномерное освоение материала.

Удачный пример все-таки не делает очевидным, что форма перевернутого класса оказывается более эффективной: в описании фигурируют домашняя работа и время урока, предполагаемый результат описывается как реализация определенной порции предметного материала. Где здесь экономия времени? Для того чтобы увидеть возможность интенсификации учебного процесса в этой схеме, нужно либо лично поучаствовать в практической реализации технологии (но тогда результат может выглядеть как фокус или случайность), либо уяснить связь между потребностями индивидуализации образовательного процесса и возможностями перевернутого класса.

Дело в том, что для каждого учащегося требуется свой собственный стиль и своя собственная форма изложения материала. Такой возможности традиционный урок не предоставляет: я могу создавать только один поток изложения, выбирая его форму для всех учеников вместе. И не так важно, просто озвучу я материал, сопровожу его рисованием на доске, презентацией, видео, самодеятельным пластическим этюдом... Что бы я ни выбрал, найдется в классе ученик, не воспринимающий именно этот выбранный мной стиль. На это я отвечу повторением того же материала в другом стиле, сопровожу материал парой примеров. А потом еще раз повторю эти действия. И еще раз. Возможно, эти фрагменты изложения придется разнести по нескольким последовательным урокам (в случае конкретно моего предмета — математики, обязательно придется). При выполнении домашнего задания ученик будет использовать типовые примеры решения задач, которые я дам на

уроке. Но этого будет недостаточно, так как еще не весь цикл повторений изложения теории завершен. Скорее всего это приведет к тому, что задание не будет выполнено полностью, и мне придется тратить время урока на отработку типовых заданий. Но даже если школьник соберется полностью выполнить задание и обратится к сторонней информации в учебнике, решебнике, сервисе ответов в сети или видеоурокам блогеров, он получит непредсказуемую схему решения задания, хорошо, если математически грамотную. Тогда мне все равно придется использовать время урока на согласование оформления решений типовых задач: мне важно, чтобы ребята в классе понимали устную и письменную математическую речь друг друга.

Возьмем, например, формулы приведения в тематическом разделе «Тригонометрические функции» (10 класс). Для успешного применения этой технологии можно либо запомнить около тридцати формул, комбинируя которые можно получать любую формулу приведения, либо освоить один из двух альтернативных наборов правил (пять или четыре правила в зависимости от набора), либо овладеть технологией вывода формулы приведения по рисунку числовой окружности. Индивидуализация образовательной траектории потребовала бы от меня нескольких повторений каждой из перечисленных возможностей. Ясно, что это отняло бы довольно много учебного времени. Вместо этого я в домашнем задании предлагаю ознакомиться со всеми четырьмя возможностями, кроме того, задаю еще и легкий тест, прохождение которого обеспечивается семьюдесятьюпроцентной успешностью воспроизведения формул приведения. Таким образом, при подготовке к уроку ученики имеют возможность выбрать

наиболее понятный им способ работы с формулами приведения. Школьник может попытаться почитать описание одного способа действий, другого и попробовать действовать так и иначе при выполнении заданий теста. Если тест пройден, то и ученику, и учителю ясно: найден подходящий именно этому школьнику способ работы с формулами приведения. На уроке мне остается только помочь десятиклассникам избавиться от неточностей понимания технологии и предложить разбор более сложных задач у доски. Так возникает возможность «объемного» обзора уже частично изученных школьниками приемов. Это позволяет получить новые возможности, например, проверки результата решения другим способом.

Видим, что «переворачивая класс», мы соглашаемся с возможностью рассогласования результатов первичного освоения материала, но можем ее ограничить, передавая ученикам набор интернет-ссылок на ресурсы, на которые можно ориентироваться при изучении материала. При этом удобно обозначать основной источник информации (например, параграф в учебнике), содержание которого должно быть освоено. В результате основные усилия учителя на уроке направлены на обеспечение общности понимания материала среди учеников. Последняя лучше всего достигается в деятельной коммуникации, а для математики деятельность означает решение задач. Имеем возможность достичь несколько целей, организуя только один вид деятельности.

Идею перевернутого класса я использую часто и в разных формах. Иногда устраиваю и самый обыкновенный перевернутый класс (два приведенных выше примера описывают именно эту ситуацию) с поправками только на особенности школы «Унисон» и практики преподавания математики в ней.

Однажды я предложил 11 классу самостоятельно подготовиться к очередному уроку по теории вероятностей. Сам тематический раздел «Элементы теории вероятностей» мы изучаем уже не меньше недели. Поэтому учебный материал темы «Последовательные события» я спокойно перекладываю с себя на естественную информационную среду. Мне не нужно беспокоиться о понимании основных терминов или идеологических трудностях при работе с вероятностями. Я предлагаю в домашнем задании решить несколько задач по уже пройденной теме и изучить материал по новой — «Последовательные события». В качестве «отправной точки» советую свой любимый учебник и ссылку на видеоролик, где эту тему разбирает популярный блогер.

Урок в классе я начинаю с задач, которые записаны на доске. Первые из них дают возможность решения без интерпретации условий на язык последовательных событий. Приглашенная к доске девушка Яна пользуется этой возможностью. В ее решении нет последовательных событий, требуемая вероятность рассчитывается комбинаторно. На вопрос о последовательных событиях в задаче Яна легко отвечает. Она понимает, как решить задачу, используя новый материал, но ей удобнее привычным способом. Следующую задачу решает Юра. И снова решение не содержит ссылок на новый материал. Но в ответе на уточняющий вопрос Юра ошибается с выявлением последовательных событий. Наступает время разговора о сущности нового материала и выработки общего для всех графического языка описания последовательных событий. Вместе с Юрой мы прорисовываем деревья развития событий для первой и второй задач.

Третья и четвертая задача оформляются другими учениками. Здесь процесс уже идет без сбоев: последовательные события выделяются правильно, формула приводит к правильным ответам. Успеваем поговорить о формах изложения теории, с которыми школьники столкнулись в Интернете, обмениваемся полезными ссылками.

Краткий анализ состоявшегося урока показывает, что двое учеников класса не смогли освоить теорию в рамках подготовки к уроку или не захотели. Еще у двоих из одноклассников сформировались ошибочные представления о последовательных событиях. Тем не менее на уроке удалось поправить ситуацию и отработать схемы решения типовых задач. Получен приемлемый результат при проведении одного урока вместо двух.

Почему перевертываются классы

Из приведенных выше обстоятельств, благоприятствующих перевернутому классу, ясно, что структуризация естественной информационной среды и другие современные тенденции создают все больше возможностей для применения этой технологии. Основываясь на своем практическом опыте, я могу сказать даже больше: иногда класс готов переворачиваться спонтанно.

Однажды, например, ученик одиннадцатого класса Алексей перед уроком попросил разобрать задачу, соответствующую типу задач № 17 вариантов профильного ЕГЭ. Я уже хотел перенести этот разговор на время после уроков: задача с параметром может отнять время всей перемены, а на урок у меня были свои планы. Но выяснились два обстоятельства.

Во-первых, уравнение решалось методом, очень близким к теме урока. Во-вторых, трое других ребят видели это уравнение в популярном видеоразборе.

Поскольку у всех возникли вопросы по увиденному решению, я оценил ситуацию как возможность организовать урок в стиле перевернутого класса.

Начал я традиционно с более простых заданий, которые тут же придумал и выписал на доске. Последовательно решая усложняющиеся уравнения с параметром, мы выяснили, что у разных учащихся класса причины непонимания решения были разными. Кто-то вообще не понял смысла задания, кто-то плохо освоил текущий материал по производной функции, у самого Алексея затруднение вызывал переход от наглядно-графического решения задания к строго аналитическому оформлению.

Закончив решение вспомогательных задач, я мог констатировать, что уже все в классе вовлечены в процесс, и можно разбирать задачу, с которой все началось. Так часть материала по уравнениям с параметрами удалось реализовать спонтанно, опираясь на сторонний контент, который я и не думал использовать.

Описанный эпизод — в целом характерная для школы ситуация. Могла сложиться она и двадцать, и пятьдесят лет назад. В современных условиях заметны скорее количественные изменения: такие кейсы встречаются все чаще, все большая часть класса готова к незапланированному обсуждению какого-то феномена, в арсенале современного учителя все больше средств и приемов работы с такой ситуацией.

Весьма характерно, кстати, что описанный случай произошел именно в выпускном классе. Последние два года учебы в школе ученики находятся

в положении, как будто специально провоцирующем индивидуализацию обучения, а вместе с тем, и «перевертывание класса». Если всю прошлую жизнь старшеклассников в средней школе учителя заботились об общности их образовательных результатов, о стремлении к единой модели этих результатов, то ближе к выпуску из школы дифференциация образовательных маршрутов становится вынужденной. Например, обучаясь математике в выпускных классах, школьник может рассчитывать на аттестацию через ЕГЭ базового уровня или высокий результат на ЕГЭ профильного уровня (для поступления в вуз по направлению, для которого важна математическая подготовка), или на пороговый результат на ЕГЭ профильного уровня. Эти три ориентира определяют, как минимум, три разных пути обучения. Добавим к этому то обстоятельство, что к 10 классу «математический багаж» школьников серьезно разнится даже в пределах стабильной учебной группы, а 10 классы часто комплектуются из выпускников нескольких 9 классов. Получается, что индивидуальных образовательных траекторий обязательно будет больше. Значит, учитывая состоявшийся разговор о связи перевернутого класса и индивидуализации математической подготовки, идея перевернутого класса дополнительно к разнице восприятия и особенностям открытой информационной среды, подпитывается еще и целесообразностью расхождения образовательных маршрутов в старших классах школы. Если результат больше не должен укладываться в единую модель, то почему не повысить эффективность учебы, применяя концепцию перевернутого класса?

Чем станет перевернутый класс

Заканчивая эти рассуждения о роли технологии перевернутого класса в процессе индивидуализации математического образования старших школьников, поделюсь своими мыслями о том, какова перспектива, какое место должны занять описанные приемы в учебном процессе через несколько лет, когда обозначившиеся тенденции полностью себя проявят.

При расширяющихся возможностях и постоянном улучшении дидактических свойств естественного информационного пространства, от тотального заполнения учебного времени технологией перевернутого класса нас сдерживают два фактора: контроль прохождения образовательного маршрута и контроль однородности учебной группы. Первый может быть частично автоматизирован, частично интегрирован в структуру очных занятий перевернутого класса, но частично останется выделенной подсистемой учебного процесса. Его доля снизится с сегодняшних 20–30%, но все-таки останется, по моим оценкам, на уровне 5–10%. Про второй прогнозы делать сложнее, так как одной из видимых тенденций современного образования становится повышение гибкости учебных групп. Возможно, в скором времени для фрагмента предметного материала учащийся сможет сам подбирать удобную ему учебную группу (возможно, и дистанционно организованную с помощью механики социальной сети). Я все-таки придерживаюсь мнения, что базовая учебная группа (класс) устоит и сохранится. В этом случае 10–15% учебного времени придется выделять на работу по сохранению ее однородности. Получаем грубую оценку: 75–85% учебного времени смогут

завоевать формы, построенные на принципе перевернутого класса. Таким образом, можно будет говорить о новой основной организационной форме процесса обучения.

Что сдерживает сегодняшнее школьное образование от быстрого перехода в это намечающееся будущее? Замечу, что естественная информационная среда уже достигла достаточного уровня развития для ускорения прогресса. Частично медлительность процесса гибридизации образования можно объяснить консерватизмом участников образовательного процесса (особенно родителей). Но главным вопросом, на мой взгляд, является поиск эффективной формы организации обучения, концептуально связанной с перевернутым классом. В особенности, конечно, разнятся представления исследователей и практиков образования о заочной части формы, реализующейся в процессе домашней работы учащихся. Нужна ли для поддержки нового образовательного стиля специальная сетевая платформа? Как распределить влияние элементов образовательного процесса на выбор источников предметного материала? Как обеспечить устойчивость усвоения даже правильно подобранного материала в условиях самостоятельной работы школьника? Эти вопросы не так уж тяжелы для огромного интеллектуального сообщества профессионалов образования, но единых ответов на них пока нет. Когда же настанет согласие по основным позициям и будет выдвинута организационная форма, соответствующая образованию в информационном обществе, пройдет еще какое-то время, необходимое для поиска новой эффективной программы и заполнения образовательных пространств материалами для конкретных занятий.

В целом, думаю, процесс должен продолжаться около двух десятилетий или чуть больше. Сейчас же остается мечтать о новом типе образовательной системы, искать эффективные формы индивидуализации обучения и, конечно, хорошо учить сегодняшних школьников, не боясь разрабатывать и внедрять методические решения, основанные на концепции перевернутого класса.

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СТУПЕНИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Алексеева С. А.,
методист ГАУ ДПО ЯНАО
«Региональный институт развития образования»,
Салехард

Самостоятельность, проявляющуюся в степени независимости от учителя или другого помогающего взрослого, и ее развитие можно понимать в двух аспектах:

- постепенное формирование независимости выполнения заданий (цепочка: выполнение под руководством учителя — самостоятельное выполнение по указанию учителя или по данному учителем плану — самостоятельное принятие решения о выполнении и плане работы);
- постепенное изменение сферы применения знаний и умений, которые нужно показать при выполнении задания (от самостоятельного выполнения идентичных выполненным с учителем заданий к самостоятельному выполнению аналогичных выполненным заданий и в итоге к самостоятельному применению принципа работы к другим заданиям).

Для того чтобы способствовать развитию самостоятельности у учащихся, формированию у них умения самостоятельно работать с учебной книгой, учебными задачами, а к старшей школе — самостоятельно решать свои образовательные задачи, важно, чтобы

задания, которые используются педагогами для самостоятельной работы учащихся, представляли собой комплекс, ориентированный на достижение именно этой цели.

Развитие самостоятельности учащихся происходит тогда, когда происходят изменения в видах самостоятельных работ и в их сложности. Нужно отметить, наиболее сложные для выполнения задания ГИА/ВПР востребованы не только на экзаменах — это задания, связанные с анализом материалов, поиском информации, использованием полученной информации или терминологии, задания, связанные с целеполаганием и оцениванием результата. Все это — задания на проверку сформированности функциональной грамотности, которую развить можно как раз не выполнением прямых заданий из экзаменационных сборников, а через решение личностно-значимых или проблемных заданий на разных предметах.

Именно так построены задания в учебнике к курсу по истории и культуре Ямала — в нем можно найти практически все типы заданий ГИА/ВПР (за исключением тестовых), но нет ни одного упоминания о КИМах ГИА/ВПР. Таким образом, учитель, используя эти задания, может подразумевать подготовку к внешним оценочным процедурам, но не ставить их во главу угла.

Сейчас все учебные пособия по курсу истории и культуры Ямала выстроены таким образом, что предполагают широкий круг заданий для самостоятельной работы, в целом расширяя возможности самостоятельной работы на уроке и вне него. Предложено много заданий, обращающих учащихся к личному опыту и их социально-значимой деятельности в их населенных пунктах, что позволяет

не только обучать самостоятельной учебной работе, но и в целом формировать навыки самостоятельной работы.

Вопросы и задания в учебнике присутствуют не только в конце параграфа или в какой-либо вставке с фрагментами источников или исторических исследований, но и сам текст каждого параграфа построен таким образом, что внутри него уже содержится большое количество вопросов и заданий, призванных при самостоятельной работе учащихся (собственно, и взрослых тоже) с учебником обратить внимание на те или иные детали, ту или иную информацию, подтолкнуть к анализу каких-то данных, сравнению и так далее. Такой прием как раз дает возможность продуктивной самостоятельной работы с самим текстом без непосредственного участия педагога, который обратит внимание учащихся на эти детали, задаст проблемный вопрос, пригласит к сравнению, анализу, обобщению. Этот прием помогает, с одной стороны, учащимся более внимательно читать текст, а поскольку это не единичные параграфы, а тексты всех учебных пособий, то и постепенно, без какого-либо специального обучения и контроля со стороны взрослых, читать любой текст, ставя в проблемных местах вопросы, обращая внимание на детали, а с другой, помогает и учителю увидеть, где и на что нужно обратить внимание, если у него есть затруднения с самим предметным материалом.

При выстроенной в учебных пособиях системе заданий работа учителя оказывается ненавязчивой для детей.

В учебных пособиях к курсу «История и культура Ямала» все задания с 5 по 11 класс делятся на «задания внутри параграфа» и «задания после параграфа».

«Задания внутри параграфа» представлены:

- вопросами в тексте (из формулировки во введении: «Вопрос по тексту. Это не только вопрос, который проверит вашу внимательность или понимание параграфа, он еще и поможет привлечь внимание к каким-то деталям»);
- заданиями для индивидуальной, парной или групповой работы (из формулировки во введении: «Индивидуальное задание, то есть задание, которое нужно выполнить самостоятельно. Оно может быть простым или сложным, вы можете попросить помощи, но, взявшись за него, итоговый ответ вы должны будете составить сами»). Такие задания изначально планировались как самостоятельные и ориентированы именно на это;
- картографическими заданиями;
- заданиями-интервью;
- творческими заданиями;
- проектными заданиями;
- исследовательскими заданиями.

«Задания после параграфа» — это трехуровневый комплект заданий по теме параграфа (задания делятся по уровню сложности).

Сами виды заданий от 5 к 11 классу не изменяются, но меняется их сложность, что, в свою очередь, ориентирует на изменение степени самостоятельности учащихся.

В качестве примера приведу изменения формулировки заданий и варианты работы с ними в картографических заданиях в раскладке с 5 по 11 класс.

5 класс

Рассмотрите карту Евразии.

1. Сами или с помощью взрослых найдите Западно-Сибирскую равнину, на севере которой расположен ЯНАО.

2. Найдите Северный полярный круг. Как он обозначен на карте?

3. Что такое полуостров? Представьте, что вы стоите на Северном полярном круге или просто — в Салехарде, потому что этот город и располагается на Северном полярном круге, и смотрите в сторону Северного полюса. Где по отношению к вам располагаются крупнейшие полуострова округа — Ямал и Гыдан?

4. Я'мал — в переводе с ненецкого языка означает «Край земли». Это название отражает действительность?

В задании сразу дана отсылка к тому, что оно может быть выполнено самостоятельно или с помощью взрослых, при этом вопросы выстроены в том порядке, в котором их логичнее всего выполнять, чтобы постепенно ответить на все, — каждый предыдущий добавляет понимания информации следующего. Вопросы 1–3 — это фактические вопросы, к тому же они раскрывают алгоритм работы с картой: от наиболее общих вопросов к наиболее конкретным, постепенно сужая круг поиска объекта на карте. Вопрос 4 — смысловой вопрос, на который можно ответить с помощью карты, а именно — при помощи карты доказать или опровергнуть суждение.

6 класс

Рассмотрите карту.

1. Найдите мыс Тиутей-Сале. Сравните географическое положение Тиутей-Сале и Ярте VI. Куда людям было добраться сложнее, если они шли с юга полуострова Ямал? Почему?

2. Далеко ли Тиутей-Сале и Ярте VI находится от того места, где живете вы? Что из них дальше? Если нужно, можно для ответа воспользоваться картой здесь:

https://geographyofrussia.com/wp-content/uploads/2015/01/255.jpg.

3. Если вы кочуете с родными, проходили ли места касланий неподалеку от этих мест? Выясните это с родными, если сами затрудняетесь ответить. А если вы оказывались в тех краях, что вы можете рассказать о них?

В этом задании вместо помощи учителя предлагается воспользоваться другим ресурсом, нежели картой в учебном пособии (или до того, как воспользоваться чьей-то помощью, попробовать другой вариант работы), несмотря на то, что по-прежнему еще сохраняется упоминание о получении помощи знающих взрослых, это упоминание переходит в конец задания и относится уже только к тем, кто будет отвечать на этот последний вопрос.

При этом вопрос о географическом положении связан с местом, где живет учащийся, а не рассматривается сугубо отвлеченно, что повышает возможность самостоятельного выполнения именно формулировкой «где живете вы» (а не «где находится школа и т. п.»).

7 класс

Рассмотрите карту, обратите внимание на ее оформление.

1. Найдите на карте Обдорию, Югорию и Мангазею. Как они названы автором карты?

2. Докажите, что на карте обозначены территории, где проживали коренные народы Ямала. Почему это трудно определить?

Как можно заметить, в 7 классе формулировка изменилась, хотя принцип сохранился: сначала вопрос фактический (требует только рассмотрения карты), затем вопрос смысловой. Подсказкой в работе являются слова «обратите внимание на ее оформление».

Часто дети не обращают внимание на детали, в итоге им требуется помощь в выполнении заданий. Акцентируя внимание в самом задании на чем-либо, мы можем постепенно избавить учащихся от так называемой выученной беспомощности, которую, к сожалению, нередко можно наблюдать у учащихся уже в 6, не говоря о старших классах. Выработку «условного рефлекса», когда в ситуации предложенного учителем задания для самостоятельного выполнения учащийся, столкнувшись даже с минимальными трудностями, не пытается их преодолеть, а выжидает привычное количество времени (обычно 3–5 минут), зная, что после этого учитель сам выполнит задание на доске или попросит озвучить правильное решение кого-то из «отличников».

Второй вопрос сформулирован, словно не к карте, однако именно карта поможет с ответом. К тому же в самом вопросе уже содержится пояснение, что определение может быть трудным, и это нормально, т. е. фактически задание показывает, что сложности — это нормально, нужно понимать, почему они возникают. Выполняя это задание, учащиеся могут увидеть, что сама карта (а не учитель, например) может помочь в ответе на смысловой вопрос. При этом доказательство учащиеся строят сами.

8 класс

Выберите нужную карту и проследите примерные маршруты отрядов Великой Северной экспедиции. Докажите при помощи карты, что экспедиция по праву называется и Великой, и Северной.

Формулировка этого задания отчетливо показывает трансформацию: карта не прилагается к заданию, а необходимую для ответа карту предлагается определить самостоятельно. Понятно, что сначала нужно прочитать и вникнуть в суть задания,

разобраться, что нужно увидеть на карте, чтобы построить доказательство.

9 класс

Выберите карту и «пройдите» путь этой экспедиции [Экспедиция И. Попова прошла по крупнейшей реке Ямала до ее впадения в Байдарацкую губу] *по современной карте (воспользуйтесь гаджетами). Обсудите, какие выводы мог представить И. Попов в своей «Записке»?*

Или

Воспользуйтесь любой картой, включая навигатор. Проследите по карте путь М. М. Сперанского. Можно ли сказать, что он хорошо изучил вверенную ему территорию? Обоснуйте при помощи карты.

В этих заданиях снова предлагается самостоятельно выбрать карту, при этом дается подсказка, что карты в современных гаджетах годятся не только для того, чтобы посмотреть городской транспорт или вызвать такси.

Оба вопроса в этих заданиях — смысловые, в заданиях с картой к 9 классу практически исчезают отдельные пункты, где необходимо найти просто конкретные точки на карте. Конечно, чтобы ответить на смысловой вопрос, это необходимо сделать, но акцент на этом в самом задании уже не делается: во-первых, этот путь уже пройден, все уже знают простой алгоритм работы, а во-вторых, это возможность учащимся самим принять решение о том, как именно они выполнят смысловую задачу.

10 класс

Проследите маршрут [по Северному Ледовитому океану от Омска по Иртышу и Оби через Обдорск до Архангельска] *по карте. Сравните с современным маршрутом Северного морского пути (найдите самостоятельно). Есть ли преемственность?*

К этому заданию не прикладывается карта. Слова «проследите маршрут по карте» уже предполагают, что карту нужно выбрать самостоятельно. К этому добавляется самостоятельный поиск иной картографической информации, при этом эта информация является не исторической, а современной. Это задание дает возможность самостоятельно построить всю работу: от поиска дополнительной информации для ответа на вопрос до определения в данном случае понятия преемственность.

11 класс

Проанализируйте карту.

1. Сопоставьте открытые месторождения с прогнозом В. Н. Сакса.

2. Входят ли в ваш ареал жизни какие-либо месторождения? Если да, как они влияют на вашу жизнь и жизнь ваших родных? Если нет, это плюс для вашей жизни и жизни ваших родных или минус?

В этом задании карта дается: это карта нефтегазовых месторождений, открытых на территории ЯНАО во второй половине XX в. Однако прогноза В. Н. Сакса на ней нет, это нужно найти самостоятельно. К тому же все это задание — оценочное, т. е. нужно сопоставить и оценить точность прогноза ученого, а главное — оценить влияние этих открытий на свою собственную жизнь. Поскольку это уже 11 класс, взрослые люди, то оценка плюсов и минусов уже вполне может быть проведена ими качественно, т. е. такое задание может привести и к самостоятельным где-то жизненно важным выводам.

Такое же усложнение заданий относится ко всем девяти видам внутритекстовых заданий. Постепенно усложняются и задания после параграфа — во всех трех уровнях.

Учитель всегда хочет, чтобы к концу 11 класса его выпускники умели самостоятельно работать с текстом, с проектом, заниматься исследовательской работой, умели выразить и обосновать свою точку зрения, сформировались как личности, признавали ценности общества, в котором живут, имели адекватную самооценку и определились хотя бы в какой-то степени со своими жизненными планами. Но все это не появляется неожиданно в 11 классе. И даже в 10 это не формируется. Этого можно достичь только при планомерной работе весь школьный курс, например, выстраивая систему заданий, где эта самостоятельность будет формироваться постепенно, ведь в этой работе нельзя работать «на опережение» и сразу превращать в самостоятельную работу задания, к которым учащиеся еще не готовы.

О ЧЕМ СПОРЯТ НА УРОКАХ ИСТОРИИ?

Григоренко Д. Л.,
к. п. н., учитель истории и обществознания,
ГБОУ гимназия № 513, Санкт-Петербург

Прежде всего следует признать, что на уроках истории по вопросам, касающимся содержания предмета, в последние годы спорят очень редко (сужу об этом по тому, что происходит на моих уроках, и что вижу на уроках других учителей). Настолько редко, что, для того чтобы сохранить предмет для разговора, я под спором буду иметь не только развернутый диалог, в котором стороны выстраивают аргументы, стараясь отстоять свою точку зрения и переубедить оппонента, но и любое несогласие учеников друг с другом или с учителем. Для того чтобы возник спор, необходимо несколько условий. Во-первых, нужен разговор, обсуждение, а не монолог. Во-вторых, важна атмосфера разговора: участники должны быть уверены, что за высказывание своей позиции не последует наказание, что их мнение не будет высмеяно, а их чувства обесценены. В-третьих, спор возникает, когда какой-то вопрос имеет личностное, эмоционально окрашенное значение для спорящих.

В силу ряда причин совпадение этих условий на современном уроке происходит нечасто. Усиление внешнего контроля, нацеленного, в первую очередь, на проверку знаний — ВПР, РДР, ГИА, делает наиболее эффективным монологический стиль

преподавания, тренировку правильных способов решения задач. Спор в таком случае становится нерациональным использованием времени урока. Кроме того, вопросы истории вызывают личностное отношение, когда в круг интересов участников разговора входят не только вопросы частной жизни, но и общественные проблемы, а в постсоветский период и до последнего времени люди как раз и сосредотачивались на частной жизни. Наконец, ученики понимают, что не все вопросы, которые их волнуют, уместно обсуждать на уроке и в пределах школы.

Поэтому спонтанные споры, возникающие неожиданно, в том числе для учителя, крайне редки, и от этого особенно ценны — они помогают понять, что ребят по-настоящему волнует. Однако если рассчитывать только на них, можно проработать с классом несколько лет и ни разу не увидеть спорящих учеников. Чтобы споры возникали чаще, я стараюсь создавать условия для их появления (о которых говорил выше), а также ставить проблемные вопросы, ответы на которые могут вызвать столкновение позиций. Можно предположить, что в таком случае может произойти подмена темы: вместо того чтобы рассказать о том, о чем спорят на уроках, речь пойдет о том, о чем учитель хотел бы, чтобы спорили ученики. Действительно, здесь многое зависит от личности учителя, от его постановки проблемы, выбора вопросов к ней. В частности, я стараюсь вызвать ребят на дискуссию по темам, о которых сами они в большинстве своем вряд ли бы задумались. Однако в этом стремлении есть важное ограничение: если ученикам тема будет неинтересной, спора не получится, как бы учитель ни старался. Так что, отвечая на вопрос, о чем спорят на уроках истории, можно приводить и эти примеры.

Теперь, после необходимых оговорок, к главному. Все многообразие тем споров, на мой взгляд, можно свести к двум группам. Во-первых, споры, направленные на выявление исторической истины. Они затрагивают вопросы разных версий исторических событий, причинно-следственных связей, достоверности фактов. Они могут касаться подробностей — технических, количественных, дат. Подобного рода споры могут возникнуть, если в классе есть несколько человек, интересующихся каким-то периодом или направлением в истории (например, истории войн). Для остальных такие споры малоинтересны. Во-вторых, споры о ценностях. В основе лежат разные представления о должном, о важном или второстепенным, привлекательном или отталкивающем, достойном и недостойном. Подавляющее большинство споров — об этом, и именно примеры таких споров я приведу.

Сначала приведу примеры, когда споры возникали сами по себе, неожиданно для учителя. Такие споры могут быть вызваны интересами конкретных ребят и в другом коллективе не получиться, но бывает, что случайный спор позволяет выявить неожиданную тему, которая интересна многим. К таким примерам относится тема, которую проходят на уроках обществознания: защита жертв вооруженных конфликтов (международное гуманитарное право). Каждый раз, когда изучается этот материал, в любом классе найдется несколько учеников, которые высказывают удивление и несогласие с тем, что в случае вооруженного конфликта нужно соблюдать какие-то правила по отношению к противнику. Но всегда есть и те, кто считает, что это необходимо. Если в обеих группах будут ребята, способные использовать развернутые аргументы, то учителю остается не мешать.

Противники необходимости правил в вооруженных конфликтах обычно говорят о том, что война — это убийство, а это уже нарушение привычных правил, поэтому здесь не должно быть никаких правил, для победы все средства хороши. Даже если эти правила придумать, то их не будут соблюдать, так как война вызывает ожесточение и ненависть, которые не позволят проявлять «благородство» по отношению к врагу, если же какая-то сторона конфликта решит следовать правилам, то окажется в проигрышном положении. Аргументы тех, кто считает, что даже в войне надо соблюдать правила, можно разделить на две группы. Первая основывается на рационально-прагматичных доводах: соблюдение правил может уменьшить потери обеих сторон и поэтому выгодно всем. Вторая — на эмоционально-ценностных: если что-то может снизить уровень насилия и жестокости, значит это надо использовать.

Еще один пример случайно возникшего спора. На уроке шла речь о социальной политике государства, создании равных стартовых условий для людей из разных социальных групп. Этот вопрос мне не казался дискуссионным, поэтому для меня стало неожиданностью, что одна из учениц резко выступила против самой идеи равных стартовых условий. Ее аргумент заключался в том, что необходимость доступа к качественному образованию и медицине — это забота самого человека или его родителей, если речь идет о детях. Девочка была из обеспеченной семьи, но, когда ей об этом напомнили, она сказала, что это не влияет на ее позицию. Она утверждала, что, если государство будет давать равные условия образования и медицины, то это приведет к тому, что люди «не будут стараться», т. е. это приведет к иждивенческим настроениям. В ответ ее одноклассники возражали,

что талантливый, трудолюбивый ребенок из бедной семьи может не получить качественное образование. Аргумент ее не убедил: «Родителям надо было думать о том, где будут учиться их дети».

Несколько раз разгоралась дискуссия, когда сталкивались, с одной стороны, позиция, утверждающая, что человек (или группа людей) имеет право на непохожесть, свободу проявления индивидуальности, а с другой — убежденность в необходимости следования норме. В разных ситуациях обсуждались разные варианты инаковости: в поведении, манерах, внешности, национальности. Иногда спор выходил на вопрос, что такое норма, в какой степени человек должен ей соответствовать, может ли меняться норма и т. д. Подавляющее большинство высказывавшихся по этим вопросам ребят отстаивали абсолютную свободу определения себя, особенно если речь заходила о внешности. В то же время, если возникал вопрос о мигрантах, приезжих из других стран или регионов, то позиция тех же ребят часто менялась на противоположную: приезжие должны соответствовать культурным образцам большинства, а не «наводить свои порядки». Далеко не все чувствовали противоречия в своих взглядах. Однажды это привело к примерно следующему диалогу между ребятами: «То есть ты считаешь, что можешь говорить как хочешь, одеваться как хочешь, а приезжие не должны выделяться, отказаться от своей культуры и быть как мы? И ты считаешь это справедливым?» — «Да. Потому что это моя страна, а они приезжие».

Последний пример показывает, что спонтанно возникший спор не всегда превращался в аргументированное отстаивание своего мнения. Похожая ситуация складывалась и при обсуждении проблемы равноправия женщин. В этом случае чаще всего

с одной стороны выступали те, которых проблема волнует, и у них были мысли по ее поводу, а с другой излагались знакомые стереотипы без рассуждений. Но даже когда стороны были более или менее равны в способности защищать позицию, спор редко развивался сам собой, что не позволяло учителю полностью стать наблюдателем. Чаще мне приходилось тем или иным образом его направлять: выявлять противоречия, просить аргументировать и пояснять аргументы, выявлять разные стороны обсуждаемого вопроса. Естественно, что роль учителя возрастает, когда он сознательно пытается вызывать дискуссию среди ребят. Приведу несколько примеров тем, во время изучения которых мне удавалось выявить разногласия, что иногда приводило к дискуссии.

Одна из проблем, которая неизменно вызывает интерес у многих школьников разного возраста, — проблема насилия: частного, проявляющегося со стороны отдельных людей; общественного, т. е. со стороны коллектива; и государственного. Эта проблема может обсуждаться при изучении разного материала. Например, уже много лет, завершая по истории тему правления Ивана Грозного, я использую форму «суда истории». Не всегда он приводит к настоящему спору, но иногда возникает конфликт между разными ценностями — государственного величия и интересов народа, соотношения целей и средства.

Обсуждение вопроса о методах достижения цели тоже иногда получается превратить в дискуссию. Какие методы допустимы, какие нет? Оправдывает ли цель средства? Эти вопросы возникают при обсуждении опричнины, восстания декабристов, движения народников, гражданской войны, сталинской индустриализации и коллективизации. Практически всегда, когда речь заходит о насилии со стороны

революционных групп, спора не получается: большинство соглашаются, что революционный террор, даже ради самых возвышенных целей, недопустим. В то же время с необходимостью государственного террора многие готовы согласиться. Если в классе находились ученики, готовые возразить этому, мог возникнуть спор. Те, кто готов согласиться с допустимостью террора со стороны государства, чаще всего приводят сугубо практические аргументы, например: если создана мощная промышленность, то о цене можно не сильно беспокоиться. Такой отвлеченный подход к проблеме не позволяет увидеть всю ее сложность, проблема трагедии человеческих жизней превращается в решение математической задачи. Оппонентам такой точки зрения не всегда удается сформулировать, почему они выступают против. В этом случае я стараюсь повернуть дискуссию в обсуждение вопроса о природе и предназначении государства. Каким оно должно быть — всевластным, способным решить любой вопрос, справиться с любым сопротивлением по любому поводу, или ограниченным в своем могуществе? Для чего оно существует? Что значит хорошее государство? Что значит великое государство? Чем понятие «государство» отличается от понятия «страна»?

Приведу несколько примеров обсуждения вопросов, по которым у учеников не было четкого мнения, поэтому в данных ситуациях возникали не споры, а скорее рассуждения, которые могли привести к изменению позиции. Уже давно я обратил внимание на одну закономерность: чем младше школьники (в рамках средней школы), тем чаще они отстаивают тезис о том, что нет общих представлений о добре и зле, о морали: то, что выгодно конкретному человеку, то и является для него добром, для других же

добром может быть другое. Кража может быть добром для вора и злом для того, у кого украли. Сталкиваясь с таким мнением, я прошу описать общество, в котором у каждого свое представление о добре. Смогли бы люди договориться об общих для всех законах? Почему во всех странах уголовные законы запрещают примерно одно и то же? Почему во всех культурах злом считаются примерно одни и те же поступки? После попыток ответить на эти вопросы у большинства начинаются сомнения. Однако остаются и те, кто настаивает на своем. Тогда может получиться спор. Правда, отстаивать универсальность представлений о добре приходится мне, не припомню случая, когда кто-нибудь из ребят пытался бы переубедить одноклассников с этой позиции. Если получался откровенный разговор, то иногда высказывалось следующее мнение: разговоры о добре — это красивые слова, которые положено говорить. Все знают эти слова: надо быть честным, помогать, уважать старших, не обижать младших и так далее. Но все нарушают эти правила, когда это им выгодно. Поэтому на словах добро одно, а на самом деле все зависит от ситуации.

Еще один пример разговора о проблемах, по которым у учеников не было устоявшегося мнения. На уроке обществознания по теме «Трудовое право» я сначала ставил ключевой вопрос: что важнее — эффективность, то есть создание системы, нацеленной прежде всего на высокую производительность труда, прибыль предприятия, быстрое развитие экономики, или справедливость — то есть обеспечение прав работников, создание системы социальной защиты. В зависимости от ответов я просил разделиться на три группы, выделяя дополнительную для неопределившихся. Затем была серия вопросов по

конкретным ситуациям: нужно ли наказывать за тунеядство? Должен ли работодатель иметь возможность штрафовать работника или увольнять без объяснения причин? Какой процент от зарплаты должен составлять больничный? Какой продолжительности должен быть отпуск? После ответов ребят из разных групп я приводил примеры из трудового законодательства стран разного уровня развития, и они оценивали собственные ответы на эти вопросы: подтверждали свою позицию аргументами или корректировали ее. Возникали и разногласия. Например, противники выплат больничных в размере стопроцентной зарплаты говорили, что это приведет к тому, что работники будут брать больничный по любому поводу, у них не будет стимула следить за своим здоровьем. Им возражали, что в противном случае люди будут приходить на работу больными, заражать других и портить собственное здоровье. Штрафы позволяют эффективно бороться с нарушениями дисциплины, но ими могут злоупотреблять работодатели, экономя на зарплате работников. То есть аргументы выявляли практические последствия тех или иных решений. По итогам обсуждения я просил оценить, как разговор повлиял на мнения участников. Большинство отвечало, что по-прежнему не имеют четкого ответа на поставленные вопросы. Один вопрос был исключением — нужно ли наказывать за тунеядство. По нему у некоторых было определенное мнение — за или против, и разговор не изменил его. Причина, как мне кажется, в том, что это ценностный вопрос, затрагивающий проблему насилия над личностью ради общественного блага, и здесь многое зависит от мировоззрения конкретного человека.

Отдельно стоит сказать о темах, которые, несмотря на попытки учителя, не приводили к спорам.

Например, тема, посвященная западникам и славянофилам: является ли Россия Европой или это отдельная цивилизация? По этому вопросу есть те, кто готов высказаться, но основываясь только на своих ощущениях, без внятных аргументов. Похожая ситуация с проблемой, посвященной роли религии в современном обществе. Полное равнодушие (хотя было несколько исключений) вызывает тема распада СССР, преимущества и недостатки плановой и рыночной экономических систем. Очевидно, что спор не получается, когда ученики не видят связи проблемы со своей жизнью, или когда тема требует сложных обобщений и специальных знаний.

Любой спор, тем более спонтанный, трудно вписывается в план урока. Рассчитать его продолжительность с тем, чтобы не прерывать разговор на полуслове, практически невозможно. В результате материал, который запланирован для прохождения на уроке, остается не пройденным, цели и задачи урока не выполнены. Не слишком ли высокая цена за возможность поспорить на уроке? Что мы получаем взамен? Ответ во многом зависит от педагогических смыслов, которые учитель видит в своей деятельности. Для меня главная ценность дискуссии, спора — не в получении учениками опыта отстаивания своей позиции и формулировки аргументов (безусловно, очень важного). Мне кажется более значимым другой опыт. Возможность увидеть проблему там, где раньше не видел, задуматься над вопросом, который не приходил в голову. Разобраться в себе, в своих предпочтениях, ценностях, в своем отношении к окружающему миру. Увидеть, что могут быть взгляды, отличающиеся от твоих. Для достижения этих целей очень важно, как ведет себя учитель. Уверен, что учитель может высказывать свое мнение, особенно

когда ученики просят это сделать. Но если после его речи у учеников остается ощущение никчемности собственной позиции, полного непонимания проблемы и неспособности ее проанализировать, то, в лучшем случае, в следующий раз они постараются при таком учителе не вступать в спор и оставят свое мнение при себе, а в худшем — решат, что спор на такие темы в принципе не имеет смысла. Что люди никогда не смогут договориться, и обсуждать сложные вопросы морали, общественной жизни бесполезно. «Нас это не касается, есть люди, которые должны решать подобные вопросы, нам надо думать о своей жизни, а не философствовать». В таком случае ученики будут стремиться угадать правильный ответ, который знает учитель, а не искать его в себе. И вот тогда попытки вызвать спор действительно будут бессмысленными.

ВОПРОСЫ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Волчик П. В.,
руководитель проекта «Воспитание исследовательской культуры учащихся», учитель биологии, АОНО «Унисон», Санкт-Петербург

Я заметил несколько интересных явлений, связанных с вопросами, которые задают дети и подростки на уроках:

1. Они спрашивают о том, что их будоражит, вызывает яркие эмоции: восторг, страх, брезгливость. Иногда и о том, что их успокаивает, умиротворяет или тревожит.
2. Нередко ребята задают вопрос, чтобы вызвать эмоции и у других, произвести впечатление, в том числе посмотреть на реакцию учителя.
3. Вопросы из года в год повторяются.

Ниже — небольшие истории и диалоги, которые происходили прямо на уроках. Я специально ничего не окультуриваю и не украшаю, ведь наша задача — разобраться в том, что действительно интересует ребят и почему.

Сколько стоит почка?

Я заранее зажмуриваюсь, когда произношу на уроке слова «хирург», «операция», «почка», потому

что каждый год (а иногда каждый месяц) кто-нибудь из класса обязательно кидает в пустоту этот вопрос.

Вот и сегодня Т., улыбаясь с последней парты (обычно такая его улыбка сулит что-то коварное), спрашивает, сколько он получит за почку и, главное, где именно ее можно продать?

Нужно отметить, что за годы работы я так и не исследовал этот вопрос. Совсем не было времени посетить таинственные черные рынки, где направо-налево торгуют человеческими органами, и расспросить контрабандистов о товаре. Поэтому я не могу назвать Т. точную сумму и точку на карте.

Т. разочарованно вздыхает. Ему очень нужно было продать почку. Желательно сразу после уроков.

– А тебе зачем? — спрашиваю.

Т. снова вздыхает.

– Нужна новая PlayStation. Одной почки хватит?

– Не знаю. Может, придется отдать обе. Готов?

Т. задумывается. Я добавляю:

– Только есть одна проблема.

– Какая?

– Без двух почек ты проживешь только две недели. Не успеешь насладиться новой PlayStation.

– Почему?

Мы немного исследуем этот вопрос классом и выясняем, зачем нужны почки.

– А с одной? — подсчитывает в уме Т.

– С одной будешь жить. Но с кучей предписаний от врачей. И потом, всегда есть риск, что на операции...

– Ладно-ладно, я понял, — хотя Т. понял, он еще не готов расстаться с мечтой. — А без каких еще органов можно прожить?

Мы снова штудируем источники. Выясняем, что таких очень мало. То, что нельзя пересадить себе чужой мозг, вообще для многих в классе становится разочарованием.

Т. в итоге решает найти другой способ накопить на игровую приставку. Возможно, он найдет что-нибудь ненужное, чтобы продать что-нибудь ненужное (Шарик из Простоквашино).

Теперь можно задуматься, а есть ли у этой нехитрой истории мораль, как в басне? Ведь история вовсе не о почке. Вопрос, который повторяют каждый год подростки, в подтексте примерно звучит так: как легко разбогатеть? Желательно ничем (или почти ничем) для этого не жертвуя. Как получить богатство, не прилагая никаких усилий?

То есть вопрос упирается не столько в биологию, сколько в финансовую грамотность.

Именно с этим мы можем работать, учителя и родители — обсуждать ценности.

Возможные вопросы для обсуждения с детьми:

1. Что для тебя значат деньги?
2. Как бы ты распорядился большой суммой денег?
3. Действительно ли деньги решают все? И чем они конкретно помогают?
4. Кроме возможностей, какие опасности предостерегают человека, у которого много денег?
5. Сделает ли богатство тебя счастливее?
6. Почему человек может желать богатства?
7. Какими способами можно обеспечить себя? Какие из этих способов надежны/несут риски/крайне опасны?
8. Какую цену платит человек за богатство? Можно ли получить большое богатство даром?

Учителям на заметку:

Подумайте, как может воспитываться финансовая грамотность через ваш предмет? Какие практические примеры из истории, географии, литературы, математики и прочих предметов можно взять за основу, чтобы обсудить с детьми тему зарабатывания, хранения и использования денег.

Курица или яйцо?

– Это дурацкий вопрос! — кричит С., обращаясь к М. — Ты что, не понимаешь?! Это все равно что спросить: что было первое — курица или яйцо? Никто не знает!

– Ну вообще-то знаем, — робко вставляю я.

– А? — поворачивается ко мне С., готовая к бою.

– Я говорю: мы точно знаем, что было вначале. Биология, к счастью, отвечает на этот вопрос. Вначале было яйцо.

Снова начинается спор, и класс делится на команду защитников куриц и защитников яиц. Пока все не вспоминают, что я все еще в классе и готов что-то там подтвердить.

– Ладно, — вздыхает С., — говорите, чего уж там...

Мы открываем схему происхождения видов, внимательно изучаем картинки с древними птицами, которые ну очень похожи на динозавров. То, что динозавры вылуплялись из яиц, все и так уже знали. И тогда начинают сыпаться вопросы: но как ученые это доказали? Как нашли? Как изучили?

Да, как-то так иногда получается, что наука может помочь ответить на неразрешимый и даже риторический вопрос.

Возможные вопросы для обсуждения (не риторические) с детьми:

1. Знаешь ли ты какие-нибудь вопросы, на которые нет ответа?
2. Есть ли среди них такие, на которые может ответить наука?
3. Как проверить, ответили ли на этот вопрос настоящие ученые, или просто кто-то выдумал этот ответ сам?
4. На все ли вопросы можно ответить?

5. Есть ли вопросы, на которые не найти ответа в материальном мире?

6. Как ты думаешь, на какие вопросы мы никогда не найдем ответа, а на какие ответим, но в будущем?

Учителям на заметку:

Этот эпизод демонстрирует, как велико в нашей жизни влияние крылатых фраз и стереотипов. Как легко мы отказываемся от поисков, даже их не начав, столкнувшись с устойчивым мифом.

Придумайте урок-расследование, в результате которого ребята смогут рассеять какой-нибудь устойчивый миф. Постарайтесь, чтобы инструментом для развенчивания мифа был научный метод: описание, наблюдение, сравнение, анализ и синтез, измерение и пр.

Неравенство полов и биология

– Ну почему так! — возмущается К. — Так нечестно! Получается, мы медленнее, — это она узнала, что у женщин шире таз и от этого ниже скорость бега, — да еще и рожать должны!

Толпа парней тем временем молча ликует.

– Не должны, — отвечаю. — А можете. Мы — не можем.

– Ну спасибо, успокоили! Прям такая радость — испытывать адскую боль!

– Зато нас бы не было. Никого из нас не было бы сейчас здесь, если бы не вы. Не было бы нашего вида Человек Разумный с большой и умной головой.

– Ну и что? — К., кажется, от этого не стало легче. Ну подумаешь, не было бы парней, которые все время дурачатся, учителя, который задает домашки, и какого-то там Хомо Сапиенс, который бегал с дубиной — без них даже лучше!

Парни, подтверждая тот факт, что лучше бы им не появляться вовсе, начинают кривляться, улюлюкать и еще больше раздражать девочек.

– Ладно, — говорю. — Если так, давайте обсудим, какие у женщин преимущества. Конечно, профессиональная бегунья может не обогнать профессионального бегуна. Но она уж точно обгонит обычного мужчину, который не занимается спортом.

К. показывает язык однокласснику.

– Я тебя обгоню, Плохобегов, хотя даже не занимаюсь спортом.

Плохобегов краснеет. И все понимают, что это правда.

– Кроме того, — продолжаю я, глядя, как медленно тают ухмылки парней, — вы в среднем одареннее, лучше учитесь, раньше взрослеете, различаете больше оттенков, чем мужчины, имеете более широкий обзор зрения, тоньше чувствуете запахи и значительно лучше справляетесь с организацией и хранением маленьких вещей. А еще вы гораздо общительнее, лучше налаживаете социальные связи и...

– А мы вообще что-то умеем? — отчаявшись, спрашивает Плохобегов.

– Вы быстрее реагируете в критических ситуациях, легче переносите острую боль и отлично достаете банки с огурцами с антресолей.

– Ну что, съели? — показывает К. язык парням. Они возражают что-то в ответ.

– А что, если попробовать искать не различия, а дополнения? — предлагаю я.

– Это как?

– Ну что, если подходить к этому не со стороны неравенства, а со стороны сотрудничества. То есть — почему мы от природы такие? Может быть, потому, что нам так проще друг друга дополнять?

Неловкая пауза.

Возможные вопросы для обсуждения с детьми:

1. Какие занятия даются девчонкам лучше, чем парням?
2. Что парни умеют делать лучше, чем девчонки?
3. То, как ты что-то делаешь, больше зависит от твоего пола или от опыта, навыков и достижений?
4. Чему мужчины могут научиться у женщин, и чему женщины могут научиться у мужчин?
5. В чем женщины могли бы помочь мужчинам, а мужчины — женщинам?

Учителям на заметку:

Из этого реального эпизода мы видим, что у подростков обострено чувство справедливости. Кроме того, они любят соревноваться и априори отстаивают ту сторону, к которой изначально относятся. Интересное упражнение на развитие критического мышления — попросить мальчиков найти лучшие качества женского пола, а девочек — мужского. В том числе обнаружить те достоинства и недостатки, которые от пола и вовсе не зависят.

Придумайте задания по своему предмету, которые помогли бы примирить две разные стороны, найти те черты, которые дополняют мужчин и женщин. На литературе можно обсудить в этом ключе отношения персонажей книги. На истории — примеры успешных исторических личностей, как женщин, так и мужчин. На естественных науках — открытия ученых, нобелевских лауреатов. На точных — обратить внимание на решения задач, в которых большее значение имеют развитые навыки и внимательность, нежели принадлежность к полу, и т.д.

ОПЫТ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Левковец С. В.,
учитель биологии, методист,
ГБОУ СОШ № 658,
Санкт-Петербург

Каждый учитель, давно преподающий в школе, использовал в своей работе различные педагогические технологии, методы и приемы. В какой-то момент возникает желание этот опыт осмыслить, а также поделиться своими наблюдениями и размышлениями с коллегами, что из этого опыта было эффективным и целесообразным, а чего не стоило делать. Сегодня я хотела бы рассказать о своем опыте работы в школе, где в начальной и в нескольких классах основной школы нет отметок.

Для начала несколько слов о формальной стороне дела. Много лет я преподаю в одной из школ Санкт-Петербурга, которая, являясь государственным учреждением, уже тридцать лет использует в своей практике безотметочное обучение. Соответствует ли такое обучение российскому законодательству? Сегодня — да. Довольно долго безотметочное обучение было в нашей стране экспериментальным, затем, после принятия закона «Об образовании в РФ» в 2012 году, который дал право школам самим определять систему оценивания, безотметочное обучение стало возможным для всех образовательных

учреждений России. Сегодня мы обучаем детей без отметок с 1 по 7 класс. В журнал по окончании четверти или года ставится «усвоено». В старших, в 8–11 классах, итоговая и промежуточная аттестации проходят в рамках традиционной пятибалльной системы. Однако текущее оценивание может осуществляться педагогами по-разному, например, можно использовать систему накопительных баллов или критериальное оценивание. Закон «Об образовании в РФ» дал право учителям самим определять критерии выставления отметок. Главное, чтобы эти критерии были понятны ученикам, а также понятен их перевод в итоговую отметку.

Что такое безотметочное обучение, о чем, собственно, пойдет речь? В нашей школе под безотметочным обучением мы понимаем не только обучение без традиционной пятибалльной отметки, но и без любой другой количественной оценки, десятибалльной или стобалльной. Кроме того, мы стараемся не использовать никаких знаков вместо отметки (зайчиков, солнышек, звездочек и т. п.), которыми, в виде поощрений хороших учеников, часто пользуются учителя первых классов других школ. Для нас все перечисленные варианты — это отметки, и в них нет принципиальной разницы.

Как же происходит безотметочное обучение? Какие условия необходимы для отмены отметки? С одной стороны, все, у кого есть дети, имеют опыт безотметочного обучения. В семье, когда ребенок чему-то учится, мы не ставим ему отметки. А за первые семь лет он учится, наверное, больше, чем за все остальные годы своей жизни. И с какой радостью, даже восторгом он узнает новое! С другой стороны, как же такое обучение может происходить в школе, где обычно процесс оценивания занимает значительное

место? Могут ли учителя, например, в первом классе просто взять и перестать рисовать солнышки, а со второго класса — ставить отметки, ничего больше не изменяя в образовательном процессе в целом? К каким последствиям это может привести? Отвечая на эти вопросы, мы рассмотрим, что происходит при безотметочном обучении с теми функциями, которые выполняет отметка в школе.

Информирование родителей

Во-первых, как показывает опыт нашей школы, а мы были в этом отношении первопроходцами и учились на своих ошибках, если просто отменить отметки, то сразу же забеспокоятся родители. Придут к учителю и спросят: «А как же все-таки учится мой ребенок?» Во-вторых, ребенок поинтересуется: «А какая у меня оценка?» Ведь бабушки и дедушки, а также тети и дяди любят спрашивать у ребенка, не чему ты научился в школе, а на какую отметку ты учишься? Что ребенку на это ответить при безотметочном обучении? Итак, первый вывод, который мы сделали: безотметочное обучение требует хорошего информирования родителей о процессе обучения, дополнительной работы с ними, индивидуальных встреч, написания характеристики на каждого ученика по окончании года (или 2 раза в год). В такой характеристике отражается весь процесс обучения детей, и определяются индивидуальные особенности, которые проявляет ребенок в образовательном процессе. Так решается вопрос об информировании родителей и включении их в школьный процесс. Это большая дополнительная нагрузка на учителя. Многие учителя в нашей школе считают написание

ученических характеристик нужной, но самой сложной школьной работой, которая занимает много времени. Но только при выполнении такой работы безотметочное обучение не только возможно, но и лучше выполняет задачу информирования родителей по сравнению с применением отметки.

Не менее значим шаг навстречу со стороны родителей, востребованность ими той конкретной информации об учебе ребенка, которая не содержится в отметке, но есть в характеристике. Так хочется, чтобы родители радовались вместе с ребенком не отметке в дневнике, а тому, чему он сегодня научился в школе. Редко, но встречаются родители, которым нужна только отметка. Они, даже зная, что привели своего ребенка в одну из немногих школ, где нет такого оценивания, настаивают на выставлении отметок их детям или внукам. Велика сила традиции! Поэтому необходимо, чтобы все учителя в школе понимали, почему они не ставят отметок, и могли это хорошо объяснить.

Мотивация учащихся

Чем старше дети, тем важнее становится взаимопонимание и согласованные действия учителей. Пока учитель один работает в классе, он должен договариваться только с родителями. Но ситуация меняется, как только в классе появляются предметники. Среди них могут быть, например, новые учителя, неосознанно попавшие в школу, где нет отметок, и не разделяющие общий подход. Как только такой учитель начинает ставить в классе отметки в любом виде, а учителя в этом проявляют большую изобретательность, обходя школьные договоренности, так сразу

весь акцент в обучении смещается на этот предмет. При безотметочном обучении видно, насколько эффективна отметка для мотивации учеников, как только она появляется, и какую роль она играет. Дети, не без влияния родителей, начинают стремиться к этой отметке, как бабочки к огню. Стараются делать большие домашние задания, проявляют чрезвычайную активность на этом уроке. Но, как следствие, на других уроках активность падает, остальным учителям становится труднее работать без отметок.

Этот феномен мы наблюдали в нашей школе не один раз. Наверное, подобное явление бывает и в других школах, но оно не так очевидно. В любой школе есть учителя, которые оценивают строже, и те, для которых оценка не так важна, «мягкие» учителя. Чем строже «строгие» учителя, тем сложнее «мягким» учителям привлечь внимание учеников. При этом строгого учителя часто считают «сильным», хотя вся его «сила» может заключаться только в оценивании и не иметь никакого отношения к педагогическому мастерству в других областях. Хотя есть прекрасные строгие учителя, которые хорошо и интересно объясняют учебный материал, тогда они просто «гениальные».

Еще есть «добрые педагоги», которые используют отметки в качестве поощрения. Я помню, как в школу, в которой я училась, пришли на стажировку студенты, и одна из будущих учительниц за правильные или почти правильные ответы раздавала нам, ученикам, вырезанные из картона кружочки: синие и красные. Потом за эти кружочки ставилась хорошая отметка за урок — «4» или «5». Никаких двоек и троек! Как же мне понравился этот урок! Какая тема была на этом уроке, и вообще, какой это был предмет, как выглядел преподаватель — я не помню. В памяти остались

только синенькие и красненькие картонные кружочки и мой восторг от их получения. Сегодня как учителю мне было бы стыдно за такое мотивирование детей, не имеющее никакого отношения к самому предмету. Но в качестве начинающего педагога мне и самой «посчастливилось» (так как это был для меня хороший опыт) повторить эту педагогическую ошибку студентки.

В качестве инструмента для мотивации учеников у меня уже были не просто кружочки, а маленькие шоколадки в виде медалей. Я тогда преподавала французский язык, и за определенное количество выученных слов детям полагалась такая награда. С каким удовольствием они учили французские слова! Как счастливы были родители! Но когда медали закончились, несколько учеников сказали мне: «Раз медалей нет, то и учить слова мы не будем». Тогда мне удалось сместить акцент детей с медалек на интерес к самому языку, ведь французский так прекрасен! Но на это мне потребовалось больше усилий, чем позже, в тех классах, где я медалями детей больше не поощряла. Сейчас я не понимаю, зачем мне тогда понадобились эти медали? Конечно, отметки у учителей не заканчиваются, поэтому они не всегда могут заметить последствия подмены интереса к самому обучению интересом к погоне за поощрением в случае доброго учителя или избегания наказания в случае строгого. Кстати, парадоксально, но мы, учителя, не очень любим детей, которые слишком много заботятся об отметках, а не о знаниях. Но ведь мы сами приучаем детей к отметкам в течение всего обучения.

При безотметочном обучении нет возможности быть «сильным» педагогом или «добрым» в оценивании, надо проявлять педагогическое мастерство в других областях и мотивировать детей не отметкой,

а самим учебным материалом и новыми формами уроков. И опять надо больше работать и искать. Когда работы слишком много, то возникает вопрос: почему не воспользоваться отметкой, которая является таким хорошим инструментом мотивации учащихся, ведь почти все учителя в нашей стране им прекрасно пользуются? И этот вопрос периодически возникает даже у наших учителей, которые долгое время работают без отметок. Особенно когда существенно возрастает контроль над нами со стороны государства.

И тогда нам надо все снова и снова отвечать себе на этот вопрос. Что мы делаем, когда ставим солнышко или пятерку успешному ученику? В этом случае мы что-то добавляем к тому результату, который он уже получил в виде знаний и умений. Предположим, ребенок научился писать, и я к этому умению добавляю еще отметку. Сначала у ребенка будет двойная радость: умение, которым он может пользоваться, плюс дополнительное поощрение — отметка. Однако возможности поощрения быстро иссякают. Особенно при работе с современными детьми, которые привыкли к быстрой смене впечатлений. Сегодня ребенок получил пятерку и завтра получил ту же самую пятерку. Удовольствие от первых пятерок довольно быстро у успешного ученика заменяется страхом ее не получить. К плохой отметке он не привыкает, он ее все время избегает. Постепенно избегание плохих отметок становится основным мотивом обучения лучших учеников.

Поощрение, чтобы оно действовало так же, как в первый раз, надо всегда усиливать. Как его можно усилить? Например, дать за хорошие оценки грамоту, а к грамоте награду — золотую медаль, а к медали еще и ценные подарки за медаль. Все эти многоуровневые усиления поощрения сегодня используются

учителями, администрацией школы и государством. Но кажется, что этого мало, потому что лучший способ усиления поощрения — это деньги. Иногда родители платят детям за хорошие оценки. Сейчас эта тема стала настолько актуальной, что в Госдуме обсуждается вопрос о денежном поощрении детей за отличную успеваемость. Стобалльники в некоторых регионах России в этом году уже получили по 100 тысяч рублей. Но пока эти дополнительные поощрения не подоспели к концу года или к концу обучения в школе, отрицательная мотивация плохой отметкой подменяет положительную мотивацию — естественное стремление детей к знаниям и умениям, которое у хороших учеников изначально есть.

При безотметочном обучении сам результат можно рассматривать как поощрение, но это поощрение, в отличие от отметки, которая неизменна, и которую надо все время усиливать, всегда новое. Сейчас ты научился читать, а завтра ты научишься писать и т. д. Учитель в школе с безотметочным обучением, настраиваясь на этот основной мотив, сознательно заботится о том, чтобы ребенок видел свои перспективы в обучении. На уроке учитель при любой возможности обращает на это внимание учеников: сегодня вы научились этому, а завтра или на следующий год, или в старших классах, вы еще научитесь чему-то очень важному, к чему сегодня вы сделали только первый шаг. Такая мотивация сильно отличается от той, что используется сегодня в школе, где главное — контроль и оценка: мы сегодня учимся, чтобы в конце года написать ВПР или в 11 классе сдать государственный экзамен. Экзамены очень важны, в этом есть ответственность учителя, чтобы дети хорошо сдали экзамены, но результат экзамена не является при безотметочном обучении ведущим

мотивом для обучения. Тогда и экзамены не так страшны для учеников, ведь они не готовятся к ним с 1 класса.

При безотметочном обучении, если ребенок научился писать, читать или считать, это и есть цель — результат деятельности, к этой цели ничего не добавляется. В случае отметки образуется дополнительная цель — получение отметки, в конце концов, не важно, за что. За хорошую отметку ученики делают совершенно бессмысленные задания в школе, не задавая вопросов. Примером тому служит наша ежедневная учительская практика, но я приведу, как мне кажется, очевидный реальный пример. Учитель на уроке технологии в 6 классе делал с детьми обувь: он задал детям склеить одну, довольно большую, туфлю из бумаги. Мама, которая мне об этом рассказывала, отметила, что ребенок своей туфле был очень рад, ведь он получил за нее пятерку. А потом, через какое-то время, выбросил эту туфлю на помойку, ведь бумажная туфля ни для чего не нужна. Видел ли смысл учитель в том, что он делал? Наверное, он отрабатывал с детьми навык работы с бумагой и клеем. Но, возможно, есть что-то полезное, что можно склеить из бумаги? А если таких вещей нет, то зачем нужен такой навык?

У нас в школе дети на уроках технологии тоже делают обувь: валяют красивые тапки из шерсти, которые затем можно носить или подарить. Конечно, делают они их довольно долго, не один урок, как из бумаги, приходится потрудиться. А делать туфлю из бумаги наши дети бы просто так не стали, спросили бы: «Зачем?» Ведь отметки за обувь они не получают. Поэтому они радуются своей настоящей обуви, а не цифре в дневнике.

Если главным для деятельности становится поощрение, то можно заниматься не только

бессмысленной учебной, но и любой другой бессмысленной деятельностью, если ее поощряют. Позже человек расплачивается за это депрессией, потерей себя, как это часто случается, как утверждают психологи, с отличниками. Общество тоже сталкивается с серьезными последствиями. Общественное признание, которое сегодня легко монетизируется, можно получить не за полезный труд, а за хайп в соцсетях, за разные глупости, за насилие, доходящее до убийства. В погоне за лайками люди делают ужасные вещи. Конечно, мы, учителя, не считаем, что эти явления имеют прямое отношение к системе оценивания, иначе бы мы срочно отказались от отметок, но ведь лайк — это та же отметка, солнышко, что и в наших тетрадях начальной школы. Как показывает сегодняшний мир, не так важна эффективность обучения, которая за счет отметок может повышаться, как воспитательные и социальные последствия такой мотивации детей. Наверное, никто не хочет лечиться у врача, у которого основная цель не вылечить нас, а заработать или не испортить отчетность. А что говорить о милиции, военных или о нас, учителях?

Чтобы в учебном процессе по возможности соединять результат деятельности и ее цель, учебная деятельность должна иметь смысл для самого педагога. Тогда он донесет этот смысл до детей. Для этого при безотметочном обучении нам приходится много работать над содержанием своих уроков. Мы не можем просто взять содержание программы и материал из учебника. Нам надо самим найти содержание своего урока. В нашей школе есть такое понятие — главный урок. Главный урок — это первый сдвоенный урок в расписании. Это не просто урок, на котором дается новый учебный материал, здесь формируется смысловая область обучения. Главные

уроки проходят тематическими модулями по 3-4 недели, обсуждаемые темы соответствуют возрасту и запросу учеников. Темы сформулированы в рамках предметов: «Географические открытия» (география), «Здоровье» (биология), «Горение» (химия) и т. п. Но есть общая тема года, которая объединяет главные уроки разных предметов.

На главных уроках учитель обсуждает с учениками много проблемных вопросов, которые их интересуют. У ребят есть пространство не только для обучения, но и для собственного творчества. Ученики в старших классах являются соавторами главных уроков. Работу на этих уроках трудно оценить в баллах. Сегодня выбор содержания для главных уроков — это сложная задача, надо понимать, на какие вопросы ждут ответа дети, чему они готовы и хотят научиться, что они хотят узнать. Это зависит не только от возраста, но и от класса. Поэтому каждый год содержание внутри того же тематического блока должно меняться. А для этого нужна свобода выбора учебного содержания, которая с каждым годом, с каждым новым стандартом, к сожалению, уменьшается. В отсутствии свободы не только ученик не может быть соавтором урока, но и учитель перестает быть автором, а должен стать проводником «золотого стандарта». Наверное, кто-то думает, что если нашу деятельность не регламентировать и не контролировать, то мы будем плохо работать. Как и мы, учителя, думаем, что без контроля и оценивания дети будут плохо учиться. Но наш опыт показывает, что это не так. Можно учить детей без отметок, но безотметочное обучение возможно только при свободе выбора содержания, чтобы ориентировать его на конкретных детей.

Кроме главных уроков есть уроки-упражнения. Они проводятся после главного урока, вполне

традиционно. На этих уроках важно понимание алгоритма действий и отработка навыка. Задается очень конкретная цель урока, достижение которой можно сразу оценить, научился ты этому или нет. Отметка в баллах не нужна, но, в отличие от главного урока, ее легко поставить так, чтобы она была не мотивирующей или демотивирующей, а просто отражала в баллах и без того понятный ученику объективный результат.

Еще есть уроки-практики, уроки художественного цикла, не менее важные для нашей школы и наших детей, чем главные уроки. На этих уроках тоже нет смысла в выставлении отметок, так как результат труда очевиден.

Как вывод: как отрицательная, так и положительная мотивация отметкой имеют многочисленные отрицательные воспитательные и социальные последствия. Поэтому при безотметочном обучении основная мотивация учеников происходит результатом их труда. Такая мотивация реальна только в том случае, когда учитель может сделать осмысленный выбор, что предложить ученикам.

Отбор детей

У отметки в школе, кроме информирования и мотивации, есть и еще одна, по нашему мнению, отрицательная функция: отметка — это инструмент разделения и отбора. В нашей школе нет отбора ни при приеме детей, ни при дальнейшем их обучении. Часто школы, как и учителей, делят на «сильные», то есть хорошие, и «слабые», то есть плохие. Я бы назвала их точнее: отборные и не отборные. «Сильные» школы, как и «сильные» учителя, славятся строгим

оцениванием, но у них есть еще возможность отбирать учеников, что, конечно, увеличивает их «силу». При этом с негативными последствиями применения этой «силы», как и в случае отношений «сильных» и «мягких» учителей в школе, должны справляться те школы, куда приходят ученики, негативно отобранные из этих так называемых «сильных» школ. К нам в школу приходили такие дети, которым требовалась длительная «реанимация», чтобы они снова захотели учиться. Когда родители стремятся в такую «отборную» (элитную) школу, они не всегда задумываются о том, что отбор не заканчивается с поступлением, отбор будет идти все время обучения, в «сильной» школе работают «сильные» учителя, так что давление отметками на учеников будет оказываться постоянно. Многие дети его не выдерживают. А потом недальновидные родители этих детей жалуются в соцсетях на школу и учителей, хотя это был их собственный выбор. А ведь выбор, по крайней мере в Москве и Санкт-Петербурге, есть. Можно выбрать школу с жестким оцениванием, а можно и с безотметочным обучением.

Краткий взгляд на зарубежный опыт

Отбор может происходить не только на уровне школы, но и на государственном уровне. Самый показательный пример — это Сингапур. Сингапур — это страна, в которой нет природных ресурсов. Природные ресурсы должен был заменить человеческий капитал — способные дети, которые довольно рано выявлялись, на основе экзамена по окончании начальной школы в 12 лет, и которым оказывалась максимальная государственная и общественная

поддержка. С 1965 года страна превратилась из беднейшей колонии в одну из наиболее развитых стран мира, продемонстрировав «экономическое чудо», в котором важнейшее значение имела обновленная система образования. Ее важнейшим элементом стала жесткая система оценивания. За это время сформировалось самое дисциплинированное и образованное население. Но, по истечении ряда лет, обнаружились и негативные последствия такого отбора. Сначала были отмечены некоторые «перегибы», когда отбор стал вмешиваться в сугубо личные отношения между людьми. Государство серьезно финансово поддерживало браки между интеллектуально равными партнерами, а также поощряло рождение детей у умных родителей и не поощряло рождение детей у тех родителей, которые не имели высоких тестовых результатов.

Сейчас такая откровенная евгеника в прошлом, но наметилась другая серьезная проблема — демографическая, за период с 2010 по 2020 годы была зафиксирована наименьшая рождаемость со времени обретения страной независимости, несмотря на все усилия властей по социальной поддержке молодых семей. Причины, по которым молодые сингапурцы не хотят больше заводить детей, как показали исследования, оказались связанными с системой оценивания. Выводы исследователей, как пишет По Линь Тан — доцент кафедры государственной политики имени Ли Куан Ю Национального университета Сингапура, были следующими: «Пары, которые в других обстоятельствах, вероятно, хотели бы иметь детей, высказывают озабоченность в отношении этических аспектов наполненного стрессом детства и процесса воспитания, а также опасаются, что им не хватит сил или возможностей помочь своим детям успешно

конкурировать со сверстниками» (По Линь Тан «Преодоление демографического спада». Финансы и развитие, март 2020: с. 16. https://www.imf.org/external/russian/pubs/ft/fandd/2020/03/pdf/lessons-from-singapore-on-raising-fertility-rates-tan.pdf).

Альтернативой системе образования Сингапура часто называют финскую систему образования, выделяя основные отличия именно в системе оценивания. В Финляндии до двенадцати лет действует безотметочная система, которая существует и в других скандинавских странах. Но часто говорят именно о Финляндии, так как в международных рейтингах по результатам обучения Финляндия занимает очень высокие места, доказывая этим, что и без отметок дети могут прекрасно учиться. (М. О. Бражник «Как в Финских школах ставят оценки». Народ и общество, апрель 2015 https://www.suomesta.ru/2015/04/12/kak-v-finskix-shkolax-stavyat-ocenki-statya/).

Надо сказать, что реформы образования в Финляндии начались в то же время, как и в Сингапуре. И сначала они тоже двигались в том же направлении ужесточения контроля и стандартизации. Но в 90-е годы произошла смена курса в сторону предоставления школам и учителям большей свободы, вместо фиксированных учебных планов — общие рекомендации, больше доверия учителям школы как профессионалам.

Финское общество заботится о равенстве в системе образования, в нем исключен отбор детей по интеллекту или по возможности оплачивать обучение. В Финляндии для установления равенства возможностей частные школы даже не могут получать плату за обучение детей выше, чем государственные школы, это касается и детских садов. И, конечно, у заботы о равенстве есть хорошие социальные последствия.

Неравенство всегда порождает социальную напряженность и социальные потрясения. Неравенство — это болезнь, и общество, пока оно живо, всегда будет пытаться от нее излечиться, проходя через серьезные, а иногда и катастрофические кризисы. Наша страна это знает. Главное, чем гордятся финны, — это новые общественные инициативы, умение строить новое будущее. А за равенством, а не за селекцией людей, стоит будущее, как бы кому ни хотелось обратного. Мы в нашей школе работаем еще и затем, чтобы людей, которые это понимают, не увлеченных гонкой за отметками и поощрениями, стремлением куда-нибудь отобраться, выиграть в конкурентной борьбе, становилось все больше и больше.

О своем опыте «безотметочного» обучения в «отметочных» старших классах

За годы своей работы я попробовала много вариантов оценивания: традиционные отметки, простую зачетную систему, систему зачетных баллов, систему накопительных баллов и безотметочное обучение. Сейчас в нашей школе, где до 7 класса включительно нет отметок, я преподаю биологию и химию в 10–11 классах, в старших классах я должна ставить отметки. Я веду главные уроки, соответственно, преподаю модулями. По биологии их три: 10 класс посвящен развитию человека в двух аспектах — индивидуальном и эволюционном, поэтому за год проходит 2 связанных друг с другом модуля: «Эмбриология» и «Антропогенез». В 11 классе модуль называется «Иммуногенетика». Что мы обсуждаем: современные технологии, связанные с развитием биологии, генетики и медицины; моральные аспекты развития науки. Но

главные вопросы: что человек делает на Земле, в чем его ответственность, где граница добра и зла?

В 11 классе, когда в результате концентрического обучения все предметные темы уже повторяются, можно большую часть уроков отдать ученикам. Ученики могут выбрать любую тему для обсуждения в классе, касающуюся биологии, психологии, медицины, косметологии, спорта и других аспектов человеческой жизни, так или иначе связанных с биологией. Ребята приносят эти темы в виде небольших сообщений, а затем идут вопросы к докладчику и обсуждение этой темы в классе. Какие только явления мы ни рассматривали: лунатиков и биологические опыты на космических станциях, искусственные деформации черепа у древних народов и возможности генной модификации человека. Некоторые классы поднимали очень острые темы, касающиеся, например, половой ориентации и смены пола или вопросов вакцинации. Не всегда мой взгляд на некоторые моральные вопросы совпадает со взглядами моих учеников. Но очень важно, что эти обсуждения строятся на основе современных биологических знаний, а не транслируют некую догму, которую дети должны просто усвоить или отбросить за ненадобностью. Открытое и компетентное обсуждение помогает им сформировать свою обоснованную и взвешенную позицию по этим вопросам. И эту совместную работу, где есть не только обсуждения, но и сопутствующие обсуждению творческие задания, я не оцениваю отметкой. У меня есть только 2 условия для этих сообщений: самостоятельный выбор темы, исходя из своего интереса, и обязательное выполнение. Сначала, может, не все хотят выступать, не могут выбрать тему, просят им подсказать. Но когда работа в классе начинается, постепенно всем становится интересно,

и кажется, что этот поток интересных тем никогда не иссякнет. В этом году был даже Stand up по довольно сложному вопросу: о механизме передачи нервного импульса. Ребенок решил в нем разобраться и помочь разобраться другим, используя для этого довольно необычную и модную форму. А к концу модуля образовалась группа из нескольких мальчиков, которые объединились для разработки одной темы и так вдохновенно ее представили, что для обсуждения не хватило урока, и когда я уже уходила из класса, ребята еще оставались со своими одноклассниками, которые продолжали задавать вопросы.

При таких обсуждениях видно, что интересует детей. Большинства из выбираемых ими тем нет в школьной программе, да и не может быть — каждый класс особенный, предугадать, что дети выберут, невозможно. Конечно, я делаю некоторые замечания по ходу сообщения, если что-то звучит не очень правильно с биологической точки зрения. Или говорю ученику что-нибудь после урока лично, если у меня есть замечания по форме выступления. Отмечаю, например, как ученик говорит: говорит ли он от себя, или чужими заученными словами. Я стараюсь такие личные замечания делать не публично. Некоторым детям выступать трудно, а другие ученики так интересно, стройно и авторитетно, а иногда и с тонким юмором, доносят свою мысль до слушателей, что остается только удивляться и восхищаться. Какая тут отметка! Но раз надо — ставлю всем пятерки. Не потому, что я добрая и хочу всех детей поощрить. Нет, просто не хочу оценивать, а приходится. У нас был учитель, который делал с детьми на уроке технологии флейты. Когда ему сказали, что он должен выставить отметки, он просто поставил всем итоговые пятерки за год. А что? Законодательство не запрещает.

Но я все-таки так не делаю, наверное, смелости не хватает, а может, пытаюсь найти в отметке хотя бы что-то положительное. И отметка в наших старших классах уже не так опасна, так как объективно эта отметка ни мне, ни ученикам не важна. Ребята уже определились с выбором экзаменов, средний балл в аттестате у нас при поступлении в вуз не учитывается. Родители привыкли к безотметочному обучению и тоже не очень беспокоятся за отметки. Поэтому я спрашиваю ребят в самом начале модуля, какую отметку они хотят получить. И говорю о своих условиях. С годами я определила, что для меня, раз я вынуждена ставить отметку, важно.

Первое — это то, что такое оценивание должно занимать минимальную часть урока и требовать минимальные временные и психологические затраты у учеников. Сейчас это 5–10 минут от сдвоенного урока и не более 15 минут домашней работы. Оцениваются короткие задания по изучаемым темам, которые при минимальной подготовке может выполнить любой ученик. Обычно таких заданий около 7–8 за модуль. Чтобы дети не испытывали страх, работу можно пересдать в определенные сроки, отметка при этом не снижается. Выделено удобное для детей время для пересдачи. Можно выбрать форму сдачи материала: устно, письменно, в некоторых случаях можно сделать конспект, иногда дети сами предлагают вариант работы с учебным материалом, который будет адекватен моим условиям.

Второе, что для меня важно, чтобы задания на отметку не носили творческого характера, а заключались только в воспроизведении знаний. Мне кажется несправедливым спрашивать на отметку детей то, чему я их не учила. Я считаю, что творчеству научить нельзя, особенно в рамках отметочной системы,

можно только создать условия для развития этих способностей. Все творческие задания, задания на сообразительность, размышления — все это дети с удовольствием делают в рамках урока и без всякой отметки. Кто-то лучше, кто-то хуже, кто-то просто по-другому, это обсуждается, но не оценивается отметкой.

Знания, которые я проверяю на отметку, необходимы как основа для обсуждений на уроке, а также для того, чтобы у детей было правильное чувство, что они учатся, чтобы они действительно что-то хорошо знали. В школе так много и быстро пытаются вложить в головы учеников, что потом они ничего не помнят. Мой принцип для запоминания: лучше меньше, да лучше. На самом деле для оценивания таких простых заданий больше подходит зачетная система оценивания: либо выучил — тогда зачет, либо не выучил — тогда надо пересдать, раз это минимум. Но я, к сожалению, должна вывести отметку.

В-третьих, что еще для меня важно, что в заданиях, которые я предлагаю на отметку, ученик может сам себя оценить. Разговаривая с одним из трудолюбивых и вдумчивых учеников 9 класса об отметке, я услышала, что его больше всего в отметке беспокоит: несоответствие ожидания и результата. Причем не так важно, в какую сторону. Готовился, кажется, что хорошо написал — плохая отметка. Не готовился, написал кое-как — хорошая отметка. Для этого ребенка, который много внимания уделяет учебе, эта дезориентация является мучительной.

Поэтому отметка, если ее надо ставить, должна быть объективной. Я совсем не использую так называемое формирующее оценивание, хотя и считаю его более гуманным, чем традиционная балльная система. В связи с желанием быть объективной меня

так же, как и простые задания на воспроизведение, вполне устраивают тесты. Кто-то называет их угадайками, тогда пусть попробуют угадать ответы в тестах на ЕГЭ по биологии или химии. Тесты — это хороший объективный инструмент самопроверки знаний и некоторых умений. Если ученик, например, пишет ЕГЭ на 50%, то, если он возьмет другой вариант, то напишет приблизительно на те же проценты. Я много раз это наблюдала. Я использую тесты в конце модуля для того, чтобы ученики проверили свои знания и, может быть, повысили свою самооценку. Когда преподаешь без отметок, часть ребят думает, что если они не сидели все вечера за выполнением домашних заданий, то, наверное, от чего-то отстали. Кроме того, так я проверяю себя. Учитывать ли результат теста в промежуточной аттестации? Пока я для себя однозначно не решила. Чаще всего не учитываю. Но если результат теста и моя отметка у ребенка различаются больше, чем на балл, то у меня есть повод задуматься, почему так получилось. Но это уже моя ошибка, а не ребенка.

Можно обобщить, что из всего того, что мы делаем с учениками на уроках, я выделяю небольшую стандартную часть, которую и оцениваю стандартной отметкой.

Иногда я думаю, что моя система оценивания расхолаживает учеников. Ведь рядом в старшей школе работают более строгие учителя. Иногда хочется быть этим «сильным» учителем, как Зевс-громовержец, которого боятся и уважают дети, чьи домашние задания они списывают друг у друга перед началом уроков. Наверное, я так думаю, когда не удается найти полного контакта с классом. Но тогда я вспоминаю, зачем у нас в школе безотметочная система в начальной и основной школе. Пусть у ребят будет

свой интерес, может, это не биология и не химия, а история или МХК. Пусть они уделят своим любимым предметам больше внимания, главное, я знаю точно, что у них этот интерес есть. И тогда я думаю, что поступаю правильно.

И последнее. Можно ли перенести этот мой опыт очень ограниченного оценивания в баллах в другую школу, где не используют безотметочное обучение? В нашей школе я могу позволить себе равнодушно относиться к отметкам и позволить это детям. В старших классах я пожинаю плоды работы многих учителей до меня. За что я им очень благодарна. Но для такого случая, когда дети не привыкли работать без отметки, а такой опыт у меня тоже был, можно использовать систему накопительных баллов или любое другое критериальное оценивание. Оно более информативно и объективно, чем отметка. Дает ученикам, хотя и ограниченный, но выбор в заданиях, раз ученикам надо время и возможность, чтобы научиться работать из своего собственного интереса. Но в своей школе я больше не применяю систему накопительных баллов. Чувствуешь себя не учителем, а бухгалтером. А ученики в такой системе становятся вкладчиками, копят баллы, хотя больше пятерки все равно получить нельзя. Наблюдать это неприятно и даже стыдно, как будто обманываешь доверие детей. Они думают, что мы учим их только хорошему. Пусть это так и будет.

ВЫБИРАЮТ ДЕСЯТИКЛАССНИКИ: РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Полищук И. В.,
учитель английского языка,
МОУ «Петровский Дворец», Петрозаводск,
Республика Карелия

Многое в работе классного руководителя строится вокруг необходимости создавать ситуации, когда старшеклассники делают выбор и отвечают за его последствия. На наш взгляд, это способствует развитию самостоятельности. Для успешной деятельности в данном направлении классному руководителю необходимо для себя ответить на несколько вопросов: 1) Ради кого осуществляется выбор, кто благополучатель? 2) Какие ресурсы требуются для создания ситуации выбора? 3) На какие ценности будет ориентироваться десятиклассник в ситуации выбора? 4) В чем состоит его ответственность, какие возможны следствия выбора?

Анализ ситуаций выбора, в которых учащиеся 10 класса оказались в этом учебном году, позволил нам разбить их на следующие четыре группы:

1. Выбор для себя, решение своих проблем.
2. Выбор при решении проблем, значимых для класса.

3. Выбор в ситуациях, когда что-то делается для школы.
4. Выбор в ситуациях для других.

Очевидно, что основой данной классификации является наличие благополучателя: ради кого осуществляется выбор. В первом случае это сам десятиклассник, во втором — коллектив класса, в третьем — коллектив школы, в четвертом — другие люди.

В **первой группе** представлены ситуации выбора, которые помогают выстраивать индивидуальную образовательную программу. На наш взгляд, здесь существенную роль играет созданная в школе система работы со старшеклассниками, включающая выбор профиля, учебно-исследовательскую и проектную деятельность, диагностику умений, координацию участия в конференциях, конкурсах, олимпиадах, учебно-деловых играх. В этой работе задействован весь коллектив учителей-предметников, работающих в 10 классе. Классный руководитель координирует работу по выстраиванию индивидуальной образовательной программы десятиклассника, взаимодействует с учителями профильных и непрофильных предметов.

1.1. Профиль. При поступлении в 10 класс учащиеся должны были определиться с профилем обучения, то есть выбрать профильные предметы. Несмотря на возможность «Юрьевых дней», когда разрешено поменять профиль, все десятиклассники сохранили свой первоначальный выбор. Был вариант смены уровня изучения отдельного предмета: одна десятиклассница изменила профильную математику на базовую, другая – наоборот, базовую на профильную. Любопытно, что для такого изменения были различные основания. Усложнение уровня произошло в связи с изменением послешкольных

планов — в выбранном вузе требуются результаты ЕГЭ по математике. Упрощение уровня выбрала девушка, которая идет на медаль «За особые успехи в обучении». С математикой у нее не ладилось, поэтому она решила уйти из профильной группы, потому что в базовой легче получить отметку «отлично». Этот выбор повлиял на будущее, так как повлек за собой отказ от целого спектра направлений профессиональной подготовки.

1.2. Индивидуальный проект. Все обучающиеся 10 класса выполняли индивидуальный проект. У них был выбор типа проекта, темы и научного руководителя. Из двадцати двух человек трое выбрали различные виды проектов: творческий, конструкторский и бизнес-план. При их выполнении у обучающихся научными руководителями были специалисты не из состава педагогов Петровского Дворца. Конструкторский проект осуществляла девушка, которая занимается в «Кванториуме», на его базе она создавала модель здания. Руководителем бизнес-проекта была мама — индивидуальный предприниматель. Известный карельский фотограф предоставил сыну материалы для создания просветительского ролика о защите окружающей среды. Все остальные учащиеся работали над своими исследовательскими проектами под руководством учителей школы. По словам учащихся, с учителями профильных предметов легче построить работу, у некоторых сотрудничество с научными руководителями продолжалось с 9 класса.

1.3. Публичное представление индивидуального проекта. После выполнения и защиты своих индивидуальных проектов в школе десятиклассники могли выбрать, представить свои работы на учебно-исследовательских конференциях или нет. В этом направлении классным руководителем и учителями

профильных предметов проделана огромная работа, так как мы считаем, что публичное представление работ за пределами школы очень важно для развития многих умений и навыков. Важным итогом считаем то, что более 70% учащихся 10 класса успешно представили свои исследовательские работы и проекты на учебно-исследовательских конференциях школьников. Десять учащихся стали победителями и призерами городских и региональных конференций, четверо из них — призерами и победителями учебно-исследовательских конференций всероссийского уровня.

1.4. Пособие «Обязательные работы». На уровне среднего общего образования в Петровском Дворце есть пособие для учащихся 10 и 11 классов, которое называется «Обязательные работы». Эта брошюра была создана более семи лет назад по запросу старшеклассников, которые хотели знать перечень всех обязательных работ по всем предметам на старте учебного года. Такую просьбу высказала группа сильных и способных учащихся, которые имели успешный опыт дополнительного образования и самообразования, им необходимо было планировать свою индивидуальную образовательную программу. Пособие «Обязательные работы» обновляется каждый год, десятиклассники получают его 1 сентября. Ребята-носители данной идеи уже давно закончили школу и не могут рассказать своим младшим товарищам о ценностях и смыслах работы с данной брошюрой. В связи с этим коллектив учителей подготовил следующее предисловие к сборнику обязательных заданий: «Уважаемые учащиеся 10 класса, вам предстоит учиться 34 учебные недели. В старшей школе важно, чтобы у вас появился опыт планирования своего времени, вы учились расставлять приоритеты

в учебе, ставить для себя ближайшие и перспективные цели в организации своего индивидуального образовательного маршрута и контролировать степень их достижения. Для получения возможности приобрести эти важные и востребованные в дальнейшей студенческой жизни умения мы предлагаем вам этот материал. Здесь вы найдете информацию, какие темы вам предстоит изучать, какие работы являются обязательными для учащихся 10 класса. Если контрольные, самостоятельные и другие виды работ указаны в данных таблицах, значит, вы должны получить по ним оценку в обязательном порядке. Форма сдачи обязательных заданий будет определяться в зависимости от режима работы в соответствующий период учебного года». Несмотря на пояснения, данные в предисловии, классному руководителю было необходимо неоднократно обсуждать с ребятами способы работы с брошюрой. Это способствовало тому, что половина класса эффективно пользовалась списком обязательных работ, особенно если были больничные или поездки на соревнования. Что по сути они выбирали? Во-первых, пользоваться этим списком или нет. Во-вторых, зная, какие задания им предстоят, они могли заранее их выполнить. Например, среди обязательных заданий по английскому языку есть три небольших проекта, один из которых называется «Кухня народов России». Задание для десятиклассников — снять и озвучить видеоролик, демонстрирующий приготовление любого национального блюда. Представление проектов планировалось на апрель, однако несколько человек сделали свои видеоролики во время зимних каникул, когда они располагали временем выполнить это творческое задание. В большей мере в брошюре отражены изучаемые темы, обязательные контрольные или

самостоятельные работы, сочинения, тесты, зачеты. Были учащиеся, которые не использовали «Обязательные задания», по их словам, даже не заглядывали и игнорировали. Последствиями отказа использовать данное пособие становились растерянность и незнание, что делать в случае возвращения после отсутствия в школе, накопление долгов и «хвостов».

1.5. Диагностический день по английскому языку. В 10 классе дважды в год проводится диагностический день по английскому языку, который позволяет определить уровень сформированности умений в области иноязычной деятельности. С точки зрения ответственности и выбора в этой диагностике есть один существенный сюжет. По итогам сентябрьской диагностики десятиклассники составляют свою индивидуальную программу обучения и самообразования по английскому языку для повышения уровня владения. Этот план фиксируется и обсуждается с учителем, по итогам повторной диагностики учащиеся делают вывод о результативности своей программы. Таким образом, у десятиклассников есть выбор, насколько качественно следовать своему намеченному плану и получить опыт самообразования по ликвидации выявленных дефицитов.

1.6. Учебно-деловая игра «500 дней до вуза». В 10 классе в апреле традиционно проходит учебно-деловая игра «500 дней до вуза», главной целью которой является диагностика того, что необходимо сделать в старшей школе, чтобы подготовиться к обучению на следующем уровне обучения. В ходе учебно-деловой игры наиболее существенным является даже не то, как сыграл ученик, как он себя проявил, а то, какие выводы он сумел сделать по итогам игры. В процессе рефлексии учащиеся отвечали на 3 вопроса: 1) Что у меня получилось? 2) Что у меня не

получилось/не очень хорошо получилось, почему? 3) Какие умения мне надо развить, чтобы быть успешным на следующей ступени обучения? Какой выбор здесь осуществляют учащиеся? Во-первых, насколько серьезно и глубоко анализировать свою деятельность во время учебно-деловой игры. Во-вторых, сформулировать свой запрос команде учителей. Ведь отвечая на данные вопросы, учащиеся 10 класса формируют круг умений и навыков, которыми им необходимо овладеть за время обучения в старшей школе. В этом учебном году десятиклассники выявили следующие дефициты: умение быстро осваивать, анализировать, структурировать неизвестную ранее информацию и представлять ее другим, умение задавать вопросы, по-разному формулируя их, не бояться ошибаться, быть сосредоточенным на протяжении долгого времени. Задача классного руководителя — не только довести данную информацию до коллектива учителей, но и обсудить возможные ситуации, задания на уроках и во внеурочной деятельности, которые могли бы способствовать развитию данных умений.

В старшей школе решается очень важная проблема — проблема выбора индивидуальной образовательной программы, основой которой является выбор профиля. В качестве примера приведем естественно-научный профиль. Выбирая это направление, учащиеся неминуемо выбирают целый шлейф обязанностей. Например, изучение физики на профильном уровне, необходимость выполнять индивидуальный проект по теме из данной предметной области, участие в профильных конкурсах и конференциях, посещение лектория Дворца и другие. В условиях Петровского Дворца, где всего один класс в параллели, в 10 классе учатся представители

разных профильных групп. По сути, в одном коллективе объединяются ребята, имеющие совершенно разные планы дальнейшего обучения. В этой ситуации возрастает роль классного руководителя как тьютора. Он изучает интересы, способности учащихся, ищет ресурсы для развития предпрофессиональных умений, предлагает участвовать в конкурсах, конференциях в соответствии с профилями обучения и дальнейшими образовательными планами. По нашим наблюдениям, возрастает доля времени на индивидуальную работу. В первую очередь это личные беседы, включающие обсуждения планов, результатов обучения, перспектив участия в конференциях, конкурсах. На наш взгляд, в данной ситуации классному руководителю нужен инструмент для фиксации договоренностей. В своей практике мы используем электронную таблицу, в которой фиксируем интересы каждого учащегося класса, запросы, названия конкурсов, конференций, в которых мы предлагали участвовать, информацию о которых мы доводили для сведения десятиклассников, какие-то важные детали. Ведение такой таблицы — работа достаточно трудоемкая, однако усилия окупаются: есть основа для обсуждения. Этот инструмент помогает наглядно показать учащимся спектр предлагаемых возможностей, их выбор, далее построить конструктивный разговор о последствиях и результатах сделанного выбора. Важно обсуждать продвижение десятиклассника в соответствии с его планами, последствия выбора, что удалось сделать, на что обратить внимание на следующем шаге, какие приемы тайм-менеджмента ему необходимо применять. В старшей школе возрастает роль рефлексивной деятельности. Здесь основой для дальнейшего обсуждения становится

брошюра «Индивидуальная образовательная программа старшеклассника» — инструмент для планирования и рефлексии, которым пользуется каждый учащийся. Брошюра построена таким образом, чтобы зафиксировать выводы старшеклассников после реализации каждого из тех элементов, о которых мы говорили в пунктах 1.1–1.6, также по итогам учебных периодов.

Если десятиклассники являются членами классного коллектива, то они выбирают вариант участия в жизни коллектива, проявление себя как части коллектива. По нашим наблюдениям, в старшей школе сложнее объединять ребят в единый коллектив в связи с необходимостью реализовать индивидуальную программу обучения, возрастающей ролью личного успеха, личных достижений. Классному руководителю сложнее создавать ситуации выбора, когда благополучателями становятся одноклассники или класс в целом.

Вторая группа — выбор при решении проблем, значимых для класса.

2.1. Выходы класса. Для сплочения коллектива класса мы провели несколько встреч за пределами школы. Нам удалось найти очень удобное и функциональное пространство, которое позволяло проводить серьезные и развлекательные мероприятия. У десятиклассников здесь был выбор своей роли при проведении событий. В течение года больше половины состава класса выступило в разных ролях: они были ведущими, готовили и проводили интеллектуальные игры для одноклассников, занимались оформлением раздаточного материала. Например, подарки на Новый год мальчики и девочки сделали друг для друга под руководством педагога Дворца, профиль которого — прикладное творчество.

2.2. Видеопоздравление с днем рождения. В старшей школе очень важно внимание к каждому, создание ситуаций, когда можно отметить лучшие качества каждого десятиклассника, сохранить на память хорошие и интересные моменты жизни класса. В связи с этим у нас целый год был творческий проект, целью которого было поздравление с днем рождения. Ребята, рожденные в разные времена года, готовили видеопоздравления друг для друга: летние именинники для осенних, осенние — для зимних, зимние — для весенних, весенние — для летних. Нам удалось в течение всего года сохранять интерес ребят к этому проекту, все оказались вовлечены, у каждого была своя задача: идея, сценарий, подбор материала, интервью с учителями или учащимися других классов, постановка, монтаж, редактирование, подбор музыки. Считаем данный проект наиболее удачным: появилось четыре оригинальных видеоролика, в создании которых приняли участие все ребята класса, каждый выбрал свою роль. В начале проекта классному руководителю было необходимо координировать работу, на следующих этапах в каждой творческой группе появлялся лидер, который брал на себя эту роль.

Десятиклассники могут и должны брать на себя ответственность за определенные события в рамках школы. Ситуации выбора, когда благополучателями становятся учащиеся школы и педагоги, создаются оргкомитетом школьных событий или администрацией школы при подготовке и проведении больших школьных мероприятий. Классный руководитель обсуждает с классом ценность и значимость школьных традиций. Важно, чтобы ребята осознали, какой опыт они могут приобрести в данной деятельности. Обычно при подготовке больших школьных событий

ярко проявляются лидеры класса, которые могут организовать ребят, и хорошие исполнители, которые могут довести дело до конца, отвечают за результаты своей работы. Было бы наивно надеяться на то, что целый класс может в едином порыве выполнять общественные поручения. Всегда находятся ребята, которые пытаются увильнуть, даже если для них есть посильные поручения. Мы убеждены, что здесь не может действовать принуждение, однако менее заинтересованные, как правило, втягиваются, если на них не давить и оставлять им право выбора. По итогам участия в организации школьных событий важно провести рефлексию, обсудить с ребятами, что получилось, чему мы смогли научиться, как проявились наши организационные способности, на что стоит обратить внимание в следующий раз. Даже если кто-то из десятиклассников принял решение не участвовать в общем деле класса, он становится полноправным участником обсуждения. Ведь со стороны он мог заметить то, что не увидели организаторы. Мы стараемся заранее предупредить ребят о роли наблюдателя, предварительно обсуждаем с ними то, что они заметили, как об этом можно сказать классу так, чтобы это было корректно и конструктивно. Как правило, после того как ребятам дают право высказаться, они охотнее участвуют в следующих школьных событиях.

Третья группа — выбор в ситуациях, когда что-то делается для школы.

3.1. Поручения 10 класса. Традиционно в школе есть дела, за которые отвечает 10 класс. Коллектив класса брал на себя ответственность и выполнял поручения на благо школы: украшение школы к празднику Последнего звонка, рассадка зрителей в концертном зале на итоговом творческом событии школы «Радуга творчества». При выполнении этих

классных поручений были задействованы все: кто-то делал фотозону, кто-то рисовал, кто-то занимался рассадкой зрителей в зале. Ребята сами определяли, какую роль они готовы выполнить. Говоря о поручении рассадить зрителей в концертном зале, стоит отметить, что это сложное задание для десятиклассников. На итоговом событии школы собираются все классы, учителя и педагоги, родители школьников, выпускники, гости. Количество посадочных мест ограничено, желающих присутствовать на итоговом событии школы очень много. Несмотря на наличие плана рассадки, всегда есть суета, нервозность, желание занять не свое место. С одной стороны, ответственным за это поручение нужно строго следить за тем, чтобы места в зале были заняты в соответствии с планом, с другой — быть вежливыми, внимательными, идти на уступки, оперативно решать возникающие недоразумения, корректно отвечать на вопросы. Это поручение дает старшеклассникам важный опыт взаимодействия с детьми и взрослыми.

3.2. События, за которые отвечает 10 класс. В конце учебного года проводится фестиваль естественных наук «Наукоград», при организации которого у учащихся 10 класса ключевая роль. Каждому десятикласснику нужно выбрать свою роль: быть куратором разновозрастной команды, организатором на станции, считать полученные баллы. Некоторые роли определены заранее. Учащиеся естественно-научного и технологического профилей всегда являются организаторами на станциях в связи с тем, что они достаточно компетентны: задания, которые они предлагают школьникам, из их профильных предметных областей.

3.3. Школьный компас. На Последнем звонке 11 класса десятиклассники получают школьный компас,

который является символом старшего класса в школе, ответственного за сохранение школьных событий и ценностей. По сути у учащихся 10 класса нет выбора, принимать участие в церемонии передачи школьного компаса или нет. Однако есть выбор принять на себя роль старших в школе, предполагающую ответственность. В начале 11 класса мы планируем обсудить с ребятами, что это означает для них.

3.4. Класс — участник школьного проекта. В этом учебном году Петровская школа участвовала в проекте «Мастерские роста», который проходил под эгидой фонда «Вклад в будущее» Сбербанка, Школьной лиги и Института педагогики СПбГУ. Участие десятиклассников в этом проекте было добровольным. При желании можно было выбрать одну мастерскую из восьми предложенных: наставничество, создание сайтов, подкастов, мастерская психологов, экологов, путешественников, чтения, настольных игр. В итоге только восемь десятиклассников сделали выбор не участвовать в работе мастерских, хотя поле деятельности было очень широким. На наш взгляд, отказ от этой деятельности связан с нежеланием этих восьми молодых людей взаимодействовать с учащимися более младшего возраста, потому что все мастерские были разновозрастными. Еще одной причиной стало то, что годовой проект для многих — это слишком долго, поэтому им не хватило упорства и жизнестойкости, чтобы пройти этот путь до конца.

Выбор ответственности за других — самый сложный вид ситуаций выбора, и это четвертая группа. Такие ситуации сложно создавать. Если вышерассмотренные три являются органичным элементом школьной жизни, могут быть созданы в каждой школе, то ситуация, когда надо взять ответственность за других, — это социальная практика. Главными

признаками социальной практики можно назвать следующие: 1) самостоятельность учащихся; 2) коммуникация с разными людьми (зачастую за пределами школы), с которыми они не общаются в привычных условиях; 3) взятие на себя новых социальных ролей. Для создания ситуаций выбора, когда благополучателями являются другие люди, необходимы социальные партнеры. В первом случае такими партнерами школы выступили фонд «Вклад в будущее» Сбербанка, Школьная лига и Институт педагогики СПбГУ. Во втором случае социальным партнером стало отделение дополнительного образования Петровского Дворца. Роль классного руководителя — информирование учащихся о возможностях развиваться, участвуя в социальных практиках.

4.1. Наставничество. В проекте «Мастерские роста» самое большое количество десятиклассников выбрало наставническую деятельность в мастерской «Мировое кафе», где они проводили занятия с третьеклассниками. Они могли выбрать свою роль на занятии с учащимися начальной школы: быть мастером, наблюдателем или репортером. Мастера предлагали учащимся приготовленные задания, а наблюдатели фиксировали, как ребята их выполняют, с какими сложностями они столкнулись, как работали в команде. Позже на встрече по итогам мастерской десятиклассники могли поделиться с учителем 3 класса своими наблюдениями. Репортеры по итогам встреч писали тексты и делали видеосюжеты.

4.2. Волонтерская деятельность. При реализации некоторых проектов в Петровском Дворце социальным партнером становится отделение дополнительного образования. В течение учебного года Дворец проводит несколько крупных фестивалей, для организации которых привлекаются

школьники-волонтеры. В июне начинает свою работу большой лагерь дневного пребывания «Город мастеров» для ребят со всего города. Десятиклассники могут стать волонтерами при организации этих проектов. Выбор участвовать в волонтерской деятельности сделала примерно треть класса. Эта деятельность дает мощный импульс развития «мягких» навыков, учит ребят взаимодействовать с разными людьми, выступать в разных социальных ролях.

Подводя итог, можно сделать вывод, что ситуации выбора дают возможность учащимся 10 класса получить опыт принятия решений, опыт самостоятельности и ответственности. Важно обсуждать с ребятами ценности деятельности, какие ресурсы были задействованы, результаты их работы, полученный опыт, какой следующий шаг надо сделать. По словам учащихся 10 класса, именно это делает классного руководителя значимым взрослым, в этом его основная ценность для них. Ребята признались, что в ситуациях выбора им было легче, когда был спектр вариантов и надо было определиться. Самое сложное для ребят — понять последствия своих решений и то отношение, с которым необходимо выполнять задания и поручения: качественно или формально.

ПИСЬМА РОДИТЕЛЯМ: ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Зеленская О. А.,
учитель начальных классов,
ОАНО «Школа «Унисон»,
Санкт-Петербург

На этапе начальной школы родители проявляют наибольшую заинтересованность в активном общении с учителем, получении регулярной обратной связи по ситуациям различного рода: образовательным, социальным, бытовым. Чаще всего родители используют ресурс личного общения с учителем, что доступно в нашей школе: учитель встречает семьи утром и после уроков. Также используются такие каналы, как сообщения в мессенджерах и телефонные звонки. Этих ресурсов достаточно в ситуациях, требующих быстрого решения, краткой информации. Для постановки индивидуальных задач, подведения итогов периода родители в конце каждой четверти приглашаются учителем на индивидуальные собеседования. Во время собеседований в начальной школе более активная роль отводится семье. Родители рассказывают, насколько совпали их ожидания с достигнутыми результатами, обсуждаются прежние договоренности и заключаются новые. Еще одним из способов общения школы «Унисон» и семьи является практика получения родителями писем от учителя.

Письмо школы родителям — практика, позволяющая согласовать оценочные суждения семьи

и школы о продвижении ученика относительно самого себя и относительно уровня, определенного государством. Практика писем является одним из инструментов, обеспечивающих реализацию индивидуальной образовательной программы, одна из форм диалога между участниками образовательного процесса — родителями и учителями. Родители получают такие послания раз в полгода: перед зимними и летними каникулами. За время обучения в начальной школе семья получает восемь писем. Получению письма предшествуют индивидуальные собеседования.

Кто читатель письма?

Очевидный, но не единственно возможный ответ — родители. Со стороны семьи письмо читают также бабушки и дедушки, братья и сестры. Вполне возможно обсуждение письма с друзьями семьи и нянями. Мы ориентируемся в первую очередь на родителей, подчеркивая наш выбор обращением по имени и отчеству.

В начальной школе родители сами решают, как обсудить с ребенком содержание письма. Это может быть беседа, зачитывание отрывка или даже всего послания.

Какова цель такого письма?

Прежде всего, дополнительное информационное обеспечение: передача семье совокупности педагогических наблюдений, фиксация договоренностей и наблюдения по ним, рекомендации ученику и родителям, приглашение к диалогу.

От чьего лица может быть написано письмо? В каких взаимных отношениях мыслятся отправитель и получатель?

Школа рассказывает о своих наблюдениях не обезличено: у каждого письма есть автор — классный

руководитель, который ведет часть предметов.

Классный руководитель формирует основную часть письма от собственного имени, предоставляя слово коллегам-предметникам и учителям, ведущим внеурочные занятия, через включение в письмо прямых цитат из собранных характеристик учеников. Отношения адресата и адресанта мыслятся как партнерские.

Какая информация о ребенке лежит в основе письма?

Мы используем практику написания писем уже больше двадцати лет. Письма первых лет представляли собой портрет ребенка глазами одного учителя. Характер информации за годы практики менялся: от общих подбадривающих высказываний к подробной характеристике деятельности ученика и анализу процесса становления личности.

В качестве примера приведено письмо 2006 года:

Даня – очень активный мальчик. Постоянно находится в движении, никогда не сидит на одном месте. Очень увлекается чем-то новым, любит фокусы. У Дани много товарищей в других классах. Является одним из лидеров в классе. По словам других педагогов и родителей, раньше были конфликты с Сережей, сейчас этого нет.

Даня - творческая личность. Пишет замечательные статьи в школьную газету. Даня, мне кажется, проводит в школе больше всех времени, потому что он единственный остается на продленку. Поэтому знает обо всем, что происходит в школе. Сейчас входит в состав группы – организаторов праздников. Быстро загорается новой идеей, сам является инициатором неких идей. С уходом Дениса, стал проявлять себя ярче в делах класса и школы, стал позитивнее.

Даня хорошо учится, но мог бы учиться еще лучше, будь он более усидчив и внимательнее.

Ближайшие задачи – это направить Данину энергию в нужное русло. Дать ему ответственное задание, с которым может справиться только он.

Целью образовательного процесса школы Унисон в 2006 году было создание условий для успехов ребенка в разных учебных областях. Подразумевалось, что письмо освещает прогресс ребенка в этом направлении.

Ранние письма были значительно короче современных. В них педагог чаще пользовался назывными категориями: «лидер, хороший товарищ, непоседа...». Характеристики словно не подразумевали возможных последующих изменений.

Рассказ о ребенке был значительно более общим. Например, из писем можно было узнать, что ученик участвует во всех проектах школы, но в каких и сколько их было, какую роль он играл в этих проектах — учитель не освещал.

Письма рассказывали об отношениях с товарищами, успехах и трудностях в освоении предметов, но оставляли за кадром, что было сделано для прогресса в этих сферах, и что будет предпринято для закрепления успеха или изменения неблагоприятной ситуации.

Рекомендации семье также были более расплывчатыми. «Ближайшая задача — направить энергию ребенка в нужное русло, дать ему ответственное задание, с которым может справиться только он». Какое русло считать «нужным»? Кто должен дать это задание и на какой срок? Какова мера ответственности в этом задании?

Необходимость ответа на эти вопросы учитывается в современном письме.

Современное письмо представляет собой:

- характеристику поведенческих и социальных особенностей ребенка, которые указывают на его учебные и личностные достижения и поиски:

«NN стал более усидчив и организован на уроке, старается настраивать себя на работу. На парте теперь чаще всего наводит порядки без напоминаний с моей стороны, готовится к следующему уроку самостоятельно. Ведение дневника стало регулярным, запись домашних заданий пока не стала полноценной привычкой, но шаги в эту сторону также имеются»;

• предложение рекомендаций для закрепления успехов, продвижения вперед и преодоления препятствий:

«Точкой роста для АА является развитие самоконтроля, поскольку есть хорошие, умные мысли по улучшению успеваемости, но благие намерения пока доминируют над реализацией задуманного. АА поможет продуманный режим работы и отдыха и осознанные установки на новые привычки»;

• указание на существующие возможности выбора у ребенка и семьи в отношении продвижения по образовательному маршруту, включая внеурочные занятия:

«Обязательно нужно возвращаться в музыку, пусть не на флейту, но хотя бы в хор. Я бы девочку к себе в хор Детской школы искусств взяла, не задумываясь. Прекрасная музыкальная память, поет чисто, слух хороший — мечта любого хормейстера. Вся такая быстрая, живая — вихрь! При этом поведение у меня на уроках прекрасное: не отвлекается, всегда готова к работе. Зазываю к себе в хор в Детскую школу искусств им. Д. С. Бортнянского»;

Каждое отдельное письмо может охватывать как все, так и часть этих пунктов, и в некотором роде является «дорожной картой» движения ученика, помогает во взаимодействии с семьей выйти на индивидуальный образовательный маршрут. Хотим подчеркнуть, что учителя выступают не в качестве носителей знаний и единственных обладателей Истины, но выполняют роль посредника, помощника и оставляют пространство для личного выбора ученика на разных уровнях: в уроке — выбор соседа по парте, способа решения задачи, выбора задания, в отношениях — с образованием, с окружающими, с самим собой. У всех участников образовательного процесса также есть право на заблуждение.

Поскольку написанию писем предшествуют индивидуальные собеседования с семьями, мы составляем для себя портрет ребенка глазами родителей. Письмо в некоторой мере является ответом на вопрос родителей: такой ли мой ребенок, каким я его мыслю? Что в его характере я понял неверно, чего не заметил? Индивидуальные собеседования чаще всего показывают, что родители не знают, насколько рассказы детей соответствуют истине, часто не представляют, как течет общение учителя и детей, и даже сама организация школьной жизни ребенка — когда играть, когда гулять, когда и где обедать — несмотря на расписание, вырисовывается очень смутно.

– Для меня школа — это какой-то хаос, я не понимаю, как тут все устроено и как учителя этим процессом управляют, — поделилась мама первоклассника.

Такие признания, вопросы родителей до поступления в «Унисон» и уже в процессе обучения ребенка, ожидания родителей, которые выявляются через индивидуальные собеседования, и подводят нас к информации, которую мы закладываем в письмо. Со временем накопился опыт ответов, и мы уже строим предположения, что хотят узнать родители, и что мы считаем важным им донести. В личных беседах очерчивается круг насущных волнующих вопросов каждой семьи. Так, для родителей начальной школы важны нюансы бытового поведения ребенка: одевается ли сам, моет ли руки, чувствует ли, что ему жарко-холодно, хватает ли ребенку еды. Интересуют навыки самоорганизации: сам записывает домашнее задание, складывает вещи, убирает с парты? А как помогают? А как научили?

Вопросы родителей касаются и мотивов учения, и внешней организации уроков: играет ли учитель с детьми, как ребенок работает вне игровой

ситуации? И каким образом ребенок взаимодействует со сверстниками и разрешает конфликты? Можно сказать, что родители начальной школы не знают и хотят узнать, насколько их ребенок соответствует возрастной, социальной норме.

Учителя считают необходимым рассказать об особенностях памяти, внимания, о том, как проявляет себя ребенок в изучении содержания предметов. Учитель начальной школы обязательно включает в рассказ блок педагогических задач, которые будут решаться в ближайшее время, и указывает, какая помощь родителей понадобится, в чем она может проявляться.

«КК пока еще не придал значимости своему чтению вслух — для него быстрое чтение представляет ценность большую, чем выразительное. В то же время, ему нравится читать по ролям.

Для поддержки формирования навыка эмоциональной отзывчивости при чтении просим вашего домашнего участия. Можно использовать ресурс интернет-шуток, например, из групп о животных: вечерком перед сном посмотреть вместе несколько фото, а текст пусть читает КК (или по очереди). Хвалите выразительно прочитанные предложения, эмоционально реагируйте на содержание послания. Кроме того, совместное чтение — хорошая возможность затронуть разные социальные темы для обсуждения с ребенком и, возможно, найти интересные фотосюжеты и подписи к ним вокруг себя, что расширит его зону внимания к окружающему миру».

Год обучения ребенка также имеет значение для характера письма. Первый год пребывания в школе «Унисон» посвящен установлению социальных связей в классе, определению своего места в коллективе, при этом не так важно, в 1 класс пришел ребенок

или перевелся из другой школы. Во втором полугодии 4 класса большое внимание уделяется подготовке к переходу на основную ступень образования, подводится итог обучения в начальной школе, соответственно, письмо будет освещать тему готовности ребенка к 5 классу.

Все письма содержат приглашение к ответу.

«Если у вас будет желание и возможность ответить на это письмо в любом удобном для вас формате, мы будем признательны, поскольку это даст нам возможность учитывать ваше мнение, реагировать на ваши запросы и, в конце концов, лучше понимать ребенка».

Чаще всего родители начальных классов пишут краткий ответ учителю в мессенджере, предпочитая делиться размышлениями устно при встрече или на индивидуальном собеседовании, которое может быть инициировано ими.

«О, приятно, много хорошего) спасибо большое! Будем исправляться по рекомендациям)».

Родители отмечают, что внимательно прочитывают письмо, стараются учитывать рекомендации.

Основные результаты получения писем, которые наблюдает школа:

- родители получают представление о том, как воспринимают ребенка учителя и одноклассники, какие есть особенности освоения ребенком среды школы, особенности прохождения образовательного маршрута;
- родители применяют рекомендации, указанные учителем, но не все. Чаще всего это обращение к дополнительным специалистам, поиск и выбор кружков;
- некоторые родители изменяют свои установки относительно ребенка. Этот результат трудно отследить, поскольку он требует от родителя больше

времени, осознанности, а также многократных попыток сначала изменить условия воспитания под свои цели и убедиться, что дело не только в них.

Результаты написания писем для учителей в основном рефлексивные. Учителя отмечают возможность взглянуть на пройденный путь в другом временном масштабе, а также сосредоточиться на эмоциональной составляющей отношений. Кроме того, письменно зафиксированные результаты наблюдений и рекомендации позволяют учителю поддерживать профессиональное самоуважение на должном уровне, особенно в трудных случаях взаимодействия Семьи и Школы.

«Я считаю важным результатом написания писем — возможность порефлексировать, посмотреть не только на ребенка, но и на свою работу как бы со стороны. В суете рабочих дней нам не всегда удается отметить маленькие изменения, зато, когда мы пишем письма, мы можем проследить путь от точки А к точке Б. Это очень ценно» (Наталья Евгеньевна Тагаева, учитель английского языка).

«Через письма с родителями устанавливается близкая связь. Нас объединяет что-то похожее на семейную традицию, родители письма ждут и с удовольствием читают» (Таисия Александровна Шевченко, учитель 2 класса).

Письма родителям стали необходимым элементом в системе взаимодействия школы и семьи, но надо искать дальнейшие пути повышения эффективности использования писем в этом взаимодействии.

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ШКОЛЕ: НУЖНЫ ИЗМЕНЕНИЯ?

Гилева Н. Н.,
завуч основной школы, учитель истории,
ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР»

На протяжении тридцати лет коллектив Частного общеобразовательного учреждения «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» осуществляет тесное взаимодействие среди всех субъектов образовательных отношений в области образования.

Предметом пристального внимания и обсуждения последних шести лет стало понятие «воспитание», являющееся в соответствии с действующим законодательством РФ в области образования неотъемлемой его частью.

Что такое «воспитание»? Как выглядит модель воспитания конкретного общеобразовательного учреждения? На каких принципиальных элементах она базируется? Без чего модель воспитания гимназии «АЛЬМА-МАТЕР» принципиально не может существовать? Чем она отличается от других образовательных учреждений Санкт-Петербурга? В чем состоит педагогическая позиция специалистов гимназии, ежедневно занимающихся воспитанием? И, наконец, каковы функции и роли современного воспитателя? Они, следуя новым вызовам времени, изменились? Или остались прежними?

Эти вопросы стали основой для серии семинаров и открытых мероприятий ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» с сентября 2018 года по июнь 2023 года.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают материалы V Ежегодной конференции по теме: «Воспитание и воспитатель в современной школе», состоявшейся в ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» 28 марта 2023 года в рамках Программы Международного Педагогического Образовательного Форума — 2023.

В данной статье описывается технология организации обсуждения вопроса о возможном изменении роли воспитателя в современной школе.

Организаторы Конференции исходили из тезиса о том, что каждый, имеющий отношение к школе, будь то директор, родитель, учитель, методист и даже обучающийся, несет в себе воспитательную функцию и выполняет определенные роли воспитателя, зачастую не осознавая этого.

Используя ролевую теорию Мертона, где утверждается, что чем шире спектр активных ролей, тем качественнее результат деятельности, Оргкомитет Конференции предположил, что выбираемые конкретными участниками образовательных отношений (учителями, классными руководителями и пр.) воспитательные роли могут представлять интерес для всех субъектов образования.

Признавая тот факт, что все участники образовательных отношений являются воспитателями друг для друга, к участию в Конференции были приглашены «школьные команды» из шести человек:

1) руководитель,

2) заместитель руководителя по воспитательной работе/советник по воспитанию,

3) педагог-предметник,
4) классный руководитель/воспитатель,
5) родитель,
6) ученик старших классов.

Отдельное приглашение получили специалисты методических служб города, работники научно-аналитических отделов образовательных организаций.

По задумке организаторов Конференции каждый участник «школьной команды», отвечая на поставленные вопросы, должен был взаимодействовать со своим коллегой из другого образовательного учреждения в рамках работы круглого стола, образуя тем самым моногруппу.

Для организации продуктивного сотрудничества и достижения поставленных задач работу группы курировал модератор. Визуализация и презентация полученных результатов легла на плечи IT-специалиста, владеющего умением не только набирать тексты, но и работать в специальных программах, аккумулирующих и визуализирующих большие массивы данных. Для формирования подобных массивов участник моногруппы должен был использовать специальные технические средства: сотовый телефон или планшет, имеющие доступ в Интернет.

Используя особенности каждого из субъектов образовательных отношений, были сформированы семь команд:

Команда № 1 — руководители школ.

Команда № 2 — заместитель руководителя по воспитательной работе и советники по воспитанию.

Команда № 3 — учителя-предметники.

Команда № 4 — классные руководители.

Команда № 5 — родители.

Команда № 6 — старшеклассники.

Команда № 7 — методисты и исследователи.

Стартовым шагом стало знакомство участников команды с функциями воспитательного процесса* и персональными ролями воспитателя, которые позволяют достигать воспитательных целей**. Они были предварительно сформулированы организаторами Конференции на основе норм и требований действующего законодательства в области образования.

Функции воспитательного процесса были выданы участникам конференции для ознакомления. Далее команды должны были перейти к творческой работе с воспитательными ролями: предстояло выбрать наиболее значимые для них роли. Ответить на вопрос: какие роли в повседневной школьной жизни играю именно Я?

На данный вопрос отвечали все команды, за исключением команды методистов и исследователей. Члены этой группы отвечали на другой вопрос: какие воспитательные роли вы чаще всего наблюдаете в образовательном учреждении?

Голосование проходило с помощью QR-кодов с личных телефонов участников команды: из тридцати предложенных ролей необходимо было выбрать только три, которые человек считает самыми важными. В течение 30 секунд формируется диаграмма предпочтений конкретной группы, которую можно проанализировать по разным основаниям.

Далее шло обсуждение результатов голосования. Выявление «белых пятен» (те роли, которые по каким-то причинам участники опроса не выбрали, объяснение возможных причин). Последующая беседа осуществлялась по вопросам:

---

* См. Приложение 1

** См. Приложение 2

– По мнению команды, какие роли чаще всего выполняет ваша группа воспитателей (вопрос для групп 1–4)?

– По мнению команды, меняются роли всех групп воспитателей — учителей-предметников, классных руководителей, школьных администраторов, школьных психологов, социальных педагогов? Не меняются?

– По мнению команды, меняются ли роли воспитателей во всех видах конкретных ситуаций или только в некоторых?

Возможные виды ситуаций:

1. Обязательные учебные занятия.
2. Внеаудиторная деятельность.
3. Неформальное общение.
4. Конфликтная ситуация.
5. Взаимодействие с родителями.

– Какими личностными и/или профессиональными качествами должен обладать воспитатель для выполнения данных ролей?

Предполагается, что существуют роли, которые участниками считаются важными для получения качественного результата, но по каким-то причинам они не реализуются. Для выявления таких ролей вновь необходимо проголосовать. Голосование также происходит с помощью QR-кода на личном телефоне. Из тридцати предложенных ролей нужно выбрать только три. Это те самые, которые не выполняются, но чрезвычайно необходимы, или хотелось бы их выполнять.

С учетом полученного результата команда отвечает на вопрос: если необходимость изменения роли воспитателей осознается, но на практике мало что меняется, какие барьеры препятствуют необходимым изменениям?

На протяжении первой части Конференции участники выбирали положения из предложенного списка. Во второй части Организаторы предложили каждому члену команды самому описать роли воспитателей в других/иных терминах, ключевых словах, образах, чтобы было понятно, какую позицию они занимают. Из представленных слов или словосочетаний было сформировано облако тегов, визуализирующих новые роли.

В третьей части открытого мероприятия презентовалась работа каждой группы. Важным являлся вопрос о последовательности выступающих. Каждый организатор подобного мероприятия определяет последовательность, исходя из собственных задач. Все модераторы имели план итогового выступления:

- Описание хода работы группы.
- Диаграмма № 1 и ее интерпретация.
- Результат анализа белых пятен.
- Диаграмма № 2 и ее интерпретация с кратким описанием хода дискуссии (как пришли к этому решению).
- Барьеры, которые перечислила группа.

Активная работа участников Конференции завершена. Каждый, занимая определенную позицию одного из субъектов образовательных отношений, проанализировал, какие функции и роли выполняет именно он.

Начинается анализ полученных данных. Предполагалось, что в нем могут быть получены ответы на следующие вопросы:

– Какие изменения в системе воспитания учащихся общеобразовательных школ неизбежны в связи с изменением общественной системы?

– Каковы функции и роли воспитателя в современной школе?

– Как они меняются в зависимости от того, кто осуществляет воспитательную функцию?

– Есть ли расхождения между функцией и возможностью ее реализации?

– Что зависит от самого воспитателя? За что он готов взять на себя ответственность?

– Какие проблемы воспитания необходимо обсуждать сегодня в педагогических коллективах?

Результаты работы групп могут быть интерпретированы по-разному: в чем-то позиции субъектов образовательных отношений схожи (например, в том, что для гармоничного воспитания необходимо согласование и учет позиций всех участников образовательных отношений; необходимо консолидировать ресурсы и возможности, которыми обладают различные участники образовательных отношений); в ряде вопросов возникли разные мнения относительно степени влияния и зоны ответственности отдельных субъектов образовательных отношений в вопросах воспитания.

Полученные на Конференции данные стали основой для дальнейшего обсуждения темы воспитания в школе педагогами ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР».

На состоявшемся 6 июня 2023 года семинаре наши коллеги, работая в группах, искали ответы на шесть ключевых вопросов:

– Как обеспечить совместную деятельность педагогов и учеников для развития учеников?

– Как обеспечить проявление и развитие самостоятельности учащихся?

– Как создать «школу родительского мастерства»?

– Как сочетать коллективизм и персонализацию в образовании в условиях гимназии «АЛЬМА-МАТЕР»?

– Как повысить авторитет учителя?

– Какие формы взаимодействия необходимы для знакомства родителей с системой ценностей образовательного учреждения? Как обеспечить их последовательное включение в это ценностное поле?

Чтобы ответить на эти вопросы, команда сотрудников гимназии должна была: структурировать задачу, выявить способы ее решения, определить, кто из участников образовательных отношений должен принимать решения и какие это решения, а также выявить необходимые условия, риски и барьеры для реализации задачи. Итоги обсуждения команды модератор презентовал для всех участников мероприятия, комментировал наиболее острые моменты. В коллективном обсуждении каждый сотрудник общеобразовательного учреждения имел возможность обозначить свою педагогическую позицию. Таким образом, были определены профессиональные возможности и затруднения учителей гимназии.

Аналитические материалы серии семинаров и открытых мероприятий гимназии 2022–2023 учебного года стали основой проектирования дальнейшего плана действия ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» в вопросах воспитания.

Совместная деятельность обогащает каждого, кто в ней участвует.

Руководитель получает представление о позиции участников образовательных отношений, о потенциале воспитательной системы возглавляемого им учреждения, делает выводы о достоинствах и точках роста для образовательного учреждения.

Обучающиеся, родители, учителя, классные руководители, методические работники имеют площадку для обозначения своей педагогической позиции в вопросах воспитания, участвуют в совместной работе по развитию своих компетенций в области

образования и поиске новых путей усовершенствования воспитания в школе.

Актуальной стала тема, требующая, с одной стороны, коллективного обсуждения, с другой — определения своей собственной педагогической позиции. Процесс обсуждения проблемы может стать той самой технологией, которая обеспечит включение в совместную деятельность каждого.

Приложение 1

Список функций воспитательного процесса

ФУНКЦИЯ — обязанность, круг деятельности.

Источник: Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Издательство «Азъ», 1992.

ФУНКЦИЯ — нормативное содержание служебных действий, выполнение которых возлагается на элемент системы при заданных требованиях, условиях и ограничениях.

Источник: Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я). 2-е изд., доп. / Отв. ред. В. И. Суслов. Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2008. 224 с.

Воспитание понимается как управляемый процесс, которому присущи следующие функции:

1.	Целеполагание.
2.	Диагностирование.
3.	Прогнозирование.
4.	Проектирование.
5.	Планирование.
6.	Организационная.
7.	Информационная.
8.	Контрольная, оценочная и коррекционная.

Подбор функций осуществлен по работе Подласый И. П. Педагогика. Книга 1.

Режим доступа:

https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/podlasuy1.pdf

Приложение 2

Список воспитательных ролей

РОЛЬ — род, характер и степень чьего-нибудь участия в чем-нибудь.

Источник: Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Издательство «Азъ», 1992.

РОЛЬ — это типовая модель поведения. (Роберт Кинг Мертон)

Источник: Turner, Jonathan H. Handbook of Sociological Theory. – Dordrecht: Springer, 2006. – 1 online resource (730 pages) с. – ISBN 9780387362748, 0387362746.

Воспитательная роль — типовая модель поведения для достижения воспитательной цели.

Источник: Аналитические справки по результатам серии семинаров «Воспитание: вчера, сегодня, завтра». ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР», 2022–2023.

Список ролей:

Аналитик	Помощник	Менеджер	Навигатор	Вдохновитель
Диагност	Координатор	Сподвижник/ соратник	Проводник	Вожатый
Эксперт	Друг	Переговорщик	Исследователь	Лидер
Психолог	Значимый взрослый	Контролер	Футуролог	Защитник
Мастер	Наставник	Режиссер	Проектировщик	Медиатор
Мотиватор	Партнер	Модератор	Логист	Учитель

УРОКИ ОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

Бакушина А. Н.,
к. п. н., доцент, начальник отдела центра довузовских программ, проектов и организации приема в бакалавриат и магистратуру НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург

Согласно закону «Об образовании», образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения [1]. Каждая образовательная организация разрабатывает свою программу развития, где обязательным элементом является раздел «Программа воспитания». Однако в каждом образовательном учреждении есть свои особенности и специфические задачи по воспитанию учащихся. Какую свободу в создании и реализации программы воспитания предоставляют школам нормативно-правовые акты?

В настоящее время в стране действует Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года (далее — Стратегия). В соответствии с этим документом, приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал

в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [2].

Мне хотелось бы рассказать об опыте одного авторского проекта, разработанного д. п. н., профессором, член-корр. РАО О. Е. Лебедевым на тему: «Поэтапная индивидуализация программы воспитания», который реализовывался в течение 2022–2023 учебного года на базе петербургской частной «Школы «Унисон». Мне посчастливилось быть координатором этого проекта, поэтому я имела возможность посещать все занятия в рамках проекта, участвовать в индивидуальных собеседованиях, консультациях со школами; осуществляла коммуникацию со всеми членами школьных проектных команд и знакомилась с аналитическими материалами, выполненными участниками проекта. Иными словами, была внутри самого процесса обучения и создания индивидуальных продуктов каждой из школ, способствуя организации взаимодействия всех участников проекта.

Прежде чем приступить к описанию процесса и результатов этого проекта, хочу сделать несколько отступлений, которые, возможно, снимут ряд вопросов. Например, почему местом проведения учебных занятий в рамках реализации проекта была выбрана школа «Унисон»? Ответ на этот вопрос очень прост.

Во-первых, удобное месторасположение школы. Она находится в самом центре города (набережная реки Фонтанки) в шаговой доступности от метро (Маяковская) и Невского проспекта. Питерским коллегам удобно было добираться к месту занятий из разных районов города, а приезжим коллегам (позже, в марте) — осваивать не только образовательное пространство проекта и школ, в которых они побывали с визитами, но и культурно-исторические достопримечательности Санкт-Петербурга.

Во-вторых, нас (руководителя и координатора проекта) связывает с нынешним директором и педагогами школы «Унисон» долголетнее продуктивное сотрудничество, начиная с 1995 года, когда Лариса Рудольфовна была учителем в школе раннего развития во Дворце творчества юных (Аничкова дворца) и обучалась на курсах в Институте повышении квалификации (ныне — Академия постдипломного педагогического мастерства), где работали и мы — Олег Ермолаевич — зав. кафедрой «Теории и развития образовательных систем», а я — старший преподаватель этой кафедры.

Итак, Олег Ермолаевич написал программу «Поэтапная индивидуализация программы воспитания», а я предложила заинтересованным директорам школ принять участие в ее апробации. Никакого отбора участников не было. Единственное ограничение — количественный состав, т. к. работа в проекте предусматривала не только комфортные условия для занятий и коллективных обсуждений по теме проекта, но и регулярную индивидуальную работу с каждой школой, о чем будет подробно написано ниже.

Исходя из этого ограничения, к участию в проекте было приглашено восемь школ из Санкт-Петербурга и семь школ из других регионов Российской Федерации: республики Карелия (г. Петрозаводск), Вологодской области (г. Вологда), Ямало-Ненецкого автономного округа (г. Салехард, г. Губкинский, г. Муравленко). Проект объединил администрацию и педагогов из четырех частных и одиннадцати государственных учреждений не только разных типов: общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением английского языка, гимназии и лицеи, но и с разной наполняемостью учащихся: от малочисленной школы,

где обучается 100 ребят, до массовой — с составом в 1288 учащихся.

Я попытаюсь описать содержательные линии учебных занятий с перечнем ключевых вопросов, рассмотренных на них, которые и были предметом обсуждения, размышлений участников проекта, с тем, чтобы дать возможность читателю получить представление о том, что участники проекта считали своими достижениями в области воспитания, и как они определяли для себя возможные способы выявления реальных целей и результатов воспитательной деятельности школы. Как коллеги проводили самоанализ имеющейся педагогической практики, что выбирали в рамках проекта и как отвечали на вопросы: что зависит от учителя, от конкретной школы? Что учитель может менять в своей педагогической деятельности для достижения поставленных целей? В чем может заключаться воспитательный потенциал каждой из школ-участниц проекта?

Возможно, что описанный опыт реализации данного проекта сможет помочь администрации и педагогам школ, а также стратегическим командам, разрабатывающим программу воспитания школы, определить функции своей программы, определить свою роль в подготовке учащихся к их будущему в целостной системе воспитания и станет инструментом самоанализа собственного опыта в конкретной школе.

Замысел проекта предполагал, что задачи и способы решения этих задач каждый слушатель программы определял самостоятельно, исходя из самоанализа собственной практики процесса воспитания, что и являлось главным ресурсом проекта. Иными словами, каждый слушатель программы определял собственные задачи, выбирал метод/методы их

решения и формировал собственную позицию по отношению к конкретной теме занятия и обсуждаемой ситуации.

Проект не рассматривался нами как традиционные курсы повышения квалификации с «выдачей рецептов», рекомендаций, возможных шаблонов написания программы воспитания и «указаний к действию». Он не был рассчитан на то, чтобы дать слушателям готовые ответы, а предполагал, что при обсуждении каждой из заявленных тем занятия его участники могли бы сначала описать свою практику, затем оценить ее и сделать выводы для себя.

Другая задача проекта заключалась в «научении» практике формирования у слушателей опыта самооценки, самоанализа своей профессиональной деятельности при выполнении регулярных аналитических заданий, которые и явились эмпирической основой для анализа процессов, происходящих в системе общего образования.

Проект предполагал взаимное обучение — у всех участников был свой определенный опыт и было что рассказать коллегам. Все могли использовать тот опыт, который уже имелся, и тот, который можно было заимствовать у коллег и переносить в свое учреждение. Исходили из того, что каждая школа может выявить и описать опыт — определенное количество вариантов выбора учащимися в рамках образовательного процесса.

Технология проведения учебных занятий включала девять элементов:

1. *Добровольность* участия слушателей программы в процессе аналитической совместной деятельности. Администрация и педагоги школ были предварительно ознакомлены с программой и условиями участия в ней, включая «обязанность» выполнять

домашние задания. Все ее потенциальные слушатели получили текст программы задолго до начала занятий.

2. Занятия проводились *на регулярной основе* в течение всего учебного года — с октября по апрель, два раза в месяц. Одно занятие проходило в форме индивидуальных консультаций для каждой школы, второе занятие было общим для всех слушателей программы. Общее занятие для участников проекта преследовало цель уточнить логику и проблематику разрабатываемых школьными командами проектов или предполагаемых разделов программы воспитания.

Коллеги из питерских школ встречались очно на базе «Школы «Унисон», о чем было сказано выше, а иногородние слушатели программы подключались к занятию в онлайн-режиме.

3. *Ежемесячное проведение индивидуальных консультаций* для школ-частников проекта (в онлайн и офлайн-форматах) предусматривало обсуждение и первичную экспертную оценку научным руководителем проекта — профессором О. Е. Лебедевым, предлагаемой школой идеи и способа ее представления (описания) в программе (в разделе) воспитания.

Цель таких консультаций заключалась в том, чтобы помочь школьной проектной команде описать и проанализировать собственный опыт, выявить сильные и слабые его стороны, объяснить полученный результат своей педагогической деятельности и определить, что следует поддержать и далее развивать, а от чего, возможно, нужно отказаться.

4. Каждое занятие предусматривало *выполнение домашнего аналитического задания* школьной проектной командой по заявленным в программе темам.

Все выполненные работы присылались координатору и руководителю проекта, и на их основании готовились *информационно-аналитические бюллетени*, которые были предметом обсуждения на самом занятии.

Цель издания информационно-аналитических бюллетеней в рамках проекта заключалась в подготовке к включенному участию слушателей программы на занятии. К обсуждению материалов бюллетеней привлекались не только сами участники проекта, но и все коллеги, заинтересованные в поиске ответов на вопросы, поставленные на занятии.

О реальных возможностях системы воспитания в общеобразовательных школах как раз и можно было судить по результатам обсуждения выполненных домашних заданий, которые представлены в ежемесячных информационно-аналитических бюллетенях. Всего было подготовлено шесть таких бюллетеней, исходя из шести учебных занятий. Анализ материалов школ-участников проекта дает возможность выявить перспективные идеи в воспитании учащихся, а также может служить источником вовлечения всего педагогического коллектива в дальнейшие размышления, самоанализ и обсуждения в образовательных учреждениях.

5. *Структура* всех занятий имела общую логику и включала шесть этапов:

1. Подготовка и рассылка методических материалов по теме занятия, которые необходимо было изучить до его начала.
2. Информация о выполнении школьными командами домашнего аналитического задания.
3. Сообщение по теме учебного занятия научным руководителем проекта и постановка проблемного вопроса (вопросов).

4. Групповая работа.

5. Обсуждение результатов групповой работы.

6. Информация о подготовке к следующему учебному занятию.

6. В марте 2023 года была предусмотрена *недельная учебная сессия*, когда встретились все слушатели программы: иногородние и местные — из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Они имели возможность работать вместе в школах-лидерах образования и иных образовательных организациях Санкт-Петербурга.

Особого внимания заслуживает сама программа этой сессии. Ее текст представлял собой не столько традиционный информационный материал, описывающий где, что, когда будет проходить, кто и о чем будет говорить, сколько выступал как методическое пособие, т. к. в совокупности в программе было представлено около тридцати объектов анализа. Каждый участник проекта мог выбрать и участвовать в разных видах мероприятий. Это визиты в различные школы, которые входят в ТОП-25 школ по Санкт-Петербургу; педагогический Форсайт-конгресс (на базе НИУ «Высшей школы экономики — СПб»); участие в традиционной конференции частной «Санкт-Петербургской гимназии «АЛЬМА-МАТЕР»; учебное занятие на базе центра дополнительного образования детей и подростков технической направленности «Кванториум».

7. *Визиты в школы Санкт-Петербурга*.

Перед принимающими слушателей программы школами была поставлена следующая задача: рассказать о тех своих достижениях в решении проблем воспитания, которые педагоги конкретной школы считают значимыми для себя и которые могут представлять интерес для других.

Для подготовки программы недельной учебной сессии у участников проекта предварительно спрашивали, что бы они хотели увидеть, узнать в школах Санкт-Петербурга. Были получены самые разные запросы: от смысла школьного образования до того, как правильно оформлять те или иные документы. В свою очередь, школы, готовящиеся к визиту, получили заявки от слушателей программы, и перед ними встала проблема самоанализа собственного педагогического опыта. Следует заметить, что с каждой принимающей школой (административными командами) проходили встречи, на которых шло предварительное индивидуальное обсуждение: что вы считаете своим главным достижением в области воспитания учащихся? А почему, с вашей точки зрения, это достижение? Почему достижение получилось? Чем это можно объяснить? Что было сделано? Почему, на ваш взгляд, ваше достижение будет интересно другим коллегам?

Все программы визитов в школы, как было сказано выше, в совокупности представили примерно тридцать объектов анализа, которые могли позволить увидеть слушателям программы подход к оценке и выявлению своих собственных достижений в области воспитания учащихся. Каждому слушателю важно было определить для своей собственной школы, что выступает или будет, или может выступать как главный ценностный ориентир.

8. Включение слушателей программы в д*ва широкомасштабных межрегиональных проекта*: Педагогический Форсайт-конгресс (НИУ «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге) и конференция в частной гимназии «АЛЬМА-МАТЕР» по проблемам воспитания.

Исходя из самого жанра Вышкинского педагогического Форсайт-онгресса, предполагалось, что речь

будет идти о возможном будущем, о возможных перспективах развития школьного образования к 2030 году, что, собственно, и произошло.

Несколько пояснений, как координатора данного проекта с девятилетним опытом работы в нем. Организаторы Конгресса определили для себя, что Форсайт, во-первых, это процесс, который позволяет гибко менять наши представления о том, чем будет заниматься школа в последующие годы. Во-вторых, Форсайт — это ответственные договоренности заинтересованных сторон. В-третьих, это технология для долгосрочных стратегий. В-четвертых, Форсайт — это живой организм, требующий уточнений в договоренностях.

Предмет анализа на Конгрессе — возможные перспективы развития общего образования. А то, что рассматривалось на Конгрессе, можно было применить к конкретной школе, ответив на вопросы: в чем эти перспективы развития школы видят педагоги конкретного образовательного учреждения? Как педагогический коллектив подходит к определению перспектив развития своего образовательного учреждения?

Конференция в частной «Санкт-Петербургской гимназии «АЛЬМА-МАТЕР» проходила на тему: «Цели воспитания и цели воспитателей в школе». Следует заметить, что подобные конференции гимназия проводит с 2018 года, т. е. пять лет.

Цель конференции заключалась в обсуждении происходящих изменений норм, правил и ценностей в обществе, их влиянии на школьную систему воспитания и самоопределение педагогической позиции воспитателя.

Ключевой вопрос конференции звучал провокационно: цели воспитания и цели воспитателей — это

одно и то же или разное?

На конференции в шести группах ее участников (администрация (руководители ОУ); заместители руководителей по воспитательной работе (советники по воспитанию); педагоги-предметники; классные руководители (воспитатели); обучающиеся старших классов и их родители) обсуждалось пять вопросов:

• Какие изменения в системе воспитания учащихся общеобразовательных школ неизбежны в связи с изменением общественной системы?

• Каковы функции воспитания в современной школе?

• Каковы функции и роли воспитателя в современной школе? Как они меняются в зависимости от того, кто осуществляет воспитательную функцию?

• Есть ли расхождения между функцией и возможностью ее реализации? Что зависит от самого воспитателя? За что он готов взять на себя ответственность?

• Какие проблемы воспитания необходимо обсуждать сегодня в педагогических коллективах?

Речь на этой конференции уже шла не о будущем, не о достижениях, а о проблемах воспитания учащихся в современной школе, которые надо решать сегодня. Как каждая школа видит эти проблемы? Какие это проблемы, и в чем они заключаются? Какие варианты решения проблемы могут быть предложены разными группами участников конференции?

На конференции вновь не было предложено готовых вариантов ответа. Каждый ее участник самостоятельно определял свои собственные проблемы и свои способы их решения.

9. Еще один вид мероприятий, который входил в учебную сессию, — общее занятие для всех слушателей программы. Оно проходило на базе Центра дополнительного образования детей и подростков

технической направленности «Кванториум» по теме: «Уроки в школе и уроки школы: ситуации выбора» (содержание этого занятия будет представлено ниже при описании тематики всех учебных занятий).

Итак, в процессе реализации проекта было рассмотрено шесть учебных тем:

• «Воспитание в современной школе: выбор педагогической позиции».

• «Выбор школы — выбор программы воспитания?»

• «Выбор учебного плана: запросы государства, школы, семьи».

• «Социальная практика в структуре образовательного процесса: ситуации выбора». По данной теме прошло два занятия. Одно для слушателей программы из Санкт-Петербурга и второе для иногородних коллег, в рамках их приезда на учебную сессию.

• «Уроки в школе и уроки школы: ситуации выбора».

• «Защита проектов школьных команд».

Рассмотрим каждую из указанных тем.

Тема № 1: *«Воспитание в современной школе: выбор педагогической позиции».*

До встречи на первом занятии все участники программы выполняли *подготовительное задание*, письменно отвечая на два вопроса: что вы считаете основными достижениями вашей школы в решении проблем воспитания учащихся? Какие проблемы воспитания учащихся вы хотели бы обсудить?

Ответы на эти вопросы предоставила каждая школа-участник проекта руководителю и его координатору, а полученные тексты были предметом обсуждения на индивидуальных консультациях с целью их доработки. После индивидуальных консультаций с научным руководителем проекта слушатели вновь дорабатывали свои тексты, которые затем

рассылались всем участникам программы.

Таким образом, до первого занятия всем участникам программы было предоставлено два методических материала: сборник статей учителей школы «Унисон» «Школа выбора» (книга не только для петербургских учителей и родителей). Исходя из представленного в сборнике опыта учителей школы «Унисон», слушателям программы необходимо было выделить ситуации выбора учащихся этой школы.

Второй сборник — материалы пятнадцати школ-участников проекта с их ответами на указанные два вопроса.

На самом занятии речь шла об общих для всех школ проблемах воспитания учащихся, которые могут стать в дальнейшем предметом совместного обсуждения педагогов и родителей; об общих направлениях поиска, которые идут в образовательных учреждениях. И уже на первом этапе работы в проекте между его участниками устанавливались неформальные связи.

Групповая работа объединяла слушателей из разных школ, которые обсуждали общую тему «Актуальные проблемы воспитания в разных школах», пытаясь выяснить, это разные или одинаковые проблемы. В чем заключаются основные достижения конкретной школы в решении проблем воспитания?

Тема № 2: *«Выбор школы — выбор программы воспитания?»*

Главный вопрос темы: *какое представление о педагогических целях соответствует приоритетной задаче конкретной школы?*

Перед участниками занятия профессор О. Е. Лебедев поставил группу проблемных вопросов:

• Педагогические цели — *ожидаемые результаты* деятельности, достижимые за определенный период

времени, или *планируемые результаты* деятельности, которые должны быть достигнуты учащимися за установленный период времени?

• Педагогические цели — п*редполагаемые результаты* деятельности учащихся, для достижения которых им необходимо использовать ранее приобретенные знания и/или умения, проявить определенные способности и личностные качества.

Слушателям необходимо было определить приоритетную задачу воспитания учащихся, учитывающую особенности своей школы, и объяснить: почему они считают эту задачу приоритетной, а также найти общее и различное в определении приоритетных задач школы.

В результате коллективного обсуждения слушатели пришли к выводу, что решение любой приоритетной задачи воспитания связано с содержанием образовательного процесса, его организацией и отношениями, которые складываются между участниками этого процесса.

Тема № 3: *«Выбор учебного плана: запросы государства, школы, семьи».*

Для определения собственных ценностных ориентиров слушатели программы в качестве домашнего задания анализировали раздел монографии О. Е. Лебедева «Значение работ Д. С. Лихачева для определения ценностных ориентиров постсоветской школы» (Монография «Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего» — Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. — 356 с.) [3] и пытались оценить возможность его использования при разработке собственного учебного плана или хотя бы ориентироваться на них при написании учебных и иных программ.

Кроме этого, участники проекта провели сравнительный анализ учебных планов, имея возможность

выбрать интересующую их ступень образования: начальная, основная или старшая школа; внеурочная деятельность в начальной школе или в основной и старшей школе; дополнительное образование в школе или вне школы, отвечая на вопрос: что могут выбирать учащиеся конкретной школы? Учебные дисциплины? Программы дополнительного образования? Виды внеурочной деятельности? Что-то другое?

Сравнительный анализ проводился с целью выявления роли учебного плана в решении приоритетной задачи воспитания в конкретной школе.

Работа одной из групп строилась вокруг обсуждения возможностей выбора учащимися *профиля учебного плана* и возможностей *индивидуализации изучения обязательного предмета* в старшей школе.

Другая группа обсуждала возможности *индивидуализации изучения обязательного предмета в начальной школе* (на примере английского языка) и роли учебного плана в реализации приоритетной воспитательной задачи школы.

В результате работы групп каждая школа сделала собственные выводы относительно возможной роли учебного плана в решении приоритетных воспитательных задач.

Тема № 4: *«Социальная практика в структуре образовательного процесса: ситуации выбора»* рассматривалась отдельно для слушателей из Санкт-Петербурга и отдельно для иногородних коллег в рамках их приезда на учебную сессию.

Все слушатели программы представляли социальные практики учащихся, реализуемые в структуре образовательного процесса своей школы, раскрывая их содержание, сущность и особенности, отвечая на вопросы:

• В каких социальных практиках участвуют учащиеся конкретной школы?

• Какие виды самостоятельной деятельности учащихся педагоги рассматривают как социальную практику?

• С какими ситуациями, в которых необходимо принимать самостоятельные решения, встречаются учащиеся, и какие решения они принимают?

• Какова роль социальной практики учащихся в решении приоритетной задачи воспитания конкретной школы?

Тема социальной практики для иногородних слушателей программы рассматривалась на базе Представительства Ямало-Ненецкого автономного округа в г. Санкт-Петербурге. Сообщения приехавших на учебную сессию коллег из регионов РФ могли слушать и смотреть по видеосвязи все педагоги их школ, находясь на местах.

Кроме того, к обсуждению данной темы были приглашены гости — директора Центров дополнительного образования «Формула интеллекта» и «Просвещение» (г. Сочи, Краснодарский край), руководитель двух частных языковых школ (г. Армавир, г. Кропоткин, Краснодарский край), социальный предприниматель и организатор «Электронной недели» на Алтае (г. Барнаул, Алтайский край), старший методист и педагог учреждения дополнительного образования детей «Центр детского творчества» (г. Барнаул, Алтайский край), доцент Алтайского института развития образования им. А. М. Топорова (г. Барнаул, Алтайский край). Все эти специалисты не являлись участниками проекта и выполняли на занятии роль внешних экспертов. Они имели возможность не только задавать вопросы на уточнение, понимание обсуждаемых практик, но и принимать участие

в коллективном обсуждении представленного опыта.

Тема № 5: *«Уроки в школе и уроки школы: ситуации выбора».* Занятие проходило на базе Центра дополнительного образования детей и подростков «Кванториум».

Главный вопрос темы, адресованный к слушателям, на который они должны были дать ответ: в чем могут заключаться уроки школы, и как эти уроки школы влияют на результаты воспитания?

Речь на занятии шла о формировании у учащихся за время обучения в школе опыта самостоятельного принятия решений. Ранее было оговорено, что образовательный процесс в школе мы рассматривали как совокупность социальных практик, где ребята должны были что-то делать для других в течение определенного времени, находить способы взаимодействия с другими людьми, определять свою позицию.

Конечная задача занятия заключалась в том, чтобы ответить на вопрос: в чем может проявляться самостоятельность учащихся в образовательной деятельности в условиях современной школы? Понятно, что школы разные и учителя разные, а значит, в каждой школе все «устроено» по-разному.

Чтобы ответить на вопрос, какой выбор учащимся может предоставить школа, слушатели сравнивали выбор ребят в условиях системы дополнительного образования Центра, в частности, в сфере технического творчества.

Любопытным оказался ход самого занятия. Директор «Кванториума» и его сотрудники, преподаватели, ребята рассказывали о жизни в центре, но они не отвечали на вопрос, в чем заключаются их возможности для проявления самостоятельности в условиях центра. Слушатели программы выступали в роли

учащихся. Разделившись на группы, они пошли «добывать» необходимую информацию, но прежде им самим необходимо было определить для себя, в чем может проявляться собственная самостоятельность, и определить метод решения этой задачи: какой информации им не достает и как, у кого ее можно получить?

Ограничением решения поставленной задачи выступило время, по истечении которого каждая группа должна была дать ответ и объяснить, в чем заключался метод решения их задачи, и в чем проявляется самостоятельность учащихся в «Кванториуме».

Понятие выбора является в «Кванториуме» ключевым. Задача слушателей заключалась в том, чтобы определить возможную самостоятельность учащихся в условиях образовательного процесса в Центре. Понятно, что самостоятельность проявляется в ситуации выбора. Если нет выбора, то нет и самостоятельности. При этом, когда речь шла о возможности выбора в конкретных ситуациях, каждый для себя определял степень свободы этого выбора: чем может ограничиваться тот или иной выбор? Какие риски могут создаваться в ситуации выбора? Надо ли страховать учащихся в ситуации риска?

Далее слушатели попытались определить, какие задачи решают сами учащиеся на уровне школы, а какие задачи решают за них учителя.

Возможная схема самоанализа школьной практики была предложена профессором О. Е. Лебедевым и включала ответы на десять вопросов:

1. Кто определяет направление?
2. Кто ставит задачи?
3. Кто определяет срок решения задачи?
4. Кто определяет необходимые ресурсы?
5. Кто определяет необходимость сотрудничества?

6. Кто определяет последовательность действий?

7. Кто определяет способы?

8. Кто определяет критерии оценки продукта, результата?

9. Кто оценивает результат?

10. Кто оценивает процесс?

На эти вопросы каждый может давать разные ответы.

Тема № 6: *«Защита проектов школьных команд».*

Одним из возможных инструментов «вовлечения» педагогов в процесс самоопределения и самоанализа профессиональной деятельности стала защита проектов школьными командами-участниками программы, подготовленных за время учебных занятий и в процессе выполнения домашних аналитических заданий.

Предметом самоанализа в представленных проектах стал практический опыт работы педагогов конкретной школы, раскрывающий те или иные проблемы воспитания, обусловленные процессами, происходящими в системе общего образования.

В качестве «судей-экспертов», представленных на защиту проектов, выступили не только сами слушатели программы, которые имели возможность самостоятельно выбрать для рецензирования (оппонирования) любой чужой проект (опыт) школы и их количество, но и приглашенные внешние эксперты, в качестве которых выступили учителя-практики, завучи по воспитательной работе, директор и методист Регионального института развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа, г. Салехард. Эксперты также выбрали для себя объект анализа и должны были выразить свое отношение к предоставленному им тексту, но не к учреждению и не к команде, защищавшей свой проект.

Задача приглашенных внешних экспертов при анализе полученных материалов заключалась в выявлении «точек роста», в «подсказке» следующего шага в развитии идеи проекта и в определении (выявлении) таких проблемных «сюжетов», которые могли бы вызвать дискуссию и быть предметом дальнейшего обсуждения.

Результатом коллективного обсуждения всех проектов стала критическая оценка представленных материалов, выявление перспективных идей, изложенных в них, определение дальнейших шагов по реализации этих идей.

Тематика всех подготовленных школьными командами проектов представлена в таблице 1.

Тематика проектов участников программы

Таблица 1

Образовательное учреждение	Тема проекта
БОУ ВО «Вологодский многопрофильный лицей», г. Вологда	Индивидуальная образовательная траектория как ресурс и основа индивидуализации образовательного пространства обучающегося в условиях введения и реализации ФГОС.
Школа № 1, г. Губкинский, ЯНАО	Школа выбора.
МБОУ Лицей, г. Губкинский	Из успешной школы в успешную жизнь». («Педагогический класс» как инструмент профессиональной ориентации обучающихся).

ГБОУ Гимназия № 446 Колпинского района, г. Санкт-Петербург	Сохраняя традиции: педагогические практики на примере народных игр и хороводов».
ГБОУ гимназия № 159 «Бестужевская» Калининского района, г. Санкт-Петербург	«Школа актива»: организация внешкольной и внеурочной работы с социальным активом.
ГБОУ СОШ № 455 с углубленным изучением английского языка Колпинского района, г. Санкт-Петербург	Воспитывающая среда школы как условие формирования креативного мышления учащихся.
МАОУ «Лицей», г. Салехард, ЯНАО	«Твори Добро: волонтерское движение обучающихся в Лицее города Салехарда» (Социальная практика в структуре образовательного процесса).
ЧОУ «Школа «Эврика-лицей», г. Санкт-Петербург	Развитие самостоятельности через призму преобразующей педагогики.
ЧОУ «Ювента», г. Санкт-Петербург	Индивидуальный учебный план как способ подготовки выпускников частной школы «Ювента».
МБОУ «Центр образования и творчества «Петровский дворец», г. Петрозаводск, Республика Карелия	Система воспитания ответственных детей (идея образовательного проекта).
ЧОУ «Эпиграф», г. Санкт-Петербург	Включение родителей в процесс воспитания учащихся.

ОАНО «Школа «УНИСОН»	Ежегодная родительско-педагогическая конференция «Жизненное пространство современных детей».

Содержание подготовленных школьными командами проектов дает возможность сделать вывод о том, какие задачи воспитания педагоги рассматривают как актуальные, на какие способы решения этих задач они ориентируются, какие результаты считают своими педагогическими или управленческими достижениями.

Участники проекта в процессе его реализации решали для себя две практические задачи:

• пытались дать объяснение своему педагогическому опыту и полученным результатам;

• получили опыт общения, взаимодействия в профессиональной среде.

Таким образом, полученная на занятиях в течение учебного года информация и персонализированное сопровождение каждой школы-участника проекта дают основания для вывода о том, что данная деятельность способствует вовлечению педагогов в самоанализ своей профессиональной деятельности, поскольку:

• служит источником для личных размышлений педагогов;

• позволяет получить и сопоставить различные оценочные суждения, мнения по поводу описанных материалов и собственного опыта, а также выбрать собственный путь развития;

• способствует критической самооценке своего профессионального опыта;

• определяет пути дальнейшего развития воспитательной системы и педагога и школы в целом;

• позволяет развивать горизонтальные связи в профессиональном сообществе, т. к. устанавливает неформальные связи и профессиональные контакты с коллегами;

• отвечает на вопросы: возможно ли использовать полученную на занятиях и в процессе подготовки к ним информацию в практике своей школы, и как это сделать? Что можно изменить в собственной образовательной практике, и как это возможно сделать?

В итоге программу проекта «Поэтапная индивидуализация программы воспитания», по нашему мнению, можно рассматривать как теоретическую модель по заявленной теме, которая может уточняться и конкретизироваться каждой школой с развитием образовательной практики. Исходя из общей логики структуры всех занятий, отраженной в ее тематике, можно создать программу коллективной инновационной деятельности, направленной на выявление ресурсов развития образовательной системы.

Главный результат, полученный в процессе работы в проекте, заключался в понимании слушателями программы необходимости выявления и описания ситуаций выбора путей дальнейшего развития образовательной системы школы.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 — ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2018 г. [электронный ресурс]

2. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [электронный ресурс]

3. Лебедев О. Е. «Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего» — Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. — 356 с.

ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН»

ШКОЛА:
ВРЕМЯ ВЫБИРАТЬ

Составитель А. Н. Бакушина

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

Верстка: Смирнова А. С.

Подписано в печать 30.07.2023
Гарнитура Montserrat . Печать офсетная.
Тираж 300 шт.

Возрастное ограничение 6+

Издательство «Роща»
г. Санкт-Петербург, ул. Галерная 20-22, оф.402
Сайт: roscha.store
E-mail: izdatelstvo.roscha@yandex.ru

ISBN 978-5-6050380-5-4

Издательство
«Роща»

6+