

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ВЗАИМООЦЕНКА КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «ПАРКОВОГО» ТИПА

### 1. НАПРАВЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Однонаправленная оценка как процесс соотнесения реальных результатов учащихся с планируемыми педагогами ценностями в образовании долгое время рассматривалась как его базовый и неизменный компонент. Однако, как показали результаты исследования истории и практики инновационного движения, эта оценка является лишь частным приемом и не соответствует нормам личностно ориентированного образования.

Как известно, в некоторых моделях свободного образования отметок односторонней обязательной оценки не существовало вовсе (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци). Иногда отметки открыто отменялись (Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили), а в большинстве современных альтернативных и инновационных образовательных моделях они видоизменялись. Предлагались различные решения и подходы к оценке и самооценке учеников (вальдорфские школы, школы М. Монтессори, С. Френе, У. Глассера, Саммерхиллскул А. Нилла, продуктивные школы в Европе и Америке, J. Alter, D. Clarke, A. DeFina, T. Guskey, D. Hart др.).

Мы рассматриваем оценку как континуальный деятельностный процесс выражения субъектами общения своего мнения о ценности друг друга и значимости взаимодействия, что позволяет перевести проблему оценивания из пласта ролевых отношений в пласт ценностно-смысловых и приводит к выводу о необходимости рассмотрения педагогической оценки как одного из важнейших факторов, влияющих на образовательную модель в целом: на ее становление, развитие, организацию.

При этом деятельностью субъектов общения в рамках взаимооценивания становятся самоопределение, выбор, самоанализ и рефлексия. Оценку, постоянно трансформируемую под воздействием оценки других субъектов общения (о чем говорил еще Б. Г. Ананьев), мы называем «деятельностной взаимооценкой» (ДВ), подчеркивая ее деятельностный характер, базирование на целеполагании, мотивации и индивидуальной активности. Это и отличает ее от традиционной вербально-цифровой однонаправленной педагогической оценки, а принцип деятельностной взаимооценки (принцип ДВ) рассматривается как один из основных принципов становления инновационной образовательной модели.

Образовательную модель мы рассматриваем как концептуальное обоснование запуска проектировочного режима развития школы и как способ организации школьного сообщества (Н. Б. Крылова). При этом основой концептуального обоснования становления (возникновения и саморазвития) описываемой инновационной образовательной модели становится идея изменения направления оценки.

В ходе исследования удалось показать, что специфической особенностью оценивания в школах авторитарного типа является обязательное использование однонаправленной оценки. Это препятствует гуманизации образования, так как на конечном этапе неизбежно превращает учащихся в объекты оценивания. Однонаправленная оценка как специфическая деятельность учителя всегда является внешней по отношению к ребенку и не позволяет ему выходить в позицию субъекта оценки.

В современном образовании, прежде всего в инновационных образовательных моделях, существует тенденция к изменению направления оценки, замены внешней на внутреннюю (с элементами рефлексии). Меняются способы оценивания. Однако интеграция новых механизмов и способов оценки возможна лишь при введении и последовательном использовании нового

принципа «деятельностной самооценки», кардинально изменяющего позиции ученика и учителя.

Принцип ДВ позволяет учащимся активно действовать на всех этапах образования, постоянно влияя на развертывающиеся образовательные ситуации. При этом деятельностная самооценка (свободный выбор школьниками мест и форм занятий) становится важным элементом культурной организации образовательного процесса и условием становления инновационной образовательной модели.

Принцип деятельностной самооценки обеспечивает необходимые условия для построения лично ориентированной образовательной модели, что и показал наш эксперимент. Кроме того, открытый выбор как основной педагогический прием соответствует возрастным особенностям младших подростков: стремлению к самореализации, постоянной пробе сил и возможностей и др. Инновационная образовательная модель, базирующаяся на принципе ДВ, может стать базовой при организации лично ориентированного обучения подростков.

При становлении инновационной образовательной модели деятельностная самооценка играет конструктивную роль: не позволяет применять авторитарные методы обучения; инициирует внедрение и использование методов лично ориентированного обучения; снимает жесткую конкуренцию между учениками; стимулирует развитие взаимопомощи и поддержки между всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, можно предположить, что:

1. Одно из главных отличий образовательных систем гуманистического и авторитарного типов заключается в направлении оценки, используемой в школе. При замене «внешней» оценки на «внутреннюю» происходит резкое повышение качества образования.

2. Внедрение деятельностной самооценки инициирует развитие новой гуманистической культуры образования, включающей педагогику сотрудничества, отказ от классно-урочной системы обучения, развитие разновозрастных сообществ в школе и другие элементы гуманистических инновационных моделей.

3. Использование принципа ДВ в саморазвивающейся инновационной модели способствует самоопределению школьников младшего подросткового возраста, меняет их отношение к образованию.

Однако в традиционной педагогике принято считать внешнюю педагогическую оценку и ее цифровое выражение (отметку) необходимым условием для осознания учащимися личного продвижения или отставания в учебе, для приобретения ими желанного статуса в школьном коллективе, для получения желаемой награды. При этом именно внешняя оценка рассматривается как необходимое педагогическое средство поощрения и наказания учеников, как один из способов взаимоприемлемого и простого обмена информацией между учителями и родителями.

В то же время ряд ученых, педагогов и психологов рассматривают одностороннюю внешнюю педагогическую оценку как явно негативный фактор, вызывающий дистрессовые состояния у учащихся, уничтожающий всякое желание учиться, переносящий функцию наказания за неуспешность в учебе из школы в родительский дом, не позволяющий развиваться индивидуальности в школе.

## **2. АНАЛИЗ СПОСОБОВ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ МИНИСТЕРСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ**

Проанализируем материалы, посвященные проблеме оценки, в «Рекомендациях по организации опытно-экспериментальной работы». В разделе «Оценка: быть или не быть» справедливо отмечается, что общепринятая пятибалльная отметка является травмирующим элементом начального обучения. При этом ее основными эффектами считаются: искажение отношений ученика с учителем и родителями, а главное, с самим собой; повышение

тревожности и невротизация детей; искажение учебной мотивации; невозможность отслеживать динамику школьной успешности ученика, особенно если он «круглый отличник» или «неуспевающий».

За четко сформулированными сухими фразами стоит боль за сотни тысяч мальчиков и девочек, ежедневно сталкивающихся с пресловутыми отметками. О чем думают дети, впервые поняв, что взрослый человек недобр с ними, потому что... они именно такие, какие есть? Становятся ли они при этом спокойнее и добрее? Хотят ли учиться лучше и перейти в категорию «хороших» учеников? Читая рекомендации, становится понятно, что их писали люди, понимающие детей, искренне желающие изменить эту патовую ситуацию. Там говорится, что «для маленьких школьников пятерка не означает «Я хорошо пишу», а значит «Я хороший. Меня любят». Двойка означает «Меня не любят, я плохой». Тем самым с помощью отметки закладывается ложная основа детской самооценки. Ребенок перестает думать о содержании обучения, а начинает в первую очередь «зарабатывать» хорошие отметки. Для «слабых» учеников отметка травматична потому, что фиксирует их неуспешность в классе и создает дополнительные эмоциональные напряжения в отношениях с родителями. Для «сильных» учеников забота о том, чтобы поддержать свой статус отличника, становится главной задачей учебы».

А вот следующая фраза не так однозначна. «Оценивание является естественной составляющей человеческих отношений и деятельности. Чем младше школьник, тем более он нуждается в оценке каждого своего учебного усилия. Поэтому недостаточно просто отменить отметку; важно заменить ее более инструментальным и содержательным способом оценки достижений каждого ученика». В человеческих отношениях и деятельности в школе участвуют не только дети, но, как это ни «странно звучит», и взрослые. И, пожалуй, каждый из них нуждается в оценке своих действий. Может быть учителя становятся «недобрыми» с отстающими учениками потому, что видят в плохих отметках безрезультатность, тщетность своей работы? Каждый учитель знает, что на самом-то деле отметки выставляются не детям, а их учителям. Только большинство это пытаются скрыть от самих себя; некоторые с помощью отметок пробуют купить детское расположение (так называемые «добренькие» учителя); и лишь немногие понимают и используют эту ситуацию для собственного роста и развития. Думается, приведенную выше фразу можно было бы изменить примерно так: «Оценивание является естественной составляющей человеческих отношений и деятельности. Каждый человек не только нуждается в оценке своих действий, но и имеет право оценивать действия других. Поэтому недостаточно просто отменить отметку; важно заменить ее более инструментальным и содержательным способом оценки достижений каждого субъекта образования».

Мне могут возразить, что оценкой работы учителей занимаются методические кабинеты и вся сложная и многочисленная структура управления образования. Учителей контролируют «сверху» чуть ли не на каждом шагу. Только почему-то незамеченным (или специально не замечаемым) остается известный давно факт: на качество услуг могут реально влиять лишь конкуренция и потребительский спрос, а не увеличение инструкций по качеству и контролю.

К чему же приведет изменение способов оценивания учеников без изменения оценивания учителей? Учитель, оставшись один на один со своими учениками, снова сможет себе позволить считать неуспехи своей работы лишь недобросовестностью и бесталанностью учеников. А как же быть с учительской самооценкой? Ведь она тоже должна развиваться, утверждаться, модифицироваться, зависеть от собственной деятельности и мнений окружающих. В анализируемых Рекомендациях отмечается, что «только человек со здоровой общей самооценкой может конструктивно относиться к собственным ошибкам и неудачам, переводя их в задачи учения, а не в обиды на критикующего или в поводы к унынию и отказу от каких бы то ни было усилий». Кажется, никто не будет спорить, что люди, которым доверяют учить других, должны и сами уметь учиться, анализируя самих себя и не обижаясь на окружающих.

После одного из мастер-классов, проведенных мной на Соловейчиковских чтениях, меня поразил один из отзывов. Учительница из Брянска написала фразу, которую можно было посчитать как комплимент мне, а можно – как боль за других учителей. Слова были

следующие: «Ощущение, что с нами говорила счастливая женщина, хотя она и педагог» – что-то вроде того, что «курица – не птица, женщина – не человек, учитель – не женщина». Слава Богу, на свете есть много счастливых учителей, однако куда больше несчастных. Почему? Может быть потому, что учителя не умеют конструктивно относиться к своим ошибкам и неудачам, так как поставлены в неестественную позицию «оценителей», почти не имея механизмов для развития своей самооценки.

Безусловно, если данные Рекомендации будут исполнены, мы снимем с детей угрозу вечного домоклова меча отметок, но только, если это удастся сделать реально, а не на бумаге (в чем лично я очень сильно сомневаюсь). Дело в том, что если дети начнут оценивать сами себя, то как же тогда учитель, не способный к самоанализу, будет обходиться без кнута и пряника? Боюсь, что он без этого просто не сможет работать. Похоже, со мной согласны и авторы Рекомендаций, которые вводят следующие Правила оценочной безопасности:

Правила оценочной безопасности обязательны во всех человеческих отношениях и для людей всех возрастов. Взрослые обязаны их соблюдать, учителя учат их соблюдению детей. Поиск достойных (безопасных) форм такого обучения – одно из основных направлений эксперимента. Нарушение правил оценочной безопасности обусловлено, прежде всего, эмоциональными проблемами ребенка или взрослого. Поэтому знание этих правил – это далеко не достаточное условие их соблюдения.

Список правил оценочной безопасности является принципиально открытым. Критерием здоровых, безопасных оценочных взаимоотношений в любом сообществе, в частности, в классе, является постоянное дополнение и уточнение этого списка. Вот его начало:

Не скуиться на похвалу (не обязательно словесную; часто достаточно улыбки, одобрительного кивка головой и т.п.).

Хвалить исполнителя, критиковать только исполнение. Вместо – «Ты сделал три ошибки в этом примере» – лучше сказать: «Давай с тобой найдем в этом примере три ошибки».

"На ложку дегтя – бочка меда». Даже в море неупеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.

Ставить перед ребенком только конкретные цели. Вместо заклинания: «Постарайся быть внимательным и не пропускать букв» эффективней установка: «В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня – не больше пяти».

"За двумя зайцами...». Не надо ставить перед первоклассником несколько задач одновременно. Если Вы сегодня ставите задачу не забыть точки в конце предложения, простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква Д.

Формула «опять ты НЕ...» – верный способ выращивания НЕУдачника.

Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки.

Действительно, знание этих правил – не достаточное условие для их применения. Как хочется, чтобы в школах России каждого ученика встретили именно такие учителя, которые могут соблюдать эти правила. Главное, с моей точки зрения, правило стоит почти незаметным на последнем месте. Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки. Для того, чтобы оно соблюдалось, нужны не только призывы и рекомендации, нужны принципиально новые решения в описываемой опытно-экспериментальной работе. Авторы не только предлагают отказаться от отметок в любых их вариациях и использовать «портфели» (собранные к концу года результаты работы, проделанной каждым учеником), но и разрабатывают возможные методы наглядной самооценки.

Удобным (но не единственно возможным) инструментом оценивания может стать линейка, которая напоминает ребенку измерительный прибор. С помощью линейки можно измерить все, что угодно. Например, в тетрадке ребенка крестик, поставленный учителем на самом верху линейки, будет обозначать, что в диктанте не пропущено ни одной буквы, в середине – что пропущена половина букв, и в самом низу – если не написано ни одной буквы. При этом на другой линейке крестик вверху может означать, что все слова в диктанте написаны отдельно, в середине – что отдельно написана половина слов и т.д. Такая оценка:

позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить как «успешного»);

удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании;

помогает избежать сравнения детей между собой (поскольку у каждого из них оценочные линейки – только в собственной тетрадке).

Однако такой же «портфель» и «линейку» они не предлагают использовать и учителям. А жаль. Думается, именно это могло бы подстегнуть каждого учителя (а не только тех, кто давно уже работает именно так) следовать предложенным правилам, а не пытаться их тайком обойти. Развитию оценочной самостоятельности детей посвящена целая глава. Странно, откуда такая уверенность, что у взрослых она уже есть, сформировавшаяся раз и навсегда.

И вот мы подходим к самой интересной (на взгляд автора данной статьи) главе Рекомендаций. Обратите внимание на то, что этот эксперимент предлагается проводить только там... где он уже идет. Теперь все становится понятно. Теперь можно спать спокойно: безусловно, те люди и те школы, в которых учителя уже построили с детьми великолепные взаимоотношения, где учителя уже сегодня ненавидят отметки и ставят их только тогда, когда этого требуют комиссии сверху, такой «эксперимент» пойдет «на ура».

### **Риски и ограничения экспериментирования**

1. Любое оценочное суждение и действие адресовано самой интимной, глубинной сфере детского «Я». Поэтому всякое оценочное действие рискованно. Приступить к решению задачи о развитии конкретной самооценки можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимоприятия.

2. В одиночку за реформирование системы оценивания лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного обучения по силам только коллективу всей школы, объединяющемуся на несколько лет для того, чтобы из существующих «полуфабрикатов» (полурекомендаций) выбрать, примерить и подогнать к уникальной фигуре данной школы новую форму оценивания.

3. Главное условие успешности эксперимента, нацеленного на то, чтобы построить всю педагогическую технологию и полное методическое оснащение новой системы оценки: начинать эксперимент можно только в тех школах, где уже пошел поворот к безотметочному обучению, где учителя уже чувствуют внутреннюю потребность отказаться от отметок.

4. Оценка высших достижений ребенка («самый быстрый», «самый аккуратный», «самый грамотный» и т.п.) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако введение систематических оценок высших достижений создает в классе атмосферу соревновательности, которая вредна для некоторых детей и не соответствует личностным установкам некоторых учителей. Поэтому вопрос о введении оценок высших достижений (медалей, грамот и пр.) должен решаться индивидуально.

5. Иногда отметки заменяют показателями психологической диагностики. Диагностика, а главное использование ее результатов, зачастую происходит с грубейшими нарушениями этических правил психолого-педагогического тестирования. Это имеет чудовищные последствия для самооценки школьников. Знание и соблюдение норм тестирования и использования получаемой информации должно быть законодательно оформлено.

6. Нередко педагоги ставят своей задачей вырастить адекватную самооценку детьми своих учебных достижений, не уточняя, чему именно должна быть адекватна детская самооценка: наличному или потенциально возможному уровню достижений ученика. Обычно имеется в виду адекватность наличному уровню, но при этом никто не говорит о том, что такое самооценка «слабых» учеников. Они в самом деле должны знать, насколько они слабы и до какой степени отстают от своих одноклассников? – едва ли.

7. Проведение переводных и итоговых экзаменов в начальных классах недопустимо.

Тогда что же собственно дает эксперимент по введению альтернативного оценивания? Все очень просто: он обеспечит возможность учителям, видящим в каждом ребенке личность, а не

набор ЗУНов, работать спокойно, не боясь очередного «среза» («зареза») знаний. Если сегодня в нашей многострадальной стране настало время, когда таких учителей перестанут зажимать и заставлять выставлять детям отметки в соответствии со стандартом, то значит, у нас есть будущее. Другой вопрос, почему это целесообразно вводить только в начальной школе? Об этом думали и авторы Рекомендаций. Они предлагают провести «стыковку» между существующими системами оценивания в младшей и средней школе и продумать способы развития самооценки у детей подросткового возраста.

### **Особенности экспериментирования в этой области**

Задача построения оценочной самостоятельности во всей полноте решается в основной школе. Но если в начальной школе не заложить основы оценочной самостоятельности, то в средней школе не стоит и пытаться это делать. Стыковка начальной и основной школы должна начаться перед тем, как начнется эксперимент в первом классе. Ее следует строить в два этапа:

Стыковка целей и ценностей в оценочной политике школы должна быть произведена до начала работы, иначе дети на переходе из начальной в основную школу пострадают от резкого перепада в оценочных взаимоотношениях с учителями.

Постепенное, рассчитанное на несколько лет выстраивание этапов формирования оценочной самостоятельности детей и подростков.

А вот «оценочной самостоятельностью» в основной школе занимаются очень мало. Точнее занимаются там, где уже сложились доверительные, хорошие взаимоотношения между взрослыми и детьми, где учителя уже не могут выставлять стандартные отметки. Только там задача стоит гораздо острее: на выходе из общеобразовательной школы дети должны получить аттестат стандартного образца. И здесь подвести теоретическую и законодательную базу под использование самооценки гораздо труднее, хотя уже давно ни для кого не секрет, что все «знания», которые мы так усердно проверяем у детей на выходе из школы, бесследно испаряются с катастрофической скоростью, если не связаны напрямую с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Самое непроработанное место – стыковка оценочной политики школы и семьи. Ясно, что при смене оценочной политики школы становится важным изучение оценочных принципов, использовавшихся в дошкольном воспитании детей, и согласование и координация оценочной политики учителей и родителей ребенка.

Если в классе вводится безотметочное обучение, родителям бывает трудно перестроиться и видеть сильные и слабые стороны учебной работы своего ребенка. Поэтому, когда ребенок выполняет домашнее задание, родители не всегда чувствуют, где нужно оказать ему помощь, а где не надо вмешиваться и стоит предоставить ребенку самостоятельность. Ясно, что без участия родителей не может быть построена учебная самостоятельность младшего школьника. Поэтому сразу после того, как ребенок поступил в школу, возникает задача подготовки родителей к новой роли родителей первоклассников.

Основа этой роли состоит в том, что дома ни в коем случае нельзя дублировать школу, что родитель никогда не должен становиться учителем. Основная функция родителей в помощи первокласснику – эмоциональная поддержка, предоставление детям максимально возможной самостоятельности в организации своих действий по выполнению школьных правил. Дети должны сами помнить о домашнем задании, привыкнуть делать его в одно и то же время (оптимальное начало выполнения домашних заданий – около 16.00), самостоятельно подготовить место для работы. Самое важное в выполнении домашних заданий для развития учебной самостоятельности и ответственности ребенка – уметь начать дело без внешних побуждений и сделать его до конца.

Но часто родители «упрощают» себе жизнь. Мол, у вас там, в школе, свои правила, а я сам знаю, что лучше для моего ребенка: меня в детстве заставляли учиться, и я вырос приличным человеком; пусть и мой ребенок научится преодолевать трудности и будет знать, что все имеет свою цену. И вот малыш оказывается посреди двух огней, двух миров, не зная, как ему быть,

кому доверять. Нет, это не шутка, а горькая правда, поэтому и в Рекомендациях следующая фраза такая: в связи с появлением безотметочного оценивания в школе родители не должны дома выставлять ребенку свои отметки. Только не понятно, кто же будет следить за родителями, и как на них можно повлиять.

То, что сегодня на государственном уровне заговорили об отмене отметок, о развитии самоконтроля и самооценки – не просто хорошо, а великолепно. Остается только сделать следующий шаг, необходимый и честный, – заговорить о способах и механизмах выведения каждого учителя в обычную для всех людей позицию критически оценивающего и развивающего себя, свои действия, а не критикующего и оценивающего своих клиентов.

Оценка все чаще рассматривается как деятельность (Ш. А. Амонашвили), подчеркивается ее принципиальное отличие от отметки (И. С. Якиманская). Многие говорят о необходимости перевода направления оценки в образовании с внешнего (от учителя к ученику) на внутренние процессы, связанные с самооценкой и рефлексией (Э. Н. Гусинский, В. В. Кумарин, Г. Ю. Ксензова и др.), использования субъект-субъектной оценки (М. А. Чошанов). Фактически вопрос о необходимости изменения подходов к оценке постоянно ставился в течение последних двух столетий, после повсеместного введения отметок как цифрового или вербального выражения оценки учащихся. Видимо, именно из-за подмены действия (оценки) его результатом (отметкой) долгое время под изменением системы оценки подразумевалась модификация системы существующих отметок. Анализ проблемы оценки приводит к выводу, что именно вербально-цифровые отметки узаконили процесс однонаправленной оценки, сделав его внешне простым и «технологичным».

Во многих гуманистических инновационных технологиях педагоги отказываются от внешней оценки, используя рефлексии и самооценку (школы М. Монтессори, вальдорфские школы, большинство современных инновационных школ России), анализ личных достижений (Ш. А. Амонашвили), самоотметку учащихся (О. Леонтьева). Это педагогические приемы, использующие внутреннюю оценку учащихся. Необходимо отметить, что в таких школах изменяется именно направление оценки, которая из дискретного процесса постепенно превращается в континуальный.

### **3. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ВЗАИМООЦЕНКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СВОБОДНОГО ТИПА**

Природосообразной оценкой (эффективно использующейся на разных уровнях организации живого, включая ноосферу, и соответствующей природе ребенка), на наш взгляд можно считать использование всех существующих видов оценки между субъектами, вступающими в общение. Оценка между субъектами общения в культуре и в природе всегда взаимна (за редкими исключениями, направленными на уничтожение или нивелирование чьих-то субъектных качеств) и проявляется в различных видах деятельности, в основном направленных на продление или прекращение взаимоотношений. Внутренняя оценка используется субъектами общения для самоанализа как необходимый этап для дальнейшей деятельности. Для того, чтобы сделать педагогическую оценку (под которой мы понимаем все виды оценки, значимые для образовательного процесса) максимально эффективной, необходимо ввести в образовании использование природосообразной деятельностной самооценки.

Итак, если под оценкой понимать континуальный (не дискретный) деятельностный процесс, базирующийся на ценностных ориентирах субъектов общения и выражающийся в их реакции на конкретную ситуацию, то при переходе от авторитарной школы (где используется лишь однонаправленная оценка) к гуманистической необходимо введение и использование нового принципа деятельностной самооценки (ДВ-принципа). Причем результатом такой деятельности можно считать прекращение или продление взаимоотношений учитель-ученик, основанное на разнообразных мотивах и действиях всех субъектов образования. Одним из вариантов использования такого ДВ-принципа в образовании является модель Парк открытых студий, где учащиеся являются инициаторами общения с учителями за счет постоянного выбора места, форм, объема собственного обучения.

Отметим, что описываемая образовательная модель не проектировалась заранее как совокупность внедряемых методов, приемов работы, способов организации. Так как целью эксперимента было доказательство системного влияния ДВ на весь образовательный процесс, изначально как условие исследования закладывался лишь способ культурной демонстрации ДВ, а именно – свободный доступ на все учебные занятия, предлагаемые учащимся. Выбирая наиболее значимые места для самообразования и самореализации, учащиеся выражают собственную оценку разворачивающейся ситуации.

«Значимость» понимается как веер различных факторов, побуждающих ребенка к действию, в том числе: личный интерес; дружба с тем, кому это интересно; выбор наиболее легкого или, наоборот, трудного пути; совет родителей; желание посмотреть, что происходит на студии; взятые перед сформировавшейся группой обязательства и так далее. При введении ДВ такой выбор всегда открытый, имеющий значение здесь и сейчас (ребенок имеет право выбора места занятия ежемоментно). Это позволяет не ограничивать детскую потребность в проработке личного пути методом проб и ошибок, что особенно актуально для подросткового возраста.

Выбор мест для занятий можно считать деятельностью, так как он осуществляется на основе мотивированного поведения и имеет конкретную цель и результат (занятие в определенном месте). Образовательные места в школе, открытые для посещения учеников, мы назвали парк-студиями, а термин «урок» используем лишь как точное описание конкретных временных отрезков (первый урок – время с 8.30 до 9.05 и так далее), между которыми есть паузы, наиболее удобные для смены места занятий – перемены. Чтобы подчеркнуть официальный статус принципа ДВ, мы называем «парковыми» все образовательные технологии (и нашу в частности), базирующиеся на свободном выборе учащимися мест и форм деятельности.

Вот что сказал Карл Р. Роджерс о лично ориентированной педагогике в книге «Взгляд на психотерапию. Становление человека»: «...если бы опыт других людей был аналогичен моему, и если бы они обнаруживали в нем аналогичный смысл, из этого вытекало бы следующее:

а) Такой опыт подразумевал бы, что мы отказались от обучения. Люди собирались бы вместе, если бы очень хотели учиться.

б) Мы отказались бы от экзаменов. Они измеряют не тот вид знания, который важен для человека, добывающего знания.

в) Последствия состояли бы в том, что мы отказались бы от отметок и зачетов по той же причине.

г) Мы отказались бы от степеней как мерила компетентности, частично по той же причине. Другая причина в том, что степень отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован только во все продолжающемся процессе учения.

д) Мы отказались бы от представления результатов, так как мы осознали бы, что никто не может хорошо изучать что-то, исходя из результатов».

Примерно такую структуру внутри общеобразовательной школы мы и пробуем создать. Описываемый эксперимент «Парк открытых студий» является образовательной моделью, основанной на природосообразной деятельностной взаимооценке всех субъектов образования. Успешное осуществление эксперимента доказало возможность реализации описанных выше принципов и условий учебной деятельности.

Отмена силовой оценки неизбежно ведет к открытию замкнутых классов, урок перестает быть единственной формой образовательного процесса, изменится отношение к содержанию образования, учебные группы станут разновозрастными, сменится роль учителя в образовании, изменится способ финансирования образования. Такие изменения носят системный характер, причем все компоненты системы находятся в постоянной взаимозависимости и дополняют друг друга.



Итак, первое, к чему неизбежно приведет принятие в школе природосообразной деятельностной самооценки, – *открытие учебных занятий*.

В результате этого каждый ученик будет иметь возможность выбора здесь и сейчас места и формы деятельности. Подчеркнем, что это должна быть не договорная форма, а открытые взаимоотношения. При этом ученики получают максимальную возможность выбора места, предмета и формы деятельности, постепенно осознавая ответственность за собственный выбор, а учителя будут вынуждены поставить перед собой вопрос о *новом содержании* собственной работы в связи с детскими приоритетами и собственным (педагогическим) видением обучения.

Поиск ответов на эти вопросы является сильным развивающим фактором для учителя, который будет вынужден изменять свои способы работы и взгляды на образование в целом, находясь в ситуации постоянного оценивания собственной деятельности своими учениками.

Если открытые учебные занятия станут естественным следствием введения в школе природосообразной оценки, то от остальных атрибутов класс-школы придется отказаться целенаправленно. Так, для того чтобы *уйти от общих программ* как содержательных рамок образования, необходимо, в первую очередь учителям, *трансформировать представление о знании* как о чем-то передаваемом от старшего поколения младшему.

Безусловно, это долгая кропотливая работа, с которой сталкиваются практически все инновационные школы. Однако мы убеждены, что при введении в школу деятельностной самооценки такие изменения в сознании учителей будут проходить быстрее. Это связано с тем, что обычные способы работы, вытекающие из привычного отношения к знанию и образовательным программам, оказываются неэффективными в развивающейся парковой образовательной структуре. Следовательно, учителя будут вынуждены не только искать новые методы работы, но принимать и ценить индивидуальные различия учащихся, анализируя так называемые индивидуальные образовательные траектории.

Очень трудно бороться с привычной для механистической образовательной системы одновозрастной структурой учебных групп. Здесь сильную тормозящую роль играют социокультурные факторы, такие, как сложившееся за последние три столетия мнение о необходимости продвижения «из класса в класс» со своей возрастной группой, а также первоначальная детская ревность к новым членам уже сложившегося коллектива. Поэтому на первых этапах развития парковой структуры *введение разновозрастности* может проводиться и административными методами: либо изначально открывая занятия для учеников разных возрастов, либо постепенно вводя в данную структуру младших школьников. Основная задача при этом – создавать максимальное разнообразие в учебном коллективе, поддерживать приток новых людей в него. Это позволит максимальному количеству субъектов образования найти места для использования накопленного опыта в новых ситуациях, и, следовательно, для саморазвития. Кроме того, это увеличивает количество возможных одномоментных самооценок, что позволит максимальному количеству учащихся быть (стать) действительно ценными для других субъектов сложившегося микросоциума.

Изменится не только роль педагога-предметника, который будет вынужден уйти от узкой специализации к различным формам совместной деятельности с учениками. Роль классного руководителя при такой открытой структуре также постепенно трансформируется. У учителей будут складываться группы из учеников, отдающих максимальное количество времени занятиям на их студиях, а значит доверяющих этому учителю. Для того чтобы понять причины, вызывающие у ученика то или иное поведение в такой парковой структуре образования, невозможно работать с учеником и родителями по схеме традиционной общеобразовательной школы. Советовать в выборе студий имеет право лишь тот учитель, который заслужил доверие учащегося, а не тот, который поставлен административно. Поэтому в данной структуре наиболее эффективным способом работы с детьми являются принципы, приемы и методы *педагогической поддержки*, разработанные О. С. Газманом. Однако существуют и специфические отличия: между первым этапом – анализом проблем ребенка и вторым – демонстрацией этих проблем самому ученику должен быть этап выбора тьютора в разнообразной совместной деятельности в переменных группах с разными лидерами. Это сложная, напряженная работа, базирующаяся на том же принципе самооценки (здесь

уместнее сказать – взаимности), но в результате ученики сознательно сделают свой выбор. Либо они выберут себе одного старшего из взрослых, к которому обращаются во всех ситуациях; либо начнут помогать друг другу, отказываясь от помощи старших (станут тьюторами для младших школьников или для друзей – сверстников), либо примут помощь своих родителей, либо полностью самостоятельно будут пристраивать свое образование. Любая выбранная позиция должна приниматься учителями, однако при этом необходимо поддерживать разнообразие совместной проектной или внеучебной деятельности с целью увеличения потока информации о других и контактов для выбора, который не закрепляется для ребенка официально, а следовательно, легко может быть им изменен.

Таким образом, легализация в образовании принципа ДВ должна привести к смене авторитарных приемов работы с детьми, к использованию инновационных методик.

#### **4. ПАРК ОТКРЫТЫХ СТУДИЙ КАК МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ВЗАИМООЦЕНКИ**

Создание описываемой образовательной модели проводилось на базе московской школы № 734 НПО «Школа самоопределения» с 1996 года и продолжается по настоящее время. Однако способы педагогической работы, базирующейся на принципах деятельностной взаимности, проверялись автором исследования начиная с 1987 года, на базе одной из школ Московской области, и описаны в книге «Биология. Игры на уроках».

Как отмечает А. Н. Тубельский, «концепция школы самоопределения основывается на антропологическом предположении о том, что, появившись на свет, индивид начинает осуществлять свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе в определенных культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве и т.п.). В таком случае процесс становления личности можно представить как развертывание этой предзаданности, а процесс образования как процесс поиска, узнавания, формирования образа «Я». Роль школы при этом состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления такого процесса».

Как видно из приведенной цитаты, цель обучения в НПО «Школа самоопределения» вполне органична и не связана с передачей детям определенного набора «знаний». Кроме того, в школе официально до седьмого класса отменены балльные отметки, и каждой командой (командой называется группа учителей, участвующих в проведении одного педагогического эксперимента) постоянно разрабатываются альтернативные формы мягкого оценивания.

Целью описываемого в данной главе диссертации эксперимента было создание органической образовательной модели, базирующейся на принципе деятельностной взаимности. Для этого недостаточно было постулировать возможность мягкой оценки действий учителей присутствием или отсутствием на их занятиях учеников. Смена принципов оценки в школе была проведена за счет системной отмены основных атрибутов силовой школы:

- а) односторонней оценки;
- б) замкнутых классов;
- в) разновозрастных образовательных групп;
- г) уроков как обязательных занятий;
- д) программ как содержания образования;
- е) роли учителя как «проводника» накопленных социумом знаний;
- ж) роли классного руководителя как главного старшего, отвечающего за заранее определенную группу учащихся.

В данном исследовании мы представляем один из возможных вариантов создания образовательной модели, базирующейся на деятельностной взаимности всех субъектов образования. Одновременно можно открыть для учащихся различные места внутри школы (а

для старших школьников – и вне ее, что является частью проекта «Город – как – школа»), среди которых дети смогут выбрать наиболее значимые для них.

Под значимостью мы понимаем весь веер различных факторов, побуждающих ребенка к действию, в том числе: личный интерес; дружба с тем, кому это интересно; выбор наиболее легкого или, наоборот, трудного пути; совет родителей; желание посмотреть, что происходит на студии; взятые перед сформировавшейся группой обязательства и так далее. Такой выбор должен быть открытым, имеющим значение здесь и сейчас (ребенок должен иметь право выбора места занятия ежемоментно), а не запрограммированным (раз выбрал – обязан ходить до окончания некоторого предложенного взрослыми курса), чтобы не ограничивать детскую потребность в протраивании личного пути методом проб и ошибок.

Выбор таких мест можно считать деятельностью, так как он осуществляется на основе мотивированного поведения и имеет конкретную цель и результат (занятие в определенном месте). Образовательные места в школе, открытые для посещения учеников, мы назвали парк-студиями, а термин «урок» в дальнейшем описании используем лишь как точное описание конкретных временных отрезков (первый урок – время с 8.30 до 9.05 и так далее), между которыми есть паузы, наиболее удобные для смены места занятий – перемены.

В эксперименте ставилась задача развития образовательной модели, базирующейся на принципе деятельностной самооценки, которая могла проявляться в свободном выборе детьми мест и форм учебных занятий. При этом предполагалось создать условия для становления у учащихся:

- способности к предпринимательству, умения создавать собственные рабочие места, отвечать за собственные действия (этому дети будут учиться постоянно, выбирая не только место и время своих занятий, но и предмет или форму работы);

- навыки быстро и эффективно переучиваться («погрузившись» в работу одной студии, ученики, естественно, будут «отставать» в других; но так как любимые студии будут меняться достаточно часто в соответствии с личными желаниями учащихся, они привыкнут напряженно, но с интересом работать в новой для них сфере);

- умения строить прочные социальные взаимоотношения не только со сверстниками, но и с людьми других возрастов (научиться работать в разных студиях, то есть стать их постоянным членом, могут лишь те, кто умеет быть нужным в этом коллективе, кто терпимо относится к чужим ошибкам и недостаткам, кто умеет помогать другим и может сам с достоинством принять от друзей помощь).

В современном обществе развитие этих качеств необходимо во всех социальных группах. Мы считаем, что наш проект с этими задачами справляется оптимально, так как дает возможность развивать эти качества не только тем, кто способен с легкостью познавать мир через тексты. Следует отметить, что по данным института Гэллапа, полученным в 1988 году, функциональная грамотность (умение эффективно пользоваться различной письменной информацией) среди взрослых в десяти наиболее развитых странах мира составляет примерно 10%, в России – 7,4% .

На наш взгляд эти цифры реально отражают долю людей, способных оперировать с текстами и добывать из них информацию. Однако такой способ развития является вторичным, так как появился лишь с внедрением в культуру письменности. Более естественным способом познания мира является эмпирический, который включает в себя чтение и письменность лишь как специфические виды деятельности людей. Для 90% людей опыт, необходимый для развития, лежит в других сферах деятельности, причем она может быть предельно разнообразной. Предоставив детям возможность выбора мест и форм накопления и использования личного опыта, мы фактически открыли образовательное поле для тех учеников, которые имеют проблемы в рамках классно-урочной системы.

Мы предоставили ученикам НПО «Школа самоопределения» свободу выбора объектов и способов деятельности, то есть свободу их деятельностной оценки окружающего мира, включая образовательный процесс в школе. Образовательную модель, развивающуюся при таком способе внедрения двусторонней оценки, мы назвали «Парк открытых студий». Чтобы

подчеркнуть официальный статус принципа ДВ, мы называем «парковыми» все образовательные технологии (и нашу, в частности), базирующиеся на свободном выборе учащимися мест и форм деятельности.

Эксперимент был начат в 1996 году. В первый и второй годы эксперимента в нем принимали участие примерно 50 учеников (плюс-минус два человека) 5-х, а затем 6-х классов и 24 учителя, большинство из которых работали в данном эксперименте лишь частично, наряду с работой в других параллелях. На третий год в эксперимент включили группу из 25 учеников младшего возраста, то есть образовалась разновозрастная группа в составе 75 учащихся 10 – 14 лет.

Исследование проводилось поэтапно. Для того чтобы переход от классно-урочной системы к парковой был наиболее плавным как для учеников, так и для учителей, был проведен специальный вводный этап. Для этого командой учителей было принято решение в течение первого учебного месяца совмещать парковый и классно-урочный режимы обучения. Ученикам было предложено расписание по следующей схеме:

5-в 1, 2, 3 уроки – хореография 4, 5, 6 уроки – английский язык

5-б 1, 2, 3 уроки – английский язык 4, 5, 6 уроки – хореография

Одновременно для пятиклассников в течение шести уроков (напомним, что здесь и далее в описании эксперимента мы понимаем под термином «урок» конкретный временной отрезок) работали две студии в парковом режиме: биологии и истории Москвы.

Таким образом, четыре учителя находились в школе в определенных кабинетах, по шесть академических часов. Два учителя, чьи уроки указаны в расписании как «обязательные», работали с классом в привычном для всех классно-урочном режиме, но с одним новым условием: они объявляли, что одновременно для учеников «Парка» открыты парк-студии, называли студии и отпускали туда по пять желающих учеников из каждого класса. Эти пять детей могли уйти и вернуться в любое удобное для них время в течение учебного дня, как все вместе, так и каждый отдельно. Сколько человек возвращалось в класс, столько же учитель мог отпустить для работы в парковом режиме, поскольку занятия велись не больше, чем с десятью учениками на одной студии. Мы предполагали, что такое количество будет оптимальным для начала работы студий, но оно изменялось по ходу эксперимента.

Ученик, пришедший на студию, должен был записать в специальном детском журнале Ф. И., класс, чем там занимался (на основании этих записей учитель заполнял свой журнал). При такой «переходной» структуре предполагалось, что учителя, работающие в урочном режиме, будут учиться отпускать детей без ущерба для дела (что требовало пересмотра технологии работы в классе), а учителя, находящиеся в парковом режиме, начнут создавать рабочие места по запросам пришедших ребят, пытаться сформировать ядро будущих помощников-экспертов студии, то есть научатся принимать детей в соответствии с их желаниями.

На второй неделе мы изменили расписание, поменяв предметы внутри создавшейся мини-команды местами таким образом, чтобы в расписании были указаны два других предмета, а работавшие на первой неделе учителя в классно-урочной системе попробовали сформировать свои парк-студии. Например:

5 "б" – 1, 2, 3 уроки – биология

4, 5, 6 уроки – история Москвы

5 «в» – 1, 2, 3 уроки – история Москвы

4, 5, 6 уроки – биология

Одновременно для пятиклассников работали парк-студии хореографии и английского языка.

Так шла работа в течение одного месяца. Изменялось лишь количество детей, находящихся одновременно в «парковом» режиме: мы старались отпускать всех желающих уйти в парковый режим из классно-урочного.

Для наблюдения за динамикой перемещения учащихся и их оценкой собственной заинтересованности на занятиях в парк-студиях была введена специальная система «карточек самоанализа». Эти карточки готовились, раздавались детям и собирались ежедневно тьюторами при помощи учителей, работающих в урочном режиме. Так, в начале каждого учебного дня детям раздавались карточки следующего вида:

МОИ ФАМИЛИЯ И ИМЯ:

ДЕНЬ НЕДЕЛИ, ДАТА:

Название студии и Ф.И.О ее руководителя	
История Соколова Евгения Михайловна	
Французский язык Горюнова Валентина Марковна	
Немецкий язык Коношенкова Галина Петровна	
Музыка Багдасаров Гудольф Гайкович	
География Темненко Светлана Владимировна	

Ученикам предлагалось заполнить вторую графу таблицы следующим образом: занимался с этим учителем – поставить «плюс»; занимался, и было интересно – поставить два «плюса»; занимался, было интересно, продолжу на следующей неделе – поставить три «плюса».

Учащиеся заполняли карточки, описывая предыдущий день, а тьюторы вносили данные в общую схему, где количество плюсов отмечалось соответствующей цифрой (1, 2, 3).

Понятно, что количество плюсов практически показывало, насколько высоко каждый ребенок оценил ту или иную студию, так как самая главная реальная оценка – это действия ребенка: его приход туда снова.

Мы предполагали, что детям будет трудно написать, что им где-то было скучно и неинтересно, поэтому специально не вводили такую графу. Кроме того, мы думали, что дети, не желая обидеть учителей, будут ставить вместо одного плюса – два, якобы показывая этим, что там было интересно, но туда идти они не собираются. Оказалось, это не так. Наши ученики предпочитали ставить один плюс или три, то есть для них изначально было понятно, что они собираются дальше делать. Поэтому мы суммировали количество выборов на уровне 1 и 2, сравнив эту сумму с количеством «максимальной» оценки, то есть с количеством цифр 3.

Оказалось, что на первой неделе положительных выборов студий было около 60%, а отрицательных – 40%. На второй неделе соотношение выборов изменилось, стало 70% : 30%, на третьей – 80% : 20%, на четвертой, пятой неделях и дальше соотношение выборов оставалось практически неизменным: 90% : 10% ( $\pm 3\%$ ).

Исходя из этого, мы предположили, что дети определили в какой-то степени свой выбор. Кроме того, учащиеся сразу же разделились на группы по тому признаку, насколько им вообще могло быть интересно на любых занятиях в школе. Так, из *всех* выборов за первые две недели у Вани К., умного мальчика из неблагополучной семьи с ярко выраженной агрессией, практически не было положительного выбора, хотя он честно пытался посетить разные студии (29 выборов и во всех результат – один плюс). А у Раиса К., напротив, из 22 выборов за две

первые недели – все по три плюса, то есть фактически часть ребят могла найти интересное для себя занятие практически везде, а другим везде было неинтересно.

Дети, стабильно дававшие отрицательные результаты выбора, оказались не только неуспешными в предыдущей учебе, но имели различные психофизиологические нарушения (скорее всего, как следствие стрессовых учебных ситуаций). Большинство из них даже не умели читать (могли перерисовать картинку, но не умели прочесть подпись под ней, чтобы узнать, что на ней изображено). Кроме того, многие из них избрали молчание единственным эффективным способом контакта и борьбы с внешним миром. Лишь трое из этих детей защищались при помощи постоянно выраженной агрессии. Однако к концу первого месяца обучения в парковом режиме большинство из них нашли в школе интересные для себя места и занятия, так как им разрешалось не ходить на студии, предложенные в расписании, а искать любые интересные места в школе. Было лишь одно ограничение: не покидать стены школы, поскольку школа несет ответственность не только за образование наших учеников, но и за их физическое здоровье. Отсутствовавших в школе в то время нам зафиксировать не удалось. Это и понятно – зачем уходить, если можно спокойно находиться в школе и заниматься тем, что интересно.

В течение первого месяца работы команда учителей пятых классов автоматически разделилась на пять мини-команд (по дням недели), которые должны были обеспечить интересной работой наших учеников единой группой. Для того чтобы учителя могли работать вместе и знали о трудностях и проблемах друг друга, каждая мини-команда собиралась после работы и обсуждала результаты, представленные не только ведущими в этот день занятия учителями, но и тьюторами, в задачу которых входил:

ежедневный анализ карточек самоотчета и выведение результатов на «общее поле»;

сравнение журналов «ухода» (с обязательных уроков) и журналов «прихода» (на студии) и выявление ребят, выпадающих из общего образовательного поля;

обсуждение возникших проблем с психологами;

объединение мини-команд за счет постоянной трансляции необходимой информации;

помощь детям в выборе учителя-наставника.

В результате вводного этапа у учителей и учеников был снят существовавший до этого страх перед ситуацией свободного выбора и самооценки. Начали складываться новые способы работы в студиях, открылась реальная возможность перехода на парковую систему в целом.

Основная стабильная работа в Парке открытых студий на сегодняшний момент проходит по предложенной ниже схеме. С октября 1996 года был завершен переходный этап, и мы приступили к основному способу работы, планировавшемуся ранее. А именно: в расписании остались лишь названия студий, например:

Понедельник	Вторник
Для вас открыты с 1 по 6 урок студии:	
биологии	словесности
истории	математики
словесности	физики
английского языка	хореографии
математики	физкультуры
истории Москвы	театра

Сначала мы старались одновременно ставить в расписание студии из гуманитарного и естественнонаучного циклов, иностранного языка и студии с разнообразной физической нагрузкой. При этом можно отметить, что шестичасовые занятия с переменной группой вынуждали учителей отходить от своих стереотипов. Например, абсолютно невозможно объяснять что-то детям шесть уроков подряд, не предложив им никакой самостоятельной работы. Причем эта работа должна быть «живой» и творческой, так как в противном случае дети просто уйдут с этой студии. Однако уже к концу первого полугодия стало очевидно, что большинство учеников избрали трехчасовой (час – академический) цикл занятий: за один день они посещали две студии, по три урока каждую. Лишь на самых любимых студиях они оставались по шесть уроков подряд, не чувствуя усталости.

На второй год эксперимента мы заменили шестичасовой режим работы мини-команд на трехчасовой. Нам казалось, что этим мы облегчим детям проблему выбора (каждый день они имеют возможность работать не менее чем в семи разных студиях), а учителям будет проще организовать работу в студиях (теперь почти все студии открыты минимум два раза в неделю). Однако это решение повлекло за собой и негативные последствия. Во-первых, усложнилось и без того сложное расписание занятий, и некоторым детям стало труднее простроить свой график работы, а во-вторых, учителя получили возможность снова вести обычные уроки (с переменным составом учащихся) вместо того, чтобы создавать новые рабочие места для самостоятельного творчества ребят.

Таким образом, в общеобразовательной школе была построена модель, базирующаяся на принципе деятельностной взаимооценки. Эта модель и послужила связующим компонентом для следующих атрибутов гуманистической модели образования: отмены урока как способа «линейной» работы учителя с замкнутой группой детей, создания условий для индивидуального развития детей в процессе обучения, использования преимуществ разновозрастного детского коллектива в образовании.

Использование данного принципа повлекло за собой не только изменение структуры обучения (становление неклассно-урочной образовательной модели), но и ее основных компонентов: возрастной организации, личностно-ориентированных способов работы учителя, введение коллективной творческой деятельности и педагогической поддержки и др.

##### **5. ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ И СПОСОБОВ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В СТРУКТУРЕ «ПАРКА ОТКРЫТЫХ СТУДИЙ»**

Коллектив учителей, начинавших эксперимент, не был специально подобран. Многие учителя, ранее преподававшие в авторитарном режиме, но готовые попробовать сменить свои способы работы, пришли к нам. Им не давалось особых рекомендаций, были введены лишь два ограничения: нельзя заставлять детей оставаться на студии дольше, чем они сами хотят; нельзя не впустить ребенка на студию тогда, когда он сам пришел.

Чуть позже на общем сборе с учениками было решено, что всем будет удобнее, если временем «смены» студий будут перемены, так как тогда пришедшие будут минимально мешать остальным.

С целью фиксации изменений оценки учителями собственной деятельности в структуре Парка открытых студий был проведен опрос. Вопросы были поставлены таким образом, чтобы каждый учитель выразил мнение по поводу своей деятельности как лидера своей парк-студии и как одного из членов команды учителей.

На вопрос, **что учитель делает на студии**, учителя следующим образом охарактеризовали свои действия: создаю ситуации, в которых для ребенка становится значимым умение определить свои цели в «предметном» поле; помогаю детям научиться планировать свою деятельность и возможный результат; организую такую деятельность на студии, которая поможет ученикам освоить основные знания, умения, навыки, способствующие успешному продвижению в данной области знания; читаю лекции, провожу беседы; даю консультации по индивидуальным работам; собираюсь вывести ребят в позицию «лектора»; формирую личностное отношение к изучаемому предмету; побуждаю активное действие с целью

переориентации целей учеников с социально значимых на личностные; прорабатываю цепочку взаимодействия «ученик – учитель – учебник»; согласовываю цели, содержание «предмета» через выявление значимых для ученика и для меня проблем, умений; выстраиваю договорные отношения; создаю ситуацию успеха для конкретного ученика, психологический комфорт; даю ученику понимание социально-культурных образцов; работаю как инициатор, организатор деятельности на студии.

На вопрос о **роли учителей-предметников** в Парке открытых студий в целом учителя дали следующие ответы: создаем ситуации, в которых ребенок может (и для него это становится важно) свободно формировать свои интересы в образовательном пространстве; даем возможность строить свои отношения с товарищами и взрослыми; даем возможность овладеть универсальными способами мышления.

**Результатами** своей работы на студиях учителя считают: развитие умения учеников планировать свою деятельность в предметном пространстве; расширение поля взаимопомощи между учащимися «Парка»; развитие умения общаться на «языке предмета»; освоение учениками разных способов работы в предметном поле; освоение каждым ребенком базового минимума; удовлетворение личностного интереса ребят внутри данного предметного поля; формирование целостного представления о закономерностях внутри данной области знаний (например, в истории, географии); индивидуальное продвижение ребенка; повышение самооценки учащихся; развитие их познавательной активности; смена позиции «ведомого» на позицию «лидера»; наличие ситуации успеха и психологического комфорта в группе; развитие умения учеников планировать и контролировать свою деятельность; развитие умения детей оценить себя в различных измерениях; выход учеников на систематические занятия в данной студии; развитие их работоспособности; повышение коммуникабельности; развитие понимания практической необходимости изучать те или иные предметы; развитие умения видеть не только себя и свои интересы, но и других людей.

**Результатом эффективности парковой структуры в целом** учителя видят: умение ребенка планировать свою деятельность в образовательном пространстве; умение работать в группе и в паре; умение работать с текстом; сравнивать, определять и классифицировать понятия.

**Критериями**, по которым учителя оценивают свою работу, являются: постоянное участие ребенка в работе студии; желание детей задавать вопросы; умение учеников помогать друг другу; желание детей работать дома; доверие детей к учителю (спрашивают ли совета у учителя и следуют ли ему); умение учащихся «преодолевать себя» ради конкретного дела.

При этом свою работу учителя оценивают по степени регулярного посещения их студий детьми, а также по развитию *потребности* детей планировать собственную деятельность в образовательном пространстве и наличию дружеских отношений у них с товарищами и взрослыми.

Из проведенного опроса видно, что доминантой образования для учителей в Парке открытых студий стало развитие личностных качеств детей, а не передача им программного материала. Таким образом, введение деятельностной взаимооценки стало системообразующим фактором для развития одной из моделей личностно-ориентированного образования.

Автором исследования были предложены апробированные в класс-школе приемы, вводящие и использующие мягкую оценку в образовании. Эти приемы успешно использовались и в парковой системе обучения. Ниже дается описание наиболее продуктивных способов работы.

### **Обзорное чтение**

Данное название используется нами из-за того, что описываемый способ работы на учебных занятиях внешне выглядит как поверхностное, обзорное прохождение материала учебной программы. Работа проводится в интересной для детей игровой форме и позволяет сформироваться индивидуальному видению изучаемого предмета у каждого ученика за счет



повышения уровня членораздельности восприятия в изучаемом предмете. Предполагается, что взгляд каждого учащегося трансформируется не за счет накопления новых для него фактов, а за счет повышения степени членораздельности (фрактальности) восприятия изучаемого объекта. Так, впервые услышав иностранную речь, человек сначала может следить лишь за интонацией и иногда выделять границы смысловых фраз. Потом начинает различать словосочетания, зачастую воспроизводя их абсолютно неправильно. И лишь достаточно высокий уровень членораздельности в языке позволяет вычленивать отдельные слова и, тем более, грамматические формы. Данная особенность восприятия подтверждена экспериментально. Мы пришли к выводу, что образовательный эффект достигается за счет огромного потока избыточной информации, поступающей от учителя, и самоотметки, позволяющей каждому ребенку выбрать собственный темп продвижения (повышения членораздельности, фракталии) в данном предмете (см. *Леонтьева О. М.* Фрактальное обучение: вместо «прохождения» программ – членораздельность восприятия окружающего мира // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С. 137–141).

Используя имеющийся у детей учебник, учитель «пролистывает» его вместе с детьми, задавая большое количество самых простых вопросов, ответы на которые легко можно найти на просматриваемой странице учебника. При этом ученикам не рекомендуется читать текст (можно читать лишь названия параграфов и картинок, пояснения к ним и выделенные специальным шрифтом слова). Постепенно учитель акцентирует внимание на вопросах детей, старается как можно интереснее и подробнее отвечать на них. Такая работа не только развивает способность детей анализировать текст, опираясь на заголовки, выделенные в тексте слова, рисунки и пояснения к ним. Идет интенсивное развитие познавательной деятельности, способности четко сформулировать интересующий вопрос, развивается умение выслушивать чужие версии и выдвигать собственные. Кроме того, дети привыкают к речи учителя, богатой новыми для них терминами, стараясь уловить за сложными словами учителя ответ на свой вопрос. В результате резко повышается степень членораздельности в изучаемом предмете. Именно так и осуществляет ученик свой выбор: как возможность понять, проанализировать или запомнить то, что ему нужнее и интереснее всего, что позволяет в дальнейшем легко переходить к самостоятельному анализу более сложных текстов и объектов, используя учебник как самый простой справочный материал.

Раскроем данный метод на примере работы студии биологии. Если в начале таких занятий дети знали, что у растений есть стебли и корни, то после обзорного тура по учебнику ботаники некоторые ученики могут назвать несколько видов стеблей, большинство же на вопрос о стеблях скажут, что «они бывают разные, а точные названия можно посмотреть в учебнике», и довольно быстро найдут необходимую информацию. Каждый узнал и запомнил что-то свое о стеблях, то есть увеличился уровень членораздельности восприятия окружающего мира в этом вопросе. Ребенок прорабатывает свой, неповторимый путь в изучаемый предмет, и наша дальнейшая задача – дать ему возможность продолжить этот путь.

При такой организации студии ребенок может «выпасть» в любой момент и точно так же вернуться к работе. Любопытно, что иногда дети заявляют, что отказываются принимать участие в такого рода общем действии, и говорят, что будут заниматься своим делом. Как правило, они успевают совмещать свое занятие и работу с друзьями. Особенно ярко это видно, когда ведется обзорный тур и такой стихийный «одиночка» вдруг вмешивается в общий спор или отвечает на вопрос, поставленный для остальных детей.

### **Лабораторный практикум**

Можно предложить ребятам познакомиться с изучаемым предметом через лабораторные работы и практикумы. В течение этого тура дети поставлены в такие условия, когда становится необходимым не только рассмотреть и зарисовать биологические объекты. Самое главное – изобразить на бумаге свое понимание увиденного. Учебник при такой работе используется как источник справочного материала, необходимого для достижения желаемого результата. При этом, как и в остальных турах, поощряется взаимопомощь: те, кто уже изобразил данный биологический объект, помогают понять и зарисовать увиденное остальным. В результате у

детей происходит дальнейшее повышение уровня членораздельности восприятия объектов окружающего мира.

Продолжим наш пример по изучению стеблей травянистых растений. Рассмотрев гербарии и зарисовав разные стебли, присвоив каждому рисунку свое название, некоторые ребята запомнят, сколько разных видов стеблей существует, кто-то даже выучит их названия, а кто-то поймет, чем они отличаются друг от друга. Кто-то запомнит, что бывают прямостоячие стебли, а другого поразит ползущий или вьющийся. Мы не можем и не должны предугадывать, какие детали, какой ребенок начнет различать в изучаемом объекте. Наша задача – лишь создать условия, в которых членораздельность восприятия окружающего мира будет возрастать.

### **Подмастерья для мастера**

Учитель задумывает некоторую работу, интересную для него, в которую легко могут включаться дети в качестве помощников. Этот прием используется учителями, но действует с наибольшей эффективностью, если работа продолжается изо дня в день и не заканчивается довольно долго. При этом работа должна иметь вполне реальный «выход»: ее можно продемонстрировать, она нужна кому-то и т.д. Так, выпуск газеты хорошо подходит для описываемого способа, но если уж газета – то регулярная, с ответственными редакторами, специальными корреспондентами и случайными авторами. Если же редколлегия каждый раз спонтанно собирается, а потом распадается, то способ действует на порядок слабее.

### **Учитель-неумейка**

Учитель показывает, что не понимает чего-то. Необходимо отметить, что самой эффективной является ситуация, когда учитель выявил такую проблему, в которой он действительно разбирается хуже, чем ученик. Тогда учитель просит детей что-то объяснить ему, и те дружно начинают помогать разобраться в данной теме. Учитель задает вопросы, пытаясь разобраться, и этим инициирует развитие своих учеников. Действительно, этот способ очень хорошо действует и в урочном режиме, а в парковом – работает просто великолепно. Одно плохо: в студии им лучше пользоваться, если там мало детей, и *каждый* из них сможет внести свой посильный вклад в обучение такого «бестолкового» учителя. Если пришло много учеников, то прием немного изменится.

### **Подмастерья для новичков**

На каждой студии есть уже сейчас свои «старожилы». Они занимаются там постоянно, с большим рвением и максимальными успехами. Но одно дело – научиться что-то делать самому, и совсем другое научить тому же кого-то. У другого человека всегда возникнут другие вопросы, и это заставит и объясняющего взглянуть на предмет по-новому. Учитель-мастер может не только растить подмастерьев для выполнения какой-то общей задачи, но и использовать их знания, привлекая в студию новых учеников. При этом надо четко понимать, что наибольший «обучающий» эффект будет наблюдаться у того, кто обучает новичка.

За внедрением этого способа работы учитель должен внимательно наблюдать, особенно на первых порах. Дело в том, что многие дети за время, проведенное в школе, приучаются к чисто школьной форме рассказа. Это так называемый пересказ. Не глядя в глаза собеседнику, они повторяют прочитанные и заученные фразы, не давая слушающему возможности спросить о чем-то. Для того чтобы данной работе вернуть первоначальное значение – обсуждение проблемы людьми с различной компетенцией и разными взглядами – приходится пользоваться дополнительными учебными приемами. Например, можно объявить конкурс на «лучшего слушателя», который не молчит, а, напротив, своими вопросами помогает рассказчику лучше разобраться в проблеме. Можно проверять, насколько слушающий понял чужое объяснение, а можно ввести дополнительный «вводный» вопрос, переводящий общение из «пересказа» в продуктивный диалог. Кроме того, необходимо установить «притолоку» для рассказчика, чтобы продемонстрировать ему продвижение в такой парной работе.

## Прилока

Еще один важный прием, который мы условно называем «прилока». Вспомните, как любят маленькие дети подбегать к одному и тому же месту и измерять свой рост. Именно возможность наблюдать за собственным продвижением мы и предлагаем специально моделировать на каждой парк-студии, только измерять дети должны свою степень членораздельности восприятия в данном предмете. Это не будет однонаправленной внешней оценкой, ведь такая оценка выставляется ребенку, а к «прилоке» он подходит сам. Этот прием так же отличается от отметки, как измерение своего роста от прокрустового ложа. Но он ценен тем, что каждому человеку необходимы «вехи», по которым он может наблюдать собственное продвижение вперед.

Перечисленные, а также многие другие способы, выработанные коллективом учителей, работающих в эксперименте «Парк открытых студий», позволяют:

учителю – вести свою, именную студию, соответствующую его собственным взглядам на предмет в целом;

детям – повышать *свою* степень членораздельности восприятия окружающего мира (увеличивать количество идентифицируемых различий между объектами и субъектами из своей ближней и дальней периферии), используя условия, созданные на студии учителем.

Постепенно учителя стали использовать и другие разнообразные педагогические приемы, которые оказались наиболее эффективны при работе в парк-студиях и позволяли говорить об определенной стилистике педагогической деятельности и общения. Мы попытались систематизировать их и сравнить с приемами работы внутри классно-урочной системы. Так выяснилось, что при описанной выше работе в системе открытых парк-студий в корне перестраивается и работа учителя. Анализ различий показал, что многие учителя, работающие внутри класс-школы в гуманистической этике, используют называемые нами «студийными» методы и формы работы в рамках обычного урока. Возможно, такая тенденция и является доказательством необходимости изменения этической нормы оценивания в школе. Это только упростит работу тем, кто действительно внедряет современные инновационные методы органического обучения в школе, и заставит изменить методику преподавания других учителей, привыкших прикрывать некомпетентность наличием программ и отметок.

Вот примерная сравнительная классификация способов работы в студийном и классно-урочном режиме занятий.

КЛАССИФИКАЦИЯ СПОСОБОВ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ В СТУДИЯХ И КЛАССАХ

№ п/п	Работа учителя в парк-студии	Работа учителя на уроке
1	Учитель продумывает и обеспечивает максимальное разнообразие форм и способов работы	Учителю достаточно продумать и использовать единую форму или способ работы
2	Учитель стремится к тому, чтобы каждый ребенок выбрал <i>свою</i> проблему (или тему, способ работы, свое место в общей работе и т. д.)	Учитель стремится к тому, чтобы все ученики продвигались по им намеченному плану с одинаковой скоростью
3	Учитель имеет право продемонстрировать свою логику вхождения в данный предмет лишь по просьбе ребенка или в работе «партнеров» и стремится к индивидуализации результатов	Учитель демонстрирует собственное знание предмета как эталон и стремится привести учеников к некоторому общему результату

№ п/п	Работа учителя в парк-студии	Работа учителя на уроке
4	Учитель должен предоставить каждому ученику возможность измерить собственное продвижение в предмете	Учитель оценивает адекватность полученных результатов усвоения по заранее намеченным собственным или стандартным критериям
5	Учитель следит за социальными отношениями в студии, развивает их в процессе создания ситуаций нужности друг другу	Учитель подавляет несанкционированные проявления социальных связей в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей
6	Учитель стремится привлечь ребят на студию игровыми приемами (прием, аналогичный рекламе фирмы) или «рекламой»	Учитель использует игровые методы обучения для поддержания внимания и активности учеников
7	Учитель учится вместе со своими учениками (миф о всезнающем учителе здесь даже вреден)	Учитель должен знать предмет лучше учеников и демонстрировать свой уровень

Расширение опыта работы учителей в парк-студиях поставило новые вопросы, свидетельствующие о формировании инновационного пространства образования и требующие новых решений.

*Как можно научить тех, кто вообще не приходит на занятия этой студии?* Легко заметить, что этот вопрос является следствием скрытой уверенности, что детей можно и нужно учить одному и тому же.

*Как можно заставить каждого хоть изредка посещать так называемые студии «общеобразовательного цикла»?* За этим вопросом лежит уверенность в необходимости одновременного усвоения каждым учеником общей программы по математике и словесности.

*Как шесть уроков подряд учить одних и тех же детей?* Действительно, если пытаться передавать свои знания детям, этот вопрос имеет смысл. Если же создать условия, при которых дети вынуждены сами добывать и использовать полученную информацию, то ясно, что такая работа может продолжаться любое количество уроков.

Поднятые проблемы еще раз убедили нас в важности принятия каждым учителем всей системы гуманистической школы. И хотя работа над разрешением этих проблем ведется постоянно (с некоторыми учителями – до сих пор), именно они помогли нам открыть новые педагогические задачи, требующие разрешения. Оказалось, что официальный статус деятельностной взаимооценки влияет на сознание учителей и заставляет их двигаться в сторону гуманизации своих способов работы.

Выявились и другие проблемы. Когда одновременно работают четыре-пять студий, часто бывает и так, что на одну из них приходят один-два человека, а на других – много, и все готовы работать по шесть уроков подряд. Изначально оппоненты считали, что на физкультуре будет всегда «перебор». Однако дети занимаются по шесть уроков подряд математикой и словесностью, физикой и биологией, историей и иностранными языками, музыкой и изобразительным искусством. Часто учителям бывает трудно изменить систему преподавания в условиях, когда одни ученики работают на студии постоянно, а другие зашли всего лишь посмотреть, чем тут занимаются. Учителям приходится постоянно придумывать все новые формы работы. Но при этом есть нечто, как правило, отсутствующее в работе учителя: работа наших учителей оценивается не коллегами и администрацией, как это обычно бывает, а детьми. Причем не их ответами на различные анкетные вопросы, когда часто говорится не то, что думается, а то, что кто-то хочет услышать. Дети оценивают работу педагогов собственным поведением в ситуации свободного выбора: они идут к тем учителям, которые им *нужны*, а ведь для каждого человека очень важно найти место, где он кому-то нужен.

В начале рабочего дня каждый учитель задумывается: придут ли ко мне сегодня дети? Нужен ли я *по-настоящему* кому-нибудь из наших пятидесяти учеников? Учитель постоянно находится в процессе оценивания себя своими учениками, причем оценивания не вербального, а деятельностного. Отсутствие пустующих студий говорит отчетливо само за себя.

Уже на первых этапах воплощения в жизнь описываемой образовательной модели выявился целый ряд противоречий, существующих в массовом образовании, но сильно завуалированных и мешающих его гуманизации:

– между индивидуальной многогранностью субъектов образования и предметностью занятий в школе;

– между стремлением учителя быть в центре внимания и «учить» детей и задачей, стоящей перед ним при работе на студиях: дать каждому ребенку возможность поработать в позиции «отдающего», то есть необходимого кому-то человека;

– между вполне естественным стремлением детей увидеть свой собственный рост и почти полным отсутствием способов такого измерения (кроме псевдоспособа – отметки).

Но эти и многие другие противоречия видятся нам вполне разрешимыми, если начинать реконструкцию школы с изменения существующей в ней искусственной (то есть противоречащей природе) нормы одностороннего оценивания субъекта согласно определенной заранее внешней для него норме. Это возвращает детям ответственность за собственные действия, а также позволяет добиться реальных результатов при достижении намеченной цели.

В результате апробирования различных, в том числе и игровых, методов, мы поняли, что поставить ребят в «катаболическую» позицию (позицию отдачи накопленного опыта) можно минимум двумя разными способами: естественным и искусственным. Первый способ использовали учителя, ведущие занятия в студиях по общему плану, но разрешавшие, согласно условиям эксперимента, работать там любое количество времени. В результате детям, отсутствовавшим в течение некоторого времени на студии, было трудно подключиться к общим занятиям без посторонней помощи. В этот момент вступали в работу «эксперты» – ученики, постоянно занимающиеся в данной студии и способные помочь новичку, ввести его в курс дела, разбираясь при этом еще раз в изучаемом материале.

Второй способ – более искусственный. Перед ребенком специально ставилась задача разобраться в какой-то проблеме лучше, чем остальные, проведя небольшое собственное исследование, поработав с текстовым материалом или внимательно выслушав объяснение учителя. Главное, чтобы ответ на интересующий его вопрос узнал только он, и никто другой. Потом ученик не «отвечает» учителю, знающему ответ заранее, а рассказывает о вновь узнанном тем учащимся, которым эта информация интересна или нужна по каким-то причинам. Например, мальчик захотел узнать, почему картофель зеленеет на свету. Многих его одноклассников заинтересовал этот вопрос, но учитель помогал найти на него ответ лишь этому ученику. Именно он, а не учитель, рассказал потом всем желающим обо всех своих открытиях. Так довольно искусственным способом можно вывести в «катаболическую» позицию (объясняющего другому) практически любого ребенка.

## **6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ТЬЮТОРСТВО**

Для того чтобы последовательно ввести в образовательную структуру открытую взаимооценку, потребовалось изменить и позицию классного руководителя, который обычно является ответственным за образование закрытой группы учеников. В работу классного руководителя в традиционной школе входит анализ успеваемости учащихся, работа с родителями, так называемые воспитательные мероприятия. Мы пришли к выводу, что наиболее гибкой и близкой для создаваемой нами структуры является система наставничества и педагогической поддержки, разработанная О. Газманом и его последователями. Отличительной особенностью является то, что тьюторы, как и все в нашем эксперименте, находятся в позиции взаимооценки. Они не работают с постоянной замкнутой группой, а приглашают к себе «под дело» всех желающих или тех, кто им особенно нужен (ценен), а дети выбирают, в какой

группе они хотят работать. В такой деятельности происходит взаимообогащение и понимание ребенком себя и других.

В связи с использованием деятельностной самооценки педагогическая поддержка при работе тьюторов в Парке открытых студий имеет ряд особенностей, неизбежно связанных со сменой классно-урочной системы на парковую.

В эксперименте были зафиксированы следующие уровни обеспечения педагогической поддержки:

1. Тьютор является лидером одной из открытых групп, организованной для совместного «дела», к участию в которой он приглашает всех желающих учеников Парка. При совместном анализе деятельности каждого участника «дела» тьютор старается понять проблемы учеников и помочь им осознать их. Работа проводится по принципу «огонька» в коммунарском движении. При смене тьюторских групп тьюторы обмениваются накопленной информацией о детях. Стрессовые ситуации, неизбежно возникающие при попытках заставить ребенка заниматься чуждым для него неинтересным делом, практически ликвидированы. Одна из первейших задач тьютора (на первых шагах ребенка в системе Парка открытых студий) – понять, какой из учителей команды оказывает на ребенка самое большое влияние, и создать (при его помощи) условия, когда это необходимо: для встречи ребенка с наибольшим количеством студий; для продолжительной работы ребенка в выбранных им студиях.

2. На одно из первых мест встают проблемы, связанные с протраиванием социальных взаимоотношений в открытых группах (которыми и являются на самом деле парк-студии). При этом задача тьютора не столько вмешаться в разрешение возможного конфликта, сколько проследить за тем, чтобы у ребенка в нужный момент была возможность получить помощь извне.

3. У детей, учащих в парковой структуре, явно выражена тенденция предлагать свою помощь, а не просить ее у старших. Фактически дети становятся наставниками друг для друга, что необходимо ценить и поддерживать. Если же помощь старших становится необходима, то они с легкостью обращаются к любому учителю, наиболее способному помочь в данной ситуации. В основном же дети предпочитают опекать друг друга, а не быть опекаемыми кем-то из взрослых. За развитием и взаимодействием таких малых групп следит тьютор, помогая детям, не входящим ни в какую группу, а также выступая в роли третейского судьи в различных спорах (по обоюдному желанию конфликтующих сторон).

Принципиально трансформировались взаимоотношения с родителями. Введение принципа деятельностной самооценки изменила прежний стиль связи с учителем (типа «ученик прогуливает, не выполняет домашнее задание, хулиганит на уроках – повлияйте на него, помогите»). Работа с родителями осуществляется строго индивидуально и в основном направлена на разрешение личностных проблем их ребенка. Более эффективное подключение родителей к образовательному процессу пока затруднено. Это одна из основных проблем, ответ на которую ищет команда.

Таким образом, в Парке открытых студий стали развиваться частные методики, ориентированные на формирование индивидуальности учащихся, их самоопределение, протраивание межличностных взаимоотношений учитель-ученик, ученик-ученик. Эти способы работы развиваются всеми учителями, продолжительно (более одного учебного года) работающими в эксперименте, независимо от их первоначального опыта и позиции. Причиной такого изменения можно считать новую для учителя позицию, в которой оказались участники эксперимента: взрослого, постоянно оцениваемого младшими. Учителя стали стремиться заинтересовать учеников Парка, привлечь в свою студию как можно больше детей, быть ценными для них.

## 7. РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ВЗАИМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Структуру свободного образования невозможно, а иногда опасно развивать внутри относительно устойчивых разновозрастных образовательных групп. Эти группы резко увеличивают стремление учителей однонаправлено оценивать учеников, так как наличие детей одного возраста – механистический прием, специально введенный в школу для увеличения эффективности однонаправленной качественной внешней оценки. По этой причине в Парк открытых студий, изначально сложившийся как разновозрастная структура, на третий год эксперимента была включена группа из 25 учеников младших классов (средняя разница в возрасте два года).

Необходимо подчеркнуть, что учебные вертикали – разновозрастные образовательные группы – обогащают учебно-воспитательный процесс лишь в том случае, если целью образования ставится не воспроизведение стандартных программ, а развитие индивидуальности в деятельности для других и если вертикали создаются как открытые образовательные группы. Именно поэтому разновозрастность успешно использовалась в коммунарском движении, но из-за стандартных аттестатов и закрытых классов слабо реализуется в традиционном учебном процессе.

Эти способы работы мы начали использовать и развивать в 1998/1999 учебном году, приняв в структуру Парка открытых студий 25 пятиклассников и оставив там же 50 семиклассников. Таким образом, в студийном режиме стали обучаться одновременно ученики разных возрастов, что увеличило эффективность мягкой оценки за счет естественного многообразия субъектов образования, как в количественном плане, так и в возрастном. Основные эффекты этого шага нам еще предстоит проследить.

Для того чтобы полностью использовать внутри школы систему мягкого оценивания, структура Парка открытых студий стала разновозрастной. При этом каждый субъект образования мог стать для кого-то старшим, для кого-то младшим, то есть выбранным, получившим высокую оценку и одновременно – выбирающим, оценивающим. Ученики Парка открытых студий получали такую возможность и внутри одновозрастной группы, но далеко не все смогли найти для себя такие группы среди одноклассников. Многие дети стали «младшими», то есть «ведомыми», для своих ровесников. Однако мы считаем, что для каждого важнее стать для кого-то «старшими», «ведущими», – ведь максимальный образовательный эффект наблюдается именно у ведущих, обучающихся (см. выше). Наиболее простой, естественный способ, предоставляющий всем детям такую возможность, – формирование разновозрастной группы при обучении (чаще обучение продолжают в одновозрастных группах, используя разновозрастные лишь для воспитательного процесса, вслед за А. С. Макаренко и И. П. Ивановым).

К концу первого полугодия работы в разновозрастном Парке открытых студий командой учителей (по результатам письменного и устного опросов) были отмечены следующие положительные стороны работы в учебной «вертикали»:

1. Младшие эмоционально инициируют работу старших. Детям десятилетнего возраста свойственно более открыто, чем двенадцати-тринадцатилетним, выражать разнообразные положительные эмоции по отношению к учебной деятельности. Они демонстрируют удивление, восторг, заинтересованность. При этом зачастую старшие ребята из подростков, с показным безразличием, превращаются снова в детей, интересующихся всем происходящим в школе. Естественно, что при работе в вертикалях учителя могут специально создавать разнообразные ситуации в учебной группе (фронтальная работа, рассказ или лекция, дискуссия и так далее), вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активизации работы старших учеников.

2. Старшие, демонстрируя увлеченность начатым делом, инициируют работу еще не «включенных» младших. Это особенно видно в студиях, где есть общее дело, требующее больших эмоциональных и умственных затрат. Усталость и желание бросить начатое дело наступает одновременно у всех детей. Однако старшие (возможно, из-за присутствия все тех же младших) продолжают работать, несмотря на усталость, что заставляет и младших не бросать

начатое дело, а старших – нести ответственность за взятые на себя обязательства. Общее дело с возложением на старших максимальной ответственности за результат может стать еще одним приемом работы в учебных вертикалях.

3. В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим младшим», что немаловажно для проведения индивидуальной работы со всеми учениками в больших учебных группах. При этом наблюдается двойной эффект: младший получает помощь в важном для него вопросе и ощущает себя комфортно и защищено, а старший не только помогает учителю, но и имеет возможность утвердиться в собственных знаниях, выявить свои точки непонимания, структурировать собственные представления о мире в общении с другими людьми. Создание учебных пар «старший-младший» с обязательной последующей демонстрацией обоим их «прироста» может быть еще одним приемом работы в учебных вертикалях.

4. Стали возникать устойчивые разновозрастные группы внутри предметных студий. В этих группах дети разных возрастов легко общаются, помогают друг другу, принимают помощь. Способы работы учителя, приводящие к образованию подобных групп, пока трудно вычленишь: изначально считалось, что это коллективная деятельность, однако такие группы сложились быстрее всего в студиях, где этот способ не использовался.

5. Учителя отмечают развитие умения детей быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принимать на себя ответственность за не успешность других и готовность помочь. Так, именно младшие подняли вопрос о помощи «выпадающим» старшим. Создание таких переменных учебных разновозрастных групп для кратковременной совместной деятельности может быть еще одним способом работы в «вертикалях».

6. Наблюдается тенденция к планированию работы, выполнению домашних заданий. Не совсем понятно, что являлось фактором, стимулирующим этот эффект: работа по планированию на неделю, проводившаяся в прошлом году, индивидуальная работа этого учебного года или работа по возможному планированию, осуществлявшаяся в разновозрастных группах. Несомненно лишь, что постоянное общение в учебной деятельности старших и младших учеников дает и тем и другим богатый материал для осмысления собственного продвижения. Это нужно использовать, но пока не видно, каким образом.

7. До сих пор не все младшие чувствуют себя защищено и комфортно, поэтому нам необходимо реализовывать на студиях и внеурочную деятельность для достижения максимальной комфортности у всех младших школьников.

О классификации способов работы учителя в открытых учебных разновозрастных группах пока говорить рано, но уже сегодня можно выделить следующие обязательные действия учителя:

– смена его позиции по отношению к ученикам: учитель должен быть старшим членом растущего разновозрастного коллектива, а не только носителем общекультурных ценностей;

– каждому ученику необходимо обязательно демонстрировать его «прирост».

При этом педагог не должен унижать детей публичной демонстрацией их неумения, незнания, то есть односторонней оценкой. Было высказано предположение, что при работе в вертикали педагогу нельзя говорить детям «Ты должен» без действительного предварительного принятия ребенком на себя некоторых обязательств перед учителем или группой конкретных людей. Этот постулат вызывает споры, однако, никем четко не был опровергнут.

В рамках этих двух границ в открытых учебных вертикалях, базирующихся на принципе ДВ, возможно применение разнообразных методов и учебных приемов: фронтальная и парная работа, игровые методы, самостоятельная работа, проектная деятельность и др.. Желательным является изменение структуры класса для оптимизации возможных передвижений в замкнутом пространстве и улучшения общения между всеми членами разновозрастной группы.

Так было показано, что создание и развитие учебных разновозрастных групп в образовательной модели, базирующейся на принципе ДВ, является органичным, осуществляется легко и быстро приносит ощутимые результаты. Ситуация постоянной деятельностной взаимооценки естественным образом ставит учеников не только в позицию



выбирающих, но и избираемых, значимых людей. Все это позволяет активно использовать неизбежно возникающую при создании разновозрастных групп разнородность учащихся, а не пытаться нивелировать ее. Легко создается особое нравственное поле, которое в обычном классе если и появляется, то с большим трудом. В учебных вертикалях продолжают активно изменяться способы и приемы работы учителей внутри гуманистической этики образования.

#### **8. РЕЗУЛЬТАТЫ ВВЕДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ВЗАИМООЦЕНКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

За счет того, что нам удалось вернуть школьной оценке ее естественную многонаправленность и рассматривать оценку в Парке открытых студий как деятельностный процесс, аналогичный таковому в других социальных и культурных сферах, *каждый* (и ученик, и учитель) имел возможность быть ценным (оцененными по достоинству) внутри сложившегося сообщества. Дети в данной образовательной системе оценивают работу учителей фактом своего присутствия, равно как и учителя имеют возможность оценивать детей действиями и словами (похвалой или неодобрением, большим или меньшим вниманием, приглашением к следующей совместной работе и так далее).

В ходе эксперимента вместо регулярного цифрового, внешнего по отношению к субъектам образования, отслеживания его результатов (имеется в виду вместо периодических психологических тестов и их математической обработки или тестирования учащихся и выставления им отметок) периодически устанавливались специальные «итоговые» этапы с целью предоставления всем субъектам образования возможности проанализировать собственное продвижение. Для этого разными способами изменялись условия работы в Парке открытых студий. Эти этапы организовывались периодически в виде различных итоговых игр и иных форм. Например, учащиеся временно переводились на классно-урочное обучение или в систему «погружений», развитую в Школе самоопределения.

Первые «итоговые этапы» были введены в виде игры в «Слонов», являвшейся игровым воплощением идеи М. Балабана о необходимости введения в свободной школе иного финансирования в виде личного ваучера. Согласно концепции М. Балабана, базирующейся на психолого-лингвистическом анализе процесса развития языка и сознания как *органов* человека, в паре ученик-учитель максимальный обучающий эффект идет именно у обучающего. Эта гипотеза была подтверждена исследованиями психологов, отмечающими, что в памяти удерживается не столько то, что человек прочел (10%), услышал (26%), увидел (30%) и так далее. Максимальный эффект (95%) запоминания наблюдается в случае, если учащийся *обучил* других этому материалу (Felder, 1988).

Поэтому первая итоговая игра была структурирована следующим образом. Ученикам раздали условные денежные единицы, которые можно было тратить и зарабатывать. Если ребенок добывал некоторую информацию, он тратил «деньги», если делал что-то для других – зарабатывал (М. Балабан назвал эту позицию действия для других «катаболической», например, написание и оформление книги или объяснение другому нового материала). Перед детьми была поставлена задача, заработать за время игры как можно больше, чтобы потом на эти деньги купить дополнительные занятия. Однако оказалось, что вывести в такую позицию детей довольно трудно, для этого необходимо применять специальные педагогические приемы. За неделю игры нам не удалось вывести всех учеников в позицию «объясняющего».

Итоговая игра длилась всего неделю, однако, за это время детям была предоставлена возможность увидеть в каких студиях они наиболее уверены в своих силах, так как именно в этих студиях они могли «пустить деньги в оборот» и заработать новые, а учителям – проверить эффективность накопленных методов. В конце игры были поданы заявки на уроки математики (у работающих в нашем эксперименте и у «чужих» учителей) и лепки, словесности и физкультуры, химии и права, информатики и биологии. Уроки стали не наказанием, а наградой, и сразу изменилось отношение к ним. Так прием «задание-награда», который использовался раньше в классно-урочном обучении, стал работать и в парковом режиме.

Все учителя, участвующие в эксперименте, согласились, что в такой игровой ситуации «ваучер» инициировал более активную самостоятельную творческую работу на студиях. Дети приходили на большинство студий с конкретной целью, и *сами* формировали для себя ситуацию успеха.

Таких игр, и им подобных, было проведено несколько, каждая продолжительностью не более одной-двух недель. В течение учебного года проводились открытые рефлексии, на которых ученики могли рассказать, что для них легко, а что трудно в Парке открытых студий; чему, как им кажется, они там учатся. В конце первого полугодия пятого класса перед детьми был поставлен следующий вопрос: «Чему вы научились за это время?» После стандартных ответов о «знаниях» по предметам мы услышали следующий ответ: «Выбирать студии». Оказалось, что для части наших учеников самым трудным было найти в себе силы и *сменить* студию, когда учитель продолжает там с кем-то работать. Эти дети ощущали (и, надо сказать, частично это было действительно так), что обижают своим уходом учителя. Для других же, напротив, было очень трудно «остановиться» на чем-нибудь одном, так как им везде было одинаково интересно (а для части – одинаково неинтересно). Потребовалось четыре месяца, чтобы ребята с этой проблемой справились.

В конце первого учебного года была проведена специальная работа, показавшая не только детям и их родителям, но и самим учителям, что учеба в парковом режиме эффективна для всех учеников, что и было проверено методом временного возврата учеников в классно-урочную систему. Так, двум учителям, не работавшим в Парке открытых студий, было предложено провести двух – трехдневные «погружения» с нашими учениками, взяв для этой работы целые классы. Ученикам данная ситуация была именно так и объяснена: им тоже очень важно проверить, смогут ли они понять задание и способ работы абсолютно нового для них человека, выполнить вместе с ним работу на уровне учеников начала шестого класса. Было проведено два таких погружения: в одном классе по математике, в другом – по словесности. Учителя, ведущие погружения, ответили на предложенные командой вопросы:

1. Смогут ли эти дети учиться в обычном шестом классе при классно-урочной системе?
2. Как часто они «выпадают» из учебного процесса, по каким причинам?
3. Легко ли понимают поставленную перед ними задачу?
4. Высока ли скорость мышления?
5. Часто ли отвлекаются на уроке, мешают ли учителю?
6. Приходят ли со «своим» материалом?
7. В каких случаях и как привлекают к себе внимание учителя?
8. С какими заданиями легче справляются?
9. Что для них важнее, процесс работы или конечный результат?

Содержание ответов экспертов на перечисленные вопросы:

1. В следующем году класс сможет учиться в своей возрастной группе по любой программе.
2. При личной незаинтересованности многие дети выключаются из общей работы.
3. Большинство учащихся быстро понимают поставленную перед ними задачу, их отличает высокая скорость мышления.
4. Дети во время уроков мало отвлекались на посторонние разговоры, им было интересно самим с собой.
5. На уроках они практически не мешали учителям.
6. Лишь несколько учеников пришли со своими примерами.

7. Если детям было *интересно*, они выкриками старались привлечь к себе внимание. Если *неинтересно* – тихо работали «внутри себя», причем это состояние было неустойчиво, быстро исчезало при смене вида работ на уроке.

8. Большинство детей продемонстрировали умение выходить за стандартные алгоритмы.

9. Ученики не стремились зафиксировать итоги работы на уроках в виде оценки учителя.

Оказавшись под воздействием открытой деятельностной самооценки, ученики и незнакомые им до этого времени учителя высоко оценили друг друга, взаимно пожелав продолжить взаимоотношения: дети захотели учиться у этих учителей, и учителя на следующий год пришли работать в Парк, хотя до этого не соглашались. Все ученики чувствовали себя комфортно на этих погружениях, были довольны своей работой, что и отразилось в их возникшей привязанности к учителям.

В конце второго года эксперимента ученикам была предложена еще более сложная задача: выполнить небольшие творческие работы (кроме тех, которые к концу года они уже сделали сами) в созданных методом случайной подборки группах. Такая итоговая работа проводилась с целью анализа развития способности обучаться в различных, в том числе ранее незнакомых, образовательных сферах. При этом дети получили возможность проверить собственное умение вникнуть в поставленную учителем задачу, заинтересоваться предложенным делом, «сработаться» с новой микрогруппой, помогать другим и принимать помощь. Критерием индивидуальной успешности на этом итоговом этапе было совместное выполнение творческой работы и ее демонстрация другим. Этот этап длился последние десять дней второго года эксперимента. В результате из 48 учащихся 44 успешно (на уровне своих возможностей) справились с поставленной задачей.

Проверить собственные умения можно было и в работе с младшими учениками, которые на следующий год собирались учиться в Парке открытых студий. При этом старшим ученикам (в то время – шестиклассникам) предлагалось попробовать себя в роли наставников. Участвовать в этой работе захотели 15 шестиклассников, причем большинство из них – дети, обычно неуспешные на занятиях или не «заслужившие» себе достойного места в социальной структуре младших подростков. Младшие приходили в Парк открытых студий «на практику» на одну неделю. В понедельник мы представляли детей друг другу и предлагали выбрать, кто с кем хотел бы работать в системе наставничества. Причем в течение недели можно было сменить себе наставника. Большинство из старших успешно справились с задачей (критерий был лишь один – назовет ли их кто-нибудь из четвероклассников своим «наставником», то есть оценит ли своего старшего и захочет ли продолжить отношения). Большинство из младших, прошедших у нас такую «практику», решили прийти к нам в следующем году.

Ряд учеников изъявили желание поработать «подмастерьями» у учителей детского сада и начальной школы. Такая возможность была им предоставлена. Это была серьезная деятельность, требовавшая большого нервного и физического напряжения в течение одного месяца. Каждый день школьники шли на свои рабочие места и выполняли там все, что было нужно учителю. Система работы подмастерьями взята нами из международного проекта «Город как школа», который был создан как система продуктивного обучения (через реальную работу) для старших учеников (от 16 лет). Так как мы не могли отправить наших двенадцатилетних детей на работу в город, было решено использовать структуру, имеющуюся в НПО «Школа самоопределения». Так, четыре очень «трудных» ученика проработали в детском саду. Учителя дали им отличные характеристики. Один ученик был направлен на практику во второй класс и получил от учителя конкретное задание: научить одного отстающего мальчика отдельным темам из школьной программы.

Отметим, что оба ребенка, старший и младший, из неблагополучных семей с отрицательными установками к учебе вообще. Старший, Ваня К. (о нем рассказывалось выше), к концу шестого класса стал спокойнее, выбрал ряд студий, на которых занимался с удовольствием, стал гораздо менее агрессивен. Ваня ни разу не прогулял «работу», выполнил задание полностью, занимался с младшим не только на общих уроках, но и дополнительно. Результат работы пара продемонстрировала всему классу, с достоинством выдержав 35 минут опроса одноклассниками младшего в этой паре. Класс даже заплодировал, так как оказалось,

что тот впервые не только давал «правильные» ответы, но вообще говорил вслух у доски. Старший ученик увидел результат своей работы.

В середине третьего года обучения итоговая работа была специально организована таким образом, чтобы укрепить взаимоотношения во вновь созданном разновозрастном коллективе. Для этого итоговая игра проектировалась, разрабатывалась и проводилась младшими учениками как «сюрприз», а ее участниками были все старшие. Игра проводилась по схеме «полоса препятствий», которые готовились младшими как задания в различных областях знаний и умений. Старшие ученики должны были эти препятствия преодолеть. Эта игра показала высокий уровень взаимопонимания в коллективе, причем каждый ребенок имел возможность не только продемонстрировать себя в наиболее близкой ему сфере деятельности, но и быть оцененным другими.

В конце третьего года обучения детям было предложен выбор итоговых работ: творческая работа в одной из студий; работа наставником с новыми младшими; организация для Парка итогового туристического слета; работа по договору на рабочих местах.

В НПО «Школа самоопределения» обычным считается выполнение творческих работ по конкретным предметам, поэтому 52 ученика Парка приняли участие в защите творческих работ внутри различных студий (мы предпочитаем называть этот процесс не защитой творческих работ, а демонстрацией личного творчества). Были представлены разнообразные виды творчества: участие в спектаклях на русском и английском языках, участие в научной экологической конференции, оформление материалов этой конференции, производство динамических моделей для различных кабинетов и так далее. Однако более 30 детей подводили свои итоги не в одном виде деятельности, а в разных. Некоторые – в трех-четыре местах.

Большое количество учащихся выбрало работу на рабочих местах (32 человека). Им было предложено работать внутри школы, например, лаборантами в кабинетах химии, биологии, в спортзале; репетиторами для учащихся младших классов; помощниками завхоза или воспитателя детского сада. При этом заключался рабочий договор на конкретные виды работ. Не все ученики смогли заключить с работодателями взаимоприемлемые договоры и выполнить обязательства. В результате лишь около 20 учеников справились с такой задачей. Однако необходимо отметить, что итоги этой работы оказались оцененными очень высоко с обеих сторон: старшие ждут учеников Парка на работу в следующем году, а школьники собираются продолжить начатую деятельность.

Семь учеников стали официальными наставниками для четвероклассников, проходивших практику в Парке, 14 человек помогали им. Эту работу выбрали в основном дети с различными коммуникативными проблемами. Очевидно, так они пытались расширить поле взаимодействия и быть оцененными в сообществе. Группа из 12 человек стала организаторами итогового туристического слета.

В конце третьего учебного года старшим ученикам Парка снова было предложено проучиться одну неделю в классно-урочной системе. Ученики из двух параллельных классов на это время пришли учиться в Парк, а наши ученики – на их уроки по расписанию. Вопреки ожиданиям многих коллег, ученики Парка чувствовали себя в урочном режиме даже комфортно. Многие выразили мнение, что учиться на уроках с отметками гораздо легче, чем в Парке открытых студий, так как не надо постоянно решать, куда пойти, и нести ответственность за сделанный выбор. В итоговом анализе учителя, работавшие с нашими учениками, отметили их доброжелательность, желание добиться заметных результатов, уверенность в собственных силах, коммуникабельность, отсутствие стремления утвердиться за счет других. Естественно, была заметна разноуровневость детей внутри такой группы, отсутствие у многих «системных» знаний. И снова многие учителя после этого «обмена» согласились прийти работать в Парк открытых студий или открыть свои уроки в других параллелях для наших учеников. На наш взгляд, это наивысшая оценка нашей работы.

Наблюдаемые образовательные эффекты, описание которых мы даем в приложении, можно рассматривать как показатели успешности образовательной модели, основанной на принципе деятельностной самооценки. На сегодняшний момент старшие ученики Парка открытых студий учатся в парковой структуре четвертый год, средние – второй, младшие –

первый. Между всеми детьми и взрослыми установились доброжелательные взаимоотношения, что видно из данных социометрии. Ученики легко включаются в разнообразную предлагаемую им деятельность: учебную и воспитательную. Необходимо отметить, что у учеников Парка появилась устойчивая тенденция к составлению собственного расписания занятий и потребность следовать ему. Это считается среди детей «правильным», и многие гордятся, что могут следовать собственному плану. Если на первых этапах эксперимента оценка учащимися учителей (то есть их присутствие или отсутствие на студиях) была в основном спонтанной, то к четвертому году она стала более осознанной и устойчивой.

Длительный мониторинг как основной способ анализа эффективности парковой системы обучения позволил не только понять, проанализировать действия наших учеников, помочь им в нужный момент, но и типологизировать способы ориентации детей в парковом пространстве, проработав взаимоотношений ребят и работу тьюторов по педагогической поддержке.

Так, постоянное отслеживание и анализ происходящего в парк-студиях и во внеурочное время показал, что можно ориентировочно разделить учеников парк-студий на четыре основные группы по следующим критериям:

- навыкам учебной деятельности (умению читать, выделять главное, анализировать, добиваться конкретного результата);
- навыкам общения (умению работать в группе, ответственности, коммуникабельности) и самоанализа (умению анализировать собственные поступки, замечать проблемы и продвижение, делать адекватные выводы).

На основе данных критериев мы типологизировали учащихся следующим образом:

1. Одинокое дети (не нашедшие себе друзей), не находящие ничего интересного в студиях;
2. Не находящие собственного интереса при работе в студиях, но вошедшие в мини-группы;
3. Увлеченно работающие на одной из студий;
4. Увлеченно работающие на нескольких студиях.

Оказалось, что первоочередной проблемой, требующей разрешения у наших учеников при их учебе в описываемой образовательной системе, является поиск людей, с которыми можно было бы активно общаться, проявляя индивидуальность. Как только эти проблемы на данном уровне у ребенка решены, он начинает расширять поле своих возможностей, а расширив его, ищет им новое, более эффективное применение. Фактически для каждого ученика наиболее важным является возможность быть ценным, нужным для кого-то и ценить других. Как только эти проблемы решаются, дети прорабатывают свое обучение сложившимися «ценностными» мини-группами, что удается им гораздо легче, чем не нашедшим себе друзей.

Так как данная работа показывает несоответствие принципа одностороннего оценивания учащихся и гуманистического, личностно-ориентированного образования, мы не сочли возможным для анализа результатов эксперимента воспользоваться привычными для такого рода исследований психологическими тестами, которые использует наш коллега А. Гольдин, возглавляющий в Екатеринбурге экспериментальную площадку «Школа-парк» (школа № 95). С результатами тестирования учащихся по различным методикам: измерение произвольной кратковременной памяти, произвольного внимания, подвижности мышления, креативных способностей, уровня произвольного управления психическим состоянием, познавательной активности, локуса контроля, – мы хорошо знакомы. В своем отчете А. Гольдин приводит цифровые данные результатов тестирования и их стандартную математическую обработку. Однако, по нашему мнению, цифровые данные такого типа не отражают реальных результатов эксперимента; более того, процесс их получения мы считаем некорректным, поскольку здесь нарушается логика эксперимента – принцип деятельностной самооценки. Поэтому, следуя классикам свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстым, Я. Корчаком) и соглашаясь со способом описания результатов в проекте продуктивного образования, членами которого мы являемся, мы отдаем предпочтение описанию конкретных случаев – прецедентов.

## 9. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ

В ходе эксперимента проводился мониторинг изменения индивидуальных особенностей поведения и учебы школьников. При этом особое внимание уделялось незапланированным эффектам, зафиксированным в образовательном процессе и межличностных отношениях учащихся. Эти эффекты можно назвать образовательными, так как они были, с одной стороны, следствием обучения в структуре, построенной на деятельностной взаимооценке, с другой стороны – положительно влияли на дальнейшую учебу детей. Эффекты описывались сначала в виде конкретных прецедентов (индивидуальных образовательных эффектов), часть из которых приведена в качестве примера ниже.

На основе дальнейшего анализа и систематизации индивидуальных образовательных эффектов можно считать, что введение в образовании ДВ приводит к формированию и развитию следующих умений, которые можно считать «универсальными». Тенденция к становлению таких эффектов стойко наблюдается у учеников Парка открытых студий, поэтому их совокупность можно считать общими образовательными эффектами.

### Индивидуальные образовательные эффекты

#### *История № 1*

Два мальчика подружились друг с другом. Один, Коля К., учится в нашей школе не первый год и, хотя не очень успешен в учебе, легко самоутверждается в детском коллективе при помощи кулаков. Его друг, Женя К., – новичок, молчун, хотя и довольно крупного телосложения. В предыдущей школе он тоже учился плохо, но подружившись, мальчики стали будто бы дополнять друг друга. Они спокойно простраивают свое передвижение по студиям, помогая сориентироваться друг другу в учебе и в коллективе. В самом начале, когда проводился анализ степени комфортности на уроках по количеству оптимальных выборов, именно эти ребята относились к тем, у кого количество отрицательных выборов было выше 50%. Как только мальчики объединились в пару, они построили свой путь по парк-студиям. Через полгода к ним присоединился третий мальчик, Илья Ф., ранее сильно закомплексованный, увлекающийся техникой.

Сегодня Коля К. стал гораздо спокойнее, практически не ввязывается в драки, готов держать ответ за всех троих. Мама Жени К. отметила, что мальчик стал гораздо увереннее в себе. Если раньше он приходил из школы и молча сидел в углу, ничего не делая, боялся даже выйти во двор, то теперь он, возвращаясь, может спокойно заметить, каких продуктов не хватает, взять деньги, купить, вернуть сдачу. Для мамы и для нас это его образовательный эффект. Илюша стал лидером группы в интеллектуальных спорах со старшими. Все трое заняли прочное место в коллективе Парка открытых студий. До тех пор, пока они вместе, ясно, что у них все получится, ведь, несмотря на все имеющиеся у этих ребят трудности в обучении текстовым наукам, они чувствуют, что нужны друг другу и что отвечают не только за себя, но и за своего товарища. Конечно, эта значимость друг для друга была показана детям тьюторами. Фактически был применен прием, выводящий детей на поддержку друг друга в учебе и за пределами школы. А помогая друг другу, ребята начинали чувствовать и повышенную ответственность не только за себя, но и за товарищей.

#### *История № 2*

Леонелла Л., за которую волновались все в самом начале эксперимента, выбрала себе такой способ ориентации в студиях. Ей трудно дается учеба, а друзей у нее было мало (очень часто она была просто одиночкой в ребячем коллективе). Она нашла себе лидера среди одноклассниц, Таню Р. Куда одна – туда и другая. Одна легко простраивает свое обучение, ей интересно почти на всех студиях. Другая ходит везде за первой и тоже стремится заинтересоваться всем, что интересно подруге. И пусть ей это не всегда удастся, зато всегда помогает. Они очень нужны друг другу: одна ищет и показывает путь, а другая – уменьшает количество возможных ошибок на этом пути. Осознание ответственности за человека, которому нужна твоя помощь, заставляет и Таню осторожнее принимать решения, ведь небольшое «расслабление» одной может привести другую к плачевному результату. Леонелла

же начала становиться спокойнее, увереннее в себе. Например, если раньше она даже не вставала в общий круг на занятиях хореографией, то теперь выступает на сцене в общем танце; если раньше она не умела совладать со своими эмоциями, заканчивая любое выяснение отношений дракой, то теперь вполне находит в себе силы выяснить все мирным путем, может принести извинения.

### *История № 3*

Паша учится в парк-студиях второй год. Ему очень трудно заниматься в «образовательных» студиях (математики, словесности, истории и т.д.), так как у него дисграфия и он очень плохо читает и пишет. Но Паша очень активен и готов увлечься любой живой работой. Например, в прошлом году он помогал в радиорубке (работал на оборудовании), а в этом году стал одним из самых активных членов студии журналистики. Хотя он и не пишет статьи в газету, но с готовностью и интересом берет интервью и записывает их на диктофон, он в курсе всех событий в школе (и снова не с ручкой, а с диктофоном). Далеко не каждый способен заинтересовано выслушать, попытаться понять, задать интересные вопросы. Паша занимается и оформлением и распространением газеты. Но у него есть еще одно постоянное желание: пойти «в гости» к своей первой учительнице, в первый класс. Мы договорились с учителем и устроили Пашу к ней... подмастерьем, помощником учителя (с ним там работает и его друг, с очень похожими проблемами). Паша не оставляет и свою любимую газету, фактически работая на двух местах.

Паша П. всегда был очень сложным, легковозбудимым ребенком. Учеба ему давалась с огромным трудом, часто ввязывался в драки и плакал (его было легко побить). Для многих ребят его имя было символом плохой учебы и плохого поведения. В пятом классе Паша мало ходил на занятия в студиях (в основном на труд, физкультуру, в компьютерный класс и изредка на физику и биологию). Сегодня, кроме журналистики, Паша лучше всех наших учеников освоил общешкольное пространство. Если в какой-либо студии нужен плеер или магнитофон, именно Паша сумеет быстро достать его и приготовить к работе. Если нужно помыть или починить школьную мебель, он сразу раздобудет все необходимое и сам всегда готов к работе. А в настойчивости и упорстве при проведении физических и биологических опытов ему просто нет равных.

Однажды Паша решил починить старенький компьютер и отнес его в радиорубку, а когда вернулся, забыл привинтить все необходимые винты. Учительница очень строго сделала выговор: мол, надо сначала все продумать, а уж потом делать, и *обязательно* довести начатое дело до конца. Вдруг Паша начал тихо мычать, не слушая слова взрослого человека, а потом ушел из класса. Учительница подумала, что слишком сильно «надавила» и ребенок обиделся и расстроился. «Надо что-то делать, – подумала она, – чтобы помочь мальчику», – но тут заметила, что Паша вернулся с набором разных отверток в руках и абсолютно спокойно стал завинчивать винты. Учительница подошла к мальчику и, пожав ему руку, поздравила с победой. «Ты понимаешь, что ты сейчас победил?» – «Да, свой псих». Это не романтическая история, это очень важный эпизод, демонстрирующий образовательный эффект повышения *спокойствия*, уверенности в себе, принятия остальных людей, общения.

### *История № 4*

Сережу К. привели к нам в школу в пятый класс родители из престижной гимназии. Примерно через неделю после начала занятий пришел отец (семья Сережи очень образованная) и спросил, как тут его сын. Сережа оказался увлекающимся, веселым, очень сообразительным ребенком, о чем тьютор не замедлил сказать волнующемуся родителю. Возмущению последнего не было конца: «Вы ничего не знаете про моего сына! Вот раньше, только переступлю порог гимназии, мне классная руководительница сразу рассказывала, с каких уроков его выгнали, где и кому он нагрубил!» За два года совместной жизни в Парке открытых студий Сережа ни разу не вступал в конфликт ни с одним учителем, по результатам социометрии стал одним из неформальных лидеров, увлеченно занимается во всех студиях. Правда, сначала он приходил с заданиями... от бабушки. Мы не виделись после того разговора с Сережинными родителями вплоть до конца шестого класса. Но на последнее родительское собрание пришла его мама и высказала свое мнение о парке студий. Нам показалось просто

невероятным то изменение, которое произошло с ней: так убедительно показать положительные стороны нашего эксперимента не мог никто, включая авторов. Думается, это еще один образовательный эффект – изменение отношения родителей к свободному образованию.

### *История № 5*

Таня Р. была до пятого класса самой сильной ученицей, практически с первых дней эксперимента выработала для себя жесткий путь, которому неуклонно следовала. То, что Таня при любой образовательной системе будет блестяще учиться, не вызывало ни у кого сомнения. Но в жизни бывают важны не только школьные отметки. Она и в детском коллективе всегда пыталась лидировать, ей это не удавалось, она часто ссорилась с одноклассниками. Сегодня Таня стала неформальным лидером класса, к ее мнению прислушиваются. Сама же девочка, поняла, что если в учебе она помогает остальным, то это вовсе не повод для гордыни, ведь в других делах остальные готовы так же прийти на помощь. Она осталась самой собой, вовсе не снижая свою скорость образования: победила на школьной олимпиаде по умениям, успешно прошла курс словесности и биологии вместе с десятками классами, была в экспедициях со старшеклассниками и со студентами, где для всех она оставалась не «гениальной», а «маленькой». Она стала гораздо мягче относиться к ровесникам, и они отвечают ей тем же.

### **Общие образовательные эффекты**

**1. Умение увлекаться предложенным делом, сохраняя собственную индивидуальность.** Этот эффект мы наблюдали во время итоговых этапов, проводившихся в конце каждого учебного года. Один из таких этапов проходил в виде творческой работы детских групп (организованных методом случайной выборки) по заданному учителем направлению. Многие дети попали в группы студий, в которых не занимались *ни разу* за два учебных года. Например, Маша Т. увлекалась рисованием и биологией, однако попала в студию английского языка. Сначала девочка сильно расстроилась, но потом успешно прошла испытание. Во-первых, ей очень пригодилось ее умение рисовать и знание природы, во-вторых, она спокойно «сработалась» с остальными членами групп. При этом Маша не просто была «помощницей», а сумела придумать текст для спектакля, перевести (при помощи других, конечно) на английский, выучить свою роль, отрепетировать и принять участие в небольшом спектакле на иностранном языке.

За последние десять дней учебного года были выполнены и оформлены интересные работы по биологии (например, «Зависимость плотности популяций и разнообразия видов растений от степени утоптанности земли»), математике («Симметрия в природе», «Составление специальных сборников задач») и многие другие (больше 30 различных работ). Но самым главным нам показалось то, что, начав работу, ребята увлекались ею (так было примерно в 80% случаев) и предпочитали довести дело до конца, хотя *никакие* отметки им не грозили (всем было заранее объявлено, что все уже переведены в другой класс по результатам индивидуальных творческих работ и работы подмастерьями). Все ребята смогли внести свою «изюминку» в эти работы: те, кто много занимался театральным мастерством, ставили инсценировки, кто умел рисовать – занимались оформлением, кто был способнее в математике – обсчитывал результаты.

**2. Умение создавать новые рабочие места.** Этот образовательный эффект был обнаружен практически случайно, хотя предполагали с самого начала. Дело в том, что мы его ожидали максимального проявления в работе студий, но ребята предпочитали там скорее включиться в работу, предложенную учителем (за редкими исключениями). Однажды ко мне пришла мама и спросила, продолжает ли работать студия радиоэлектроники. Но такой студии *не было!* Оказалось, мальчик (Паша П.) сам договорился в радиорубке и долгое время ходил туда, выполняя мелкие поручения как помощник. Другая девочка включилась в прием французской делегации, предложила провести пресс-конференцию и провела ее на французском языке. Дети *сами* договаривались с учителями начальной школы и ходили к ним помогать. Причем это явление стало не одиночным, а очень распространенным среди наших учеников: придумать для себя занятие, пойти договориться и начать работать.



**3. Умение ориентироваться в культурном пространстве.** Этот эффект, как и предыдущий, мы закладывали в развитие эксперимента. Дело в том что, хоть мы этого и не желали, расписание студий все время меняется и нашим ученикам приходится реагировать на это очень быстро, иначе вообще потеряешься. Причем им постоянно надо не просто «прочитать расписание», как остальным ученикам, а сделать *выбор*: куда (даже в изменившихся условиях) пойти и чем заняться. Оказалось, что также как в школе наши ученики спокойно обращаются к расписанию, в лесу они легко ориентируются по карте (конечно, предварительно расспросив, что где там обозначает), в городе – по многочисленным надписям.

**4. Умение пространвать собственные действия в изменяющейся жизненной ситуации.** А сориентировавшись в пространстве, нужно простроить свое поведение. Лишь на первый взгляд кажется, что это элементарно, но на самом деле это очень важный и полезный в жизни навык. Нужно отметить, что решения ребят стали не только зрелыми, но и бескомпромиссными. Они не обманывают ни себя, ни старших, сделав выбор, предположим, в пользу «общения на лавочках», они просто говорят, что «их студий» сейчас нет, а на других им не интересно. Любопытный способ принятия новых студий развился совершенно стихийно. Многие нас уверяли, что мы сначала должны организовывать презентации, чтобы ребята смогли сориентироваться. Мы отказались и были правы, так как дети своим вполне культурным поведением сами ввели нечто типа презентаций. На первом занятии в новой студии обычно присутствует из 50 от 30 до 40 человек. Все приходят посмотреть, чем там будут заниматься, какой преподаватель, а уж потом решают, стоит ли им ходить на эту студию.

Ребята не теряются в новой для них ситуации, они принимают решения. Однажды их пригласили на уборку кабинета, а учительская оказалась запертой, даже дежурный учитель не смог туда попасть. Тьюторы стали извиняться перед детьми за свою беспомощность, но вдруг услышали: «Вы что хотите, открыть учительскую? Идите наверх, сейчас принесу ключи». Это был Паша П., который действительно в течение двух минут раздобыл ключи от учительской, по-хозяйски открыл ее и отнес ключи куда-то их владельцу. Для наших учеников это нормальная реакция, они умеют принимать решения, а не уходить от них. Точнее, они этому учатся...

**5. Умение общаться с различными людьми.** Конечно, для того, чтобы принести тот же ключ, понадобилось и умение договориться с его хозяином, завоевать доверие. У наших учеников это умение развивается постоянно, так как *каждый* раз, на *каждой* студии они создают новый (или поддерживают старый) *коллектив*. Студия – не урок, там нельзя быть плохим или никаким, она может и не захотеть тебя принять в другой раз. Я говорю именно о ребятах, а не об учителях, ведь дети очень требовательны друг к другу. От адекватности поведения каждого зависит общий комфорт. Если кому-то неинтересно, лучше уйти и не мешать остальным. А если говорить «человеческим» языком, то ребята просто стали добрее, научились сами разрешать свои конфликты, прощать друг друга. Разве это не важно?

**6. Умение занять себя.** Возможно образованный человек отличается от необразованного еще и тем, что может найти интересное для себя занятие в большем количестве видов деятельности. Ему нигде не скучно: ни в кабинете за письменным столом, ни в поле на уборке урожая. Его не надо «организовывать», он сам себя организует.

Наших ребят часто в шутку называют «зверинцем на свободе», так как они перемещаются по всей школе и постоянно попадают всем на глаза. В шестом классе мы оказались на карантине целый месяц, а это значит – в классно-урочном режиме погружений, в двух кабинетах одного маленького школьного уголка. Учителя сразу пошутили: «Звери в клетке». Но ребята совершенно спокойно прошли это испытание. Больше всего понравилось, как они организовывали себе перемены: времени мало, пространства тоже, а энергии ... Вот звенит звонок, и через секунду пятьдесят ребятшек на своем пятачке рекреации собираются в огромную, но как-то организованную «кучу-малу». Слышу дружное: «Раз, два, три», – куча рассыпается и пространство структурируется: все играют в одну игру, кто-то водит. На это потребовалось не больше десяти секунд. Все поняли, что если будут играть в разные игры, будут мешать друг другу. На другой перемене – другая игра. И никому не нужен массовик-затейник под видом учителя или воспитателя.

Другой характерный случай – проверка у стоматолога или общие прививки. К нам нельзя просто зайти в класс и объявить, кто идет к врачу, – все рассеяны по разным уголкам школы, поэтому медики думали сначала, что именно с нашими «парковыми» детьми будут самые большие проблемы. Оказалось все совсем наоборот. Они не только очень быстро могут организовать и всех оповестить (механизм наладился сам собой), они совершенно спокойно могут и распределить очередность, ни разу не подравшись и не демонстрируя поведения «собак, спущенных с поводка» (учителя, хоть раз организовывавшие нечто подобное, знают, как ведут себя тридцать – сорок детей, собранные вместе в узеньком коридорчике). Думаю, наши ученики были такими спокойными лишь потому, что привыкли сами себя «держат в узде», стараться не мешать остальным.

**7. Бескомпромиссность.** Может быть многие со мной поспорят: мол, во-первых, это возрастное, а во-вторых, не так уж и хорошо. Насчет хорошо или плохо, не знаю, а насчет возрастного берусь поспорить. Это качество стало проявляться у наших учеников по отношению к многочисленным попыткам взрослых организовать их поведение. Предположим, родители дома говорят «нормальному» ребенку: «Почему бы тебе не почитать сейчас?» – а тому читать не хочется, он и отвечает: «Ты знаешь, мама (папа, бабушка и т.д.), мне сейчас некогда», – или: «Ой, у меня голова болит». Наши ученики в таких случаях просто шокируют своих близких: «Нет, не буду» – «Почему?» – «Не хочу». Так же они отвечают и учителям, безуспешно пытающимся завести их на ту или иную «полезную студию». Ребята не ищут поводов и отговорок, для них стало очень важным собственное желание и они уверены, что для взрослых это тоже важный довод.

**8. Ощущение причастности к заявленным другими проблемам.** Суть этого эффекта заключается в следующем: в предлагаемых в школе общих делах наши ученики стали резко выделяться своей «въедливостью». Например, в школе общий сбор, посвященный распределению оставшихся финансов на нужды школы. Проходит в два этапа, так как всем вместе трудно собраться в одном актовом зале. На первой его половине я не была, знаю лишь по рассказам очевидцев, что с трудом «вытащили» из ребят лишь несколько предложений. Да это и не удивительно: очень трудно сделать так, чтобы двести – триста учеников, собранных вместе, сумели заинтересованно обсуждать такие серьезные (для взрослых) проблемы как финансы. Но вот начинается второй сбор, где почти половина участников – ученики Парка открытых студий. После вводной части вопрос: «Какие будут предложения по распределению оставшихся денег?» Вижу пять поднятых рук. Все – учеников нашего «парка». Предложения дельные: купить школьный автобус, сделать свободный доступ в Интернет, построить велосипедную стоянку, оборудовать каток. Еще несколько рук – опять из нашей «команды». Примерно после десяти предложений «расшевелились» остальные. Учителя смеются: одного листа на все предложения явно не хватает, нужна еще бумага.

Точно такой же эффект при выборе трудовых мастерских. Каждой параллели (а у нас, соответственно, нашей разновозрастной группе) предлагался выбор из шести – восьми различных мастерских, в которых можно работать. Количество мест в каждой мастерской ограничено, но через некоторое время (примерно раз в четверть) мастерскую можно сменить. Все мастера рассказали об особенностях своих мастерских, а потом прозвучало риторическое «У кого есть вопросы?» И тут случилось непредвиденное: полтора урока ребята задавали вопросы, пытаясь прояснить все до самых тонкостей. Ни старшие классы, ни ровесники, ни младшие никогда не задавали столько вопросов при выборе мастерских. Выбор совершался довольно быстро, причем большинство детей рвались в одни и те же места, а споры разрешались жеребьевкой. Наши же дети после потока вопросов распределились по мастерским очень равномерно, смогли уступить друг другу «престижные» места.

Думаю, этот эффект является следствием узаконенного второго вектора оценивания: выбирая постоянно учителей, у которых хочется учиться, ребята на деле понимают всю меру ответственности за свои поступки. Действительно, если в классе детям говорят: «Вы отвечаете за свое образование», – а при этом дети понимают, что за все отвечает лишь учитель, задающий задания, и родители, постоянно требующие его исполнения, то у нас ситуация в корне не та. Ребенок не только постоянно находится в состоянии принятия важных решений, он еще и понимает, что от его действий действительно многое зависит как в его собственной жизни, так

и в жизни других людей. Видимо, эта реальная, а не декларируемая ответственность и вызвала эффект причастности, равной поведению продвинутых, умных взрослых.