ПАРК ОТКРЫТЫХ СТУДИЙ: технология школы будущего

Ольга Милославовна Леонтьева,
*лауреат премии Президента РФ в области образования,
кандидат педагогических наук*

Проект «Парк открытых студий» (ПОС) развивался в НПО «Школа самоопределения» (Москва) с 1996 по 2007 год. За это время его выпускниками стали более 200 человек. Первые пять лет проектом руководила я, потом — Татьяна Сергеевна Шагова. ПОС был закрыт после смерти генерального директора этого научно-педагогического объединения Александра Наумовича Тубельского.

- парк открытых студий • деятельностная самооценка • выбор
- карточки самоотчёта • разновозрастный коллектив • гуманизация

Деятельностная самооценка

В проекте «Парк открытых студий» мы рассматривали выбор места обучения и конкретных тем как культурную форму проявления учениками собственной оценки выбираемого объекта или субъекта, а школы «свободного выбора», такие как Саммерхилл, Садберивэллей и другие, а также частные методики, использующие выбор форм и предмета деятельности, как модели образования, в которых используется **деятельностная самооценка**.

Под деятельностной самооценкой (далее — ДВ) понимаем естественную общекультурную норму равноправного общения участников, проявляющуюся в их демонстрации отношения друг к другу и ситуации в целом, направленной на продление или прекращение взаимодействия.

Если задачу образования определять как развитие индивидуальности, а не видеть её в обучении набору

стандартных знаний и умений, то надо признать:

- существующие у взрослых системы знаний — лишь возможные модели такового, и никто не обязан вложить эти модели в головы учеников в том виде, в котором они сформированы у взрослых;
- учитель должен создать лишь такую учебную ситуацию, при которой ученик будет использовать своё представление о Мире и, следовательно, развивать его;
- процесс выбора объекта познания и вида деятельности — принципиально важная основа деятельностной оценки.

В этом случае детям позволено демонстрировать оценку работы взрослых культурным способом — посредством выбора места и формы занятий, — и рассматривают деятельностную самооценку не только как процесс, но и как один из основных принципов образования. Такой подход позволил создать образовательную модель, которая стала соответствовать разнообразным интересам и опыту детей, начала стимулировать их индивидуальные способности.

В результате удалось создать образовательную модель, основанную на природосообразной деятельностной взаимооценке всех участников образования. Следствием стало **открытие учебных занятий** — ученики имели возможность выбора «здесь и сейчас» места и формы деятельности, постепенно осознавая ответственность за собственный выбор.

Смена принципов оценивания проведена за счёт системной отмены основных атрибутов силовой школы:

- а) односторонней оценки;
- б) замкнутых классов;
- в) одновозрастных 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 определённую группу учащихся.

В результате учителя были вынуждены поставить перед собой вопрос о новом содержании собственной работы в связи с детскими приоритетами и собственным (педагогическим) видением обучения. Поиск ответа на этот вопрос — сильный развивающий фактор для педагога, который вынужден, находясь в ситуации постоянного оценивания собственной деятельности учениками, изменять способы работы и взгляды на образование в целом.

В первый и второй годы эксперимента в нём принимали участие примерно 50 учеников

(плюс-минус 2 человека) 5-х, а затем 6-х классов и 24 учителя, большинство из которых работали в 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.

Начало

Для того чтобы переход от классно-урочной системы к парковой был наиболее плавным как для учеников, так и для учителей, проводится специальный вводный этап. Для этого командой учителей принимается решение в течение первого учебного месяца совмещать парковый и классно-урочный режимы обучения. Ученикам предлагается расписание по следующей схеме (табл. 1).

Одновременно для пятиклассников в течение 6 уроков (напомним, что здесь и далее в описании эксперимента понимаем под термином урок конкретный временной отрезок) работали 2 студии в парковом режиме: биологии и истории Москвы (табл. 2).

Таким образом, 4 учителя находились в школе в кабинетах по 6 академических часов. Два учителя, чьи уроки были указаны в расписании как обязательные, работали с классом в привычном для всех классно-урочном режиме, но с одним новым

Таблица 1

5 «б»		5 «в»	
1, 2, 3 уроки	Хореография	1, 2, 3 уроки	Английский язык
4, 5, 6 уроки	Английский язык	4, 5, 6 уроки	Хореография

Таблица 2

5 «б»		5 «в»	
1, 2, 3 уроки	Биология	1, 2, 3 уроки	История Москвы
4, 5, 6 уроки	История Москвы	4, 5, 6 уроки	Биология

условием: они объявляли, что одновременно для учеников Парка открыты парк-студии, называли студии и отпускали туда по 5 желающих учеников из каждого класса.

Эти 5 детей могли уйти и вернуться на урок в любое удобное для них время в течение учебного дня, как все вместе, так и каждый отдельно. Сколько человек вернулось в класс, столько же учитель мог отпустить для работы в парковом режиме, поскольку занятия там велись не больше, чем с 10 учениками на одной студии. 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). Предполагалось, что учителя, работающие в урочном режиме, будут учиться отпускать детей без ущерба для работы (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, то есть научатся принимать детей в соответствии с их желаниями.

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

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: педагоги 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, которые раздавали детям и собирали

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

ежедневно тьюторы при помощи учителей, работающих в урочном режиме:

МОИ ФАМИЛИЯ И ИМЯ: _____
 ДЕНЬ НЕДЕЛИ, ДАТА: _____

НАЗВАНИЕ СТУДИИ И Ф.И.О. ЕЁ РУКОВОДИТЕЛЯ	
ИСТОРИЯ Соколова Евгения Михайловна	
ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК Горюнова Валентина Марковна	
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК Коношенкова Галина Петровна	
МУЗЫКА Багдасаров Рудольф Гайкович	
ГЕОГРАФИЯ Темненко Светлана Владимировна	

Ученикам предлагалось заполнить вторую графу таблицы следующим образом:

- занимался с этим учителем — поставить +;
- занимался и было интересно — поставить ++;
- занимался, было интересно, продолжу на следующей неделе — поставить +++.

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 показывало, насколько высоко каждый ребёнок оценил ту или иную студию, так как самая главная реальная оценка — это действия ребёнка: его приход туда снова.

Предполагали, что детям будет трудно написать, что им где-то было скучно и неинтересно, поэтому специально не вводили такую графу. Кроме того, думали мы, 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. 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 четвёртой, пятой неделях и дальше соотношение выборов оставалось практически неизменным: 90%:10% ($\pm 3\%$).

Исходя из этого, предположили, что дети определили в какой-то степени свой выбор. Кроме того, они 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 — 1 плюс). А у Раисы К., напротив, из 22 выборов за 2 первые недели — все по 3 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 учёбе, но имели различные психологические проблемы (скорее всего, как следствие стрессовых учебных ситуаций). Большинство из них не только не умели читать (могли перерисовать картинку, но не умели прочитать подпись под ней, чтобы узнать, что на ней изображено). Многие из них избрали молчание единственным эффективным способом контакта и борьбы с внешним миром. 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, так как школа несёт ответственность не только за образование наших учеников, но и за их физическое здоровье. Отсутствовавших в школе в то время нам зафиксировать не удалось, так как в этом у учеников не было никакого смысла: 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 входили:

- ежедневный анализ карточек самоотчёта и выведение результатов на общее поле;
- сравнение журналов ухода (с обязательных уроков) и журналов прихода (на студии), выявление ребят, выпадающих из общего образовательного поля;
- обсуждение возникших проблем с психологами;
- объединение мини-команд за счёт 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.

Основной способ работы

В октябре 1996 года был завершён переходный этап, и приступили к основному способу работы, планировавшемуся ранее. В расписании остались лишь названия студий, например:

Понедельник	Вторник
<i>Для вас открыты с 1 по 6 урок студии:</i>	<i>Для вас открыты с 1 по 6 урок студии:</i>
Биологии	Словесности
Словесности	Математики
Английского языка	Физики
Истории Москвы	Хореографии

Сначала старались одновременно ставить в расписание студии из гуманитарного и естественнонаучного циклов, иностранного языка и студии с разнообразной физической нагрузкой.

Шестичасовые занятия с переменной группой вынуждали учителей отходить от стереотипов. Например, абсолютно невозможно объяснить что-то детям 6 уроков подряд, не предложив им никакой самостоятельной работы. Эта работа должна быть творческой, так как в противном случае дети просто уйдут с этой студии. Однако уже к концу первого полугодия стало очевидно, что большинство учеников избрали трёхчасовой (час академический) цикл занятий: за 1 день они посещали 2 студии, по 3 урока каждую. Лишь на самых любимых студиях они оставались по 6 уроков подряд, не чувствуя усталости.

Поэтому на второй год эксперимента заменили шестичасовой режим работы мини-команд на трёхчасовой. Нам казалось, что этим мы облегчим детям проблему выбора (каждый день они имеют возможность работать не менее чем в 7 разных студиях), а учителям будет проще организовать работу в студиях (теперь почти все студии открыты минимум 2 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 график работы, а во-вторых, учителя получили воз-

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

Способы работы учителей

Коллектив учителей, начинавших эксперимент, не был специально подобран. Многие педагоги, ранее преподававшие авторитарно, но готовые попробовать сменить 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 ребёнка на студию тогда, когда он сам пришёл.

На общем сборе с учениками было решено, что всем будет удобнее, если временем смены студий будут переменны, так как тогда пришедшие будут минимально мешать остальным.

С целью фиксации изменений оценки учителями собственной деятельности в структуре Парка открытых студий проведён опрос. Вопросы были поставлены таким образом, чтобы каждый педагог выразил мнение по поводу деятельности как лидера парк-студии и как члена одной из команд (работающей в один день недели группы) учителей.

На вопрос, что учитель делает на студии, учителя следующим образом охарактеризовали свои действия:

- создаю ситуации, в которых для ребёнка становится значимым умение определить цели в предметном поле;
- помогаю детям научиться планировать деятельность и возможный результат;
- организую на студии такую деятельность, 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 личные;
- 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:

- создаём ситуации, в которых ребёнок может (и для него это становится важно) свободно формировать свои интересы в образовательном пространстве;
- даём возможность строить свои отношения с товарищами и взрослыми;
- даём возможность овладеть универсальными способами мышления.

Результатами работы на студиях учителя считали:

- развитие умения учеников планировать деятельность в предметном пространстве;

- расширение поля взаимопомощи между учащимися ПОС;
- развитие умения общаться на языке предмета;
- освоение учениками разных способов работы в предметном поле;
- освоение каждым ребёнком 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 ребёнка;
- 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 деятельность;
- развитие умения детей оценить себя в различных измерениях;
- выход учеников на систематические занятия в 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 видели:

- умение планировать деятельность в образовательном пространстве;
- умение работать в группе и в паре;
- умение работать с текстом; сравнивать, определять и классифицировать понятия.

Критериями, по которым учителя оценивали работу, были:

- постоянное участие ребёнка в работе студии;
- желание детей задавать вопросы;
- умение учеников помогать друг другу;
- желание детей работать дома;
- доверие детей к учителю (спрашивают ли совет учителя и следуют ли ему);
- умение учащихся «преодолевать себя» ради конкретного дела.

При этом работу учителя оценивали по степени регулярного посещения их студий детьми, а также по развитию потребности детей планировать собственную деятельность в образовательном пространстве и дружеским отношениям с товарищами и взрослыми.

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.**

Способы работы

Постепенно учителя стали использовать разнообразные педагогические приёмы, которые оказались наиболее эффективны при работе в парк-студиях. Мы попытались систематизировать их и сравнить с приёмами работы внутри классно-урочной системы. Так выяснилось, что при описанной выше работе в системе от-

крытых парк-студий в корне перестраивается и работа учителя. Анализ различий показал, что многие педагоги, работающие внутри класс-школы в гуманистической этике, используют называемые парковые методы и формы работы в рамках обычного урока.

Возможно, такая тенденция и является доказательством необходимости изменения этической нормы оценивания в школе: это упростит работу тем, кто действительно внедряет современные инновационные методы органического обучения, 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 (табл. 3).

Таблица 3

Классификация способов работы учителей в студиях и классах

РАБОТА УЧИТЕЛЯ В ПАРК-СТУДИИ	РАБОТА УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ
1. Учитель продумывает и обеспечивает максимальное разнообразие форм и способов работы	1. Учителю достаточно продумать и использовать единую форму или способ работы
2. Учитель стремится к тому, чтобы каждый ребёнок выбрал СВОЮ проблему (или тему, способ работы, своё место в общей работе)	2. 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 ребёнка или в работе «партнёров» и стремится к индивидуализации результатов	3. Учитель демонстрирует собственное знание предмета как эталон и стремится привести учеников к некоторому общему результату
4. Учитель должен предоставить каждому ученику возможность измерить собственное продвижение в предмете	4. 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	5. Учитель подавляет несанкционированные проявления социальных связей в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей
6. Учитель стремится привлечь ребят на студию игровыми приёмами (приём, аналогичный рекламе фирмы) или «рекламой»	6. 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)	7. Учитель должен знать предмет лучше учеников и демонстрировать свой уровень

Расширение опыта работы учителей в парк-студиях поставило новые вопросы:

Как можно научить тех, кто вообще не приходит на занятия этой студии?

Легко заметить, что этот вопрос — следствие 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 6 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 ещё раз убедили нас в важности принятия каждым учителем всей системы гуманистической школы. Оказалось, что официальный статус деятельностной взаимооценки повлиял на сознание учителей и заставил их двигаться в сторону гуманизации способов работы.

Проблемы и противоречия

Когда одновременно работали 4–5 студий, часто на 1 из них приходили 1–2 ученика, а на другие — много, причём все были готовы работать по 6 уроков подряд. Изначально многие учителя думали, что на физкультуре будет всегда перебор, однако ребята занимались по 6 уроков подряд математикой и словесностью, физикой и биологией, историей и иностранными языками,

музыкой и изобразительным искусством.

Часто учителям было трудно изменить систему работы, если одни ученики были на студии постоянно, а другие зашли всего лишь посмотреть, чем там занимаются.

В начале каждого рабочего дня учитель задумывался: придут ли ко мне сегодня дети? Нужен ли я по-настоящему кому-нибудь из наших 50 учеников? Педагоги постоянно находились в точке оценивания себя своими учениками, причём оценивания не вербального, а деятельностного. Отсутствие пустующих студий говорило отчётливо о многом.

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 ребёнку возможность поработать в позиции «отдающего», то есть необходимого кому-то человека;
- между вполне естественным стремлением детей увидеть собственный рост и почти полным отсутствием способов такого измерения (кроме внешнего способа измерения успехов — отметки).

Отдать накопленный опыт

В результате апробирования различных, в том числе и игровых, методов поняли, что поставить ребят в «катаболическую» позицию (позицию отдачи накопленного опыта) можно минимум двумя разными способами: естественным и искусственным.

Первый способ использовали педагоги, ведущие занятия в студиях по общему плану, но разрешавшие, согласно услови-

ям 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, и в этот момент вступали в работу «эксперты» — ученики, постоянно занимавшиеся в студии и способные помочь новичку, ввести его в курс дела, разбираясь при этом ещё раз в изучаемом материале.

Второй способ более искусственный. При этом перед ребёнком 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. Изученный таким образом материал ученик не отвечает учителю, а рассказывает о вновь узнанном тем ребятам, 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 позицию объясняющего практически любого ребёнка.

Педагогическая поддержка

Для того чтобы последовательно ввести в образовательную структуру деятельность взаимную оценку, потребовалось изменить и позицию классного руководителя, который обычно ответственен за образование закрытой группы учеников. В работу классного руководителя в традиционной школе входят анализ успеваемости учащихся, работа с родителями, так называемые воспитательные мероприятия. Мы пришли к выводу, что наиболее гибкой и близкой для создаваемой структуры служит система наставничества и педагогической поддержки, разработанная О. Газманом и его последователями, где тьюторы, как и взрослые в эксперименте, находятся в позиции взаимной оценки: они не работают с постоянной замкнутой группой, а приглашают

к себе всех желающих или тех, кто им особенно нужен (ценен), а дети выбирают, в какой группе они хотят работать. В такой деятельности проходят взаимное обогащение и понимание ребёнком себя и других.

В связи с использованием деятельностной взаимной оценки 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 являлся лидером одной из открытых групп, организованной для совместного дела, для участия в котором он приглашал всех желающих учеников Парка. При совместном анализе деятельности каждого участника дела тьютор старался понять проблемы учеников и помочь им осознать их. Работа проводилась по принципу «огонька» в коммунарном движении. При смене тьюторских групп тьюторы обменивались информацией о детях. Стрессовые ситуации, неизбежно возникающие при попытках заставить ребёнка заниматься чуждым для него, неинтересным делом, практически были ликвидированы. Одна из первейших задач тьютора (на первых шагах ребёнка в системе Парка открытых студий) — **понять, какой из учителей команды оказывает на ребёнка самое большое влияние**, и создать (при его помощи) условия, когда это необходимо:
 - а) для встречи ребёнка с наибольшим количеством студий;
 - б) для продолжительной работы ребёнка в выбранных им студиях.

2. На одно из первых мест встают проблемы, связанные с пространством 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 ребёнка в нужный момент была возможность получить помощь извне.**

3. У детей, учащих в парковой структуре, явно выражена тенденция предлагать помощь, а не просить её у старших. Фактически дети становились наставниками друг для друга, что необходимо ценить и поддерживать. Если же помощь старших была действительно необходима, ребята с лёгкостью обращались к любому учителю, способному помочь в данной ситуации. **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).

Взаимоотношения с родителями

Введение принципа деятельностной взаимооценки изменило прежний стиль связи родителей с учителями (вроде «ученик прогуливает, не выполняет домашнее задание, хулиганит на уроках; повлияйте на него, помогите»). Работа с родителями стала проводиться строго индивидуально, и в основном была направлена на разрешение личностных проблем их ребёнка.

Таким образом, в Парке открытых студий стали развиваться частные методики, ориентированные на развитие индивидуальности учащихся, их самоопределение, проработку межличностных взаимоотношений учитель — ученик, ученик — ученик. Эти способы работы стали развиваться у всех учителей, продолжительно (более одного учебного года) работающих 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 на свою студию как можно больше детей, быть ценными для них.

Разновозрастный коллектив

Структуру свободного образования невозможно, а иногда опасно развивать внутри относительно устойчивых разновозрастных образовательных групп, которые провоцируют стремление учителей однонаправленно оценивать учеников, так как наличие детей одного возраста — механистический приём, специально введённый в школу для увеличения эффективности однонаправленной качественной внешней оценки.

По этой причине в Парк открытых студий, изначально сложившийся как разновозрастная структура, была включена группа из 25 учеников младших классов (средняя разница в возрасте — 2 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 так слабо реализуется в учебном процессе.

Итак, для того чтобы полностью использовать внутри школы систему мягкого оценивания, структура Парка открытых студий стала разновозрастной, внутри которой каждый субъект образования мог стать для кого-то старшим (оставаясь для других младшим), то есть выбранным, получившим высокую оценку и одновременно — выбирающим, оценивающим. Ученики Парка открытых студий получали такую возможность

и внутри разновозрастной группы, но далеко не все смогли найти для себя такие группы среди одноклассников. Многие дети стали младшими, то есть ведомыми, для своих ровесников, но мы считаем, что для каждого важнее стать для кого-то старшими, ведущими, ведь максимальный образовательный эффект наблюдается именно у ведущих, обучающихся (см. выше).

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 10-летнего возраста свойственно более открыто, чем 12–13-летним, 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 интересующихся происходящим в школе детей. **При работе в вертикалях учителя могут специально создавать разнообразные ситуации, вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активации работы старших учеников.**

2. Старшие, демонстрируя увлечённость начатым делом, инициируют работу ещё не включённых младших. Это особенно видно в студиях, где есть общее дело, требующее больших эмоциональных и умственных затрат. Усталость и желание бросить начатое дело наступают одновременно у всех детей, однако старшие (возможно, из-за присутствия всё тех же младших) продолжают работать, несмотря на усталость, что заставляет и младших не бросать начатое дело, а у старших повышается ответственность за взятые на себя обязательства. **Общее дело с возложением на старших максимальной ответственности за результат может стать ещё одним приёмом работы в учебных вертикалях.**

3. В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим младшим», что немало-

важно 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 защищённо, 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 эффективным приёмом 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 таких групп, пока трудно вычленишь: изначально считалось, что это коллективная деятельность, однако такие группы сложились быстрее всего в студиях, где КТД не использовалась.

5. Учителя отметили развитие умения детей быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принятие на себя ответственности за неуспешность 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 ещё одним способом работы в вертикалях.**

6. Наблюдалась тенденция к планированию работы, выполнению домашних заданий. Не совсем понятно, что стало фактором, стимулирующим этот эффект: работа по планированию на неделю, проводившаяся до создания разновозрастных групп, индивидуальная работа этого учебного года или работа

по возможному планированию, проводившаяся в разновозрастных группах. Несомненно лишь то, что **постоянное общение в учебной деятельности старших и младших учеников даёт и тем, и другим богатый материал для осмысления собственного продвижения.**

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 должен обязательно демонстрироваться его «прирост».

Найти себя

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, проработки 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 4 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 критериев 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. Увлечённо работающие на одной из студий.
4. Увлечённо работающие на нескольких студиях.

Оказалось, что первоочередной проблемой, требующей разрешения у наших учеников при их учёбе в описываемой образовательной системе, является поиск людей, с которыми можно было бы активно общаться, проявляя индивидуальность. Как только эти проблемы на данном уровне у ребёнка 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 своё обучение сложившимися ценностными мини-группами, что удаётся им гораздо легче, чем не нашедшим себе друзей. **НО**