

Деятельностный подход в образовании

Ольга Милославовна Леонтьева, кандидат педагогических наук

Классно-урочная имитация деятельности

Основное отличие деятельности от других разновидностей поведения человека — целеполагание. Деятельность подразумевает постоянное и реальное самоопределение, свободу выбора, самостоятельную формулировку конкретной цели, к которой стремится человек; поэтапный анализ соответствия выбранных путей достижения цели и полученного результата, корректировку целей или средств.

Возможна ли такая полноценная и самостоятельная деятельность школьника в рамках традиционного обучения?

Основные принципы, на которых базируется классно-урочная школа, лишают детей возможности развернуть полноценную самостоятельную деятельность: класс-школа за них определяет цель и содержание образования (получение фиксированного набора знаний) и средства её достижения (поэтапное прохождение/усвоение материала, определённого учителем, и проверка педагогами результатов). В классно-урочной системе поэтому возникает урезанный аналог деятельности, её имитация.

Часто говорят о «проектной деятельности» школьников. Считается, что цель каждого проекта определяет сам ученик: намечает план работы над проектом, выполняет его, корректирует, демонстрирует результат проектной работы педагогам. На самом деле эту работу организует и проводит педагог, причём лишь для того, чтобы «замаскировать» свою основную цель: ознакомление учащихся с заранее определённым программным материалом. Именно поэтому результатом т.н. проектной деятельности учащихся становится «защита» проекта и получение соответствующей отметки. Многочисленные наблюдения за оцениванием детских проектов показывают именно этот скрытый мотив учителей: педагоги задают «знаниевые» вопросы, проверяют память детей, усвоение ими материала, умение описать словами свои действия.

Результатом проекта на самом деле должно быть достижение намеченной самим учащимся

предметно-практической цели. В рамках же классно-урочной системы во всех детских проектах начинает доминировать другая цель — «получение отметки». Возражения типа «дети хотят получить отметку» несостоятельны: у учеников нет выбора, они не «хотят», а «должны» её получить — это заранее решили за них взрослые, ведь ребёнок в класс-школе не выбирает, по каким предметам он будет сравнивать свои достижения с достижениями других, получая отметки.

«Учебная деятельность» во время уроков обычно описывается как «выбор интересного материала» и работа над ним или как «ролевая игра» на определённую тему, в которой дети выбирают роли, а потом... опять же получают отметки по конкретному учебному предмету. Но поскольку каждый раз основная цель смешивается на задачу получить текущую (или итоговую) отметку и одобрение учителя за «правильно» выполненные действия, то все виды учебных действий во время уроков для детей становятся лишь имитацией деятельности. Для того **чтобы учебная деятельность стала реальной, а не имитационной, необходимо и достаточно предоставить детям право выбора** места, формы и продолжительности занятий и отменить внешнюю форму оценивания итогов образовательной деятельности — к этому выводу подводит беспристрастный анализ реальных возможностей самостоятельной деятельности учащихся в условиях свободной организации их учёбы.

Организация различных видов образовательной деятельности в свободном образовательном пространстве

Образовательная модель «Школа-парк», предложенная Милославом Балабаном, подразумевает отказ от классно-урочного обучения: детям предоставляется право постоянного выбора места учебы (парк-студии), благодаря чему каждый ребёнок имеет возможность, ни перед кем не оправдываясь в своих действиях, уйти с неинтересных, не важных для него занятий. Эта

модель апробировалась внутри общеобразовательной государственной школы, и дети получили образовательный сертификат государственного образца, однако выбор предметов и форм промежуточной аттестации оставался за учениками. Они могли несколько лет не заниматься, например, историей, а потом, заинтересовавшись этим предметом, тратить на него 10 учебных часов в неделю и за 2–3 месяца выполнить программу, которую в других условиях (без личной заинтересованности) выполняли бы несколько лет. Отметки в аттестат выставлялись по мере их получения каждым учеником, а не всем одновременно.

Учитель, стремясь, чтобы на его парк-студии было как можно больше учеников, выбирает форму работы и аттестацию индивидуально, предлагая свои методы и темы, корректируя их в зависимости от спроса (интереса) учеников: если в одной парк-студии занимались два ребёнка, а в параллельной — 20, это означало, что предложение первого педагога детей не заинтересовало и ему необходимо что-то изменить в работе.

Эксперимент показал, что в течение пяти лет дети (с 5-го по 9-й класс) интересуются, каждый в своё время, разными учебными предметами (и мотивы интереса бывают разными). Сумма предметов у многих оказалась больше, чем обычно фиксируемых в среднестатистическом аттестате о неполном среднем образовании.

При такой форме организации учебного процесса достаточно быстро (у большинства ребят примерно через два месяца после начала учебы в Парке) *содержанием деятельности становились разнообразные процессы выбора собственной образовательной траектории*. Сначала выбор идёт, скорее, интуитивно: «хорошо там, туда пошли мои друзья» и т.п. Постепенно появляются другие мотивировки: «иду, чтобы научиться тому, что мне интересно и надо», «чтобы послушать интересную лекцию», «чтобы провести самому занятие в начальной школе» и т. д. Отметим, что осознание **выбора как деятельности** приходит не сразу. Как правило, оно появляется в результате расширения социальных связей учащихся: общения с друзьями, взаимопомощи и уговоров (пойдём туда, там интересно), общения с младшими учениками Парка (ребята начинают советовать, как лучше, эффективнее использовать учебное пространство

и время, активно осмысливая то, что происходит с ними).

¹ Леонтьева О.М. Современное образование в Дании: что мы можем взять в нашу школу. М.: Сентябрь, 2003.

Процесс обучения для каждого ученика Парк-школы становится самостоятельной и мотивируемой деятельностью: появляется цель (приход в каждую конкретную парк-студию с конкретной целью), оценивается результат (соответствует ли проведённая там работа выбранной цели), корректируется индивидуальный образовательный план (ученик либо приходит туда снова, либо меняет место занятий).

Реальная проектная деятельность в образовании

На конкретных парк-студиях, как и на уроках класс-школы, многие учителя стараются использовать деятельностный подход. Однако, получив образование в рамках урочной системы, они часто внутренне не разделяют ценностей свободного образования. В результате проектная деятельность на их занятиях становится лишь имитацией таковой: учитель подменяет цели детей своими собственными, понуждая их действовать по его, учителя, плану. В ситуации парк-школы (где действует постоянный свободный выбор) учёба детей продолжает оставаться реальной самостоятельной образовательной деятельностью, основа которой — их собственный выбор содержания и формы работы, а не согласие с учебной темой проекта, предложенного учителем.

Проектная деятельность распространена во многих школах мира, однако как увидеть её в чистом виде, а не в виде имитации (она реализуется не во всех школах)? Показательный пример — школы Дании, где укоренились принципы свободного образования. В Дании, например, ученики не получают отметок вплоть до выпускных экзаменов и имеют конституционное право выбора типа школы. В любой школе определено лишь минимальное количество часов, отведённых на основные учебные предметы, тогда как способы работы и её содержание определяются часто учителем и учениками. Такие законы в этой стране действуют более 150 лет, поэтому там можно наблюдать, как учитель организует проектную деятельность во время занятий: классно-урочной системы в чистом виде в Дании, пожалуй, не осталось вовсе, если не считать почасовую динамику работы и примерное распределение детей по возрастным группам. Но это — только внешнее сходство. К этому выводу удалось прийти на основании исследования различных типов школ Дании¹.

Рассмотрим пример, который поможет понять, чем отличается работа педагога в условиях организации им реальной, а не имитационной проектной деятельности. Работа проходила в одной из небольших частных школ (лиллесколе), с детьми 12–13 лет, в течение двух часов. Учительница английского языка (в расписании — занятие английским языком) предложила ребятам инсценировать песню, фактически выполнить мини-проект. Дети согласились, но отметили, что знают слова песни только на датском языке. Учительница сказала, что у неё есть текст оригинала, и раздала его учащимся. Несколько раз прочитали текст, перевели, ничего не записывая — эта работа заняла не больше 10–15 минут. После этого ребята разделились на группы, они пошли в разные уголки школы готовить инсценировку. Педагог подходила к группам, когда её просили в чём-то помочь. Примерно через час она объявила, что выступления можно провести в спортивном зале, и все отправились туда, но листочки с текстами... забыли в классе. Я, будучи воспитана в другой педагогической системе, удивилась этому и предложила учительнице собрать тексты, надеясь, что их снова раздадут ребятам (ведь шел урок английского, а не танцев!). Учительница поблагодарила за помощь, но листочки со словами детям не раздала. Песню пела под караоке, в основном, она, дети только подпевали. Это дало возможность во время выступления всем сконцентрироваться на той работе, которую представляли группы, т.е. на инсценировках, ведь именно они были целью детских мини-проектов. Про английский язык, казалось, все уже и забыли: костюмы, танцы, шутки — получился великолепный концерт. Учительница не подменила выбранную детьми цель (инсценировку) своей (ознакомление с новыми английскими словами). После концерта ребята сами взяли тексты: чтобы выучить песню, рассказать родителям или друзьям о том, как они выступали.

Парк открытых студий: история эксперимента

Когда мы начинали эксперимент, многие настойчиво просили: дайте нам методики работы в открытых студиях. Наши попытки сделать это ни к чему не привели. Однако сегодня можно с уверенностью сказать, что сама задача была некорректной: разработка и трансляция частных методик эвристического типа невозможны для такой естественной структуры, какую мы пытались создать. Механистические приёмы не срабатывают там, где есть живые люди: дети и

учителя. Поэтому и сегодня мы предпочитаем рассказывать о том, что происходило в нашей школе, воздерживаясь от каких бы то ни было инструкций типа: делать нужно так, и никак иначе. Расскажу о том, с чего мы начали, что получалась, а что нас тревожило. Другая Парковая модель будет расти с другими людьми и вопросами. И это подтверждается опытом других школ.

Начало... Эксперимент был начат в 1996 г. В первый и второй годы в нём принимали участие примерно 50 учеников 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. Лишь на третий год в эксперимент включили группу из 25 учеников младшего возраста, и образовалась разновозрастная группа в составе 75 учащихся 10–14 лет. Мы не стали сразу отказываться от всех традиционных форм, пошли более «мягким» путём. Сначала стали отпускать учеников с уроков по расписанию на занятия в открытые парк-студии. Чтобы переход от классно-урочной системы к парковой стал более плавным для учеников и для учителей, был проведён специальный вводный этап. Для этого командой учителей было принято решение в течение первого учебного месяца совместить парковый и классно-урочный режимы обучения. Ребятам было предложено расписание по следующей схеме (в описании эксперимента мы используем термин **«урок» как конкретный временной отрезок**):

5 «В» — 1, 2, 3 уроки — хореография; 4, 5, 6 уроки — англ. язык.

5 «Б» — 1, 2, 3 уроки — англ. язык; 4, 5, 6 уроки — хореография.

Одновременно в течение шести уроков работали две студии в парковом режиме: биологии и истории Москвы. В расписании было написано: «Сегодня для вас открыты парк-студии:...».

Четыре учителя находились в школе в определённых кабинетах по шесть академических часов. Двое, чьи уроки указаны в расписании как обязательные, работали с классом в привычном для всех классно-урочном режиме, но с одним новым условием: они напоминали, что одновременно для учеников **открыты парк-студии**, называли их и отпускали туда по пять желающих учеников из каждого класса. Эти дети могли уйти и вернуться *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

велись не больше, чем с десятью учениками на одной студии. Мы предполагали, что такое количество будет оптимальным для начала работы студий, но оно менялось по ходу эксперимента.

Ученик, пришедший на студию, должен был записать в специальном детском журнале: имя и фамилию; класс; свою тему занятия (на основании этих записей учитель заполнял свой журнал). При такой переходной структуре организации образовательной деятельности предполагалось, что учителя, работающие в урочном режиме, будут учиться отпускать детей без ущерба для дела (что требовало пересмотра приёмов работы в классе), а учителя, находящиеся в парковом режиме, начнут создавать *рабочие места по запросам пришедших ребят*, пытаться сформировать ядро будущих помощников — экспертов студии и 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:

5 «Б» — 1–3 уроки — биология; 4–6 уроки — история Москвы.

5 «В» — 1–3 уроки — история Москвы; 4–6 уроки — биология.

Одновременно для пятиклассников работали парк-студии: хореографии и английского языка. Так шла работа в течение одного месяца. Изменялось лишь количество ребят, находящихся одновременно в парковом режиме: мы старались отпускать всех желающих уйти. Для наблюдения за динамикой перемещения и оценкой собственной заинтересованности в парк-студиях была введена система *карточек* самоанализа. Они раздавались детям и собирались ежедневно тьюторами с помощью учителей, работающих в урочном режиме.

Мои фамилия и имя:

День недели, дата:

| | |
|---|--|
| НАЗВАНИЕ СТУДИИ. 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. Если ребёнок занимался в этой студии, то ставил +; если занимался и было интересно: ++; если занимался, было интересно и хотел продолжить работу на следующей неделе, ставил +++.

Ребята заполняли карточки, описывая предыдущий день, а тьюторы вносили данные в общую схему, где количество плюсов отмечалось соответствующей цифрой (1, 2, 3). Количество плюсов показывало, насколько высоко ребёнок оценил ту или иную студию, так как самая главная реальная оценка в парке — это действия ребёнка: его желание вернуться на следующей неделе.

Оказалось... Мы предполагали, что детям будет трудно написать, что им где-то было скучно и неинтересно, поэтому специально не вводили такую графу. Кроме того, предполагали, 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, что наши ученики предпочитали ставить один плюс или три, т.е. им 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 (с количеством цифр 3).

Оказалось, что на первой неделе положительных выборов студий было около 60% (три плюса), а отрицательных — 40%. На второй неделе соотношение выборов изменилось, стало 70% к 30%, на третьей — 80% к 20%, на четвертой, пятой неделях и дальше соотношение выборов оставалось практически неизменным: 90% к 10% (+ — 3%). Дети определили, в основном, свой выбор. Кроме того, 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 положительных выборов, хотя он честно пытался посетить разные студии (29 выбо-

ров и во всех — один плюс). У Раисы К., напротив, из 22 выборов за две первые недели — все по три плюса, т.е. 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 не только не умели читать (могли перерисовать картинку, но не умели прочесть 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 **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 школу, так как мы несём ответственность не только за образование наших учеников, но и за их физическое здоровье. Отсутствовавших в школе нам тогда зафиксировать не удалось, так как в этом не было никакого смысла: зачем уходить, если можно спокойно находиться в школе и заниматься тем, что интересно.

Дети, конечно, проверяли нас. Правда ли мы не начнём их заставлять посещать обязательные уроки? Тогда нам удалось выдержать, и об этом никто не пожалел. Часто наших пятиклассников можно было застать в школьной библиотеке — одном из любимых ими мест. Некоторые стали помогать заполнять формуляры, а других можно было обнаружить где-нибудь в укромном уголке, между рядами книжных полок, читающих любимую книгу. Чему они там учились? Чтению? Одиночеству? Об-

щению с собой? Мы постоянно спрашивали себя об этом, только библиотекарь спокойно работала с нашими ребятами. Она увлекала их, даже тех, кто ещё не начал читать — они помогали «лечить» книги. Они были там кому-то нужны, поняли мы. Может быть вообще, *мы учимся не там, где нас учат, а там, где мы, наши знания и опыт, могут пригодиться другим?*

Мини-команды. В течение первого месяца команда учителей пятых классов автоматически разделилась на пять мини-команд (по дням недели), которые должны были обеспечить интересной работой наших учеников. Мы собирались после работы и обсуждали результаты дня, представленные не только ведущими в этот день занятия учителями, но и тьюторами, в задачу которых входило:

- ежедневный анализ карточек самоотчёта 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 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:** дети, выбирая студии повторно, показывали нам, как они оценивают нашу работу. Начали складываться новые способы деятельности в студиях, открылась реальная возможность перехода на парковую систему в целом.

Следующий шаг. Работа в Парке открытых студий (ПОС — так теперь называют наш эксперимент) стала стабильно идти по предложенной ниже схеме, в расписании остались лишь названия студий:

| ПОНЕДЕЛЬНИК | ВТОРНИК |
|--|--|
| Для вас с 1-й по 6-й уроки открыты студии: | Для вас открыты с 1-й по 6-й уроки студии: |
| БИОЛОГИИ | СЛОВЕСНОСТИ |
| СЛОВЕСНОСТИ | МАТЕМАТИКИ |
| АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | ФИЗИКИ |
| ИСТОРИИ МОСКВЫ | ХОРЕОГРАФИИ |

Образовательные ситуации. Анализ показал, что тенденция сбежать из школы практически сошла на нет. Напротив, большинство ребят приходили задолго до начала занятий и уходили из школы очень поздно. Самые «проблемные» (среди которых, в основном, оказались ребята с различными психологическими проблемами, а также с явно заметным замедленным умственным развитием) стали находить интересные для себя места в школе. Иногда они ходили в спортивный зал играть в настольный теннис и в шахматы, иногда помогали в радиорубке, кафе, библиотеке. В результате все окружающие (ровесники и учителя) перестали воспринимать их как вечно мешающих, привлекающих внимание своим вызывающим поведением людей. Вместо этого их стали оценивать иначе: как хороших шахматистов или добросовестных помощников в любом деле.

Например, Паша П. всегда был очень сложным, легковозбудимым ребёнком. Учёба ему давалась с огромным трудом, часто вязывался в драки и плакал (его было легко побить). Для многих ребят его имя было символом плохой учёбы 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). Но при этом Паша лучше всех наших пятиклассников освоил общешкольное пространство. Если в любой 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 всё необходимое и сам всегда готов к работе. А в упорстве при проведении физических и биологических опытов ему просто не было равных.

Однажды Паша решил починить старенький компьютер и отнёс его в радиорубку, а когда вернулся, забыл привинтить все необходимые винты. Учительница сделала выговор: мол, надо сначала всё продумать, а уж потом делать, и **ОБЯЗАТЕЛЬНО** довести начатое дело до конца. Вдруг Паша начал тихо мычать, не слушая слова взрослого человека, а потом ушёл из класса. Учительница подумала, что сильно «надавила», и ребёнок обиделся. «Надо помочь мальчику», — подумала она, но тут заметила, что Паша вернулся с набором разных отвёрток 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 так, — он ответил, — свой психоз»...

Творчество. В конце учебного года ребята должны были защитить свою творческую работу по одному из любимых предметов или стать в какой-то студии подмастерьем. В результате двое из 48 учеников по болезни и вынужденным пропускам не смогли этого сделать. Шестеро ребят защитились только в одном месте. Остальные стали подмастерьями или защищали творческие работы в двух-трёх, а некоторые в пяти-шести разных студиях. Одна девочка стала лидером даже *в семи студиях!* Оказалось, что при такой максимальной свободе, которая была предоставлена нашим пятиклассникам, *32 ребёнка регулярно занимались математикой, и учителя отметили их заметное продвижение.* Немного похуже посещались студии словесности (25–27 человек).

Интересно отметить, что если в начале учебного года на вопрос «Почему ты выбрал эту студию?» ребята часто отвечали: «Мама велела», то к концу учебного года они стали **проявлять устойчивый сознательный интерес к тем или иным занятиям** и ответы стали иными:

- Там очень интересно!
- Сначала мама заставляла ходить, а потом самому понравилось!
- Там меня ждут, мы готовимся к...
- Туда пошёл мой друг, а я хочу быть рядом с ним.
- Пришёл посмотреть, говорят, тут очень интересно!

Тем не менее остались и дети, которые так и не научились находить собственный интерес ни в работе студий, ни в общешкольном пространстве. Эти ребята и их родители уверены, что если бы им ввели обычные уроки по расписанию, то они хорошо и успешно учились бы. Таких ребят у нас трое, и родители хотят перевести их в следующем учебном году в класс-школу. На наш взгляд, в классно-урочной системе этим детям будет учиться ещё труднее. Хотелось бы проследить за их успехами и неудачами в дальнейшем.

Первые обобщения. Если в начале учебного года занятия в студиях математики и словесности воспринимались ребятами как «обязаловка», то в мае лишь два ученика посещали их по настоянию родителей. Все остальные вполне осознанно приходили заниматься этими предметами. Многие учителя отмечали, что работать с такой группой очень интересно, и работа чрезвычайно эффективна. Количество задач и упражнений, выполняемых ребятами, в два, а то и в три раза превышало обычное. Ребята быстро выполняли выбранные задания и брались за но-

вые: видя свою успешность, они снова и снова хотели опробовать свои силы.

Некоторые коллеги предполагали, что дети не учатся при такой системе выбирать, а лишь каждый раз бегут из места, где встретились с какими-то трудностями. Когда мы спросили ребят, чему они научились (не считая знания по предметам), большинство сказали: «Выбирать интересные студии». Причём некоторым было особенно трудно научиться «уходить», а другим, напротив, заниматься чем-то дольше урока. К концу года у большинства ребят установился трёхчасовой (часы — академические) цикл работы. В день каждый ребёнок, как правило, бывает на двух студиях (по три урока на каждой).

Не многие ребята посещали весь учебный год одни и те же студии. Почти каждый сменил 30–40 выбранных первоначально мест занятий. Большинство сменили студии в середине учебного года. Возможно, эта тенденция сохранится и дальше, на что мы надеемся. Это позволит нашим ученикам получить не просто углублённые знания по любимым предметам, но хорошее общее образование, поскольку они развивают интуицию, умение рисковать и отвечать за поступки, способность не столько выбрать рабочее место, сколько создать его для себя.

Наставничество и взаимная поддержка. Наставничество — очень трудная сторона нашей работы. Мы исходили из того, что для обретения чувства уверенности и защищённости каждому ребёнку необходима педагогическая поддержка (О.С. Газман). В наших условиях почти полного отсутствия руководства учёбой и жизнью детей в школе виделось вполне естественным, что и педагогическая поддержка должна измениться. Если при классно-урочной системе учитель-тьютор, используя различные педагогические приёмы, эффективно помогал ребёнку адаптироваться ко всем школьным проблемам, то мы предположили, что у нас дети сами выберут, кто будет им в этом помогать. *Однако мы не заметили у ребят стремления искать себе наставников среди учителей.* Для решения мелких личных проблем наши пятиклассники с лёгкостью обращались за помощью к любым взрослым, находящимся рядом. А вот для обретения уверенности в себе, в собственных действиях и, возможно, по другим более сложным психологическим причинам у всех детей появилась тенденция скорее **самому быть наставником кого-то**, чем иметь такового. Большинство ребят организовалось в устойчивые общности по 2–4 человека. Эти группы ходили на одни и те же студии, ребята

помогали друг другу. Некоторые такие группы образовались по взаимным интересам (математик с математиком, танцор с танцором). Другие по принципу «сильный — слабый», третьи — по темпераменту. Ребята, входившие в такие группы, чувствовали себя увереннее остальных, были более защищёнными. Они становились как бы наставниками друг для друга. Все эти микрогруппы легко общались между собой, дружили, помогали друг другу на занятиях.

Новые вопросы. Появились новые вопросы, на которые нам предстояло ответить:

— Как организовать студийную работу в разновозрастных группах?

— Станут ли дети, подрастая, искать себе наставников среди учителей?

— Начнут ли ребята бороться с возникающими в учёбе трудностями или будут уходить от них?

Мы подошли к следующему учебному году богатыми людьми: с мыслями о прошлом, с вопросами на будущее, с хорошей дружной командой учителей и детей. Что может быть лучше?

Родители. Возможно, руководители педагогических экспериментов сталкивались с парадоксальной ситуацией: неожиданно у большинства родителей их учеников начинает проявляться синдром «взедливых училок» (лучше всех знающих, где, когда и чем должны заниматься дети, и стремящихся постоянно поучать всех и вся). Иногда кажется, что как только учителя перестают ругать родителей за плохое поведение их детей и заставляют их следить за выполнением домашних заданий, а вместо этого начинают замечать те положительные изменения, которые происходят с каждым ребёнком или говорить о трудностях, с которыми сталкиваются дети, многие родители бьют тревогу. Они принимают всё положительное как данность и начинают требовать жесточайшей дисциплины по отношению к своим чадам.

Когда я была школьницей, на родительских собраниях учителя, как правило, «отводили душу», а родители были в позиции глухой, безнадежной обороны. Каждый раз оказывалось, что во всех бедах и неудачах детей виноваты именно родители: «недовоспитывали», «недопомогли», «недонаказали»... Но вот бывшие ученики выросли, привели своих любимых чад в школу и теперь сами готовы всеми силами воспитывать, помогать, наказывать. А учителя вроде бы должны чётко говорить, когда это делать, почему и зачем. Иначе как ещё выросшим детям исполнить свой родительский долг?

Поняв, что учителя ничего от них не требуют, родители стали пытаться перейти в наступление: мол, раз вы не ругаете нас и наших детей, значит, и не учите ничему. Так рассуждали многие, но, слава Богу, не все. Всё поменялось местами: иногда учителям бывало даже страшно идти на родительское собрание. Родители активно пытались занять руководящую позицию, которая, по их мнению, временно пустовала, раз их никто не отчитывал. Они требовали регулярно выставлять отметки, полностью забывая о своих детских переживаниях из-за неправомерного ранжирования людей и сравнения одних с другими. Конечно, нельзя от каждого родителя наших учеников требовать понимания основ личностно ориентированной гуманистической педагогики. Но как же нам перестать бороться друг с другом? Ведь эта борьба так разрушительно действует на наших учеников. Надо признать, что мы ещё не очень хорошо понимали, какую роль в условиях свободных студий должны выполнять родители.

Новая педагогика ставила новые вопросы:

- Как должна быть организована работа в парк-студии, чтобы неизменно соблюдалось условие свободы деятельности для детей, но и учитель мог научить их своему предмету?
- Как отслеживать «выпадающих» детей: может быть, они будут просто прогуливать школу и никто об этом не узнает?
- Будут ли дети выбирать предметы общеобразовательного цикла?
- Как часто пятиклассники станут менять студии, не превратятся ли они в постоянных «шатунов»?
- Как сделать так, чтобы каждый ребёнок нашёл себе наставника?

Сейчас у нас есть данные, позволяющие дать более или менее развёрнутые ответы на эти вопросы. Выяснилось, что во всех студиях, в которых учителя и ученики чувствуют себя комфортно, предмет или способы работы могут задать учителя. Труднее определить необходимое разнообразие предметов деятельности: это может быть и одна заданная учителем Музыка, и полный школьный курс Математики или Истории. Главное — дать материал для выбора. И не важно, выбор в предмете или в способах деятельности предложит учитель. Например, если предложена одна Музыка, дети могут либо просто слушать и не танцевать, могут танцевать свой танец, могут придумать общий, а могут учиться специальным танцевальным движениям у учи-

теля (примерно так идёт работа на студии хореографии). На одной студии Математики учителем предложен лишь один способ работы: самостоятельное изучение материала, но поле для выбора у детей расширено максимально за счёт многообразия тем, предлагаемых к изучению. На другой же студии Математики, напротив, изучается одна общая тема, но включиться в неё можно на разном уровне различными способами.

Такое **разнообразие НЕОБХОДИМО** при формировании и в работе парк-студии, так как за счёт него могут включаться в работу дети с разным уровнем подготовки. Различие в уровнях ребят, неизбежно возникающее при парковом режиме обучения, в работе студий не мешает, а наоборот, помогает учителю. Если же учитель не вносит разнообразие тем или способов обучения, существуют приёмы, предлагающие детям необходимое разнообразие информации, из которой каждый ученик вправе выбрать то, что необходимо именно ему и именно сейчас.

Ученики. Что же происходило в Парке с нашими учениками? Что для них было важнее всего? Чего они ожидали от школы? Для них работали **больше двадцати парк-студий**, но лишь на одной из них дети делали что-то не для себя, а для других. Это — трудовые мастерские. Учителям прекрасно видно, что и мальчишки, и девочки реально учатся там владеть инструментами и делать великолепные поделки. А как к этому относились сами дети? Они были готовы работать в мастерских день и ночь, но ни один не сказал: «Я иду в мастерские учиться делать... (здесь можно назвать огромное множество интересных и нужных вещей — от мягкой игрушки до настоящей флейты)». Их объяснения были удивительно однотипны: «Мне нужно сделать для мамы горшочек»; «Я обещал сделать бабушке флейту ко дню рождения»; «Младшая сестрёнка попросила сделать для неё игрушку». Да-да, они там не учились, по их мнению, а делали что-то для своих близких и друзей.

А как же на остальных студиях? Что и для кого они могли сделать на Математике, Словесности или Биологии? Да и нужно ли им это? Чему они учились? Эти вопросы мы задали детям в конце первого полугодия. Конечно, они ответили, что учились математике, истории, русскому... А кроме предметов? Оказалось, что они учились *уходить или оставаться*:

— Мы учились уходить со студии, которая ещё продолжала работать, но на которой мы свою

задачу в тот день уже выполнили. Знаете, очень трудно встать и уйти, когда учитель остаётся и продолжает работать. Сначала мы оставались до конца дня на той студии, куда пришли утром. Уже всё там надоедало, хотелось пойти куда-нибудь ещё, а мы всё не могли. И вот только теперь, через четыре месяца, кажется, научились.

— Мы научились оставаться на студии больше, чем на один урок. Сначала нам было везде одинаково интересно (или неинтересно), хотелось побывать везде. А потом мы поняли, что так терять что-то важное. Постепенно мы перестали бегать, остановились на определённых студиях. Вот чему мы научились.

Через несколько лет те же дети, отвечая на вопросы тележурналиста, сказали, что **ещё они научились понимать, что за своё образование отвечают они, а не их родители и учителя**. «Так уж сразу и научились?» — удивилась журналистка. «Ну что Вы, сразу такое не поймёшь. Нам тогда понадобилось месяцев пять, чтобы прийти к этому выводу»... — объясняли ребята непонятливой гостье.

Библиотека — открытая парк-студия. Школьные библиотеки можно рассматривать как открытые парк-студии, поскольку:

- в библиотеку идут исключительно по собственному желанию;
- из библиотеки уходят, как только захотят;
- можно (есть право) вовсе перестать посещать библиотеку, это не повлияет на итоговые отметки детей.

Работа библиотекаря в школе отнюдь не идентична с аналогичной работой где-нибудь на заводе или в научно-исследовательском институте. Там в библиотеку идут взрослые люди, которым от библиотекаря не нужно ничего кроме помощи в поиске необходимой литературы. В школе в библиотеку идут не только за книгами. Посетители с энтузиазмом помогают украшать помещение, реставрировать старые книги, зарабатывать на новые. Там общаются, отдыхают, советуются. Иногда даже прячутся от учителей. Библиотека в школе должна организовываться как **особое открытое учебное пространство**. К сожалению, большинство библиотекарей организуют это пространство, пользуясь лишь интуицией. Методы работы с такими особыми клиентами, каковыми являются дети, не прописаны. Думаю, многие из имеющихся у нас разработок могут быть там эффективно использованы.

Гость — клиент — подмастерье. Дети, приходящие на любую парк-студию, могут занимать одну из трёх позиций. Иногда они заходят, чтобы просто «поглазеть» на происходящее там, без всякого специального заказа. Так в магазин иногда заглядывают те, кто совсем не собирается там что-то купить, просто из любопытства. Учитель, который видит таких «праздников» гостей, должен вести себя с ними максимально доброжелательно. Нельзя, с одной стороны, не заметить такого гостя, с другой — нельзя быть слишком навязчивым. Лучшая схема поведения (и работы!) в такой ситуации уже веками апробируется в хороших магазинах. «Как я могу вам помочь?» — спрашивает продавец и либо становится незаметным, либо помогает, если это нужно. Человек, находящийся в позиции «гостя», как правило, отказывается от предложенной помощи. Однако это не означает, что она ему не понадобится в дальнейшем и он не перейдёт в «клиенты». Гостю можно показывать самые интересные виды работы в студии. От гостя нельзя требовать никакого результата. Ему можно лишь предлагать подключиться к уже идущей работе, например, помочь кому-то из ребят хотя бы немного подержать плакат, который те пытаются повесить на стену, или помочь донести что-то.

Заинтересовавшись чем-то, ребёнок становится «клиентом» парк-студии. Он может выбрать любую работу или попросить его чему-то научиться. Важно не пропустить этот момент, обозначить его важность и для ребёнка, и для остальных членов студии. Даже если то, что заинтересовало ученика, взрослым кажется не очень «поучительным» и важным, учитель открытой парк-студии должен выполнить этот заказ. И при этом показать, что он понимает ребёнка, что ему тоже интересна предложенная им работа. Часто это сделать трудно: дети, например, могут мечтать о книгах, разложенных по полкам в соответствии с цветовой гаммой обложек, с чем ни один библиотекарь, естественно, согласиться не может. Однако даже в этом случае стоит подумать, почему у ребёнка возникла именно такая потребность, как его желание можно использовать, а не разрушить одним словом: «Нельзя!» *Всякую идею можно использовать рационально, если не относиться к детским мечтам сверху вниз, а попробовать вместе найти решение.* Например, можно предложить оформить полки не только в соответствии с алфавитом, но и дать им цветовые названия. С «А» по «Г» книги будут лежать на

голубых полках, а с «Д» по «З» — на жёлтых. Это украсит библиотеку, а ребёнок, предложивший своё, останется доволен: к нему прислушались! И совсем неважно, что идея была использована лишь частично. Важно, что к ней отнеслись по-взрослому, с пониманием. Тогда, возможно, этот ребёнок станет постоянным клиентом этой студии.

Постепенно те, кто проводит в студии много времени, начинают чувствовать себя полноправными сотрудниками, коллегами. Это нужно ценить и использовать. Этим ребятам не только доверяется самая сложная и ответственная работа. С них можно спрашивать и даже требовать результат: подмастерье — это не только право, но, в первую очередь, ответственность. Они помогают учителю, делают и учатся больше всех. Им нужно показывать постоянно, что они действительно учатся. Проще это сделать на собственном примере, демонстрируя ребятам, что без их идей и каверзных вопросов учитель многого бы не узнал.

Приёмы

Общая работа. Уже первый год эксперимента в Парке открытых студий показал, что такая организация образовательной деятельности очень эффективна для разных категорий учеников, что работать индивидуально в такой системе **сможет любой учитель.**

Учитель задумывает некоторую работу, интересную для него, в которую легко могут включаться дети в качестве помощников. Этот приём действует с наибольшей эффективностью, если работа продолжается изо дня в день и не заканчивается довольно долго. Деятельность должна иметь реальный продукт: его можно продемонстрировать, он нужен кому-то и т.д. Так, выпуск газеты хорошо подходит для описываемого способа, но если уж газета — так регулярная, с ответственными редакторами, специальными корреспондентами и авторами. Если же редакция газеты каждый раз спонтанно собирается, а потом распадается, то способ действует на порядок слабее.

«Учитель-неумейка». Многие, я думаю, уже догадались, о чём идёт речь. Учитель (искренне или играя) показывает, что не понимает чего-то. Он просит детей объяснить ему ещё раз, и те дружно начинают помогать разобраться в данной теме. Учитель задаёт вопросы, пытаясь разобраться, и этим инициирует развитие своих учеников. Этот способ хорошо действует и в урочном режиме, и в парковом. Одно плохо: в

студии им лучше пользоваться, если там мало детей и КАЖДЫЙ из них сможет внести свой сильный вклад в обучение такого учителя. Как же быть, если пришло много ребят? Конечно, приём немного изменится.

Подмастерья для новичков. На каждой студии есть свои старожилы. Они занимаются постоянно, с большим рвением и максимальными успехами. Но одно дело — научиться что-то делать самому, совсем другое — научить тому же кого-то. У другого человека всегда возникнут другие вопросы, и это заставит объясняющего взглянуть на предмет по-новому. Учитель может не только растить подмастерьев для выполнения какой-то общей задачи, но и использовать их знания, привлекая в студию новых учеников. При этом **наибольший образовательный 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, проведённое в школе, приучаются к чисто школьной форме рассказа: это т.н. пересказ. Не глядя в глаза собеседнику, они повторяют прочитанные и заученные фразы, не давая слушающему возможности спросить о чём-то. Для того чтобы вернуть данной работе изначальное значение: передачи информации от более сведущего в обсуждаемой проблеме человека к менее сведущему, приходится пользоваться дополнительными учебными приёмами. Например, можно объявить *конкурс на лучшего слушателя*, который не молчит, а своими вопросами помогает рассказчику лучше разобраться в проблеме. Можно проверять, насколько слушающий чужое объяснение ребёнок понял его, и так далее. Следует ввести «притолоку» для рассказчика, чтобы продемонстрировать ему его продвижение в такой парной работе.

«Притолока». Вспомните, как любят маленькие дети подбегать к одному и тому же месту и измерять свой рост. Чтобы иметь возможность наблюдать за собственным продвижением, мы и предлагаем *специально моделировать на каждой парк-студии*, только измерять дети должны свой уровень в данной сфере деятельности или, если им это нужно, в учебном предмете. Нет, это не будет пресловутой оценкой, ведь оценка выставляется ребёнку, а «к притолоке» **он подходит сам.** Этот приём *отличается от отметки как измерение своего роста от пребывания на прокрустовом ложе.* Но он необходим, так как каждому человеку необходимы «вехи»,

по которым он может наблюдать собственное продвижение вперёд. Придумать, что может быть такой *притолокой*, бывает очень трудно. Лучше всего искать ответ на этот сложный вопрос вместе со своими студийцами для каждого конкретного ребёнка. Но сделать это необходимо: дети должны видеть результат своего труда тогда, когда они этого захотят, а не тогда, когда это организуют учителя.

Обзорное чтение. Это название приём получил из-за того, что внешне выглядит как поверхностное, обзорное прохождение материала учебной программы по обычным учебным пособиям. Он проводится в интересной для детей игровой форме и позволяет сформироваться индивидуальному видению изучаемого предмета у каждого ученика.

Используя имеющийся у детей учебник, учитель как бы пролистывает его вместе с детьми, задавая большое количество самых простых вопросов, ответы на которые легко можно найти на просматриваемой странице учебника. При этом ученикам запрещено 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. Идёт интенсивное развитие познавательной деятельности, способности 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. Именно так и осуществляет ученик свой выбор — благодаря возможности понять, проанализировать или запомнить то, что ему нужно и интереснее всего, что позволяет в дальнейшем переходить к самостоятельному анализу более сложных текстов и объектов, используя учебник как самый простой справочный материал. При такой организации студии ребёнок может выйти из работы и так же легко вернуться в любой момент. Иногда дети заявляют, что отказываются принимать участие в общем действии, мол, они предпочитают заниматься своим делом. Как правило, они успевают совмещать своё занятие и работу с друзьями. В этом нет ничего страшного. Тогда, когда работа их действительно заинтересует, они сумеют присоединиться к остальным.

История парк-студии биологии

Как и любая другая студия, парк-студия биологии создавалась, изменялась, развивалась все пять лет, в течение которых я была её руководителем. У нас были свои взлёты и падения, удачи и неудачи. Я пришла на работу со своей методикой преподавания биологии и была абсолютно уверена, что мой способ работы идеален для каждого ученика. Однако оказалось, что из пятидесяти ребят мою открытую студию сначала регулярно посещали лишь три-четыре ученика. Остальные пришли раза два, после чего не появлялись. Если бы я не верила в парковую идеологию или сомневалась в своих силах, я бы, наверное, ушла из эксперимента: уж очень обидно, когда к тебе идут так мало ребят, а в соседнюю студию — человек двадцать. Можно себя утешать, мол, дети ещё не доросли до моих прогрессивных методов или бегут от трудностей. Но эти утешения от лукавого: обвинять других легче, чем искать причины в себе.

Как руководителю эксперимента, мне приходилось утешать и успокаивать коллег, многие из которых оказались в похожих ситуациях, при этом нельзя было позволить себе спастись. Я лихорадочно искала, что и как нужно изменить в моей студии, чтобы больше детей считали себя её постоянными членами. Через пять лет ситуация изменилась: 68 ребят (из 75 учеников Парка) регулярно, в разных формах, занимались моим предметом и хотели иметь итоговые отметки за год по биологии. Поиски оптимальных вариантов проведения учебных занятий по биологии при условии их свободного посещения учениками (и деятельностного подхода к их собственному образованию) привели к возникновению следующих форм занятий:

- студия «Работа с текстами по биологии»;
- студия «Исследования в биологии»;
- работа учеников с младшими (в начальной школе и в детском саду);
- работа со старшими в разновозрастной группе (с учениками 10–11-х классов);
- самостоятельные и полевые исследования.

«Зачем нужно изучать биологию?» В течение пяти лет работы в Парке открытых студий мы, я и мои ученики пытались сформулировать, что значит «знать» биологию, чему ребята должны научиться, посещая мою студию. Приведу результат этой работы: цели, которые поставили перед собой дети, с которыми согласилась я.

Всем известно, что знание учебников почти полностью исчезает из детских голов после «прохождения» материала. Однако в жизни остаётся

нечто важное, что помогает в дальнейшем ученикам легче и эффективнее «набрать» новую информацию в данной области человеческого знания. Именно наличие этих *скрытых качеств* и отличает образованного человека от всех остальных. Таким качеством при изучении биологии становится возможность обеспечить свою жизнедеятельность в окружающей живой природе. Для того чтобы в постоянно изменяющихся условиях ощущать себя комфортно и безопасно, нужно:

- замечать непонятное в естественных объектах и формулировать проблему, вытекающую из замеченного «непонятного»;
- найти ответ на сформулированные вопросы, вытекающие из зафиксированной проблемы;
- грамотно построить самостоятельное естественно-научное исследование (экспериментальное или теоретическое);
- сравнить свои данные с другими;
- иметь собственную точку зрения и уметь её обосновывать;
- понимать чужие подходы и точки зрения;
- видеть взаимосвязь и взаимозависимость естественных объектов разных уровней организации;
- анализировать себя в качестве биологического объекта...

«Далеко не полный список», — возразят мне биологи. Согласна. Но мы и не претендуем на описание универсального общего алгоритма: такие шаги к познанию биологии родились на моей студии, в их появлении принимали участие все её члены. На другой студии, быть может, появятся другие критерии, ведь каждая студия, как живой организм, неповторима, хотя черты сходства, несомненно, существуют.

Студия «Работа с текстами». На эту студию приходили разные группы ребят, с разными задачами в изучении предмета: начиная с сильной увлечённости какой-либо конкретной проблемой и заканчивая желанием просто получить отметку в аттестат. Студия имела свои правила, которые изначально были предложены учителем, а потом усовершенствовались совместно с ребятами.

Сначала все садятся в общий круг и определяют, кто и чем будет заниматься. Учитель и все ребята помогают каждому поочередно сформулировать, что именно тот будет делать, зачем, в какой форме и когда предъявить результаты своей работы остальным. При этом учителем вводится жёсткое правило: *определять рамки своей работы некоторой темой можно лишь новичку*. Остальные должны сформулировать во-

прос, ответ на который хотят найти, или **проблему**, над которой собираются работать. Если дети не могут сказать, чем именно они интересуются, учитель предлагает им формы работы, направленные на инициацию (а скорее — возрождение) познавательной активности.

Затем все расходятся и занимаются теми вопросами, проблемами, мини-проектами, которые заявлены в начале занятия.

На заключительной части парк-студии все снова садятся в общий круг и, напомнив о тех проблемах, которыми занимались, высказывают свои варианты их решения. Задача рассказчика — быть понятым слушателями, аргументированно изложить свои взгляды. Задача слушателей — суметь понять чужую точку зрения, соотнести с личным опытом, задать вопросы, проясняющие для слушателей точку зрения докладчика, уметь вести культурный взаимно интересный диалог на любую тему.

Естественная любознательность и свойство детей легко задавать вопросы к пятому классу исчезают практически полностью, поэтому иницировать познавательную активность подростков порой сложно. Такова простая защитная реакция на классно-урочную школу: там принято считать вопросом предложение с вопросительным знаком, ответ на которое заранее известен (вспомните классическое утверждение учителя о том, что он никогда не задаёт вопросы, ответы на которые сам не знает). В такой ситуации настоящие вопросы — сформулированные проблемы — быстро переходят на нелегальное положение: дети перестают обращаться с ними к учителям. Чтобы сломать этот замкнутый круг, учитель должен показать ребятам, что он знает далеко не всё, что у него есть много неразрешённых проблем в данной области человеческого знания, что их решения можно искать, находить, доказывать, опровергать. Учитель не должен забывать демонстрировать своим ученикам, что он учится вместе с ними, радуется новому знанию. Например, изучается строение цветка и один ребёнок говорит: «Вчера мы купили тюльпаны, а у одного из них вместо тычинки — яркий лепесток. Я принёс цветок с собой. Объясните, пожалуйста, почему он такой странный?»

Вот возможная реакция учителя, уважающего детское и собственное **Живое Знание** и умеющего в рассуждениях его использовать: «Ты представляешь, я читала об этом, но такой цветок вижу впервые! Именно такие мутации (если последует вопрос, что это такое, необходимо и на него ответить) подтверждают гипотезы

учёных о том, что лепестки цветка, пестики и тычинки произошли из обычных зелёных листьев...» Или: «Я не знаю, почему тычинка превратилась в лепесток. Чудо какое-то. Давайте вместе подумаем, попробуем найти ответ на этот вопрос». Оба варианта равноценны: учитель не должен стыдиться своего незнания. Он, напротив, должен бояться показаться всезнающим. Тогда у ребят возникнут новые, как правило, самые невероятные вопросы. Ответы на них ищут все вместе, доказывая своё мнение и пытаясь опровергнуть чужое. Учитель не должен бояться и отходить от заданной темы — в дальнейшем такой импровизированный спор окупится сторицей. Педагогу обязательно должно быть интересно на уроке, он не должен бояться демонстрировать и развивать своё живое знание. Только тогда дети поверят, что он **ДЕЙСТВИТЕЛЬНО** не сортирует их и является, пусть старшим и больше знающим, но другом, помощником, а не автоматом по передаче знаний ученикам и их проверке.

Приведу один из возможных вариантов такой работы. Все садятся в круг (парты находятся сзади и не мешают общению).

Учитель. Давайте посмотрим друг на друга, на цветы, находящиеся в классе, за окно. Кто видит что-то непонятное, заинтересовавшее его? (Тишина.)

Учитель. А я вижу. Смотрите, у Коли много веснушек, а у Маши нет совсем. Интересно, зависит ли количество веснушек от какого-нибудь другого признака, например от цвета глаз или волос?

Коля. А у Вас тоже веснушки появились весной. Они всегда появляются весной, мне мама говорила.

Учитель. Вот тут ты ошибаешься: у меня веснушки практически круглый год, даже на руках есть. Поэтому мне и интересен этот вопрос.

Коля. Нет, про признаки мне не интересно, но вот почему они бывают ярче или темнее даже у одного человека, я бы очень хотел узнать.

Учитель. Ну что ж, это может быть интересным исследованием — теоретическим и практическим. Если тебе действительно это интересно, я могу тебе помочь его спроектировать.

— Я подумаю.

Таня. А я ногти натираю лимоном — мне сказали, что это их укрепляет. Это правда?

Учитель. Я тоже слышала об этом, но конкретных исследований на данную тему не знаю. У меня ногти тоже не очень крепкие. Ох, как бы я

хотела, чтобы кто-то из вас занялся этим исследованием. Главное, что сразу видна польза. Мне, например, интересно, насколько правдивы рекламы жевательных резинок и зубных паст. Чем больше их рекламируют, тем они дороже. А вдруг на самом деле они нас просто обманывают?

Серёжа. Как же мы узнаем — они все давно проверили и написали на тубиках. А вообще, про какую кислоту они говорят? (Учитель объясняет.)

Серёжа. Так можно это действительно проверить?

Учитель. Конечно. Можно найти в литературе, поискать об этих исследованиях в интернете. Можно провести небольшое исследование...

В результате такой работы большинство ребят формулируют вопросы, ответы на которые они хотели бы найти. После этого каждый ученик работает над своей темой. Безусловно, найти «точные» ответы мало кому удаётся. Но не это цель занятия: дети не «получают знания», а развивают умение искать информацию, проводить теоретический эксперимент, анализировать полученные из книг данные, делать собственные выводы, ставить новые вопросы. О результатах этой **мотивированной деятельности** они рассказывают друг другу в конце занятия. Такая рефлексия всегда разнообразна по содержанию.

Студия «Исследования в биологии». Всегда находились ребята, которым было неинтересно черпать информацию из книг. Они предпочитали вести собственные практические исследования. Именно для них и была открыта эта студия. Работа на ней начиналась с формулирования темы исследования: общего или индивидуального. Темы выбирались самые разные, но обязательно интересные для детей и педагога. Никогда не выбирался вопрос, на который учитель заранее знал ответ (это не были темы лабораторных и практических работ). Большинство предпочитало работать в группах, но были и дети, которые всегда проводили исследования в одиночку. Схема работы этой парк-студии та же:

- общий круг и поиск тем/проблем для каждого;
- практическая работа над темами/проблемами;
- обсуждение результатов, планирование дальнейшего исследования.

Полевые исследования. Часть учеников предпочитают проводить исследования не в школе, а в полевых условиях. Для этих ребят организовывались экспедиции. Там каждый формулиро-

вал интересную для него проблему (при помощи учителя), планировал и проводил исследование. В школе работа продолжалась: описывались результаты, анализировалась литература по данному вопросу. Все результаты исследований представлялись на школьных конференциях.

Работа с младшими и старшими. Оставались дети, которых не интересовали исследования: ни теоретические, ни практические. Им было предложено два варианта:

— стать помощником учителя начальных классов и вместе с ним вести работу с биологическими объектами для учеников начальной школы;

— прийти на занятие по биологии в 10–11 класс и, выслушав старшеклассников, попробовать разобраться в изучаемой ими теме, задать возникшие вопросы и не только глубже узнать биологию, но и помочь старшим ребятам разобраться в изучаемой ими теме.

Самооценка и самоопределение как результаты деятельности

Многолетний опыт организации учёбы детей в парк-студийной форме убедил нас во многом. Реальная продуктивная и самостоятельная деятельность не существует там, где есть принуждение: она всегда свободна, независима, её результат должен быть важен и интересен для того, кто ей занимается.

На самооценку влияет множество факторов, в том числе и реакция окружающих, особенно если деятельность направлена на изменение общего пространства; результатом не может быть внешняя, обязательная балльная отметка; для детей и учителя важнее качественная взаимозначимая оценка и самооценка.

Некоторые дети вопреки, а не благодаря классно-урочной системе умеют организовывать собственное учебное пространство как поле своей деятельности. Это ребята, которым, по их врождённым (творческим) качествам, интересно учиться, нравится делать то, что предлагает учитель. Они, как правило, легко учатся в обычной школе, но учителя их часто считают «халтурщиками», потому что они редко выполняют требования, предъявляемые им для выставления соответствующих отметок. Самооценка для этих детей гораздо важнее. Так, например, увлечённый математикой ребёнок иногда отказывается выполнять примитивные и неинтересные задания контрольной, предпочитая ещё раз подумать над одной, но сложной и интересной за-

дачей. Это происходит часто, даже на выпускных экзаменах: сильные «математики» отказываются отвечать на вопросы пунктов А и Б в ЕГЭ, сразу решают задачи повышенного уровня и поэтому, к сожалению, часто получают плохие отметки.

Ученики школы-парка в первые годы её существования озадачили педагогов тем, что часто отказывались «защищать» свою работу. Например, девочка на занятиях по труду сделала великолепное панно, освоив различную технику работы с материалом, и стала заниматься другой работой, сделать которую явно не успеет до конца учебного года. Учителя предлагают «защитить» панно на экзамене, получить отметку. Девочка категорически отказывается, мотивируя отказ тем, что ей это неинтересно. Отметка девочке не нужна, гораздо важнее, что панно на выставке и все им восхищаются.

В системе общего образования реальная самостоятельная деятельность ребёнка существует лишь в дополнительном образовании — там нет отметок и работают механизмы свободной школы — самоопределения, самореализации, самооценивания. К сожалению, применять разработанные гибкие способы организации деятельности в «основном» образовании невозможно до тех пор, пока оно базируется на классно-урочной системе организации учебной деятельности, в которой доминирует учитель с утверждёнными стандартными планами, подходами и программами, учитель, который боится или не хочет отступить от заданной технологии. □