

Нужна ли стране разновозрастная школа?

В.В. Гузев

Детские коллективы в их естественной среде разновозрастны. Это аксиома. «Народная педагогика базируется на разновозрастных, разноуровневых общностях и системах» (Кушниц А. 1997. С. 41). Это тоже аксиома. Эти, не доказываемые в силу их недоказуемости и очевидности, утверждения являются основными аргументами всех, кто обосновывает необходимость отказа от классно-урочной системы хотя бы в первой её части. Движение является достаточно сильным, чтобы не остаться незамеченным. В то же время наблюдаются две удивительные тенденции, вполне соответствующие нашим традициям. Практика в слепых попытках что-то сделать бредёт в темноте, набивая шишки и наступая на ноги ни в чём не повинным людям. Наука же либо делает вид, что ничего такого нет, либо пускается в философские рассуждения. Последние являются источником вдохновения и гордого самосознания для практиков, но реальных инструментов деятельности не предлагают. «Общепризнанно, что наше образование находится в ситуации переходного периода. Это означает, что до определения общей стратегии развития образования, которой, несомненно, ещё нет, до разработки принципов проектирования образовательных систем повсеместно создаются, размножаются, апробируются, выживают или умирают, не сложившись, альтернативные формы образования. К сожалению, чаще всего остаётся неясно, альтернативные чему? В большинстве случаев «альтернативные формы» не имеют достаточного научного обеспечения или ищут его в старых формах (почему-то особенно повезло системе Монтессори и не встречаются «духовные упражнения» Игнатия Лойолы), разрабатываются на основе интуиции, в лучшем случае — педагогического опыта, реже — высокого мастерства» (Зинченко В.П. 1995. С. 10). Нынешнее движение к разновозрастным учебным группам не является ли таким же поиском в старых формах без достаточного научного обеспечения?

Спор об одновозрастных или разновозрастных учебных коллективах является отражением (и даже частью) очень давно ведущейся дискуссии о целесообразности или природосообразности как главном принципе образования. Вся эта многодесятилетняя дискуссия напоминает разрешение основного вопроса философии по поводу первичности бытия или сознания, а также небезызвестный спор о курице или яйце. Похоже, не существует никаких убедительных теоретических положений, разумно и надёжно обосновывающих преимущества той или иной модели. Единственным аргументом спорящих сторон оказывается обращение к опыту. Однако никакое обобщение опыта не может в строгом смысле ничего доказывать, особенно если учесть односторонность массового опыта.

«Главным отличием парк-школы от класс-школы является то, что первичным коллективом в парк-школе является не класс, а разновозрастная студия. Работа в студии может быть организована по-разному. Главное же в том, что она основана на постоянном активном взаимодействии учащихся разных возрастов, причём каждый «продвигается по программе» в индивидуальном темпе» (Гольдин А. 1997. С. 72). Заметим, что индивидуальный темп «продвижения по программе» к разновозрастности коллектива, как таковой, никакого прямого отношения не имеет.

Аргументы сторонников разновозрастных учебных групп достаточно просты для понимания и в силу этого обстоятельства весьма привлекательны. Но насколько они основательны? Попытаюсь сопоставить их с возможными контр-аргументами.

Аргументы в пользу разновозрастных учебных групп (Гольдин А.М. 1997. С. 14–15): Создание условий для свободного выбора каждым учащимся темпов и глубины освоения образовательных программ. Если допустить индивидуальный темп учения, оставаясь в рамках одного первичного коллектива, это приведёт к его разновозрастному составу.

Возражения на эти аргументы, дополнительные контраргументы: В технологиях успешного обучения (например, в США) ученики заканчивают двенадцатый класс одни по программе седьмого

класса, другие — по программе первого курса колледжа. К разновозрастному составу классов это не приводит. Может быть, иначе трактуется понятие «первичный коллектив»?

Аргументы в пользу разновозрастных учебных групп (Гольдин А.М. 1997. С. 14–15): *Включение каждого учащегося в активную коммуникативную деятельность, организация постоянного сотрудничества учащихся в обучении, их социальное самоутверждение в образовательном процессе.* И самоутверждение, и развитие мышления эффективны лишь в коммуникации учащихся с существенно разными уровнями развития. В одновозрастном классе, где представителем старшего поколения — носителем субъективно новых для учащихся знаний, способов деятельности и нравственных норм — является только учитель, организация продуктивной коммуникации, как и самоутверждение в социально полезной деятельности, сильно затруднены.

Возражения на эти аргументы, дополнительные контраргументы: Социально полезная деятельность не всегда осуществляется социально приемлемыми способами. В общении детей с существенно разными уровнями развития обычно преобладают отношения управления-подчинения. Учащиеся, которые старше на год-пять, не обязательно являются носителями нравственных норм, да и говорить о встрече разных поколений неверно. Самоутверждение старших за счёт младших может быть не менее опасно, чем «дедовщина» в армии. В одновозрастном классе эти противоречия тоже существуют вследствие разного интеллектуального и эмоционального возраста, но значительно менее остры.

Аргументы в пользу разновозрастных учебных групп (Гольдин А.М. 1997. С. 14–15): *Организация педагогически инструментальной системы воспитательных отношений в совместной деятельности учащихся разных возрастов.* Разновозрастность коллектива — необходимое условие для организации системы воспитательных отношений в совместной деятельности разных поколений. Выход виделся в организации таких отношений во внеурочной деятельности. Это приводило к разрушению единства образовательного процесса, отрыву воспитания от обучения.

Возражения на эти аргументы, дополнительные контраргументы: Разницу в возрасте, составляющую один-три года (пусть даже пять лет), трудно отнести к категории «разных поколений». Мы имели в своё время некую пародию на разновозрастные коллективы — классы со второгодниками. В них не обнаруживалось достойных воспитательных отношений, скорее — наоборот. Наверное, это потому, что пародия. Но есть ли гарантия, что разновозрастные коллективы ныне не превратятся в такую же пародию?

Аргументы в пользу разновозрастных учебных групп (Гольдин А.М. 1997. С. 14–15): *Соответствие характера деятельности учащихся ведущему для подростка виду деятельности.* Удовлетворение ведущей для подростка потребности в общении, стабильная организация такого общения в учебной деятельности приведёт и к развитию познавательных мотивов.

Возражения на эти аргументы, дополнительные контраргументы: Ведущая потребность в общении вполне удовлетворяется групповой организацией обучения. В разновозрастной группе может оказаться слишком значимой для подростка другая потребность — в доминировании над младшими, самоутверждении за их счёт. Нет полной уверенности, что эта потребность будет удовлетворяться в социально приемлемых формах. Это заметно осложняет работу учителя с такой группой.

Мне, таким образом, аргументы сторонников разновозрастных групп не представляются убедительными. Замечу, что мир многомерен и одновозрастных детских коллективов не бывает вообще. Даже в школьных классах, прожив одни и те же одиннадцать лет, дети достигают разного интеллектуального, психологического, морального возраста. Наконец, как-то выпадает из поля зрения сторонников разновозрастности ещё один аспект. Общение со старшими, может быть, для младших полезно. А насколько полезно общение с младшими для старших? Принцип «Обучая, обучаюсь» довольно эффективен, но при умеренном его применении. Если старшие дети будут терять много времени на то, чтобы усвоенное ими передать младшим, то их собственный багаж будет расти очень медленно. Устраивает ли такое положение самих старших ребят? Может быть, кто-либо из читателей проводил опросы?

Но вполне может быть, что в пользу разновозрастных учебных коллективов существуют более убедительные и весомые аргументы, которые мне просто не попадались на глаза.

Литература

Гольдин А.М. Школа-парк и массовое образование: поиск компромиссов // Школьные технологии. 1997. № 4. С.11–21.

Гольдин А.М. Парковая технология: опыт освоения // Народное образование. 1997. № 3. С. 71–72.

Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. С. 64.

Кушнир А. Педагогика иностранного языка // Школьные технологии. 1998. № 6. С. 192.

Левитас Г.Г.

E-mail: gglevitas@mtu-net.ru,

Москва, АПКПРО

В школе всё взаимосвязано и изменить что-либо — значит, изменить всё. Предположим, мы создали школу, в которой нет классов по параллелям, а есть разновозрастные классы. Сразу возникает вопрос: чему и как учить. Разумеется, можно переосмыслить способы достижения глобальных целей образования и изменить содержание программ. Но это дело сложное, и я не знаю, кто мог бы совершить в настоящее время. Если же программы не менять, то разновозрастные классы просто невозможны. Как в таком классе изучать Достоевского по литературе, интегрирование по математике?

Правда, можно осуществить эту мысль в мягком варианте. Например, великий учитель нашего времени Р.Г. Хазанкин успешно испробовал систему прикрепления друг к другу детей разных возрастов. Например, восьмиклассник А прикрепляется к шестикласснику Б и следит за его школьными делами, помогает делать уроки и т.д. Это разновозрастная пара, и её деятельность чрезвычайно эффективна (правда, для того чтобы все такие пары действовали, нужен учитель, являющийся хорошим психологом и хорошим организатором одновременно и к тому же пользующийся большим авторитетом у детей).

Вообще разновозрастные отряды — это достижение педагогической школы А.С. Макаренко. Но у него разновозрастность не распространялась на учёбу. Учились дети в его десятилетней школе по параллелям — по возрастам. Другое дело, что вся эта школа представляла собой разновозрастной единый коллектив. То же наблюдается и в некоторых особенно хороших и к тому же обязательно немногочисленных современных школах. Например, Лига школ — школа № 1199 г. Москвы, насчитывающая всего около 70 учеников, — это прекрасный разновозрастной коллектив, но уроки в нём проходят по классам, по возрастам. А вот вся внеурочная жизнь, очень здесь богатая и разнообразная, идёт не по классам, а охватывает детей разных возрастов.

Александр Гольдин E-mail:

goldin@fromru.com, Екатеринбург,

ФЭП Школа-парк

Всем добрый день!

Действительно, и во вводной статье, и в репликах обсуждается моя довольно старая статья, когда у нас в Екатеринбурге не было парк-школы, а были лишь разновозрастные классы. Возражения коллег на наши старые основания деятельности вполне справедливы. Мы лишь в 1998 году поняли, что разновозрастность — не самоцель, а лишь возможное следствие основного принципа школы-парка — отказа от детерминирования обучения образовательными программами, переход к фрактальному обучению (термин Ольги Леонтьевой).

Собственно, дискуссия о разновозрастности нам уже не очень интересна: всякая искусственность плоха и нет принципиальной разницы — либо мы вслед за Яном Амосовичем насаждаем гомогенные классы, либо мы столь же искусственно насаждаем классы разновозрастные. Суть совсем не в этом, а в самом принципе пансофизма, лежащем в основе классно-

урочной системы, предполагающем, что культуру можно закодировать в виде консервов-текстов, а затем скормить детям. Если так понимать обучение, то разновозрастные (точнее — гомогенные) классы удобнее. Если же мы отказываемся от пансофизма, то разновозрастность возникнет сама собой, хотя, впрочем, может и не возникнуть. Таким образом, суть образовательной системы «Школа-парк» вовсе не в разновозрастности как таковой, а в принципиально ином содержании образования. Подробности на сайте <http://park-school.ru>

Андрей Лукутин,
E-mail: prepod@nm.ru
Москва, школа

А кто, извините, нас призывает к так называемым «разновозрастным коллективам»? Видимо, я невнимательно просматриваю педагогическую прессу или... Опять что-то реформировать будем, коллеги? Может быть, достаточно? Давайте остановимся. Не в смысле творческого развития, а в смысле нововведений. В школу войдём, на детишек посмотрим. А их всё меньше и меньше. Школы, например, Москвы борются за наполняемость классов. Рожать перестали. Скоро не только о «разновозрастных», но и вообще о коллективах... Стандарт образования доведём до ума. 10 лет, а без главного документа, исключая Закон «Об образовании»! А развитие? У меня, например, в школе проводятся олимпиады по истории и обществознанию не по параллелям, а по знаниям, умениям и навыкам. И отлично получается. Система прикрепления старшего к младшему и наоборот устарела, как этот безумный, безумный мир. Да и о родителях подумайте. Им главное, чтобы ребёнок сдал ЕГЭ и поступил. А учится он, 8-летний, с 15- или 65-летними учениками... Просто надо успокоиться, перестать зарабатывать на демократии и любить, учить и, главное, НЕ НАВРЕДИТЬ. Ребёнку! В первую очередь...

Шафир Камаев

Мне думается, что в реплике профессора Г.Г. Левитаса сконцентрирована сегодняшняя позиция большинства серьёзных и вдумчивых исследователей и практиков. Именно так: обучение в возрастных параллелях, а воспитание, развитие, жизнь — в разновозрастных коллективах. В принципе жизнь устроена так же, ведь многодетные сельские родители (разумеется, не алкоголики!) воспитывают детей всех сразу и вместе, а вот обучают порознь, чтобы всё пришлось вовремя и ко двору.

Эльвира, Элиста

Думаю, что обучение в разновозрастном коллективе нельзя однозначно назвать полезным, нужным, эффективным или неэффективным. С одной стороны, общение со старшими по возрасту ребятами, бесспорно, расширяет кругозор, влияет на появление новых увлечений и т.п. Но здесь встаёт вопрос о том, из каких ребят может состоять такой класс? Я имею в виду и нравственный облик, и интеллектуальный уровень. Конечно, процессом обучения руководит учитель, но где гарантия того, что учителя научились грамотно работать с разновозрастными коллективами и не могут «потерять контроль»? Мне кажется, что овладевать знаниями и навыками лучше в классе, где дети одного возраста, а проводить какую-то внеурочную деятельность в виде развлечений или получения дополнительных знаний интереснее для самих ребят будет в разновозрастном коллективе.

М.Е. Бершадский, ведущий-модератор

Уважаемый Александр Миронович!

Не думаю, что одно из философских течений, не отличающееся широкой известностью и популярностью, повинно во всех бедах современного образования. Предполагаю, что в образовании работают люди, придерживающиеся самых различных философских убеждений, что не мешает им действовать в рамках классно-урочной системы.

Что представляет собой современная культура? Можно ли её выразить только в актах наблюдаемого поведения, не прибегая к кодированию с помощью естественного или искусственных языков различных наук и искусств? Времена, когда неграмотный сапожник передавал детям своё умение, демонстрируемое в форме открытого для наблюдения поведения (пример из Вашей книги), давно миновали. Сущности окружающего нас мира могут быть выражены только с помощью специальных вербальных и знаково-символических кодов. Такова реальность, в которой придётся жить всем следующим поколениям. Конечно же, Вы выражаете не против этой реальности, а против того способа социальной адаптации детей, который состоит в управляемом взрослыми процессе усвоения языков кодирования. Кстати, он совсем не так плох, как Вы пытаетесь доказать, используя данные TIMSS и исследования института Гэллага. Вряд ли можно серьёзно, не кокетничая, отрицать наличие прогресса в современном обществе. Прогресса не только научно-технического (он очевиден), но и нравственного (люди перестали сжигать себе подобных за инакомыслие и сформировали понятие «права человека»). Следовательно, в условиях столь ненавистного Вами принудительного кормления люди усваивают не только презираемые всеми современными теоретиками знания, но умудряются развить мышление и присвоить нравственные нормы. Язык кодов настолько универсален, что даже критики кодирования вынуждены прибегать к этому средству, причём делают это настолько искусно, что порой расшифровка кодов превращается в непосильную задачу: «энтропия (неопределённость), возникающая в организме, путём механизма гомеостаза экстерииоризуется (отводится наружу) в среду, т.е. в более внешние сферы организма-универсума, где она демпфируется (рассеивается)». Протест против обучения как принудительного кормления существует столько же, сколько существует человеческая цивилизация. Всегда находятся люди, для которых условия традиционного школьного обучения воспринимаются как насилие над их личностью. Личное мнение в науке редко рассматривается как серьёзный аргумент в споре, но в педагогике этого оказывается достаточно, чтобы объявить существующую теорию и практику порочными. При этом никто и не вспоминает, что существуют убедительно экспериментально обоснованные теории Гальперина и Скиннера, показывающие, что процессы направленного формирования лежат в основе формирования поведения человека. Даже животные предпочитают показывать своим детёнышам образцы поведения, понимая, что свободное самообучение может привести к трагическим последствиям. Но это же научная доказательность, которая не устраивает критиков. И вот уже Иллич громко проклинает приснившееся ему обожествление науки, обвиняя её во всех бедах человечества. А. Нилл начинает строить педагогическую систему на убедительных основаниях веры и интуиции: «Всё, что требовалось, у нас было, а именно — глубокая вера в ребёнка, вера в то, что ребёнок по природе своей существо доброе, а не злое. Я полагаю, что ребёнок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиваться». Столь же откровенен Роджерс: «Мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать только то, что для меня имеет смысл, что оказывает значимое влияние на моё собственное поведение». Ну не очень скромно приписывать собственное мироощущение всем остальным. Действительно, существуют дети, которым очень тяжело учиться в условиях массовой школы. Конечно же, их нужно учить по-другому. Но это не означает, что способ обучения остальных детей плох. Если мы действительно радеем о создании лучших

условий для обучения каждого ребёнка, то необходимо детей изучать, не заставляя, например, интроверта обучаться в условиях разновозрастного общения.

С уважением, М. Бершадский

Александр Гольдин

Уважаемый Михаил Евгеньевич!

Я просто в восторге (без иронии, честно) от Вашего сообщения. Мне кажется, что любой педагог работает, прежде всего, исходя именно из своей веры и интуиции, поскольку педагогика — это не наука, а искусство, я так в самом деле считаю. Именно поэтому мы никому ничего не навязываем и уж тем более никого не загоняем в разновозрастные коллективы (парк-школа и разновозрастность — это далеко не одно и то же...).

В своей книге и здесь, на форуме, я лишь высказываю сугубо личную точку зрения. Тем не менее я разделяю Ваш пафос: а действительно, существуют ли валидные исследования, доказывающие более высокую эффективность плановой интериоризации знаковых систем по сравнению с другими образовательными системами? Классно-урочная система — основывается на науке или на вере? Если можете, ответьте, пожалуйста.

Теперь по поводу кодирования как атрибута культуры. Никто ведь не спорит с этим, мы лишь против абсолютизации этого инструмента культуры (что, по нашему убеждению, и произошло в системе Яна Коменского). Что касается обучения животными своих детишек — они что, сажают их за парты и скормливают образовательные программы?! Вообще противопоставление свободы и организованного обучения достаточно опасно, никто никогда не призывал к анархии и полному отсутствию целеполагания в обучении, мы лишь не понимаем, почему такая достаточно искусственная система, как система Коменского, монополюльно властвует в образовании (вернее, понимаем, но не соглашаемся).

Александр Гольдин

Прошу прощения, вдогонку. Как говорится, в защиту Иштвана Иллича (скончавшегося в декабре 2002 года). Разве Иллич винил во всех бедах науку? Сейчас его «Deschooling society» опубликована в Интернете, может быть, я невнимательно прочитал? Вообще, как мне кажется, перевод этого названия на русский как «Общество без школы» многих (в том числе печально знаменитого господина Тангяна с его статьёй в «Советской педагогике» 1973 года) ввёл в заблуждение. Точнее было перевести schooling как вышколивание, дисциплинирование, превращение в винтики, если угодно. Как раз эту задачу подавления и превращения в винтики и решает современная школа во всём мире, и ни о какой интериоризации культуры в ней и речи не идёт, зачем же лукавить? А общественный прогресс достигается вовсе не за счёт школы, а вопреки ей. По-моему, это очевидно и уже многими признано. Вспомним многочисленных двочников — Нобелевских лауреатов, отвергнутых школой (и не только у нас в стране).

Михаил Бершадский
E-mail: cognit@orc.ru,
ведущий-модератор

Уважаемый Александр Романович!

Благодарю за быструю реакцию на мои замечания. Не хочу вдаваться в дискуссию по частным вопросам, но одна фраза в Вашей ответной реплике меня чрезвычайно удивила. Если Вы действительно считаете педагогику искусством, то обсуждение любых вопросов, ка-

сающихся способов организации взаимодействия учителя (или фасилитатора) и учащихся, теряет всяческий смысл. Если учитель этим искусством владеет, то он будет достигать прекрасных результатов (его дети будут их достигать) при любой организации, какие бы ярлыки мы к ним ни приклеивали. В противном случае не помогут никакие ухищрения. Тогда теряет всякий смысл Ваша столь яростная критика классно-урочной системы. Где мы найдём многомиллионную армию талантливых воспитателей? Её нет! Отсюда и скука, и потеря интереса к действию, как на плохом спектакле. Виноват способ организации театрального зрелища или плохие актёры?

Если педагогика — искусство, то зачем Вам понадобилось концептуальное введение с изложением теории М.А. Балабана? Вы пишете, что все педагоги работают на основе веры и интуиции, но догматы веры нельзя обосновать, иначе учение нельзя назвать верой. Может быть, виновна не классно-урочная система, а загадочные верования учителей и их упование на собственную интуицию? Вот Вам и готовое объяснение неистребимости классно-урочной системы. Вера и догматизм, вера и нетерпимость к инакомыслию всегда идут рядом.

Если Вы хотите создать новое вероучение, то зачем нужно приводить экспериментальные данные о результатах применения своей системы обучения? Вера сильна бездоказательностью и фанатизмом. Экспериментальные же результаты подразумевают наличие научного подхода к анализу фактов. Но тогда возникает и возможность фальсификации теории. В своей работе Вы приводите некоторые эмпирические результаты, однако у них есть существенный недостаток. Какой смысл имеет сравнение экспериментальных и контрольных групп после обучения, если отсутствуют данные об их исходном уровне? Вопрос об экспериментальном подтверждении, который Вы задаёте мне, нужно переадресовать обратно. Гальперин и его ученики многократно доказывали возможность поэтапного формирования умственных действий (не знаний, а интеллектуальных операций и их систем). Скиннер и его многочисленные ученики не менее убедительно обосновали теорию оперантного научения (сегодня она является наиболее экспериментально обоснованной из всех психологических теорий). Поэтому проводить валидные исследования нужно сторонникам спонтанного саморазвития в активизирующей образовательной среде (если они хотят заниматься наукой, а не вероучениями). Некоторые из таких попыток не могут вызвать ничего, кроме улыбки. Таково, например, «исследование» А. Маслоу (одного из теоретических столпов гуманистической психологии и педагогики), который для обоснования самоактуализации выбрал совершенно произвольно 38 личностей, вызывавших его личное восхищение, наделил их столь же произвольным набором некоторых личностных качеств и постулировал, что они достигли вершин самоактуализации.

В этом же ряду «экспериментальных» данных лежат и бесконечные ссылки на рефлексивность как основной метод, позволяющий отслеживать динамику личностных изменений ученика. Это всё тот же метод интроспекции, от которого серьёзная психология отказалась ещё в XIX веке. Ну не может человек адекватно оценить своё собственное психическое состояние (см. психоанализ). В этом же ряду и ссылки на Нобелевских лауреатов для обоснования порочности классно-урочной системы. Горстка талантливейших людей в океане человечества. Да любое общество всегда отторгает талантливых и неординарных (посмотрите на эту тему прекрасную работу В.Н. Дружинина).

С уважением,

Михаил Евгеньевич Бершадский

Александр Гольдин

Уважаемый Михаил Евгеньевич, добрый день.

Постараюсь развернуть вчерашний ситуативный и во многом эмоциональный ответ.

Во-первых, я ни в коей мере не являюсь сторонником спонтанного саморазвития, как Вы выразились. Дискуссия об экспликации слова СВОБОДА в образовании увела бы нас очень

далеко от темы форума, но свобода — это вовсе не анархия и тем более не спонтанность, Вы это понимаете лучше меня. В этом смысле не совсем понятен и термин САМОРАЗВИТИЕ, по-моему, это масло масляное.

О науке и искусстве. Искусство — это вовсе не слепая вера вкупе с нетерпимостью к инакомыслию. Искусство вовсе не противопоставлено науке, а во многом основывается на ней. Если понимать искусство как чёрную магию, колдовство, шаманство и пр., тогда я полностью принимаю Ваши аргументы и под ними подписываюсь. Но я вовсе не так понимаю искусство, в том числе и в педагогике. Система Станиславского — основана на науке или нет? А оперное пение? А кинопроизводство? Кулинария? Автовождение? и пр. и пр.

Теперь по существу. Основное отличие оснований образовательной системы «Школа-парк» от оснований классно-урочной системы состоит, по-видимому, в том, что язык в модели Милослава Балабана не является кодом или системой знаков, в противоположность традиционному пониманию. Милослав Александрович предложил, теоретически разработал и верифицировал в своих исследованиях 60–80-х годов модель языка-органа, развивающегося в культурной (в том числе коммуникативной) среде, а не формирующегося поэлементно из знаков (фонем, морфем, слов и пр.). Данный подход был им впоследствии экстраполирован и на знание (модель знания-органа), которое возможно лишь развить в соответствующей культурной среде, но невозможно поэлементно сформировать из кирпичиков-понятий или другим подобным способом в духе теорий Н. Аха — П.И. Гальперина.

Безусловно, Балабан, как говорится, стоял на плечах гигантов — даже в ранних работах Л. Выготского (например, в его знаменитой совместной статье с Л.С. Сахаровым о видах обобщения при формировании искусственных понятий) знак, система кодов ещё не были демиургом мышления, чем они стали в поздних работах Льва Семёновича. Поэтому имело бы смысл вернуться к известной дискуссии 30-х годов между Выготским и Рубинштейном (на стороне которого стояли тогда, кстати, Леонтьев и Лурия) о соотношении деятельностной и знаковой составляющей культурной среды. Таким образом, мы вовсе не отрицаем возможности кодирования культуры и существования знаковых систем — это было бы попросту глупо. Но, по нашему убеждению, столь же неверно абсолютизировать знак и системы кодов и приписывать им демиургические свойства, детерминирующие развитие любого знания. Такой подход — следствие развившегося в индустриальном обществе XVII — XX веков картезианства Декарта и Ньютона (выросшего из пансофизма Коменского), когда человек рассматривается как технический объект, у которого нажатием определённых кнопок и поворотом рукояток управления можно сформировать заранее заданные качества по составленной извне программе. Не случайно и Вы столь часто употребляете слово ФОРМИРОВАНИЕ в разных сочетаниях.

В этом смысле очень показательна Ваша ссылка на Б. Скиннера. Может быть, его знаменитая работа «Are theories of learning necessary?» и является ответом на Ваш вопрос о соотношении теории и веры в педагогике? А если без шуток — по своим психологическим основаниям парк-школа гораздо ближе к гештальт-психологии, нежели к бихевиоризму. Скиннер, ставший известным на волне критики необихевиоризма, по сути, довёл бихевиористские принципы до логического конца (чего стоит, например, его знаменитый скиннеровский ящик). Кстати, по большому счёту, вся современная классно-урочная школа — это большой скиннеровский ящик, работающий по его знаменитой модели R-S, причём в качестве S в последнее время выступают ЕГЭ и поступление в вуз. R же в последние годы становится совершенно непредсказуемой.

Мы не говорим, что бихевиоризм — это плохо, а гештальт — это хорошо (оценочные суждения здесь вообще неуместны). Мы говорим только, что право на существование имеют образовательные системы, построенные на различных философских и психологических основаниях, а не только монополю захватившая образование классно-урочная система, основанная на бихевиористских моделях формирования чего бы то ни было или положительного подкрепления (меня, кстати, весьма удивил в связи с этим Ваш тезис о комфортности интравертов в классно-урочной системе). Поэтому я бы переформулировал тему нашего фо-

рума, назвав её так: «Зачем нас зовут к одновозрастным учебным коллективам?»

Михаил Бершадский

Уважаемый Александр Романович. Полностью согласен с одним из тезисов, сформулированным в предпоследнем абзаце Вашей реплики. Конечно же, право на существование должны иметь «образовательные системы, построенные на различных философских и психологических основаниях». Поэтому я только приветствую Ваши попытки создать образовательную систему другого типа, так как они продиктованы искренней заботой о развитии детей (кстати, с большим удовольствием прочёл Вашу книгу «Образовательная система «Школа-парк»: теория и практика» — жанр «интеллектуальной провокации» Вам удался). Но меня несколько беспокоит способ обоснования этой системы.

Для построения теории вполне достаточно сформулировать принципы, разработать следствия, вытекающие из принципов в соответствии с правилами логики, и проверить эти следствия экспериментально. В Вашей системе есть концепция М.А. Балабана, есть экспериментальные данные о результатах практической работы, но вы не убедили меня, что модель «Школы-парка» логически следует из названной теории. На странице 94 Вы пишете: «Если же мы работаем на личностный рост ученика, мотивируем его на собственное развитие, то нам всем должно быть ясно, что последнее без младшего, без его вопросов, без вербализации собственного живого знания, без его диалога с чужим живым знанием невозможно». Логическое следование плохо совместимо с модальностью «должно быть ясно». Почему нужно общаться именно с младшим? Есть ли у нас объективные эмпирические средства для проверки этого утверждения? Разве нельзя вербализовать «собственное живое знание» в общении с погодками или со старшими? Каким должно быть это общение? Как его нужно организовать? Является ли разновозрастность необходимым следствием теории или её дополнительным постулатом? Из каких теоретических положений следуют такие формы работы, как «обращённое чтение» и «обращённый пересказ»? Описывая их, Вы употребили термин «понимание» как характеристику общения. Приведу цитату из изложения, написанного одним из моих учеников: «Сближение двух тел друг к другу только могут происходить с телами сферической формы, эти тела сближаются с помощью тока или гравитации, которые проходят через гравитационные поля... Эти теории говорят о том, что тела, взаимодействующие через гравитационные поля, далеко от тела будут притягиваться медленнее друг к другу, происходит теория близкодействия и тела притянутся друг к другу быстрее, чем с теорией о далекодействии». К каким эффектам приведёт общение учащихся на таком уровне? Наконец, почему общение нельзя организовать в условиях классно-урочной системы?

Хорошая теория всегда обладает эвристичностью и доказывает свою правоту с её помощью. Этим путём и нужно идти, не уделяя столько внимания критике существующих порядков. Теорию нельзя построить на отрицании существующей практики, даже если критика справедлива. Но мы не можем корректно доказать, что недостатки современной школы связаны именно с классно-урочной системой, так как на результаты влияет слишком много факторов. Не базируется и не может базироваться классно-урочная система на принципах бихевиоризма, так как последний возник значительно позже. Не могут учителя применять скиннеровский метод последовательных приближений и его технику оперантного научения, так как они об этом ничего не знают (возможно, что с помощью этой теории удалось бы решить многие проблемы, не реформируя формы обучения). Не являются классы современной школы гомогенными, так как учащиеся одного фактического возраста чрезвычайно сильно отличаются (возможно, что в нашем незнании и нежелании познать эти отличия и кроется основной источник проблем).

Возможно, что, произнося слова «одновозрастные» или «разновозрастные», мы не понимаем их действительного смысла. Не исключено, что, создавая разновозрастные группы, Вы на самом деле собираете вместе детей одного умственного возраста. Большинство извест-

ных мне педагогических теорий обладают одним существенным недостатком — у них нет точного адресата. Дети очень сильно отличаются друг от друга, поэтому я склонен предположить, что образовательные системы должны базироваться на известных психологических моделях и инструментально учитывать (на уровне действий и операций) психологические различия. Могу предположить, что существует много детей, для которых модель «Школы-парка» создаёт комфортные психологические условия. Каковы эти дети? В Вашей работе я не нашёл ответа на этот вопрос.

Об искусстве и науке. Даже учёный без искры таланта всегда может повторить теоретический вывод или экспериментальное исследование, добиваясь тех же результатов. В искусстве, по-видимому, дело обстоит иным образом. Обученные определённым техническим приёмам артист, певец, повар и т.п. очень часто становятся ремесленниками, а не Артистами, Певцами и т.д.

Михаил Бершадский

Уважаемый Александр Миронович!

Ваша позиция обозначена достаточно ясно. Согласен на двухнедельный перерыв в нашей дискуссии. Надеюсь познакомиться с мнением других посетителей клуба. Неужели жанр «интеллектуальной провокации», предложенный Александром Мироновичем, не разбудил дух противоречия в ваших умах?

Надежда Буланкина

E-mail: nadegda@online.sinor.ru,

Новосибирск, НИПКРО, кафедра гуманитарного образования

Уважаемые Вячеслав Валерьянович и Михаил Евгеньевич!

Спасибо за желание изменить кардинально, а может, и концептуально отношение педагогов и учёных к поставленной проблеме в рамках решения разнообразных аспектов гуманизации образовательной системы России в целом. Согласно теории и практики культурного самоопределения личности как непрерывного процесса её языковой самореализации в полиязыковом образовательном пространстве, гетерогенность как важная составляющая такого показателя, как «локальность» образовательного пространства, приобретала в реальной педагогической практике специфический оттенок из-за рассогласования на уровне возрастных представлений, ведущих к дискомфорту, параллельному мышлению и конфликтным ситуациям. Проблема в школе существует «жёстко».

Михаил Евгеньевич! Хотелось бы узнать Ваше личное мнение относительно гетерогенных группировок, коллективов, классов, исследование которых осуществляется в условиях американского открытого демократического общества. У них опыт давний и скорее позитивный, конечно, со своей спецификой. Постараюсь примкнуть к дискуссии.

Вячеслав Валерьянович! Ваша позиция относительно приоритетности личности как важной составляющей полиязыкового (термин — мой) образовательного пространства нам известна, что позволяет надеяться на взаимопонимание в области валидности разработанных инфокоммуникационных технологий при их внедрении в реальный образовательный процесс, в частности, в гетерогенных классах-коллективах. Конечно, многое зависит от понимания/взаимопонимания участниками образовательного процесса своих конкретных целей и задач «проживания» в тех обстоятельствах и предлагаемых (объективно существующих) условиях, которые могут изменить их существование (реальное выживание) принципиально.

По-моему, мы уже давно существуем в гетерогенных коллективах, однако психологически, а может быть, и технологически не готовы к позитивному взаимодействию на уровне на-

ших концептосфер по названной проблеме. Нарботки в России, несомненно, есть, и очень интересные, хотя они и существуют пока параллельно и виртуально.

Если мы что-то не хотим понять, это не означает, что не существует проблемы как таковой и проблемных зон в этом направлении. Их необходимо назвать и коллективно осмыслить в целях позитивного решения. Никакая проблема, если это действительно глобальная проблема, не может быть решена одиночками и локально. Затронутая в дискуссии проблема, по-моему, относится к ряду глобальных, так как сам Мир — гетерогенный, а следовательно, нуждается в осмыслении в диалоговом режиме (мы, участники дискуссии, конечно, отличаемся по возрасту).

Ваша Надежда Ефимовна Буланкина
Уважаемый Вячеслав Валерьянович!

В нашем опыте (моём, моих коллег-учителей и преподавателей кафедры гуманитарного образования) есть примеры создания разновозрастных учебных групп в условиях выбора языка меж/субкультурной коммуникации в процессе информационного поиска в пространстве решения проблемных задач разного типа (опыт культурологической драматизации в смешанных группах учащихся и учителей по реализации стратегии и тактики культурного самоопределения личности). Я уверена, что в условиях проектной деятельности и проблемного подхода к обучению разновозрастное обучение возможно и, наверно, обязательно для повышения коммуникативной компетенции личности.

С уважением, Надежда Ефимовна Буланкина

Вячеслав В. Гузеев, президент клуба

Уважаемая Надежда Ефимовна!

В Вашем сообщении мне показался чрезвычайно важным один поворот, который до сих пор в нашей дискуссии не присутствовал. Всё ведущееся обсуждение строится в негласном предположении, что новых информационно-коммуникационных технологий просто не существует, а все процессы обучения-учения реализуются в непосредственном контакте ученика с учителем и другими учениками. Но ведь появление Интернета, дистантного образования и всех технологических возможностей, которые лежат в их основе, похоже, вообще снимает вопрос о разновозрастности или одновозрастности. При отсутствии возможности «потрогать» друг друга, при невозможности занять какие-то социальные позиции в реальном коллективе, короче говоря, в группе виртуальной на первый план выходят психологический и интеллектуальный возраст, степень социальной зрелости и тому подобные черты.

Если группа людей, живущих, может быть, на разных континентах, совместно работает над каким-то проектом, общаясь между собой с помощью «ирок», «асек» и «емель», разница их возрастов не имеет никакого значения. Может быть, гораздо важнее окажется разница в жизненном, социально-культурном опыте, ментальности и национальных традициях. Я думаю, эта тема должна когда-то стать ещё одной темой обсуждения в Дискуссионном клубе.

Возвращаясь же к тому более узкому вопросу, который является предметом данной дискуссии, замечу, что разновозрастные коллективы в образовательной практике, несомненно, встречаются. Даже я когда-то был сельским учителем и в силу малочисленности классов вёл факультативный курс для смешанной группы пяти-, шести- и семиклассников. Это было очень трудно, но настолько интересно, что потом, став учителем городским, я подобный опыт продолжил. В Люберецкой средней школе № 5 у меня был кружок 'Пси-Хи-22' (здесь должны быть греческие буквы, но технически их трудно поставить в текст на портале), в котором занимались ученики шестых и седьмых классов. Это тоже было очень интересно. Но что заметно: ни в том, ни в другом случае у меня не было ситуаций взаимообучения. Была совместная работа над решением нетривиальных задач или изготовлением довольно сложных конструкций. То есть опять-таки проектная деятельность. Вот в этом, похоже, моя позиция, Ваша, Надежда Ефимовна, позиция и позиция Александра Гольдина сходятся. Дело не в раз-

новозрастности как таковой, а в технологиях образовательной деятельности. Ибо преимущества собственно разновозрастности пока никто так и не продемонстрировал. Но дискуссия продлится ещё две недели. Может быть, откликнутся педагоги школ, где такие коллективы — реальность, действующая и постоянная практика?

С уважением, Вячеслав В. Гузеев

Александр Гольдин

Всем добрый день! Ну вот, мы, кажется, и договорились. Преимуществ собственно разновозрастности никто не продемонстрировал именно потому, что их и нет, таких преимуществ. Речь может идти лишь об ином содержании, которое востребует гомогенность или не востребует её. В последнем случае как мелкое следствие может возникнуть разновозрастность.

Дмитрий Столяров,
E-mail: mv@baltinform.ru,
Москва, Auditorium.ru

Уважаемые коллеги!

Александр Миронович Гольдин в ответ на мой запрос прислал ссылки на свои работы и сайты. Монография «Образовательная система Школа-парк: теория и практика»: <http://goldin.fromru.com/DOCS/goldin.zip> Сайт, посвящённый школе-парку: <http://park-school.ru>

С уважением, Дмитрий Столяров, зам. директора проекта Auditorium.ru

Мария Гончар E-mail: mv@baltinform.ru
Калининград, управление образования
администрации Калининградской области

Уважаемые коллеги!

Мнение / вопрос:

М.Е. Бершадский пишет:

Вряд ли можно серьёзно, не кокетничая, отрицать наличие прогресса в современном обществе. Прогресса не только научно-технического (он очевиден), но и нравственного (люди перестали сжигать себе подобных за инакомыслие и сформировали понятие «права человека»).

У меня это утверждение не находит поддержки в связи с тем, что наша армейская система сегодня такова, как будто мы живём в средневековье: когда бессмысленное и злое издевательство ломает судьбы и человеческое достоинство, когда жизнь человека — не ценность, не говоря уже о достоинстве. См. <http://ps.1september.ru/2003/65/1.htm>. Сегодня армия стала тем, что ломает и всю систему образования тоже. Матери пихают сыновей учиться не туда, куда следовало бы, чтобы он обрёл себя, максимально раскрылся, самоактуализировался, где лежит его призвание и, значит, где он сможет больше всего сделать для мира, а туда, где он точно поступит в вуз, только бы не армия.

К сожалению, этот текст «выпал за рамки обсуждаемой темы». Затронутая тема могла бы развернуть отдельное обсуждение. Но это ответ на прозвучавшее в ходе данной дискуссии мнение.

Мне хотелось бы откликнуться на несколько высказываний и добавить одну свою мысль, тем самым предложить тему для обсуждения.

Уважаемый М.Е. Бершадский пишет: «Не базируется и не может базироваться классно-

урочная система на принципах бихевиоризма, так как последний возник значительно позже». Но принципы-то, закономерности существовали и раньше, просто были открыты позже. Так что классно-урочность базируется, возможно, на этих не открытых к тому времени принципах. Далее: «Не могут учителя применять скиннеровский метод последовательных приближений и его технику оперантного научения, так как они об этом ничего не знают (возможно, что с помощью этой теории удалось бы решить многие проблемы, не реформируя формы обучения)». О, нет! Скиннер — это одна из теорий. Поле её деятельности ограничено. Да, адресировать на произнесение автоматически фраз на иностранном языке — успешно сможете. Да, в коррекционном обучении приучите детей с расстройствами психики выполнять-таки нужную последовательность действий, чтобы они смогли работать на простейших работах. Но ряд других задач — не решите.

«Об искусстве и науке. Даже учёный без искры таланта всегда может повторить теоретический вывод или экспериментальное исследование, добываясь тех же результатов. В искусстве, по-видимому, дело обстоит иным образом. Обученные определённым техническим приёмам артист, певец, повар и т.п. очень часто становятся ремесленниками, а не Артистами, Певцами и т.д. ...»

Мой покойный Учитель (научный руководитель в педагогике) научил меня очень многому. Я очень признательна ему за такой урок: в педагогике экспериментальное исследование не может быть повторено, потому что невозможно создать более чем один раз «такие условия» (я думаю, в искусстве — так же). Другие дети, другой учитель — другая психическая реальность в их головах и между ними — всё — другие условия.

Это частные отклики. А теперь к теме: тема разновозрастности возникла для меня в таком контексте. Я предлагаю коллегам обсудить идею разделения школ на ступени, которая, кстати, на Западе есть, а у нас — мало где есть, а как система — точно не существует. Коротко идея заключается в перераспределении учащихся по возрастному принципу по «шкалам ступеней». Согласно этой модели, в школах, расположенных недалеко друг от друга, организуется обучение близких по возрасту учащихся данной территории. В одну школу (или несколько школ) собираются учащиеся младших классов, в другую — более старших. Для малых населённых пунктов это может быть разделение на две укрупнённые ступени — с 1-го по 6-й класс («Школа детства») и с 7-го по 11-й класс («Школа взросления»). Причём лучше, чтобы в школу взросления пришли учиться выпускники нескольких близлежащих детских школ. Ведь такая характеристика образовательного учреждения, как «пространственно-временная доступность», определяется в том числе и возрастом учащихся: чем ученик старше, тем шире для него становится зона пространственно-временной доступности. В более крупных населённых пунктах, в школах, расположенных в одном микрорайоне, могут быть созданы начальная (1–4-е классы), подростковая (5–7-е или 5–9-е классы) и профильная старшая школы.

Идея вызывает ряд возражений, в том числе и такие:

1. ПРИНЦИП МНОГООБРАЗИЯ гласит, что школьная среда должна быть многообразной, как окружающий мир. Отселение обедняет среду.

2. Психологи утверждают, что, для того чтобы развиваться, ребёнок должен ВИДЕТЬ ежедневно образ ближайшего младшего и ближайшего старшего.

3. В школе дети не учатся, в школе дети — живут. А это значит — живут разновозрастной межпоколенческой жизнью. Нельзя лишать их этих, пусть даже неоднозначных, отношений.

4. Наилучший вариант численности детского коллектива — около 300 человек. Тогда они все друг друга в сознании удерживают. Но РАЗНЫХ! А тут обычные три-четыре класса началки вырастают до 10–12. И надоест, и расти социально не будут.

5. А преемственность... Представьте себе учителя математики, много лет специализирующегося только на 6–9-х классах... Он же дисквалифицируется через три года, так как не будет знать меняющуюся программу до и после.

У меня на это тоже сложился ряд возражений. В части разновозрастности, во-первых,

мы БЛИЖАЙШЕЕ младше-старшее окружение сохраняем. Во-вторых, у нас сейчас при классно-урочной системе дети в основном всё время проводят в разновозрастных локальных группах, а при такой организации, как я предлагаю, появится больше возможностей организовывать мероприятия межклассные, межпараллельные.

И в том, и в другом случае если мы хотим разновозрастного общения, то его надо специально предусматривать и выстраивать. Иначе отбор денег в туалетах и толкание 11-классников на несущихся младшеклассников на переменах так и останется почти единственным разновозрастным общением в таких школах.

Если интересно, предлагаю обсудить модель «школы ступеней» здесь.

С уважением, М. Гончар

**Вячеслав Гузеев,
президент Дискуссионного клуба**

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Спад активности к концу объявленного срока означает, по-видимому, что по основным вопросам темы достигнут или консенсус, или компромисс.

1. В целом участники пришли к согласию, что сама по себе разновозрастность учебных коллективов не имеет каких-либо преимуществ по отношению к разновозрастным группам. Здесь всё определяется особенностями применяемых образовательных технологий, хотя мне, например, известно не так много технологий, императивно требующих строго одинакового возраста всех обучаемых. Практически всегда есть люфт, например, технология для обучения подростков или технология для начального обучения. Реальные требования в технологиях различных классов предъявляются только к стартовому уровню подготовки учащихся (и тоже не всегда).

2. Фактически из-за отсутствия голосов оттуда, где разновозрастные учебные коллективы стали нормой и даже обязательным требованием, обсуждение выстроилось вокруг организационной модели образовательной системы «Школа-парк», её философских и психологических оснований. Этот спор явно не завершён. Возможно, обсуждение различных моделей образовательных учреждений станет предметом отдельной дискуссии в будущем.

3. Заметно, что никто не возражает против разновозрастных коллективов, главным предназначением которых является воспитание школьников. Именно такие коллективы моделируют реальную среду общения детей. Перенос подобных представлений на учебную деятельность представляется малообоснованным (строго говоря — совсем необоснованным).

4. Наконец, очень важный момент возник в ходе обсуждения: использование информационно-коммуникационных технологий в образовании. Появляется смутное ощущение, что здесь разновозрастные виртуальные коллективы (группы) естественны генетически. Это может, в частности, означать, что в близком или не очень близком будущем образование как социальный феномен обретёт значительно большее разнообразие, чем то, с чем мы имеем дело ныне. Вероятно, многие привычные организационные структуры образовательных систем изменятся до неузнаваемости. Думаю, что прообразы школы будущего мы тоже когда-нибудь обсудим в клубе.

Благодарю всех, кто принял участие в дискуссии, и приглашаю к обсуждению новой темы.

С уважением, Вячеслав Гузеев, президент Педагогического дискуссионного клуба портала Auditorium.ru