**ОТ РЕДАКЦИИ.** В 2026 году нашему журналу исполнилось 30 лет. Первый номер был подписан в печать 10 февраля 1996 года. Инициатива создания журнала принадлежала выдающемуся учёному и организатору издательского дела, кандидату психологических наук Алексею Михайловичу Кушниру, который бессменно возглавлял наш журнал 25 лет. За это время вышло около 180 номеров. И сегодняшний выпуск мы открываем проблемной статьёй Алексея Михайловича, написанной для журнала в 1996 году. Её актуальность за четверть века не только не исчезла, а, наоборот, серьёзно возросла.

УДК 37.015.3 + 37.02

# ЗАЧЕМ РЕБЁНОК ПРИХОДИТ В ШКОЛУ?

***Кушнир Алексей Михайлович,***
*кандидат психологических наук, основатель журнала «Школьные технологии» и его главный редактор с 1996 по 2021 гг.*

В СТАТЬЕ КРИТИЧЕСКИ ПЕРЕОСМЫСЛИВАЮТСЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СИСТЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПЦИЙ Л. В. ЗАНКОВА И Д. Б. ЭЛЬКОНИНА — В. В. ДАВЫДОВА). АВТОР УТВЕРЖДАЕТ, ЧТО ДЕКЛАРИРУЕМЫЕ ЦЕЛИ ЭТИХ СИСТЕМ НЕ ПОДКРЕПЛЕНЫ ОБЪЕКТИВНЫМИ ИЗМЕРЕНИЯМИ РАЗВИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТА, А ИХ МЕТОДОЛОГИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ПРИОРИТЕТЕ «ВЕДУЩИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И АБСТРАКТНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, ПРОТИВОРЕЧИТ ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ЛОГИКЕ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА И НАРУШАЕТ ЦЕЛОСТНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТА (ИГНОРИРУЯ ПРАВОПОЛУШАРНЫЕ, ОБРАЗНО-ИНТУИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ). ОСНОВНОЙ ПАФОС СТАТЬИ — КОНСТРУКТИВНЫЙ. В КАЧЕСТВЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ ПРЕДЛАГАЕТСЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ, МЕНЯЮЩАЯ САМУ СУТЬ ОБУЧЕНИЯ: ВМЕСТО ОЦЕНКИ СОСТОЯНИЯ (СРАВНЕНИЯ С ДРУГИМИ ИЛИ НОРМАМИ) ВВОДИТСЯ ОЦЕНКА ИЗМЕНЕНИЯ (ИНДИВИДУАЛЬНОГО РОСТА). АВТОР ДОКАЗЫВАЕТ, ЧТО ТАКАЯ ОЦЕНКА, ФИКСИРУЮЩАЯ ТЕМП РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА ОТНОСИТЕЛЬНО ЕГО ПРЕДЫДУЩИХ РЕЗУЛЬТАТОВ, ПРЕВРАЩАЕТ ЛЮБОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗВИВАЮЩЕЕ. В ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПРЕДЛАГАЕТСЯ МОДЕЛЬ «ШКОЛЫ НОВОГО ТИПА» С ГИБКОЙ СТРУКТУРОЙ, СОЧЕТАЮЩЕЙ КЛАССНО-УРОЧНУЮ СИСТЕМУ И РАЗНОВОЗРАСТНЫЕ ГРУППЫ ДЛЯ АВТОНОМНОЙ РАБОТЫ.

• *развивающее обучение* • *природосообразность* • *оценка изменения состояния* • *целостность интеллекта* • *образно-интуитивное мышление* • *эмпирическое мышление* • *теоретическое мышление* • *левополушарное развитие* • *ведущие виды деятельности* • *возрастная периодизация* • *темп развития* • *мотивация самосовершенствования* • *классно-урочная система* • *разновозрастные учебные группы* • *Л. В. Занков* • *В. В. Давыдов* • *Д. Б. Эльконин*

В первом выпуске журнала «Школьные технологии»[1] вместе с описанием природосообразной модели воспитания читателя была помещена другая технологическая разработка, как оказалось, «потерявшаяся» в безмерности пафоса, посвящённого чтению. Речь шла об организации планирования, контроля и оценки деятельности. Учитель, ориентированный на наболевшую проблему безрадостного детского чтения, не обратил внимание на предложенное решение в сфере, которая выглядит менее актуальной, но фактически является решением вопроса о главном: «Зачем ребёнок приходит в школу?».

Рассматривавшаяся технология планирования, контроля и оценки деятельности и в самом деле решает, что называется, «в лоб» вопрос об основном смысле пребывания ребёнка в школе. Таковым, в нашем понимании, является рост, развитие, позитивное изменение, общая динамика психоинтеллектуального развития. На первый взгляд может показаться, что мы здесь совпадаем с ориентирами «развивающего обучения». Действительно, куда все, туда и мы: даёшь развивающее образовательно-педагогическое пространство!

[1] Речь идёт о книге А. М. Кушнира «Азбука чтения», опубликованной в № 1–2 за 1996 год.

Однако имеется весьма существенная разница.

Все известные разновидности развивающего обучения опираются на учителя, который выстраивает комплекс упражнений, развивающих ребёнка. Организационные и методические усилия педагога направлены на то, чтобы выстроить перед учеником цепь проблемных ситуаций, являющихся поводом для приложения сил, а соответственно, и инструментом развития. Проблемные ситуации предстают перед ребёнком в форме задач и упражнений, логика которых вытекает из определённых концепций развития и претендует быть системной логикой, способной цементировать системное обучение, образовывать системы обучения.

Так ли безупречна эта логика, сколь амбициозна?

Прежде всего следует сказать, что ни одна из исторически сложившихся школьных форм не является противником развития. Растить, развивать ученика претендовали и претендуют все. Так называемая традиционная школа озабочена развитием детей не менее, чем любая из школ, работающих в русле идей Занкова или Эльконина — Давыдова. По крайней мере предположим, что это так, иначе нам придётся согласиться с тем, что в школах, не объявивших о переходе на «развивающее обучение», сплошь работают плохие специалисты, поскольку педагоги, стремящиеся двигать ребёнка вперёд, заведомо хорошие, а не стремящиеся к этому заведомо плохи. Эта легко усваиваемая позиция нашла благодатную почву для произрастания в нашем отраслевом министерстве, отчитывающемся количеством школ, перешедших на «развивающее обучение», а не содержательными показателями его результативности.

Конструктивный разговор на тему развивающего обучения возможен лишь в контексте честного признания, что идея «учить, развивая» принадлежит всем в равной степени. Принадлежит в том смысле, что всяк, работающий в образовании, видит результаты своего труда в достижениях и росте учеников. Любые учебные достижения, кто бы и как бы их ни измерял, в какой бы форме ни представлял, являются изменением состояния знаний, умений, навыков, личности, интеллекта, психических функций и т. д. В сущности, эта идея выражает общепедагогический пафос — взрослый идёт по жизни, держа малыша на руках или за руку, или в поле зрения, или на «поводке» норм, инструкций, обязанностей и других форм ценностного регулирования с неизменным эффектом: ребёнок при этом растёт и развивается. Такова человеческая природа, пробивающаяся росточком сквозь асфальт и бетон. Таков её пафос, что в детях мы видим своё главное продолжение и реализуем наше главное предназначение. Взрослый всегда развивает ребёнка своим присутствием, идёт ли речь о позитивном развитии или негативном, но всегда это развитие — социализация, адаптация, личностная экспансия и т. п.

И наоборот, когда взрослый исчезает из жизни детей, дети дичают, а впоследствии звереют. То, что тот или иной учёный наукообразно продекларировал «учу, развивая», не отменило эту фундаментальную истину и одновременно банальность человеческого бытия.

Теория развивающего обучения простирается в своей истории более чем на полвека и состоит из множества эмпирических фактов, гипотез и отчасти из благих намерений. Конечно же, развивать, обучая — тезис привлекательный. Но гипотеза Л. С. Выготского о том, что обучение детей определяет характер их психического развития, справедлива лишь для весьма ограниченного набора условий жизни. Что следует понимать под обучением? Всю жизнь ребёнка во всём многообразии сюжетов, когда и близкие, и незнакомые люди, случайности и закономерности, радости и горести учат, обучают, развивают малыша? Или речь идёт о специально организованном процессе обучения, о процессах, разворачивающихся в специальных институтах обучения и воспитания — школах, детских садах и т. п.? Контекст рассуждений Л. С. Выготского, очевидно, предполагает именно организованное обучение. При этом упования на «реконструкцию среды» учителем, на «личную деятельность ученика» ничего не меняют, поскольку и через шестьдесят лет после высказанных размышлений учитель всё ещё бессилен в самом искреннем стремлении изменять среду и по-прежнему отчуждён от личной деятельности ученика. «Самое

развивающее обучение» меньше всего состоит из «личных деятельностей», а представляет собой изощрённейший набор субъект-объектных манипуляций, где можно встретить игру в «субъектность» ученика и где ученик может состояться как реальный субъект деятельности в виде исключения из правила. Почему? Уже только потому, что учитель «работает» мотивом деятельности школьника, что природосообразные жизненные смыслы заменены гениальными «догадками», подобными тому, что «ребёнок может питать искренний и глубокий интерес к теоретическим знаниям о языке» или что «одни ведущие виды деятельности сменяют другие вследствие внутренних закономерностей психического развития».

Реальная практика «развивающего обучения» всегда начиналась и умирала в одной точке — в личности учителя. Учитель, осуществлявший себя в школе, в классе, на уроке, в учениках как личность, всегда развивал, а его обучение всегда было развивающим, к какой бы методической школе он ни принадлежал. По большому счёту, это не вопрос методической школы, а вопрос социально-экономического статуса учителя в обществе и престижа профессии, поскольку только личность может вырастить личность. Ничтожество с завидным постоянством плодит себе подобных. Никакая методика, никакая «теория развивающего обучения» не смогут опровергнуть эту реальность, а исключения лишь подтверждают её.

Приветствуя саму мысль о необходимости развивающего обучения, мы не можем обойти молчанием вопрос о том, что следует понимать под таковым. Для нас совершенно очевиден факт, что школьная реальность, вернее та её часть, которая предстаёт перед нами как собственно обучение, не может претендовать на развивающую эксклюзивность, будь она даже исполнена в лучших традициях «развивающего обучения». Мы не рискнём также предположить, что влияние учебной деятельности в её традиционном или «развивающем» варианте определяет хотя бы «половину» развития и развитости. Если бы под подобным предположением была бы хоть доля истины, то в детских домах и интернатах мы обнаружили бы самых развитых учеников, а среди людей, в силу обстоятельств не учившихся в школе, были бы одни идиоты.

Мы, конечно, не сможем привести здесь и сотую часть научной аргументации «развивающего обучения», поскольку только ленивый не примкнул ещё к столь выигрышной терминологии, но попытаемся сформулировать собственную позицию в вопросе о развитии и развивающем обучении. Она проста: всё многообразие жизни — общение, деятельность, достижения, коллизии, события, переживания по поводу названного, — буквально всё происходящее с ребёнком развивает его. Специально организованное обучение может быть частью этой жизни, продолжать, направлять и усиливать это движение жизни и развитие, и тогда оно обязано быть жизнесообразным, строиться на жизненном языке, перекликаться с жизненными реалиями. Но в определённых условиях школьное обучение может противостоять жизненному опыту, строиться на другой знаковой основе, нежели реальная жизнь, пытаться развивать то, что не понято личностью как жизненная необходимость.

Рассмотрим краем глаза имеющийся опыт развивающего обучения в нашей школе и попытаемся осмыслить его хотя бы краем сознания.

Проще начать с концепции Л. Занкова. Уже многолетняя практика «развивающего обучения по Занкову» показала, что успех здесь обусловлен тремя основными факторами. Во-первых, подбором сильных учеников, во-вторых, пафосом внедренчества и моды. В-третьих, в новое название отправлялись всегда наиболее подготовленные и нестандартные педагоги. Провозглашённые принципы сколь правильны и благородны, столь же и банальны, но прежде всего они далеко не исчерпывают всей палитры значимых мотивационно-деятельностных аспектов учения и обучения. Обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, высокий темп изучения материала, осознание школьником процесса учения и систематический характер работы учителя по развитию всех учащихся — вот предлагаемый концептуальный набор. Вы смело можете пожертвовать любым из принципов или пополнить перечень другим, ничего не изменится. Ничего не изменится до тех пор, пока не будет затронута сфера личностных смыслов, жизненных ценностей, пока вы не затронете личность ребёнка. Личностный аспект в совокупности принципов

просто отсутствует. Этого достаточно для нас, чтобы более не напрягаться в поисках развивающего эффекта этого развивающего обучения.

Л. В. Занков в своём понимании школы и обучения выразил своего рода квинтэссенцию передовой педагогической мысли своего времени. Но совершенно очевидно, что совокупность благих пожеланий, хотя и здравых, хотя и передовых, не является завершённой педагогической системой. Система и системность в самой своей сущности обязательно содержат в себе родовой признак завершённости, исключающий разные толкования. Множество интерпретаций «развивающего обучения по Занкову» лишь подтверждает мысль о декларативности и эклектичности этой концепции. Фактически в своём инструментальном содержании «система Занкова» не вышла за пределы традиционной школы с её упражненческой, повторительно-объяснительной практикой.

Поскольку наша «школа Занкова» не открыла каких-то новых механизмов развития, соответственно, не смогла предложить что-либо взамен уроков, упражнений, троек с пятёрками, то говорить о новой педагогике нет оснований. Именно поэтому заявленные ориентиры учебного процесса оказались достижимыми лишь с ограниченным — наиболее развитым — контингентом, тем самым приписывая «системе» достижения семейного воспитания и селекции детей при приёме в школу. Да и сами результаты при равных условиях не вышли за пределы достижений традиционной школы. Что, собственно, нового содержится в инструментарии «развивающего обучения»? Те же упражнения, несколько меньше уравниловки, более высокий темп, но ничего принципиально отличающегося от традиционной школы.

Обращает на себя внимание и тот факт, что ни в одном изложении данной версии «развивающего обучения», и ни в одном исследовании по поводу оного, нет чётких ссылок на входной и выходной контроль на репрезентативных экспериментальных выборках в сравнении с контрольными. Мне не известно хотя бы одно экспертное исследование, которое было бы проведено незаинтересованными исследователями.

Наши оппоненты зачастую опровергают нас, мол, исследования были, и контроль был, и результаты убедительны. Но всмотритесь, и в случае с «развивающим обучением» «по Занкову», и в случае с таковым «по Давыдову — Эльконину», авторы и исполнители исследований, контрольных процедур всегда пользователи и сторонники этого способа «развития», а предметом измерения выступают такие переменные, которые входили в содержание работы учителя. В итоге измерение того, чему специально учили в эксперименте, сопоставляется с тем же самым на выборке, которая понятия не имеет о предмете измерения, который просто отсутствовал в содержании обучения, рассматриваемого в качестве контрольного.

Только одно обстоятельство — отсутствие стандартизированного комплекса измеряющих процедур с достаточно широким спектром измеряемых характеристик — от навыковых, понятийных, образных, мнемических и прочих до личностных и социальных, который позволял бы фиксировать и демонстрировать развивающий эффект в конкретных единицах на различных выборках, — не позволяет рассматривать «развивающее обучение по Занкову» как научную концепцию.

Это безусловно талантливая, в значительной степени справедливая, но декларативная и умозрительная концепция обучения, не оправдывающая тот революционный пафос, который уже несколько десятилетий неизменно сопровождает внедрение «развивающего обучения».

Сложнее обстоит с другой версией «развивающего обучения», той, которую связывают с научной школой «Эльконина — Давыдова» и которая изначально была заявлена публике как теоретически и экспериментально обоснованная концепция.

Сама по себе постановка: учить, развивая, и развивать, обучая, учить учиться, учить думать и т. п., — по-прежнему банальна и не вызывает сомнений в своей полезности. Другое дело, — что именно развивать? Правильно ли было сосредоточить усилия школы и обучения почти исключительно на развитии абстрактно-понятийных, словесно-логических функций сознания, тем самым

заблокировав природную стремнину образно-интуитивных процессов? Ведь если вы бросили все свои усилия на формирование «теоретического мышления» и используете с этой целью специальный методический инструментарий, то вы, соответственно, не используете учебные средства, которые развивали бы образные, фантазийные или интуитивные процессы. Где та аргументация, которая доказывала бы, что развитие в шести-, семилетнем возрасте основ теоретического мышления более позитивно повлияет на перспективы личности, чем хорошо поставленная работа с образной сферой сознания? Где экспериментальные доказательства того, что развитие эмпирического мышления не может быть адекватной базой для развития мышления теоретического?

Понятие «теоретическое мышление» противопоставлено эмпирическому типу мышления на априорных основаниях. В понимании В. В. Давыдова это принципиально разные плоскости мыслительной деятельности: «Эмпирическое мышление имеет свои особые виды обобщения и абстрагирования и свои особые способы образования понятий — такие, которые препятствуют полноценному усвоению детьми теоретического содержания знаний». Культивирование эмпирического мышления, конечно, не способствует развитию у школьников другого типа мышления (которое, безусловно, имеется у некоторых учащихся, но приобретается ими порой наперекор устоявшимся содержанию и методам образования) (Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996, с. 5).

Таким образом, та превосходная степень выхолощенности учебного процесса от образно-интуитивной ткани человеческого бытия, которая достигнута в традиционном обучении, уже не удовлетворяет В. В. Давыдова. Под завесой гипнотизирующей привлекательности лозунга о «развивающем обучении» проталкивается ещё более антиприродная, ещё менее развивающая практика. Эта практика априорно чужда развивающей педагогике, поскольку здесь уже на стадии проектирования обучающей среды подразумевается нарушение целостности интеллекта и личности.

Что это за особое «теоретическое мышление», в погоне за которым должно быть трансформировано образовательное пространство? Современное понимание психических процессов уже ставит вопрос о том, что память, мышление, воображение — не более чем искусственное подразделение, имеющее значение как описательный инструмент. Всякая психическая функция обусловлена всеми без исключения процессами, образующими многосложную ткань психической жизни. А сводить образование к формированию особого, якобы наиболее значимого способа мышления, тем более недопустимо.

В методологическом плане развивающее обучение может быть выстроено исключительно на понимании целостности человеческой личности, целостности её бытия, целостности интеллекта. Целостность мироощущения ребёнка, пришедшего в школу, ещё не нарушена, не расщеплена на «составные части» наглядно-образного, эмпирического или теоретического плана, и нет никаких видимых оснований с этого начинать развитие, на этом строить развитие, в этом видеть развитие. Мы можем в интересах дела условно выделять те или иные психологические реалии в предмет педагогического воздействия, но совершенно недопустимо жертвовать при этом целостностью — фундаментальным признаком человеческой природы.

По нашему мнению, правильным, природосообразным способом действия является выстраивание развивающей стратегии в соответствии с логикой, которая продиктована природой: предметно-образная процессуальность доводится до оптимального темпа, затем, не замедляя темпа своего развития, ложится в основу образно-интуитивных функций интеллекта и эмпирического мышления, образует с ними целостное психоинтеллектуальное пространство с высокими динамическими характеристиками. Высокий темп жизни этого «внутреннего пространства» обусловлен тем, что обучающая среда во всём многообразии деятельностей, реализуемых с помощью приёмов, методов, средств обучения, опирается именно на то, что хорошо развито. Теоретическое мышление как процесс более сложного порядка, что обусловлено не столько сложностью внутрипсихических процессов, сколько сложностью внешних знаковых систем, языков, опосредующих теоретическое мышление, в нашей модели должно «прорасти» из почвы,

созданной эмпирическим мышлением и образно-интуитивными процессами. Задача обучения — органично вплести в содержание школьной жизнедеятельности, исходно — образно-интуитивно-эмпирической, — 1 % заданий, ситуаций, провоцирующих включение теоретического мышления в общий процесс таким образом, чтобы его динамика диктовалась высокой интенсивностью среды, в которой предстоит его (теоретическое мышление) выращивать. Этот один процент теоретического мышления, организованный учителем, быстро обретает динамические характеристики развитой психоинтеллектуальной среды, быстро переходит в операциональный состав деятельности, становится низкоэнергетичным и появляется условие для внедрения в состав деятельности ещё одного «кусочка» теоретического мышления. Этот второй процент в той же манере достигает низкоэнергетичного режима, и процесс непрерывно воспроизводится, увеличивая «вес» теоретического мышления в содержании интеллектуальной жизни. Задача учителя — обеспечить непрерывность процесса.

Для нас очевидно, что экспансия теоретического мышления является важной составляющей интеллектуального развития, но, увы, не является главенствующей. Что справедливо, впрочем, и для любой иной психологической реальности.

Иными словами, нет никаких оснований для реализации в школьной практике каких бы то ни было приоритетов для теоретического мышления, зато мы однозначно настаиваем на том, что развивающее обучение может стать реальностью только при условии, что обучение в конкретный возрастной момент в своём базовом регламенте опирается на те психоинтеллектуальные реалии, которые могут обеспечить наивысший темп и качество жизнедеятельности здесь и сейчас. Динамичность интеллектуальной жизни и высокое качество её результатов — вот реальная почва дальнейшего развития, в том числе — новых психоинтеллектуальных комплексов, в том числе — теоретического мышления, в том числе — научной интуиции, в том числе — художественного воображения и т. д.

Из этой логики вытекает, что, например, непосредственно-эмоциональное общение или предметно-манипулятивная деятельность не исчезают из психологического содержания развития ребёнка после достижения им трёх лет, хотя это и предписано возрастной периодизацией «по Эльконину», а продолжают развиваться, более того, служат психологической базой для развития более сложных функций. Даже столь «младенческий» феномен, как комплекс оживления, не исчезает с возрастом из арсенала эмоциональных реакций, а остаётся в поведенческом характере навсегда, претерпевая эволюцию в течение всей жизни.

Технология воспитательной работы, которая легко преодолевает измышленческую периодизацию возрастного развития, а также словопрения о родственности или антагонистичности эмпирического и теоретического мышления, опирается на формулу: ребёнок врастает в развитую, высокодинамичную и продуктивную жизнедеятельность взрослого, а затем вырастает из неё по мере присвоения этой высокой динамичности, этой высокой результативности; новые психоинтеллектуальные комплексы зарождаются в развитых, высокодинамичных и продуктивных функциях, или внедряются в них, а затем, участвуя в движении, набирают собственную динамику и продуктивность, при этом интегрируются в более раннюю структуру или, наоборот, интегрируют эту структуру в себя.

Если речь идёт об искомом теоретическом мышлении, то, опираясь на указанную формулу, нам следует убедиться, что ребёнок высокоэффективен в области эмпирических решений, а затем встроить его одним мизинчиком в область теоретических задач, где взрослый (учитель) демонстрирует взрослое мастерство и незаметно, пальчик за пальчиком, клеточка за клеточкой, втягивать ученика в этот мастерской процесс.

Мы демонстрировали действенность этой стратегии на примере обучения чтению, грамоте и письму, иностранному языку в публикациях в «Школьных технологиях», поэтому опустим описание ситуаций в целом. Подтверждённые не только дипломированными педагогами-исследователями, а сотнями простых учителей, результаты позволяют уверенно утверждать, что двух-, трёхкратный перевес результативности в части технологических навыков и десятикратное

преимущество в части информационно-содержательной по сравнению с «развивающим обучением» не могло быть следствием случайного стечения обстоятельств, а является закономерным результатом правильной теоретической постановки проблемы развивающего обучения и её правильного технологического решения.

В чём ещё уязвимость концепции развития, лежащей в основе данной версии «развивающего обучения»? Во-первых, традиции этой научной школы. Вспомните периодизацию возрастного развития, ведущие виды деятельности и марксистско-революционные «возрастные кризисы». По сей день будущие педагоги зубрят, что в старшем дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является ролевая игра. Это ли не выдающийся пример влияния тоталитаризма на эволюцию нашей мысли, когда достаточным критерием научности является номенклатурная авторитетность источника информации. Ни в одном эксперименте, ни в одном полевом исследовании никто никогда не доказал, что игра является наиболее значимым фактором развития в указанном возрасте, что она могла бы конкурировать, например, с продуктивной деятельностью, будь она организована не в виде уродства, коим является детсадовское учебное занятие по лепке из пластилина, а таким природосообразным процессом, как составление букета из полевых цветов вместе с мамой или строительство собачьей будки для любимого щенка вместе с папой, как подготовка аквариума перед заполнением его водой вместе с дедушкой. В тартарары канет игра, если выбор таких деятельностей был бы достаточно велик, а взрослые не отбрыкивались бы от докучливого ребёнка. Одинокий ребёнок тянется к игрушке. Изгнанный из взрослой компании ребёнок идёт к сверстникам. И не следует путать закономерности развития с насильственно приобретёнными привычками играть, гулять, бегать, кататься, когда эти стереотипы «детского поведения» буквально вколачиваются в образ жизни ребёнка всей мощью взрослого авторитета и всей безысходностью взрослой занятости и лени. Той самой лени, в фундаменте которой лежат те же неопределённые детские действия в неопределённой форме: играть, гулять, бегать, кататься.

Похоже, что и в этой разновидности «развивающего обучения» мы не сумеем обнаружить «самостояние личности», личностное целеполагание и другие ценностные аспекты человеческого бытия.

Происходит подмена — факт доминирования игровой активности в искусственных условиях детских резерваций и хрущёвок объявляется психологической закономерностью, соответственно, внутренним законом развития, а далее, посредством советского администрирования, допускаются лишь интерпретации высосанного из пальца закона. Результат? Огромная страна несколько десятилетий осуществляет тотальную инфантилизацию населения.

Почему мы все с такой лёгкостью усвоили такую периодизацию? Всё просто — она ложится на личный опыт миллионов людей, подвергнутых массовой стерилизации духа посредством государственной политики уничтожения устоев, традиций, корней, преемственности поколений и семьи через репрессии, искусственные и насильственные миграционные эксперименты, укрупнение и ликвидацию деревень, через пафос мировой революции вместо любви к родной околице. Кто-то должен был научно обслуживать этот беспредел, вот и процветала «деятельностная» психология, которая отчасти вынужденно, а отчасти и искренне «обосновывала» свою ценностную кастрированность. Вот откуда засилье беспредметных деятельностей в школе, все эти «условные коммуникации», «игровые методы обучения» и вынужденное жёсткое администрирование. Такие понятия, как «свобода воли», «свобода личности», «свобода выбора», «свободное воспитание», антагонистичны советской школе на уровне органической несовместимости. А далеко ли мы ушли от «советской школы»? На пять лет? На десять лет?

Инерция этого движения в никуда в вагончиках «ведущих видов деятельности» столь непреклонна, что, несмотря на аргументированное опровержение данного заблуждения в психологической литературе (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский), несмотря на его полное противоречие жизненной практике и здравому смыслу, пединституты продолжают плодить «инфантотехников» вместо педагогов. От сюсюкательно-развлекательного педагогического энтузиазма некуда скрыться. Играючи осваивать знания стало

признаком высокого педагогического искусства. Игровой вирус вместе с шестилетками внедрился и в школу. Неужели кто-то всерьёз полагает, что продуктивные виды деятельности менее важны для развития ребёнка, чем игры? Или что они менее привлекательны? Или дело в том, что все другие виды деятельности требуют усилий и участия взрослого, который или вечно занят, или уставший, или ленив?

Ни учение, ни общение, ни «подготовка к предстоящему труду» не выдерживают и малейшей критики на предмет своего ведущего значения для развития в предписанные возрастные периоды, если подойти к вопросу с самым элементарным прилежанием и соблюсти нормы психологического исследования. Кроме того, постоянно возникают противоречия между понятиями личностного, психического и интеллектуального развития. В любом возрасте человек нуждается во всём многообразии человеческих занятий. Любое ограничение, любая однобокость могут привести лишь к искажениям развития.

Таким образом, само понимание логики, механизмов развития, лежащее в основе данного «развивающего обучения», лишено достоверной научно-экспериментальной базы, а самое главное — здравого смысла. Однако факт педагогической мистификации подобного масштаба свидетельствует об особом менталитете российского учителя — действительно, магическое мировоззрение, — как выразился А. М. Лобок.

Нас упрекают в критиканстве. Но это же не критика, когда голому королю говорят, что он гол. Просто откройте глаза, и вы убедитесь, что любые «ведущие виды» жизнедеятельности возникают не изнутри как проявления психологических законов, они лишь отражение степени вашего отсутствия в жизни детей, любые кризисы — отражение несовершенной социальной организации и вновь — вашей взрослой занятости, отчуждённости от жизни ребёнка.

При этом наша собственная позиция, представленная конкретным педагогическим инструментарием, предельно открыта для критики. Откуда бы ни подул ветер, мы тотчас станем смотреть на слово и дело сквозь призму элементарных, наиболее общих критериев научного опыта — достоверности наблюдения, эксперимента, их чистоты, валидности, а также сквозь призму здравого смысла, концентрированное выражение которого содержится в народной педагогике, что рекомендуем и читателю.

Разные культуры, разные социальные группы, разный образ жизни ни при каких условиях не вместят в прокрустово ложе «ведущих видов деятельности» всё многообразие «ситуаций развития» разных детей. Не решает проблему и затёртая «зона ближайшего развития», коей козыряет уже всяк. А как быть с «зоной перспективного развития»? А где границы между «ближайшим» и отдалённым развитием? А в какой зоне формируется целеполагание? И т. д. Очевидно, что сложившийся понятийный педагогический аппарат вкупе с практикой «интерпретации интерпретаций», как метко обозначила И. Христосенко дух и букву современной психологии, уже совершенно исчерпали свой прогностический, проективный потенциал. Если обучение эксклюзивно «ведёт» за собой развитие, если вся эта школьная жизнь, зачастую убогая, и есть главный инструмент развития, то, во-первых, насколько безрадостную перспективу мы «вписываем» в судьбы наших детей, во-вторых, насколько безосновательно конституируем манипулятивный характер школы как единственно возможный, отметающий саму вероятность свободы личности и «свободного воспитания».

Одним из реальных системообразующих признаков ситуации развития, на наш взгляд, является присутствие-отсутствие взрослого, взрослых. Мера и характер включённости детей во взрослую жизнь — вот универсальный критерий ситуации развития любого ребёнка из любой культуры, любой социальной группы, который предопределяет динамику и результат развития. Во взаимодействии ребёнка и взрослого заключён самый фундаментальный механизм развития. Формулирование психологических законов развития должно строиться исключительно на оценке и понимании универсальных психологических процессов, а не на механистическом переносе фактов социальной статистики в область психологических законов.

Авторы «развивающего обучения» дают повод усомниться в справедливости нашей

методологической позиции в понимании развития человека в целом. Соответственно, становится сомнительной и правильность понимания интеллектуального развития. Не повторяя мотивы «Педагогики грамотности», где данный аспект рассматривался достаточно подробно, остановимся лишь на одном аспекте проблемы.

Для современной психофизиологии функциональная асимметрия головного мозга является одним из наиболее фундаментальных фактов человеческой природы. Самые сложные и тонкие функции сознания, такие как воображение, интуиция, творчество в целом, способность делать открытия, построены на сложном взаимодействии двух функционально разных полушарий мозга, разных сигнальных систем и способов представления информации. Теперь уже очевидно, что бытовавшее ранее заблуждение относительно ведущего значения левого полушария устарело и является ничем иным, как отражением тенденций запоздавшего технократического романтизма сороковых и послевоенных лет, не имеющим под собой научно установленных фактов.

Содержание и инструментарий «развивающего обучения» «по Давыдову» уже откровенно выстроены в логике левополушарного развития. Наше возражение не является возражением против «накачивания логической мускулатуры», нас ужасает безжалостность, безапелляционность вышвыривания из школы, прежде всего из начальной, последних атрибутов развития предметно-образного и эмпирического инструментария, образно-интуитивного мироощущения.

Наиболее очевидное суждение: должно быть и то, и другое. Вопрос в том, что раньше и что на чём. Если ребёнок всё своё дошкольное детство успешно рос и интеллектуально прогрессировал преимущественно через предметно-образное и целостное восприятие мира, то, следуя природосообразной логике, мы должны подхватить и поддержать эту волну, а затем, разгоняя её, встраивать в неё линию словесно-логического, абстрактно-понятийного развития. Предложенная В. Давыдовым логика «развивающего обучения», увы, действует противоположным образом — фактически блокирует правополушарную линию развития, исключает из учебного обихода образно-интуитивные процессы. То есть, на самом деле, «развитие бросает якорь» и медленно прожёвывает теоретические гипотезы об особом происхождении теоретического мышления.

В этом плане развивающая педагогика осталась столь же нерезультативной, как и её традиционный близнец. Та же упражненческая беспредметность, та же скукота на уроках, всё тот же бегающий по классу «мотив деятельности» — учитель.

Завершить высказанный панегирик можно сетованием на отсутствие в «развивающем обучении» по В. Давыдову, несмотря на «высокий накал научности», всё тех же стандартизированных процедур входного-выходного контроля учебной деятельности, иными словами, объективных инструментов измерения развивающего эффекта. Нет инструмента, нет и аргумента — развивает, не развивает, а кто его знает. Авторы говорят: развивает... Здравый смысл и народный опыт — ничего особенного, кроме сверхсложного учебно-методического комплекса, нет. Но всё же определённость имеется. Даже отдельных формальных признаков, обнаруженных выше, достаточно для заключения: это «развивающее обучение» не за того себя выдаёт!..

Общим пороком развивающего обучения обеих конфессий является полное отсутствие самого главного — развивающей среды и чётко очерченной меры развития.

Одновозрастная классно-урочная тусовка менее всего является средой развивающей. Попытки выстроить систему дифференцированного многоуровневого обучения — последние судороги методологической агонии — лишь усугубляют ситуацию, загоняя окончательно идею развивающей школьной среды в тупик. Классы для дураков и «элитные школы» ещё аукнутся нам такой люмпенизацией, что времена «неперспективных деревень» покажутся цветочками.

Ни Л. Занков, ни В. Давыдов не захотели выйти за пределы данности: класс, урок, одновозрастная группа с её ограниченной по ценностному диапазону внутригрупповой нормативностью. Более того, оба «развивающих» направления пошли по пути экстенсивной дифференциации контингента: дураки налево, отличники — в гимназический класс...

Столь же безрадостная перспектива у традиционной школьной оценки. Пятёрка ли, тройка ли, — обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития. Это учитель хотя бы смутно представляет себе, за что он ставит ту или иную оценку. Ученик же воспринимает оценку как полумистическую реальность, которую он может интерпретировать весьма и весьма разительно. Благие размышления о жёсткой и чёткой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом — прогрессивном — кругу речь идёт об оценке состояния.

Декларируя в качестве главного предназначения школы развитие, «развивающее обучение» не предложило в качестве меры успешности ученика оценку собственно развития — оценку изменения состояния. Важнейшая составляющая обратной связи между учебной деятельностью и её результатами для ученика в «развивающем обучении» осталась всё та же подлая — репрессирующая и манипулирующая — оценка, прежде всего сравнивающая его с другими учениками, отражающая его соответствие ожиданиям учителя, но абсолютно ничего не сообщающая о степени его собственного продвижения, о степени его развития. Само собой разумеется, что уже только поэтому, хотя достаточно и других оснований, такое «развивающее обучение» реально развивать не может, поскольку ученик не имеет перед собой чёткого ценностного ориентира: сегодня лучше, чем вчера, а завтра лучше, чем сегодня. Если не в этом, то в чём, собственно, заключается смысл развития?

Мы ещё вернёмся к разговору о системной модели школы, которая в своей механике содержала бы механизм преодоления ограниченности классно-урочной уравниловки. Что касается оценки, то в данном аспекте, как показывает практика, нам удалось реализовать довольно радикальную альтернативу современной пятибалльной системе. Представьте себе, что вместо множества факторов, которые принимает в расчёт учитель при выставлении оценки, вместо всех этих поправок на ветер — за вежливость, за внимательность, за воспитанность, за маму, за папу — в вашем распоряжении всего один однозначный критерий: вырос ли ученик хотя бы на сантиметр, на грамм, на градус в конкретном аспекте деятельности, измеренном конкретной «линейкой». Оценка выставляется исключительно за позитивное изменение состояния в сравнении с собственным же состоянием минуту, день, месяц, год назад.

Такая оценка обладает системообразующей функцией. Даже если вы обучаете современных детей по букварю Тихомировых или Л. Толстого, но используете такую оценку, осуществляете жёсткий мониторинг изменения состояния — роста — своих учеников, ваше обучение будет развивающим. Обучайте по любой системе, но используйте такую оценку, и ваша система станет развивающей. Внутренняя сущность оценки независимо от вас трансформирует ваше обучение в развивающую форму.

Другое дело, что именно и каким образом вы станете развивать и измерять?

Разумеется, качество, валидность процедур измерения — весьма серьёзный вопрос. В рамках настоящего разговора имеет значение сама постановка вопроса — что является системообразующими признаками развивающего обучения?

Таким образом, реализовав ТАКУЮ оценку, мы прямо и однозначно определили смысл каждодневного пребывания ребёнка в школе, создав ситуацию неизбежного формирования у него устойчивого мотива развития и самосовершенствования. Мы не оставляем ученику иных шансов, кроме как двигаться вперёд в своих навыках, знаниях и жизненных смыслах, подразумевая при этом его собственное движение, его собственное целеполагание, его личную инициативу.

При условии существования такого оценивания становятся предметными разговоры о достоинствах и недостатках той или иной системы обучения. Темп изменения — развития — весьма лаконично обозначит, какое обучение оправдывает свою «развивающую» вывеску, а какое нет. Какой учитель развивает, а какой имитирует педагогический процесс? Вот так мы уходим от кокетливой дискуссии о сравнимости или несравнимости разных систем обучения.

Что мы имеем? На любом уроке, по любому предмету, в любую погоду — одну единственную оценку: вырос или нет? Мы также имеем весьма жёсткий критерий профессионализма учителя — темп роста учеников. Теряют смысл спекулятивные разговоры о разных контингентах, слабых и сильных классах. Реализация ТАКОЙ системы оценивания не требует финансовых затрат, обучения, поскольку идея предельно проста и доступна. Конечно, потребуется вести целую бухгалтерию учёта достижений детей, детально отражающую динамику того или иного аспекта развития. Но это уже вопрос технологии, и, как показал опыт, вполне разрешимый. Вопрос методологический — нужна ли нам такая оценка? Хотим ли мы жить на острие порыва, хотим ли быть столь обнажёнными в своих усилиях и результативности?

Рассмотрим значимые признаки предложенного принципа оценивания, описанные в «Азбуке чтения...»:

- оценка не сравнивает детей друг с другом;
- обеспечивает ежечасную обратную связь деятельности с её результатами;
- формирует у ученика ясное понимание смысла пребывания в школе, концентрированным выражением которого является ориентация на рост и развитие;
- даёт ребёнку ясное представление о том, насколько он изменился, вырос за день, за неделю, за месяц в школе по любому значимому аспекту развития, будь то знания, умения или навыки;
- оценка избавлена от влияния личного отношения учителя к ученику, что совершенно ясно ученику и вытекает из внутренней сущности оценивания;
- оценка вплетена в контекст деятельности учителя и ученика так, что в равной степени оценивает и развитие ученика, и успешность деятельности учителя;
- оценочная шкала имеет весьма широкий диапазон баллов, который позволяет видеть положение и динамику ученика на всей дистанции школьной программы по данному аспекту;
- в процессе оценивания доминирует не контрольная, а формирующая функция;
- оценивание занимает мало времени, органично вплетено в процесс планирования и контроля деятельности;
- оценка предельно индивидуализирована, отслеживает динамику роста ученика относительно его личных достижений;
- оценка не позволяет останавливаться в развитии, остановка — это именно то, что немедленно снижает её;
- оценка формирует привычку к позитивной изменчивости, развитию;
- оценка выступает технологическим элементом более общего процесса, в котором объединены планирование, контроль деятельности и оценка;
- оценка в значительной степени очищена от влияния факторов, выходящих за пределы учебной ситуации: уровня общего развития, социального и материального статуса родителей и т. д., оценивается только мера работы над собой;
- происходит интенсивная ротация на олимпе учебного лидерства: побеждает растущий, работающий над собой, критерий признания — индивидуальный отрыв от собственных достижений, а не от достижений других;
- оценка изменила психологический портрет школьника; ведущим фактором успешности в образовательном процессе становится работоспособность, одарённость не конкурирует с трудозатратами, а проявляет себя в сфере индивидуальной специализации;
- новый тип оценки ускоренно формирует мощную мотивацию саморазвития, самосовершенствования, мотивации достижений, в сущности, — новый тип парадигмы жизненных ценностей;
- оценка такого типа опредмечивает мотивом самосовершенствования упражнение, когда его невозможно избежать.

Все эти признаки характеризуют одну и ту же оценку. В это трудно поверить, но попытайтесь самостоятельно поработать в воображении с каждым из названных тезисов. Например, вы не ставите более тройки-пятёрки за решённые задачи и примеры, а отслеживаете развитие математических навыков исключительно по одному критерию: выполнил ли ученик сегодня за то же самое время заданий больше, чем вчера, или не выполнил? Разумеется, задания могут быть самого проблемного, самого развивающего толка. Вопрос не о содержательной стороне, а лишь о способе оценки. Сопоставьте мысленно этот способ оценивания

с каждым из вышеназванных признаков. Не исключено, что в отдельных случаях уловить однозначную связь будет сложно, но, как показал наш опыт, ваш пессимизм быстро иссякнет, поскольку такая оценка действует именно так, как это было описано.

Вы можете применить этот принцип к любой дисциплине, к любому учебному предмету, лишь бы в ваших руках оказался инструмент, позволяющий соразмерить результат вчерашнего дня с результатом сегодняшней работы. Будь то количество баллов, набранных в дидактическом тесте, количество правильно решённых задач за урок, количество правильно списанных строк, — любая «линейка», позволяющая измерять эффективность учебного процесса, позволит вам реализовать новый способ контроля деятельности со всеми вытекающими следствиями. Само ежедневное наличие обратной связи между вашими с учеником усилиями и их результатом станет инструментом отбора, уточнения, совершенствования методов обучения. Это хотя бы в некоторой степени скрасит столь непредсказуемую практику «тащить всё лучшее из каждой системы», которой грешат «творчески работающие учителя».

Этот универсальный тип оценки, работающий одинаково эффективно как в отношении развития ученика, так и в отношении деятельности самого учителя, обладает весьма малой инерционностью. Стоит вам применить новый, действительно эффективный приём работы, как тотчас, уже через день-два станут заметными изменения в темпах роста учеников. И, соответственно, наоборот. Темпы развития остались прежними, следовательно, новый приём неэффективен.

Конечно, такого рода примитивизацию легко подвергнуть обструкции. Но опять же, как показала практика, наш логичный механицизм оказался куда более эффективнее того понимания «развивающего обучения», которое бытует в учительской среде. Редкий учитель уверенно скажет, что постиг всю развивающую глубину замысла академика В. В. Давыдова. А наша оценка конкретна и понятна для любого частного случая примерно на таком уровне обобщения, как предельно лаконичны в своём назначении лопата, молоток, ложка, карандаш.

В завершение начавшегося разговора об оценке развивающего типа, а именно такова её основная характеристика, нам хотелось бы очертить группу педагогических задач, планируемых в рамках образовательного проекта «Новая Россия», который рассматривает в качестве своей стратегической цели эволюционное изменение российского образования таким образом, чтобы ребёнок, ученик, школьник, студент не столько имел бы возможность реализовать максимум своих природных возможностей, сколько был бы вынужден это сделать. Ключом к созданию обучающей среды такого уровня является, на наш взгляд, научно-педагогическое осмысление критерия природосообразности развития и обучения.

Итак, совершенно очевидно, что школе необходимо обрести универсальную меру успешности своей миссии — чёткий, однозначный критерий достижения социально задаваемых целей. В качестве такового нами предложен мониторинг развития и темпов развития посредством оценки изменения вместо оценки состояния. Универсальность критерия — степень изменения — воистину беспрецедентна: критерий работает даже в условиях применения несовершенных инструментов измерения. Это обстоятельство делает задачу реалистичной, а её разрешение — делом ближайшего будущего. Воспроизводимость технологии и гарантированность результата сочетаются с простотой и дешевизной реализации — не спрашивай, а делай здесь и сейчас. Отсюда, однако, не следует, что нам не нужны совершенные средства измерения динамики всего комплекса характеристик физического, психического, интеллектуального, личностного, социального, ценностного развития.

Это и есть одна из ближайших педагогических задач — подбор существующих и создание новых инструментов измерения развития, будь то физические, психологические, интеллектуальные или дидактические тесты.

Другой аспект, где нужны сильные головы, — создание природосообразных технологий обучения. В этой области пока ещё больше теоретизирования, нежели практических достижений. Из педагогических технологий, имеющих солидную историю, критериям природосообразной технологичности

отвечают единицы. Автору известны в качестве таковых лишь идеомоторный тренинг, нашедший применение в спорте высших достижений и медицине, но малоизвестный школе и педагогике, гипноз и некоторые методы суггестопедагогики, мозговой штурм и приёмы работы, описанные в ТРИЗе (теория решения изобретательских задач), некоторые виды организационно-деятельностных игр. Тем не менее, хотя потребуется значительное время для создания системы критериев, технологии проектирования природосообразных систем и средств обучения, отдельные частные технологии могут быть созданы в ближайшее время. Это ведь целый культурный пласт — народная педагогика — совершенно невостребованный школой.

Это нелепость, когда иной разумный папа в один день достигает учебных целей, на которые учитель тратит месяцы. И дело не в наполнении классов. Папа в своих усилиях ориентируется на жизненный опыт, на здравый смысл, на интуицию, исходит из конкретной ситуации своего ребёнка, поэтому он эффективен. Учитель ориентируется на методические предрассудки. Среди таковых есть полезные, но их полезность просто раздавлена «выделением отношений между звуковой формой слова и его значением,... выделением и осознаванием отношений, конституирующих язык как знаковую систему» (по В. Давыдову, Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — С. 291), — и тому подобными действиями и размышлениями, совершенно чуждыми сущности ребёнка шести-семи лет.

Наконец, весьма важной представляется задача создания концептуальной модели школы, преодолевающей ограниченность классно-урочной системы и одновозрастной учебной группы. В этом направлении работает значительное число исследователей, имеется отечественный и зарубежный опыт, но очевидно, что существующие инфраструктура и финансовые ресурсы не позволяют в ближайшее время осуществить прорыв в этой области. В этой связи особую ценность приобретают технологические и организационные модели, не относящиеся к жанру «педагогических утопий», а опирающиеся на реальные возможности. Другими словами, особую ценность представляет собой продукция, которая состоит на девять десятых из интеллектуального продукта и лишь на одну десятую своего содержания и эффективности зависит от инфраструктурных и материально-технических преобразований.

В суперсовременном здании с особыми источниками финансирования и дурак прослывёт новатором, по крайней мере, на некоторое время. Вы возьмите сельскую деревянную двухэтажку с уличными удобствами и на такой базе создайте уникальное развивающее образовательное пространство. Как это удаётся, например, директору национальной школы-интерната в Усть-Нюкже Амурской области. К стыду своему, за прошедшие десять лет забыл имя-отчество директора, но дух самоутверждения, царивший в этой школе с его лёгкой руки, забыть не могу.

Поскольку в одном из ближайших номеров мы намерены обратиться подробно к проблеме школы нового типа, попытаемся задать направление предстоящему разговору. Модель школы, сложившаяся в процессе экспериментальной работы в Благовещенске, опирается на известные читателю по предыдущим публикациям технологии обучения.

Хотя концепция школы — понятие более широкое, нежели та или иная частная технология, нам хотелось бы особо оговорить данный аспект — почему мы опираемся именно на технологии? Дело в том, что любая, самая глубокая концептуальная позиция лишена смысла, если она не содержит в себе своё собственное инструментальное решение. Другими словами — концепция должна отвечать на вопрос «как?», «каким образом?», «какой ценой?» может быть достигнута та или иная благая цель. Таким инструментарием мы располагаем, что и было проиллюстрировано.

Другой вопрос — каких детей имеет в виду разработчик «концепции новой школы»? Таких, какие выходят из традиционной школы? Или из-под руки «развивающего обучения»? Мы исходим из реальности, что нормальный средний ребёнок к концу начальной школы взахлёб читает то, что обычно носят в портфелях старшеклассники, читает со скоростью и качеством понимания, превосходящим старшеклассников, решает примеры и задачи, которые ему предстояло бы решать

лет так через несколько. И всё это не в результате дискриминирующей личность унизительной селекции, а в результате природосообразных технологических решений. Разве таким детям нужна такая школа, которую сочинят под убогий «стандарт», претендующий ознаменовать вступление в третье тысячелетие?

Работая над концепцией школы, мы подразумеваем именно тех и таких детей, которые выходят из рук амурских учителей, освоивших новую технологию обучения чтению.

Основная организационная идея, лежащая в основе новой школы, — это создание в едином физическом и образовательно-информационном пространстве двух школ. Две действующие независимо друг от друга системы образования под одной крышей: одна — обычная классно-урочная, но вооружившаяся принципиально другой оценкой — оценкой изменения вместо оценки состояния, принципиально другим чтением — чтением образами вместо чтения словами, принципиально другим письмом — авторским письмом вместо упражненческого; вторая — для детей, накопивших потенциал автономности, потенциал позитивной изменчивости, инерцию развития.

Если с первой школой всё более или менее ясно, то вторая нуждается в описании.

Как только ребёнок по одному или нескольким предметам начинает обнаруживать высокий уровень успешности и значительную автономность, он получает почётное право учиться в школе второго типа по одному, двум или всем предметам. Ученик получает индивидуальный план, охватывающий не текущую четверть, а весь школьный курс по конкретной дисциплине, и, когда звенит звонок на урок математики, идёт не в привычный нам класс, а в более уютный кабинет, чем-то напоминающий библиотеку. Только книги в ней — сплошь по математике, от банальных задачников до научно-популярных статей и толстых справочников, и библиотекарь — учитель математики.

Учитель-консультант работает индивидуально с каждым из присутствующих, а присутствуют дети, начиная со второго и заканчивая последним классом. Эта разнокалиберная и разновозрастная братия обладает тенденцией к групповой интеграции куда более мощного порядка, нежели любая одновозрастная учебная группа, что хорошо известно педагогам, кому посчастливилось поработать с разновозрастными коллективами.

Ребёнок, не снижающий темпов своего роста в конкретном учебном предмете, остаётся в режиме автономной работы по этому предмету сколько угодно долго, но стоит обнаружиться застою, как он вновь оказывается в столь родной и понятной нам классно-урочной среде. Переход из одной школы в другую прост и функционален — это рабочий момент. Определённость и многозначность критерия успешности — рост, развитие, движение, темп изменения — делает и учителя, и ученика союзниками и соратниками как в принятии решений, так и в достижении целей.

Мы привели здесь маленькую зарисовку нашей школы, чтобы побудить читателя к разговору на эту тему, тем более что идея подвергнуть ревизии неприкасаемую классно-урочную систему витает в воздухе. Но поскольку эта система уже не просто проросла в учительских душах, она укоренилась там, такая гибкая «переходная» модель представляется нам адекватной реалиям современной российской школы. ❑