

ПАРК ОТКРЫТЫХ СТУДИЙ

*Ольга Леонтьева,
к.пед.н., лауреат премии Президента РФ в области образования*

Проект «Парк открытых студий» (ПОС) развивался в НПО «Школа самоопределения» (Москва) с 1996 по 2007 год. За это время его выпускниками стали более 200 человек.



*Ольга Леонтьева
(Балабан)*

Первые пять лет проектом руководила я, потом – Татьяна Сергеевна Шагова. ПОС был закрыт после смерти генерального директора этого научно-педагогического объединения Александра Наумовича Тубельского.

Деятельностная взаимооценка

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

Под деятельностной взаимооценкой (далее – ДВ) мы понимаем естественную общекультурную норму равноправного общения субъектов,

проявляющуюся в их демонстрации отношения друг к другу и ситуации в целом, направленной на продление или прекращение взаимодействия.

Если задачу образования определять как развитие индивидуальности, а не видеть ее в обучении набору стандартных знаний и умений, то надо признать:

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

Мы позволили детям демонстрировать оценку работы взрослых культурным способом – посредством выбора места и формы занятий, – и стали рассматривать деятельностную взаимооценку не только как процесс, но и как один из основных принципов образования. Такой подход позволил создать образовательную модель, которая стала соответствовать разнообразным интересам и опыту детей, начала стимулировать их индивидуальные способности.

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

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

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

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

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

Начало

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

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

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

Таким образом, четыре учителя находились в школе, в определенных кабинетах, по шесть академических часов. Два учителя, чьи уроки были указаны в расписании как обязательные, работали с классом в привычном для всех классно-урочном режиме, но с одним новым условием: они объявляли, что одновременно для учеников Парка открыты парк-студии, называли студии и отпускали туда по пять желающих учеников из каждого класса.

Эти пять детей могли уйти и вернуться на урок в любое удобное для них время в течение учебного дня, как все вместе, так и каждый отдельно. Сколько человек вернулось в класс, столько же учитель мог отпустить для работы в парковом режиме, поскольку занятия там велись не больше, чем с десятью учениками на одной студии. Мы предполагали, что такое количество будет оптимальным для начала работы студий, но оно изменялось по ходу эксперимента.

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

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

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

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

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

Для наблюдения за динамикой перемещения учащихся и их оценкой собственной заинтересованности на занятиях в парк-студиях была введена специальная система карточек самоанализа, которые раздавали детям и собирали ежедневно тьюторы при помощи учителей, работающих в урочном режиме:

МОИ ФАМИЛИЯ И ИМЯ:

ДЕНЬ НЕДЕЛИ, ДАТА:

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

Ученикам предлагалось заполнить вторую графу таблицы следующим образом:

- занимался с этим учителем — поставить +;
- занимался и было интересно — поставить ++;
- занимался, было интересно, продолжу на следующей неделе — поставить +++.
- Учащиеся заполняли карточки, описывая предыдущий день, а тьюторы вносили данные в общую схему, где количество плюсов отмечалось соответствующей цифрой (1, 2, 3).

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

Мы предполагали, что детям будет трудно написать, что им где-то было скучно и неинтересно, поэтому специально не вводили такую графу. Кроме того, думали мы, дети, не желая обидеть учителей, будут ставить вместо одного плюса два, якобы показывая этим, что там было интересно, но туда идти они не собираются. Оказалось, это не так. Наши ученики предпочитали ставить один плюс или три, то есть для них изначально было по-

нятно, что они собираются дальше делать. Поэтому мы суммировали количество выборов на уровне 1 и 2, сравнив эту сумму с количеством максимальной оценки, то есть с количеством цифр 3.

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

Исходя из этого, мы предположили, что дети определили в какой-то степени свой выбор. Кроме того, они сразу же разделились на группы по тому признаку, насколько им вообще могло быть интересно на любых занятиях в школе. Так, из всех выборов за первые две недели у Вани К., умного мальчика из неблагополучной семьи с ярко выраженной агрессией, практически не было положительного выбора, хотя он честно пытался посетить разные студии (29 выборов и во всех результат – один плюс). А у Раисы К., напротив, из 22 выборов за две первые недели – все по три плюса, то есть фактически часть ребят могла найти интересное для себя занятие практически везде, а другим везде было неинтересно.

Дети, стабильно дававшие отрицательные результаты выбора, оказались не только неуспешными в предыдущей учебе, но имели различные психологические проблемы (скорее всего, как следствие стрессовых учебных ситуаций). Большинство из них не только не умели читать (могли перерисовать картинку, но не умели прочитать подпись под ней, чтобы узнать, что на ней изображено). Многие из них избрали молчание единственным эффективным способом контакта и борьбы с внешним миром. Трое из этих детей защищались при помощи постоянно выраженной агрессии. Однако **к кон-**

цу первого месяца обучения в парковом режиме большинство из них нашли в школе интересные для себя места и занятия, так как им разрешалось не ходить на студии, предложенные в расписании, а искать любые интересные места в школе. Было лишь одно ограничение: не покидать стены школы, так как школа несет ответственность не только за образование наших учеников, но и за их физическое здоровье. Отсутствовавших в школе в то время нам зафиксировать не удалось, так как в этом у учеников не было никакого смысла: зачем уходить, если можно спокойно находиться в школе и заниматься тем, что интересно.

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

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

В результате вводного этапа у учителей и учеников был снят существовавший до этого страх перед ситуацией свободного выбора и самооценки. **Начали скла-**

диваться новые способы работы в студиях, открылась реальная возможность перехода на парковую систему в целом.

Основной способ работы

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

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

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

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

Поэтому **на второй год эксперимента мы заменили шестичасовой режим работы мини-команд на трехчасовой.** Нам казалось, что этим мы облегчим детям проблему выбора (каждый день они

имеют возможность работать не менее чем в семи разных студиях), а учителям будет проще организовать работу в студиях (теперь почти все студии открыты минимум два раза в неделю). Однако это решение повлекло за собой и негативные последствия. Во-первых, усложнилось и без того сложное расписание занятий, и некоторым детям стало труднее простроить свой график работы, а во-вторых, учителя получили возможность снова вести обычные уроки (с переменным составом учащихся) вместо того, чтобы создавать новые рабочие места для самостоятельного творчества ребят.

Таким образом, в общеобразовательной школе была построена модель, базирующаяся на принципе деятельностиной взаимооценки. Использование данного принципа повлекло за собой не только изменение структуры обучения (становление не классно-урочной образовательной модели), но и ее основных компонентов: возрастной организации, личностно-ориентированных способов работы учителя, введение коллективной творческой деятельности и педагогической поддержки и др.

Способы работы учителей

Коллектив учителей, начинавших эксперимент, не был специально подобран. Многие педагоги, ранее преподававшие авторитарно, но готовые попробовать сменить свои способы работы, пришли к нам. Им не давалось особых рекомендаций, были введены лишь два ограничения:

- нельзя заставлять детей оставаться на студии дольше, чем они сами хотят;
- нельзя не впустить ребенка на студию тогда, когда он сам пришёл.

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

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

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

- создаю ситуации, в которых для ребенка становится значимым умение определить свои цели в предметном поле;
- помогаю детям научиться планировать свою деятельность и возможный результат;
- организую на студии такую деятельность, которая поможет ученикам освоить основные знания, умения, навыки, способствующие успешному продвижению в данной области знания;
- читаю лекции, провожу беседы;
- даю консультации по индивидуальным работам;
- собираюсь вывести ребят в позицию лектора;
- формирую личностное отношение к изучаемому предмету;
- побуждаю активное действие с целью переориентации целей учеников с социально значимых на личностные;
- прорабатываю цепочку взаимодействия ученик—учитель—учебник;
- согласовываю цели, содержание предмета через выявление значимых для ученика и для меня проблем, умений;
- выстраиваю договорные отношения;
- создаю ситуацию успеха для конкретного ученика, психологический комфорт;
- даю ученику понимание социально-культурных образцов;
- работаю как инициатор, организатор деятельности на студии;

На вопрос о роли учителей-предметников в Парке открытых студий

в целом, учителя дали следующие ответы:

- создаем ситуации, в которых ребенок может (и для него это становится важно) свободно формировать свои интересы в образовательном пространстве;

- даём возможность строить свои отношения с товарищами и взрослыми;

- даём возможность овладеть универсальными способами мышления;

Результатами своей работы на студиях учителя считали:

- развитие умения учеников планировать свою деятельность в предметном пространстве;

- расширение поля взаимопомощи между учащимися ПОС;

- развитие умения общаться на языке предмета;

- освоение учениками разных способов работы в предметном поле;

- освоение каждым ребенком базового минимума;

- удовлетворение личностного интереса ребят внутри данного предметного поля;

- формирование целостного представления о закономерностях внутри данной области знаний (например, в истории, географии);

- индивидуальное продвижение ребенка;

- повышение самооценки учащихся;

- развитие их познавательной активности;

- смена позиции ведомого на позицию лидера;

- наличие ситуации успеха и психологического комфорта в группе;

- развитие умения учеников планировать и контролировать свою деятельность;

- развитие умения детей оценить себя в различных измерениях;

- выход учеников на систематические занятия в данной студии;

- развитие их работоспособности;

- повышение коммуникабельности;

- развитие понимания практической необходимости изучать те или иные предметы;

- развитие умения видеть не только себя и свои интересы, но и других людей;

Результатом эффективности парковой структуры в целом учителя видят:

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

Критериями, по которым учителя оценивали свою работу, были:

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

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

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

Способы работы

Постепенно учителя стали использовать разнообразные педагогические приёмы, которые оказались наиболее эффективны при работе в парк-студиях. Мы попытались систематизировать их и сравнить с приёмами работы внутри классно-урочной системы. Так выяснилось, что при описанной выше работе в системе открытых парк-студий в корне перестраивается и работа учителя. Анализ различий показал, что многие педагоги, работающие внутри класс-школы в гуманистической этике, используют называемые нами парковые методы и формы работы в рамках обычного урока.

Возможно, такая тенденция и является доказательством необходимости изменения этической нормы оценивания в школе: это упростит работу тем, кто действительно внедряет современные инновационные методы органического обучения, и заставит изменить методику преподавания других учителей, привыкших прикрывать некомпетентность наличием программ и отметок.

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

Классификация способов работы учителей в студиях и классах

РАБОТА УЧИТЕЛЯ В ПАРК-СТУДИИ	РАБОТА УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ
1. Учитель продумывает и обеспечивает максимальное разнообразие форм и способов работы.	1. Учителю достаточно продумать и использовать единую форму или способ работы.
2. Учитель стремится к тому, чтобы каждый ребёнок выбрал СВОЮ проблему (или тему, способ работы, своё место в общей работе и т.д.).	2. Учитель стремится к тому, чтобы все ученики продвигались по им намеченному плану с одинаковой скоростью.
3. Учитель имеет право продемонстрировать свою логику вхождения в данный предмет лишь по просьбе ребёнка или в работе "партнёров" и стремится к индивидуализации результатов.	3. Учитель демонстрирует собственное знание предмета как эталон и стремится привести учеников к некоторому общему результату.

4. Учитель должен предоставить каждому ученику возможность измерить собственное продвижение в предмете.	4. Учитель оценивает адекватность полученных результатов усвоения по заранее намеченным собственным или стандартным критериям.
5. Учитель следит за социальными отношениями в студии, развивает их в процессе создания ситуаций нужности друг другу.	5. Учитель подавляет несанкционированные проявления социальных связей в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей.
6. Учитель стремится привлечь ребят на студию игровыми приемами (приём, аналогичный рекламе фирмы) или "рекламой".	6. Учитель использует игровые методы обучения для поддержания внимания и активности учеников.
7. Учитель учится вместе со своими учениками (миф о всезнающем учителе здесь даже вреден).	7. Учитель должен знать предмет лучше учеников и демонстрировать свой уровень.

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

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

Как можно заставить каждого хоть изредка посещать так называемые студии "общеобразовательного цикла"?

За этим вопросом лежит уверенность в необходимости одновременного усвоения каждым учеником общей программы по математике и словесности.

Как шесть уроков подряд учить одних и тех же детей?

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

Поднятые проблемы ещё раз убедили нас в важности принятия каждым учителем всей системы гуманистической школы. Оказалось, что официальный статус деятельностной взаимооценки повлиял на сознание учителей и заставил их двигаться в сторону гуманизации своих способов работы.

Проблемы и противоречия

Когда одновременно работали четыре-пять студий, часто на одну из них приходили один-два ученика, а на другие — много, причем все были готовы работать по шесть уроков подряд. Изначально многие учителя думали, что на физкультуре будет всегда перебор, однако ребята занимались по шесть уроков подряд математикой и словесностью, физикой и биологией, историей и иностранными языками, музыкой и изобразительным искусством.

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

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

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

- между индивидуальной многогранностью субъектов образования и предметностью занятий в школе;
- между стремлением учителя быть в центре внимания и учить детей и задачей, стоящей перед ним при работе на студиях:

дать каждому ребёнку возможность поработать в позиции «отдающего», то есть необходимого кому-то человека;

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

Отдать накопленный опыт

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

Первый способ использовали педагоги, ведущие занятия в студиях по общему плану, но разрешавшие, согласно условиям эксперимента, работать там любое количество времени. В результате детям, отсутствовавшим в течение некоторого времени на студии, было трудно подключиться к общим занятиям без посторонней помощи, и в этот момент вступали в работу «эксперты» — ученики, постоянно занимавшиеся в данной студии и способные помочь новичку, ввести его в курс дела, разбираясь при этом ещё раз в изучаемом материале.

Второй способ более искусственный. При этом перед ребёнком специально ставилась задача разобраться в какой-то проблеме лучше, чем остальные, проведя небольшое собственное исследование, поработав с текстовым материалом или внимательно выслушав объяснение учителя. Главное, чтобы ответ на интересующий его вопрос узнал только он, и никто другой. Изученный таким образом материал ученик не отвечает учителю, а рассказывает о вновь узнанном тем ребятам, которым эта информация интересна или нужна по каким-то причинам.

Например, мальчик захотел узнать, почему картофель зеленеет на свету. Многих

его одноклассников заинтересовал этот вопрос, но учитель помогал найти на него ответ лишь этому ученику. Именно он, а не учитель, рассказал потом всем желающим обо всех своих открытиях. Так довольно искусственным способом можно вывести в позицию объясняющего практически любого ребенка.

Педагогическая поддержка

Для того чтобы последовательно ввести в образовательную структуру деятельность взаимооценку, потребовалось изменить и позицию классного руководителя, который обычно является ответственным за образование закрытой группы учеников. В работу классного руководителя в традиционной школе входит анализ успеваемости учащихся, работа с родителями, так называемые воспитательные мероприятия. Мы пришли к выводу, что наиболее гибкой и близкой для создаваемой нами структуры является система наставничества и педагогической поддержки, разработанная О. Газманом и его последователями, где тьюторы, как и взрослые в нашем эксперименте, находятся в позиции взаимооценки: они не работают с постоянной замкнутой группой, а приглашают к себе всех желающих или тех, кто им особенно нужен (ценен), а дети выбирают, в какой группе они хотят работать. В такой деятельности проходит взаимообогащение и понимание ребенком себя и других.

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

В эксперименте были зафиксированы следующие уровни обеспечения педагогической поддержки:

1. Тьютор являлся лидером одной из открытых групп, организованной для совместного дела, для участия в котором он

приглашал всех желающих учеников Парка. При совместном анализе деятельности каждого участника дела тьютор старался понять проблемы учеников и помочь им осознать их. Работа проводилась по принципу «огонька» в коммунарском движении. При смене тьюторских групп тьюторы обменивались информацией о детях. Стрессовые ситуации, неизбежно возникающие при попытках заставить ребёнка заниматься чуждым для него, неинтересным делом, практически были ликвидированы. Одна из первейших задач тьютора (на первых шагах ребёнка в системе Парка открытых студий) – **понять, какой из учителей команды оказывает на ребёнка самое большое влияние**, и создать (при его помощи) условия, когда это необходимо:

а) для встречи ребёнка с наибольшим количеством студий;

б) для продолжительной работы ребёнка в выбранных им студиях.

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

3. У детей, учащихся в парковой структуре, явно выражена тенденция предлагать свою помощь, а не просить её у старших. Фактически дети становились наставниками друг для друга, что необходимо ценить и поддерживать. Если же помощь старших была действительно необходима, ребята с лёгкостью обращались к любому учителю, способному помочь в данной ситуации. **Дети предпочитают опекать друг друга, а не быть опекаемыми кем-то из взрослых**. За развитием и взаимодействием таких малых групп следит тьютор, помогая детям,

не входящим ни в какую группу, а также выступая в роли третьей стороны в различных спорах (по обоюдному желанию конфликтующих сторон).

Взаимоотношения с родителями

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

Таким образом, в Парке открытых студий стали развиваться частные методики, ориентированные на развитие индивидуальности учащихся, их самоопределение, простраивание межличностных взаимоотношений учитель—ученик, ученик—ученик. Эти способы работы стали развиваться у всех учителей, продолжительно (более одного учебного года) работающих в эксперименте, независимо от их первоначального опыта и позиции. Причиной такого изменения можно считать новую для учителя позицию, в которой оказались участники эксперимента: взрослому, постоянно оцениваемому младшими. Учителя стали стремиться заинтересовать учеников Парка, привлечь на свою студию как можно больше детей, быть ценными для них.

Разновозрастный коллектив

Структуру свободного образования невозможно, а иногда опасно развивать внутри относительно устойчивых разновозрастных образовательных групп, которые провоцируют стремление учителей направленно оценивать учеников, так как наличие детей одного возраста — механистический приём, специально введённый в школу для увеличения эффектив-

ности однонаправленной качественной внешней оценки.

По этой причине в Парк открытых студий, изначально сложившийся как разновозрастная структура, была включена группа из 25 учеников младших классов (средняя разница в возрасте — два года). Необходимо подчеркнуть, что учебные вертикали — разновозрастные образовательные группы — обогащают учебно-воспитательный процесс, лишь в том случае, если целью образования ставится не воспроизведение стандартных программ, а развитие индивидуальности в деятельности для других, и если вертикали создаются как открытые образовательные группы. Именно поэтому разновозрастность успешно использовалась в коммунарском движении, но из-за стандартных аттестатов и закрытых классов так слабо реализуется в учебном процессе.

Итак, для того чтобы полностью использовать внутри школы систему мягкого оценивания, структура Парка открытых студий стала разновозрастной, внутри которой каждый субъект образования мог стать для кого-то старшим (оставаясь для других младшим), то есть выбранным, получившим высокую оценку и одновременно — выбирающим, оценивающим. Ученики Парка открытых студий получали такую возможность и внутри разновозрастной группы, но далеко не все смогли найти для себя такие группы среди одноклассников. Многие дети стали младшими, то есть ведомыми, для своих ровесников, но мы считаем, что для каждого важнее стать для кого-то старшими, ведущими, ведь максимальный образовательный эффект наблюдается именно у ведущих, обучающихся (см. выше).

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

1. Младшие эмоционально инициируют работу старших. Детям десятилетнего возраста свойственно более открыто, чем двенадцати-тринадцатилетним, выражать разнообразные положительные эмоции по отношению к учебной деятельности. Они демонстрируют удивление, восторг, заинтересованность, при этом зачастую старшие ребята из подростков с показным безразличием превращаются снова в интересующихся происходящим в школе детей. **При работе в вертикалях учителя могут специально создавать разнообразные ситуации, вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активации работы старших учеников.**

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

3. В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим младшим», что немаловажно для проведения индивидуальной работы со всеми учениками в больших учебных группах. При этом наблюдается двойной эффект: младший получает помощь в важном для него вопросе и ощущает себя комфортно и защищено, а старший не только помогает учителю, но и имеет возможность утвердиться в собственных знаниях, выявить свои точки непонимания, структуриро-

вать собственные представления о мире в общении с другими людьми. **Создание учебных пар «старший-младший» с обязательной последующей демонстрацией обоим их прироста может быть эффективным приёмом работы в учебных вертикалях.**

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

5. Учителя отметили развитие умения детей быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принятие на себя ответственности за неуспешность других и готовность помочь. Так, именно младшие подняли вопрос о помощи «выпадающим» старшим. **Создание таких временных учебных разновозрастных групп для кратковременной совместной деятельности может быть еще одним способом работы в вертикалях.**

6. Наблюдалась тенденция к планированию работы, выполнению домашних заданий. Не совсем понятно, что являлось фактором, стимулирующим этот эффект: работа по планированию на неделю, проводившаяся до создания разновозрастных групп, индивидуальная работа этого учебного года или работа по возможному планированию, проводившаяся в разновозрастных группах. Несомненно лишь то, что **постоянное общение в учебной деятельности старших и младших учеников даёт и тем, и другим богатый материал для осмысления собственного продвижения.**

О классификации способов работы учителя в открытых учебных разновоз-

растных группах пока говорить рано, но уже сегодня можно выделить следующие обязательные действия учителя:

- смена его позиции по отношению к ученикам: учитель должен быть старшим членом растущего разновозрастного коллектива, а не только носителем общекультурных ценностей;
- каждому ученику должен обязательно демонстрироваться его «прирост».

При этом педагог не должен унижать детей публичной демонстрацией их неумения, незнания, то есть односторонней оценкой. При работе в вертикали педагогу следует отказаться от командных реплик, вроде: «Ты должен».

В рамках этих двух границ в открытых учебных вертикалях, базирующихся на принципе ДВ, возможно применение разнообразных методов и учебных приёмов: фронтальная и парная работа, игровые методы, самостоятельная работа, проектная деятельность и др.

Ситуация постоянной деятельностной взаимооценки естественным образом ставит учеников не только в позицию выбирающих, но и избираемых, значимых людей. Все это позволяет активно использовать неизбежно возникающую при создании разновозрастных групп разновозрастность учащихся, а не пытаться нивелировать её. Легко создается особое нравственное поле, которое в обычном классе, если и появляется, то с большим трудом. В учебных вертикалях продолжают активно изменяться способы и приёмы работы учителей внутри гуманистической этики образования.

Результаты

В ходе эксперимента вместо регулярного цифрового, внешнего по отношению к субъектам образования, отслеживания его результатов (имеется в виду вместо периодических психологических тестов и их ма-

тематической обработки или тестирования учащихся и выставления им отметок) периодически проводились специальные итоговые этапы с целью предоставления всем субъектам образования **возможности проанализировать собственное продвижение**. Эти этапы организовывались периодически в виде различных итоговых игр и других форм работы, например, учащиеся временно переводились на классно-урочное обучение или в систему погружений, развитую в Школе самоопределения.

Первая итоговая игра в «Слонов» была структурирована следующим образом. Ученикам раздали условные денежные единицы, которые можно было тратить и зарабатывать. Если ребенок добывал некоторую информацию, он тратил «деньги», если делал что-то для других — зарабатывал (напомню, Милослав Балабан назвал эту позицию действия для других катаболической). Перед детьми была поставлена задача заработать за время игры как можно больше «слонов», чтобы потом на эти деньги купить дополнительные занятия. Однако оказалось, что вывести в такую позицию детей довольно трудно, для этого необходимо применять специальные педагогические приёмы.

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

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

Таких игр и им подобных было проведено несколько, каждая продолжительностью не более одной-двух недель. В течение учебного года проводились открытые рефлексии, на которых ученики могли рассказать, что для них легко, а что трудно в Парке открытых студий, чему, как им кажется, они там учатся.

В конце первого полугодия пятого класса перед детьми был поставлен следующий вопрос: «Чему вы научились за это время?» И услышали следующий ответ: «Выбирать студии». Оказалось, что для части наших учеников самым трудным было найти в себе силы и **сменить** студию, когда учитель продолжает там с кем-то работать. Эти дети ощущали (и, надо сказать, частично это было действительно так), что обижают своим уходом учителя. Для других же, напротив, было очень трудно **остановиться** на чем-нибудь одном, так как им везде было одинаково интересно (а для части – одинаково неинтересно). Потребовалось четыре месяца, чтобы ребята с этой проблемой справились.

В конце первого учебного года была проведена специальная работа, показавшая не только детям и их родителям, но и самим учителям, что учеба в парковом режиме эффективна для всех учеников, что было проверено методом временного возврата учеников в классно-урочную систему. Так, двум учителям, не работавшим в Парке открытых студий, было предложено провести двух-трехдневные погружения с нашими учениками, взяв для этой работы целые классы. Ученикам данная ситуация была именно так и объяснена: им тоже очень важно проверить, смогут ли они по-

нять задание и способ работы абсолютно нового для них человека, выполнить вместе с ним работу на уровне учеников начала шестого класса. Было проведено по два таких погружения в каждом классе: по математике и по словесности.

Учителя, ведущие эти погружения, ответили на предложенные командой вопросы:

1. Смогут ли эти дети учиться в обычном шестом классе при классно-урочной системе?

2. Как часто они «выпадают» из учебного процесса, по каким причинам?

3. Легко ли понимают поставленную перед ними задачу?

4. Высока ли скорость мышления?

5. Часто ли отвлекаются на уроке, мешают ли учителю?

6. Приходят ли со своим материалом для изучения?

7. В каких случаях и как привлекают к себе внимание учителя?

8. С какими заданиями легче справляются?

9. Что для них важнее, процесс работы или конечный результат?

Содержание ответов экспертов на перечисленные вопросы:

1. В следующем году класс сможет учиться в своей возрастной группе, по любой программе.

2. При личной незаинтересованности много детей выключаются из общей работы.

3. Большинство учащихся быстро понимают поставленную перед ними задачу, их отличает высокая скорость мышления.

4. Дети во время уроков мало отвлекались на посторонние разговоры, им было интересно.

5. На уроках они практически не мешали учителям.

6. Лишь несколько учеников пришли со своими примерами.

7. Если детям было интересно, они выкриками старались привлечь к себе вни-

мание. Если неинтересно – тихо работали внутри себя, причем это состояние было неустойчиво, быстро исчезало при смене вида работ на уроке.

8. Большинство учеников продемонстрировали умение выходить за стандартные алгоритмы.

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

Ученики и незнакомые им до этого времени учителя высоко оценили друг друга, взаимно пожелав продолжить взаимоотношения: дети захотели учиться у этих педагогов, а те на следующий год пришли работать в ПОС, хотя до этого не соглашались. Все чувствовали себя комфортно на этих погружениях, что и отразилось в возникшей привязанности.

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

Проверить собственные умения можно было и в работе с младшими учениками, которые на следующий год собирались учиться в Парке открытых студий.

При этом старшим ученикам предлагалось попробовать себя в роли наставников. Участвовать в этой работе захотели 15 шестиклассников, причем большинство из них — дети, обычно неуспешные на занятиях или не «заслужившие» себе достойного места в социальной структуре младших подростков.

Младшие приходили в Парк открытых студий на практику на одну неделю. В понедельник мы представляли детей друг другу и предлагали выбрать, кто с кем хотел бы работать в системе наставничества. Причем в течение недели можно было сменить себе наставника. Большинство из старших успешно справились с задачей (критерий был лишь один — назовёт ли их кто-нибудь из четвероклассников своим наставником, то есть оценит ли своего старшего и захочет ли продолжить общение). Большинство из младших, прошедших у нас такую практику, решили прийти к нам учиться в следующем году.

Ряд ребят изъявили желание поработать подмастерьями у учителей детского сада и начальной школы. Такая возможность была им предоставлена. Это была серьезная работа, требовавшая большого нервного и физического напряжения в течение одного месяца. Каждый день школьники шли на свои рабочие места и выполняли там всё, что было нужно учителю. Система реальной работы подмастерьями взята нами из международного проекта «Город как школа», который был создан как система продуктивного обучения (через реальную работу) для старших учеников (от 14 лет). Так как мы не могли отправить наших двенадцатилетних детей на работу в город, было решено использовать имеющуюся в НПО «Школа самоопределения» структуру. Так, четыре очень «трудных» ученика работали в детском саду, воспитатели дали им отличные характеристики. Один ученик был направлен на практику во второй класс и получил от учителя конкретное задание:

научить одного отстающего мальчика отдельным темам из школьной программы.

Отметим, что оба ребенка, старший и младший, из неблагополучных семей с отрицательными установками к учёбе вообще. Старший, Ваня К., к концу шестого класса стал спокойнее, выбрал ряд студий, на которых занимался с удовольствием, стал гораздо менее агрессивен. Он ни разу не прогулял работу в начальной школе, выполнил задание полностью, причём занимался с младшим не только на общих уроках, но и дополнительно. Результат работы пара продемонстрировала всему классу, с достоинством выдержав 35 минут опроса одноклассниками младшего в этой паре. Класс даже заплодировал, так как оказалось, что тот впервые не только давал «правильные» ответы, но вообще говорил вслух у доски. Старший ученик увидел результат своей работы.

В середине третьего года обучения итоговая работа была специально организована таким образом, чтобы укрепить взаимоотношения во вновь созданном разновозрастном коллективе. Для этого итоговая игра проектировалась, разрабатывалась и проводилась младшими учениками как сюрприз, а ее участниками были все старшие. Игра проводилась по схеме «полосы препятствий», которые готовились младшими в виде заданий в различных областях знаний и умений.

Старшие ученики должны были эти препятствия преодолеть. Игра показала высокий уровень взаимопонимания в коллективе, где каждый ребёнок имел возможность не только продемонстрировать себя в наиболее близкой ему сфере деятельности, но и быть оцененным друзьями.

В конце третьего года обучения старшим детям было предложен выбор итоговых работ:

- творческая работа в одной из студий;
- работа наставником с новыми младшими;

- организация для Парка итогового туристического слёта;
- работа по договору на рабочих местах.

В НПО «Школа самоопределения» обычным считалось выполнение творческих работ по конкретным предметам, поэтому 52 ученика Парка приняли участие в защите творческих работ внутри различных студий (мы предпочитаем называть этот процесс не защитой творческих работ, а демонстрацией личного творчества).

Было продемонстрировано разнообразное творчество: участие в спектаклях на русском и английском языках, участие в научной экологической конференции, оформление материалов этой конференции, производство динамических моделей для различных кабинетов и так далее. Больше 30 детей подвели итоги не в одном виде деятельности, а в разных. Некоторые — в трёх-четырёх местах.

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

Семь учеников стали официальными наставниками для четвероклассников, проходивших практику в Парке, 14 человек помогали им. Эту работу выбрали в основном дети с различными коммуникативными проблемами. Очевидно, так они

пытались расширить поле взаимодействия и быть оцененными в сообществе. Группа из 12 человек стала организаторами итогового туристического слёта.

В конце третьего учебного года старшим ученикам ПОС снова было предложено проучиться одну неделю в классно-урочной системе, а ученики из двух параллельных классов на это время пришли учиться в Парк. Вопреки ожиданиям многих коллег, ученики Парка чувствовали себя в урочном режиме комфортно, многие выразили мнение, что учиться на уроках с отметками гораздо легче, чем в Парке открытых студий, так как не надо постоянно решать, куда пойти, и нести ответственность за сделанный выбор.

В итоговом анализе учителя, работавшие с нашими учениками, отметили их доброжелательность, желание добиться заметных результатов, уверенность в собственных силах, коммуникабельность, отсутствие стремления утвердиться за счёт других. Естественно, была заметна разнородность детей внутри такой группы, отсутствие у многих «системных» знаний. И снова многие учителя после этого «обмена» согласились прийти работать в Парк открытых студий или открыть свои уроки в других параллелях для наших учеников. На наш взгляд, это – наивысшая оценка нашей работы.

Найти себя

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

Так, постоянное отслеживание и анализ происходящего в парк-студиях и во внеу-

рочное время показал, что можно ориентировочно разделить учеников парк-студий на четыре основные группы по следующим критериям:

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

На основе данных критерием мы типологизировали учащихся следующим образом:

1. Одинокие дети (не нашедшие себе друзей), не находящие ничего интересного в студиях;

2. Не находящие собственного интереса при работе в студиях, но вошедшие в мини-группы;

3. Увлеченно работающие на одной из студий;

4. Увлеченно работающие на нескольких студиях.

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