

Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования

Тубельский Александр Наумович — генеральный директор научно-педагогического объединения «Школа самоопределения», кандидат педагогических наук. Тел. (р) 461–06–23

О необходимости изменить содержание общего образования

Чтобы преобразовать содержание образования, надо преодолеть взгляд на ребёнка как на полудошевлённое существо, которое взрослые хотят и могут научить тому, что им кажется необходимым. Забота о сохранении уникальности, своеобразия каждой личности, сотрудничество педагогов с ребёнком по выращиванию у него средств познания и развития своих сущностных сил должна стать основой обновления содержания общего образования. Для этого необходимо последовательно перестраивать цели, содержание и организационные формы общего среднего образования. Такая перестройка создаёт условия для создания каждым учащимся индивидуальной образовательной и, как следствие, жизненной траектории.

Изменить содержание образования в школах необходимо по многим причинам. Среди них:

— особая социальная ситуация жизни современного российского школьника, в основе которой лежит переоценка социальных ценностей взрослого поколения, их неприятие, а то и прямое отторжение молодым поколением;

— очевидность того, что путь молодого человека к карьере далеко не так прям, как был или мифологически представлялся в прошлые десятилетия («молодым везде у нас дорога», «вам открыты все пути», «нам нет преград» и т.п.);

— выводы социологов о том, что будущая жизнь и благосостояние поколения во многом зависят не от полученной раз и навсегда профессии, а от способности к профессиональной мобильности (человек должен сменить 4–5 специальностей за период зрелой жизни);

— желание прогрессивных сил ускорить и сделать необратимым процесс движения России к гражданскому, открытому и правовому обществу, что требует от молодёжи не только понимать социальные процессы, но и приобретать опыт гражданского действия и поведения, умений применять цивилизованные средства борьбы за соблюдение прав человека, участвовать в управлении государством и местным сообществом;

— небывалое расширение информационной среды, возможность получить практически любую информацию; это означает, что от человека требуется не столько знать и запомнить, сколько уметь найти, отобрать нужную, усвоить её, интерпретировать, использовать как для личностного развития, так и для решения профессиональных и социальных задач;

— тенденции развития мирового сообщества в направлении плюрализма взглядов; взаимопроникновение различных культур, требующих умения понимать эти различия; неизбежность и желательность их сосуществования;

— осознание того, что научный, логико-рациональный путь познания реальности не единственный, что не менее, если не более, важен образный, эмоционально-чувственный путь освоения и взаимодействия с миром;

— катастрофическое состояние здоровья детей: по данным педиатров, более 70 процентов школьников имеют различные хронические заболевания, в том числе дидактогенного характера.

Это неблагополучие, тем не менее, сочетается с попытками управленцев и самих учителей не просто увеличивать учебную нагрузку и вводить дополнительные предметы прежде всего логико-рациональные, но и усилить контроль за усвоением, что создаёт повышенную тревожность у детей, рождает агрессивный тип поведения у неуспешных и обособление от сверстников успешно потребляющих знания учеников;

В последнее десятилетие общие социально-политические изменения в стране и принятие прогрессивного Закона «Об образовании» привели к росту активности образовательных учреждений прежде всего по удовлетворению различных образовательных потребностей семей. Совершён переход от унификации общего образования к **разнообразию** видов образовательных учреждений, используемых учебных планов и программ. Созданы учреждения повышенного уровня (гимназии и лицеи) для одарённых детей, коррекционные классы и школы для детей с задержками в развитии, увеличилось количество школ, условия которых позволяют учитывать особенности детей группы риска, детей с отклонениями в состоянии соматического здоровья и детей с ограниченными физическими возможностями, возникла сеть школ с этнокультурным компонентом содержания образования.

Школы стали использовать мировой педагогический опыт, в том числе прогрессивных и новаторских систем М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера, а также новейшие достижения международных проектов в образовании.

Ряд инновационных школ создаёт принципиально новые системы с глубокими изменениями содержания образования. Они ведут поиск новых форм организации учебного процесса и уклада школьной жизни, новых средств педагогической деятельности (это — адаптивная модель школы-комплекса, школа освоения языка и методов науки, школа самоопределения, школа-семья и школа-община и др.). Развёрнута сеть федеральных и региональных экспериментальных площадок, ведущих педагогический поиск по различным направлениям совершенствования качества образования.

В это же время проявились и в определённой степени множатся негативные тенденции.

Противоречия вызваны тем, что основные цели, объём и структура содержания общего образования в России, сформированные примерно 50 лет назад, в своём концептуальном основании отражают европейское нововременное научное сознание XVII–XIX вв. Именно тогда начал реализовываться принцип Я.А. Коменского «учить всех всему», а идеалом содержания и организации образовательного учреждения (во всяком случае в России) стала немецкая классическая гимназия.

Всевозможные поиски прогрессивных педагогов (Царскосельский лицей, К.Д. Ушинский, Л. Толстой, преобразования школы 20-х годов XX века) решающего значения, к сожалению, не имели. Начиная с 30-х годов содержание образования и всё устройство школы сохраняли основные черты той же немецкой школы прошлого века. Попытки изменить содержание прежде всего касались включения или исключения тех или иных тем в существующие учебные предметы. Программы отражали так называемые основы наук, или новые и зачастую весьма эффективные методы обучения, которые позволяли многим детям усвоить предлагаемое им содержание.

Следует также отметить, что предпринимались и предпринимаются попытки гуманизировать образование, изменяя отношения между учителем и учеником, вводя факультативы и дополнительные предметы по выбору, или уровневого обучения в старшей школе. Однако все меры не затрагивали содержания образования, не преодолевали отставания этой важнейшей сферы жизнедеятельности личности и общества от принципиально новых требований жизни современного человека и тенденций мирового развития.

Стремление, не меняя стержня, ядра и основы содержания, ответить на вызовы современности привело к чисто количественному увеличению объёма часто разрозненных сведений из разных научных и ненаучных дисциплин, введение в учебные планы предметов, характерных для профессионального образования, мелкотемью и опоры прежде всего на память ребёнка. Желание получить немедленные доказательства эффективности результатов за счёт введения различных, чаще доморощенных, тестов ведёт к замене сложнейшего процесса учения натаскиванием на единственно правильный ответ. Гуманистические цели общего образования сводятся к подготовке к поступлению в вуз. Эта ориентация не только вызывает перегрузку детей, которую невозможно снять ограничением количества предметов или учебных часов (в этом случае недостаток аудиторных часов многие учителя заменяют непосильными домашними заданиями), но и приводит к резкому снижению познавательной мо-

тивации даже тех детей, кто демонстрирует высокий уровень так называемой обученности.

Ориентация школы на получение высоких академических результатов ведёт к свёртыванию воспитательных аспектов образования, дезориентации родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз без учёта их способностей и потребностей, к отсутствию у 70% выпускников школ, которые не поступили в вузы, реальных жизненных планов и умений уверенно самоопределиться и действовать в порой не предсказуемых условиях современной российской жизни.

Расширение по экстенсивному типу содержания образования, его односторонняя ориентация на академические ЗУНы — основная причина увеличивающегося отсева подростков из школ, усугубляющая социальные проблемы и конфликты. Многочисленные попытки интеграции предметов, поиск межпредметных связей чаще всего оказываются малоэффективны, потому что при сохранении старой парадигмы содержания образования вообще не явны основания, на которых возможна такая интеграция. Для подтверждения этого тезиса следует отметить, что современное научное знание всё более дифференцируется, возникают не только новые научные школы, но и новые научные дисциплины, поэтому содержание общего образования, в котором педагогически упакованы «основы наук», не может быть трансформировано интегративно. Не могут быть признаны успешными и попытки заменить «основы наук» «основами современной культуры», так как под ней преимущественно понимается прежде всего научная, интеллектуальная, рационально-логическая культура. Призывы заменить «знание всех богатств, которое выработало человечество» строго отобранными элементами культуры также не приводят к успеху, так как непонятно ни кто может являться субъектами, проводящими этот отбор, ни сам принцип отбора.

Две парадигмы школьного образования

Большинство взглядов на образование явно или неявно исходит из снисходительного отношения взрослых к ребёнку: он, мол, неразумный, и мы, взрослые, призваны (кем?) сделать его разумным. Забыт библейский завет «Будьте как дети». Но понаблюдайте за детьми 5–7 лет. Кто из нас не удивлялся тому, что они не только непосредственнее нас, но и во многом толковее нас, самобытнее, а уж о чистоте их помыслов и говорить не приходится. Однако проходит время, начинается школьный период жизни, и от этой самобытности не остаётся чаще всего и следа.

Образовательные системы как бы соревнуются между собой в том, кто быстрее, интенсивнее, больше и глубже передаст, вживит, вобьёт в неразумное дитя опыт человечества. Опыт, выраженный в знаниях, информации, «основах наук», необходимых (с точки зрения взрослых) качествах личности, принятых способах деятельности. Исходя из «неполноценности детей», педагог интересуется индивидуальностью ребёнка с точки зрения того, как её использовать для этих целей.

Одним важно сберечь личность ребёнка — не сломать её при попытках непременно улучшить, сформировать, развить, оснастить и т.п. Для других, наоборот, для её же пользы важно эту личность сделать податливой для наших культурных, научных, социальных и других влияний.

Суть разных вариантов этого подхода одна: взрослые точно знают, как надо жить новому поколению и чему для этого надо научиться. Какой сегодня вариант ни возьми — когнитивный или эмоционально-чувственно-волевой (Е.А. Ямбург), или теоретически-понятийный (В.В. Давыдов), или мыследеятельностный (Ю.В. Громыко) или системомыследеятельностный (П.Г. Щедровицкий), или просто деятельностный (М. Монтессори, С.Френе, Д. Дьюи), всё сводится к одному: неразумных детей надо адаптировать к образу жизни взрослых, к их мышлению, к обществу или, наоборот, приспособить приёмы, выработанные взрослым поколением, содержание, формы обучения к ним. Опять же для того, чтобы, используя их индивидуальные особенности, легче как для взрослых, так и для детей сделать их такими же, как взрослые.

Поэтому несмотря на критику со всех сторон, во всех странах вот уже три сотни лет остаются почти неизменными главные организационные формы школы — уроки, разновозрастные классы, единые для классов программы, контрольные, экзамены, отметки.

Изменяется объём подлежащего усвоению материала, вводятся до сих пор невиданные или забытые теперь учебные предметы. Их даже объединяют (интеграция) или разбивают по уровням усвоения (дифференциация), подбирают в первом, или в пятом, или в десятом классе по склонностям или самим детям, или родителей (вариативность), но всё это, как сказал Э. Фромм, «из убеждения, что ребёнок только тогда пойдёт по верной дороге, когда взрослые вложат в него всё желательное».

Можно представить практику, да и теорию образования как большую реку с двумя берегами. Один из них, как и положено, правый берег, крутой и многонаселённый. Там есть вершины и горы. Самая высокая из них, пожалуй, Я.А. Коменский, создатель классно-урочной системы, вершины поменьше — А. Дистервег, И. Герbart, вплоть до нашего В. Шаталова. На этом берегу множество дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов, выверенные тщательно формы проверки усвоения знаний — от контрольных работ до тестов по всем мыслимым предметам.

Попавший на этот берег ребёнок интересуется его обитателей только с точки зрения того, легко или трудно поддастся он труду по натягиванию на него своеобразного «колпака», не суть важно какого: «культуры» ли, «основ наук», «способов мышления» или «деятельности». Конфигурация этого берега, по сути, завершена, ведь никто лучше В.Ф. Шаталова не придумал, как научить каждого, не случаен его образ школы, как банки с рассолом, а ученика, как огурца, который непременно просолится. Здесь, как правило, не ставится вопрос о том, чему ученик хочет учиться. Есть некое содержание, которое надо вживить в ребёнка. При этом могут быть гуманные методы вживления, а могут насильственные. Первые — желательны, вторые — осуждаются. Но задача развёртывания индивидуального и уникального не только не решается, но и не ставится.

Левый берег — иной: пологий и низменный. На нём почти нет дидактических вершин, немного и педагогической практики, разве что Я. Корчак, Л. Толстой, может быть, Р. Штайнер, причём последний только в своей собственной практике (его последователи — нынешние вальдорфские школы сюда помещаются с трудом).

Здесь куда больше философов и психологов — Сократ и Руссо, Сартр и Роджерс, Фромм и Маслоу. Находящийся на этом берегу ребёнок сам движется по топам и лугам жизни, **ведь содержание образования — он сам, он сам строит собственный образ, т.е. образуется.**

Всевозможные учебные предметы, даже «основы наук» сами по себе не важны, как, впрочем, и не важна последовательность и систематичность их освоения. Они, по сути, лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребёнком самого себя, своей уникальности и предзаданности.

Поэтому школа здесь — без программ, уроков и учебников. Программы строит каждый ученик для себя сам, конечно, с помощью педагогов. Их можно назвать тьюторами, или фасилитаторами, или консультантами. Им здесь труднее всего. И дело не столько в отсутствии богатой педагогической традиции или внимания к ним общества. Самое трудное, что *в этой ситуации содействие в выражении индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о выражении собственной уникальности и независимости, о собственном образовании.* И действительно, зачем учителю с правого берега постоянно создавать образ своего Я, вообще образовываться, ему достаточно тех знаний, что ему дали в институте или на курсах повышения квалификации, чтобы учить младших, неразумных?

Моста между двумя берегами реки образования нет. Как правило, то, что создано на правом берегу, не годится для берега левого. Идеи, содержание и средства работы на нём или не понимаются и не принимаются на правом берегу, или узнаются на нём по принципу «мы так и делаем». Особенно увлекаются правобережные всевозможными декларациями и лозунгами, взятыми с левого берега: «гармоничное воспитание», «гуманный и гуманитарный

подход», «лично-ориентированное образование» и т.п., которые никак не меняют процесса вкладывания заготовленной взрослыми программы в голову ребёнка.

В этой метафоре, возможно, схвачены основания как для разработки принципиально иной парадигмы содержания образования, так и основания трансформации уже существующей. По существу, концепция изменения содержания образования и есть попытка построить мост по крайней мере в одну сторону — с правого на левый берег.

Принципы изменения содержания образования

1. Принцип **приоритетности содержания образования** требует, чтобы учебные планы, объём минимально необходимых требований к преподаванию, уровню знаний и условиям образования, в том числе организационным, материальным и управленческим (образовательные стандарты), вытекали из изменения целей (для чего учить?) и содержания (чему учить?).

2. Принцип **эволюционности** трансформации содержания предполагает последовательный переход от сегодняшнего учебно-предметного, ЗУНовского, основанного на так называемых основах наук содержания, к другому его ядру — лично-ориентированному, деятельностному, основанному на выращивании и формировании универсальных способов освоения мира.

3. Принцип **приоритета интересов личности** в образовании перед интересами общества и государства предполагает, что при отборе содержания образования в любой образовательной области, прежде всего в гипотезы, концепции, программы и другие учебные материалы, включаются такие элементы или их совокупности, которые содействуют личности в познании самой себя, её самовыражению, обретению подлинной свободы в соответствии со своими ценностями и убеждениями с учётом возможности такой свободы для других людей, т.е. самоопределению по отношению к миру, обществу, другим людям, самой себе.

4. Принцип **культуросообразности содержания** образования, который предполагает ориентацию на освоение культурных способов взаимодействия с миром идей, миром людей, миром искусства, техники и науки. При этом под освоением культуры понимается не отбор особо выдающихся или минимально необходимых сведений, достижений и произведений, а именно средств и способов, созданных человечеством, в том числе народами России для понимания, освоения и преобразования духовного и материального мира.

5. Принцип **вероятности и неполной определённости конечных результатов** образования вытекает из учёта влияния по крайней мере двух факторов — индивидуальности (своеобразия предзаданности, уникальности и неповторимости природных задатков и своеобразия новообразований в каждой личности) и особенностей культурной, социальной, образовательной среды. Всё многообразие этих взаимовлияний, неравномерности особенностей развития, реакций, мотивов, потребностей, способов адаптации и восприятия никогда не может быть изучено и учтено, в том числе и научным путём. Отсюда и невозможность достижения одинаковых результатов образования даже при одних и тех же целенаправленных воздействиях.

Результаты образования нельзя гарантировать, можно лишь повысить вероятность продвижения каждого ребёнка в осознании и развитии своих сущностных сил за счёт упрочнения культурного потенциала среды, организацией встречи с ней ребёнка, наличия представления в этой связи о безграничном личностном потенциале каждого, побуждения к его использованию в собственном образовании. Поэтому различные формы экспертирования, промежуточных и итоговых аттестаций, инспектирования должны вытекать из анализа не усреднённых результатов относительно так называемых норм и уровней обученности, а **тенденций продвижения каждого в своём индивидуальном развитии.**

Должен быть наложен мораторий на применение таких процедур аттестации, которые или замедляют, или ограничивают, или делают ненужными поиски оптимальных условий для лично-ориентированного содержания образования.

6. Принцип **использования опыта жизнедеятельности ребёнка в социокультурной образовательной среде большого города** предполагает, что исходной точкой освоения содержания образования является жизненный опыт ребёнка, который по своим законам отбирает и интерпретирует явления, процессы и влияния окружающей среды и придаёт им личностный смысл. Это положение особенно актуально для ситуации жизни ребёнка в большом городе, с его разнообразием и многообразием информации, культур, субкультур и отношений. Собственно в этой среде, в семье как её части и происходит образование. Организованное же, институализированное, школьное образование является только частью сферы образования, и его функцию можно видеть в осмыслении, коррекции и выращивании культурных средств освоения такого опыта. **Способы такого осмысления во многом и являются новым содержанием образования.**

7. Принцип **деятельности самого ребёнка** как субъекта собственного образования означает, что знания, умения, навыки являются производными от деятельности (жизнедеятельности) человека. Различные виды деятельностей, которые складывались и осознавались на протяжении всей человеческой истории, — философия, религия, наука, военное дело, управление, искусство, право, материальное производство, политика, инженерия имеют свои цели, опираются на определённые идеалы и ценности, обслуживаются присущими им знаниями, реализуются определёнными способностями, способами и стилем мышления, формами сознания. Они оперируют своей областью фактического материала, складывают свои представления о Мире, Человеке, Обществе, имеют свои понятия об истине, реальности, объективности.

Носителями разных деятельностей становятся различные сообщества людей и отдельные индивиды, которые реализуют их в меру индивидуальности своей личности. Каждая деятельность в процессе общения, коммуникации с её носителями привлекает к себе, «захватывает» в свою сферу людей наиболее ей органичных, т.е. людей, которые находят себя именно в данной деятельности, в определённом смысле к ней предназначенных.

Индивидуальность человека, его «Я» творит себя и одновременно познаёт, реализуя ту или иную деятельность. Отсюда и понимание культуры в первую очередь как совокупности деятельностей, т.е. методов, способов, приёмов, при помощи которых люди взаимодействуют с различными сферами своего бытия — природой, обществом, другими людьми, своим «Я». В связи с этим содержание образования понимается как **развитие и выращивание тех способностей и способов мышления и деятельности, которые присущи индивидуальности данного ребёнка, проявляющейся в той или иной деятельности.** При этом ребёнок должен быть субъектом полного её цикла: постановки целей, анализа ситуации, планирования и проектирования, практической реализации, получения готового продукта, анализа результатов, рефлексии и самооценки.

Универсальное умение строить и осуществлять деятельность есть стержень общего образования как основы для образования специального.

8. Принцип **целостности** предполагает, что изменение содержания ведётся в направлении влияния на целостную структуру личности, её познавательную, эмоционально-волевою, духовно-нравственную сферы, а изменения в различных образовательных областях (язык, природа, общество, технология, искусство) определяются изменёнными целями образования и взаимодействием между этими областями.

9. Принцип **экспериментальной разработки и апробации** в педагогической деятельности означает проверку и коррекцию идей и гипотез и вытекающих из неё концепций различных образовательных областей и ступеней обучения. Экспериментирование служит базой для определения и описания возможных условий, средств, методов, на их основе должны создаваться программы, учебные пособия и материалы, меняться организационные формы.

Таким образом, **меняется привычный алгоритм исследовательской работы: теперь сначала экспериментаторами-практиками вместе с учёными создаётся педагогическая практика в соответствии с выдвинутыми концепциями, а затем создаются и апробируются программы и методики.**

Таковы принципы, в соответствии с которыми должна строиться вся работа как над содержанием общего образования в целом, так и над отдельными его областями. Соответствие им всевозможных концепций, программ, учебно-методических комплектов; изменения в содержании подготовки и переподготовки кадров; результаты экспериментальной работы по его разработке и апробации — всё это должно лежать в основе обсуждений и экспертиз эффективности предлагаемых изменений.

Основные направления изменения содержания образования

Общее образование в школе будет эффективно учитывать потребности личности, демократического общества, правового государства и тенденции развития человеческой цивилизации прежде всего при изменении целей и содержания образования. Оно состоит в **постепенном переходе от учебно-предметной парадигмы, основанной на усвоении основ наук, знаний, умений и навыков, к ориентации на овладение совокупностью универсальных умений каждым с учётом особенностей личности.**

На этой основе формируется генеральная способность к самоопределению по отношению к культуре, обществу, миру, другим людям, самой себе. Создаются условия для перехода от задач овладения ребёнком учебными предметами к задаче выращивания уникальности и неповторимости каждой личности, её личной ответственности за свою судьбу, признания ею уникальности и неповторимости других людей.

Процесс перехода к новому содержанию образования условно можно разделить на два этапа: *эволюционно-поисковый и инновационный.*

На первом этапе при сохранении в большинстве школ предметного принципа обучения обеспечивается переориентация и направленность содержания этих предметов на две взаимосвязанные и равноправные части:

— **введение в культуру**, т.е. освоение ценностей и норм, способов мышления и творчества. Ученики получают представление не только и не столько о так называемых основах наук, сколько о ветвях культуры — основах философской, филологической, языковой, математической, художественной, научной, физической, информационной, гражданской и экологической культуры; на этой базе организуется их учебное взаимодействие;

— развитие общих способностей — **универсальных культуросообразных умений.**

Под универсальными умениями понимается не столько строго технологизированный способ действия, которым пользуются все люди в любой культуре, а такой способ, который может быть применён в познании, освоении и преобразованиях как нескольких образовательных областей, так и разных сфер деятельности. Выращивание такого способа с учётом своей индивидуальности проводит сам ребёнок, задача же педагога — создать условия для выращивания и осознания детьми своего способа и возможных границ его применения.

К примеру, в математике обучают сравнению величин и выражений, в географии сравнивают природные условия разных климатических поясов, в химии — свойства химических веществ, в биологии — строение растений, в литературоведении — различные художественные стили. Однако всеобщее, то есть присущее операции сравнения, зачастую не выделяется, не осознаётся, а потому при встрече с новым объектом или явлением на него не переносится умение, приобретённое в других ситуациях. Несмотря на то, что в формальной логике существует описание алгоритма операции сравнения, этот алгоритм не используется в конкретной деятельности индивида, поскольку каждый с присущим ему своеобразием использует своё содержание и последовательность действий. Этот широко известный феномен составляет основу творчества, но практически не учитывается в традиционном образовании.

Два вышеназванных направления изменения содержания образования (основы культуры и универсальные умения) включают в себя как неотъемлемый компонент новый подход к воспитательной работе.

Воспитание: новые цели

Если в советское время она была насквозь идеологизирована, расписана на множество различных направлений и зачастую велась формально, то в последние годы вообще ушла на периферию забот многих школьных коллективов. Воспитание — важная и неотъемлемая часть образовательного процесса, имеющая свою специфику, которую нельзя полностью реализовать в регламентированном процессе урока.

Воспитание должно быть направлено на решение двух взаимосвязанных целей — социализацию и поддержку процесса индивидуализации личности растущего человека (О.С.Газман). Реализация каждой из них требует особой организации, определения содержания, форм, а также специального времени и средств работы педагога.

На первом этапе воспитание как часть социализирующего образования должно стать специально организованным процессом предъявления и принятия гуманных, социально одобряемых ценностей и образцов гражданского поведения, то есть процессом приобщения человека к общему и должному. Построение демократического, гражданского общества невозможно без того, чтобы в школе этот процесс протекал эффективно, давал детям опыт демократического поведения, толерантности, взаимодействия с другими людьми, а воспитательная работа основывалась на общечеловеческих ценностях, учитывала этническое и культурное разнообразие локального сообщества и всего российского общества.

В этих целях в учебный план вначале экспериментальных школ, а при успешности реализации на втором этапе и массовых включается новая образовательная область — **социальные навыки или социальная практика**.

Такие навыки могут приобретаться не в беседах и внушениях, а в процессе создания в каждой школе **гуманистического и демократического уклада жизнедеятельности, совместного создания школьных традиций, норм и правил жизни, в коллективных творческих делах, своеобразной стажировке школьников на предприятиях, организациях и учреждениях**. Действительно странно, почему полевая практика по географии или, скажем, биологии — неперемный элемент программы, лабораторные работы по физике или решение задач по математике — обязательны, а приобретение практического социального опыта в окружающей среде, формирование этого опыта в создании справедливой и гуманной атмосферы школьного сообщества осваивается только факультативно и зависит от наличия в школе энтузиастов?

Почему государству так важно, чтобы каждый школьник владел знаниями о графиках функций и законе Ома, но ему не важно, чтобы ребёнок приобретал социальный опыт и навыки гражданского поведения?

Очевидно, было бы нелепостью придумать ещё один предмет по граждановедению или обществоведению. **Такая образовательная область должна реализовываться в практической деятельности**, но на неё должно отводиться время, а работа педагогов в этой области должна соответственно оплачиваться.

Совместное создание школьниками и учителями законов, норм и правил общей жизни, принятие их путём демократических процедур, выборы органов школьной общины, обеспечивающих соблюдение этих законов взрослыми и детьми, — своеобразная **модель гражданского поведения**. Пространство социальной практики и опыта, создаваемое с учётом национально-культурных особенностей, позволяет ребёнку познавать и развивать свою индивидуальность, формировать ответственное отношение к себе и своим поступкам, приобретать и осмысливать личный опыт толерантности и взаимодействия в школе и с другими людьми вне её.

На втором этапе реформы педагогическая поддержка процессов самоопределения личности, развития её индивидуальности должна подкрепляться соответствующими ресурсами — кадровыми, финансовыми, методическими. Совершенствование воспитательной работы развивается в направлении обеспечения возможности всем детям и подросткам пробовать свои силы в разнообразной культурной деятельности, используя культурно-образовательную среду.

Изменение содержания образования может начаться, если сохранять привычную для учителей логику, с удаления из программ материала, который не соответствует этим направлениям. Естественно, что при такой расчистке возникнет много вариантов, отражающих особенности ценностей каждого учителя, специфику и традиции школы, различие в представлениях о запросах родителей и детей. Эта ситуация не только не служит препятствием для изменения содержания, но носит весьма продуктивный характер, так как делает учителя субъектом изменений, но помогает преодолеть страх перед реформами, способствует созданию профессиональных сообществ, обмену идеями и опытом между школами.

Ситуация реформирования образования активизирует работу методических служб, блокирует увлечение контрольными и инспекторскими функциями. Появляется поле для профессиональных дискуссий и общения, что в конечном счёте рождает различные объединения и ассоциации — элементы гражданского общества. Эффективность этого процесса возрастёт в тех школах, которые смогут привлечь к разработке и экспертизе родительскую общественность и школьников.

Отбор универсальных умений как ядра изменяемого содержания производится с учётом как специфики соответствующей ветви культуры, логики образовательной области и учебного предмета, так и с ориентацией на следующий примерный перечень универсальных культуросообразных умений, которые условно можно разделить на познавательные, деятельностные и коммуникативные.

Познавательные универсальные умения:

- понимать и интерпретировать тексты художественного, научного, делового характера;
- выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, т.е. придавать им и формировать свой личностный смысл;
- удерживать одновременно несколько смыслов сложных явлений, событий, текстов, высказываний и т.п.;
- получать, отбирать в соответствии с целями или потребностями информацию, использовать её для достижения целей и собственного развития;
- схематизировать информацию из письменных и устных источников, собственные тексты, идеи и рассуждения, типологизировать, систематизировать и классифицировать их;
- вести наблюдение за природными объектами и явлениями, на их основе делать выводы об их сущностях, соотносить результаты наблюдений с прошлым опытом и представлениями, менять их в зависимости от новых результатов и анализа;
- строить предположения о возможных причинах и последствиях динамики явлений материального и идеального мира, выдвигать гипотезы, обосновывать их основания;
- видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, уметь поставить задачу, выявлять в ней её условия и неизвестные компоненты, подбирать и создавать варианты решения;
- находить свой личностный смысл в произведениях художественной литературы и искусства, соотносить их со своими чувствами, опытом, ценностями.

Деятельностные универсальные умения:

- строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном её цикле;
- поставить цели, анализировать ситуации, планировать и проектировать, практически реализовывать, получить готовый продукт, анализировать результаты, дать оценку своим действиям;
- уметь создавать для себя нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, обществом и государством;
- осуществлять в целях собственного образования выбор своих действий, объектов и предметов познания и труда, выдвигать адекватные основания выбора;
- осуществлять рефлекссию своей деятельности, поведения и ценностей, т.е. уметь обращать сознание на свою деятельность и в связи с этим использовать в жизнедеятельности адекватное представление о сильных и слабых сторонах своей личности;
- действовать по алгоритму, уметь самому составить алгоритм новой деятельности,

поддающейся алгоритмизации;

— выражать себя, мир своих чувств и представлений в художественном тексте, пластике, в других видах творчества;

— проводить самооценку собственных знаний и умений, трудовых усилий, продвижений в своём развитии.

Коммуникативные универсальные умения:

— строить коммуникацию с другими людьми; вести диалог, учитывая сходство и различие позиций, взаимодействовать с партнёрами для получения общего продукта или результата;

— владеть языком как средством коммуникации, понимания сходства и различия языка науки, искусства, математики, иностранных языков;

— ориентироваться в пространстве, понимать символику схем, карт, планов; использовать многомерность природного, рукотворного и социального пространства;

— ориентироваться во времени, уметь соотносить факты и события прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями, высказывать предположения о тенденциях;

— понимать, создавать, сохранять, изменять уклад жизни малой группы, класса, школы, города;

— занимать в соответствии с собственной оценкой ситуации различные позиции и роли, понимать позиции и роли других людей;

Подобный перечень умений ни в коей мере не является окончательным, он может добавляться и изменяться как априори, так и в результате опытной и экспериментальной проверки.

Последовательность действий учителей-практиков, методистов, а также коллектива учёных-разработчиков может быть следующая.

В школах

Вначале отбираются те универсальные умения, которые наиболее соответствуют существу преподаваемого предмета. Они соотносятся с предметными умениями и навыками, изложенными в программе, по которой ведётся обучение. Продумываются возможности трансформации предметных умений в направлении их расширения до универсальных. Затем из программы удаляется материал, который не соответствует вовсе или мало соответствует данной области культуры и задаче формирования универсального умения. Проектируется использование дополнительного времени, полученного в результате такой расчистки. Это нужно для создания условий по освоению отобранных универсальных умений.

В процессе учебных занятий учитель самостоятельно отбирает и применяет такие формы организации, методы и приёмы из частных дидактик, которые адекватны задачам освоения основ соответствующей ветви культуры и формирования предметных и универсальных умений. Разрабатываются и обсуждаются вместе с детьми и родителями критерии оценивания успешности овладения изменённым содержанием. Ход работы, проблемы и взаимосвязи с другими предметами обсуждаются на методобъединениях, в проблемных группах и на педагогических советах.

В региональных и муниципальных методических центрах

Учебные планы и программы различных курсов и объединений изменяются и дополняются темами, связанными с выделением основы культурного ядра учебного предмета и формированием универсальных умений. Слушатели привлекаются к обсуждению этих проблем и обмену опытом по этим направлениям.

Разрабатываются и апробируются программы межпредметных курсов-семинаров, где учителя привлекаются к разработке содержания сквозных тем и способов формирования универсальных умений, а также сокращению дублирующих тем и выстраиванию возрастной

(по ступеням обучения и классам) логики такого формирования. Обсуждается возможность объединения предметных кабинетов и кафедр на непредметной, интегрированной основе.

В инновационных школах и на экспериментальных площадках

На первом, эволюционно-поисковом, этапе идёт развёртывание сети инновационных образовательных учреждений, по сути являющихся научно-педагогическими комплексами, разрабатывающих новое содержание образования. Эти учреждения в экспериментальном порядке вводят более глубокие изменения как в содержание образования, так и в организацию школьного уклада и принципиально по-новому трансформируют средства работы педагогов. При всём разнообразии подходов эти комплексы проектируют, реализуют в работе с детьми новую образовательную практику, обобщают и опробуют материал для трансляции в массовые школы (концепции, примерные программы, учебники и пособия, семинары-практикумы для педагогов и т.п.).

Новое содержание этой работы характеризуется:

— отказом от преимущественно учебно-предметного принципа в содержании образования и заменой его внепредметным, надпредметным, метапредметным; в школах помимо (или вместо) разновозрастных классов создаётся сеть всевозможных мастерских, лабораторий, проектных групп, где в процессе деятельности происходит становление универсальных умений и обеспечивается деятельностное вхождение детей в культуру; совместно со специалистами отрабатываются новые учебные материалы, пособия и программы;

— созданием и апробацией нового подхода к воспитанию: становление демократического и толерантного уклада жизни школы как компонента и условия личностно-ориентированного содержания образования.

В головном научно-исследовательском координационном центре

Большая роль на этом этапе отводится головному научно-исследовательскому коллективу, который разрабатывает и реализует концепцию. Он координирует работу как других коллективов (сетевых учреждений науки, повышения квалификации и подготовки кадров, экспериментальных и инновационных образовательных учреждений), так и приглашённых специалистов из различных организаций и творческих союзов. На этот коллектив возлагается также функция координации информационных потоков (научной, организационной, методической, результатов экспериментальной работы и т.п.). В нём создаются соответствующие базы и банки данных, открытые для всех, кто участвует в изменении содержания образования. Структура головного коллектива может включать: лабораторию освоения основ культуры в общем образовании; освоения универсальных средств мышления и деятельности; формирования социального опыта и педагогической поддержки; проблем создания демократического, личностно-ориентированного уклада школьной жизни; разработки и проверки концепции изменения содержания в инновационных школах и на экспериментальных площадках.

Второй этап изменения содержания образования начинается после анализа и широкого обсуждения образовательной общественностью результатов первого этапа и характеризуется массовым переходом школ на новое содержание образования. Полученное в результате разработок и анализа на базе инновационных школ и экспериментальных площадок новое содержание образования оформляется в виде программ, пособий и учебных материалов. Организуется подготовка и переподготовка педагогов, практических психологов, социальных педагогов, классных воспитателей-кураторов, тьюторов и т.п.

На втором этапе педагогическая поддержка развития индивидуальности должна подкрепляться соответствующими ресурсами — кадровыми, финансовыми, методическими, управленческими. Только в результате совместной работы педагогов, родителей, работодателей, общественности и представителей государства могут быть созданы необходимые условия и нормы подготовки выпускников (государственно-общественные образовательные

стандарты), определены критерии их достижения в каждой школе и требования к процедурам экспертизы и аккредитации.

В качестве **наиболее общей и примерной модели школы, перестроенной в соответствии с данной концепцией**, приведём её возможную характеристику.

*В такой школе каждому ребёнку предоставляется возможность в любое время заниматься любимым делом столько, сколько ему необходимо, «искать себя», пробовать себя в любом виде деятельности. Школа разворачивает перед ним **сферу отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств**: самообразовательного, учебного, художественно-творческого, социально-трудового, правового, досугового, игрового и т.п.*

Подготовка детей к школьному периоду в семье или дошкольном учреждении состоит не в формировании первоначальных навыков чтения, письма и счёта, а в развитии умения ориентироваться во взаимодействии с природой, культурой, другими людьми.

*В разновозрастных группах вместе с воспитателями дети «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времён года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры в театр, цирк, концертный зал, музей и т.п. Большое внимание уделяется выращиванию растений и наблюдению за их ростом, приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой. Принципиальным при этом является **отказ от программирования деятельности детей**, воспитатель должен угадать их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельности, преобладающее настроение группы и отдельного ребёнка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самодеятельности.*

*В начальной школе — трёхлетней, четырёхлетней или пяти-шестилетней (могут быть разные варианты) освоение общекультурных навыков чтения, письма, счёта ведётся в индивидуальном для каждого ребёнка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и умения выстраивать собственную деятельность. При этом важной задачей учителей является не передача общекультурных способов понимания, анализа, выстраивания различных деятельностей, **а побуждение к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы**. Они универсальны не потому, что ими пользуются все люди, не потому, что в культуре принято действовать именно так, а потому, что, познав свой способ в одной деятельности, человек может использовать его в других.*

*Содержание учебных занятий, отбор учебного материала определяется учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы. **Балльной системы оценивания не существует**, в конце учебного периода составляется качественно-содержательная характеристика, в которой отмечаются **продвижения ребёнка в освоении и выращивании способов работы, даются рекомендации, как повысить эффективность**, при этом успехи связываются не в сравнении с нормами оценок и не с успехами товарищей, а в сравнении с самим собой.*

В основной школе (четырёх- или пятилетней) задача состоит в обеспечении «пробы сил» подростка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности. Кроме обязательных предметов выделяется время для уроков по выбору, а также для занятий в лабораториях школы или в окружающей среде над самостоятельно выбранными темами и проектами. Учебный год завершается творческими экзаменами, на которых проводится защита самостоятельной работы.

*Один день в неделю посвящается **социальной практике**: ребята индивидуально или по группам с помощью родителей и выпускников школы ищут объекты своей деятельности как в школе (работа в трудовых мастерских или в библиотеке, помощь учителям начальных классов, различные микрофирмы и т.п.), так и места для стажировки на предприятиях, в больницах, различных организациях сервиса, торговли, социального обеспечения, службах по благоустройству и т.д.).*

В течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах деятельности и, главное, получить опыт взаимодействия со взрослыми людьми, освоить на доступном уровне социальную, культурную и производственную среду родного города, понять её проблемы.

Особенность учебных занятий как предметных, так и межпредметных и метапредметных, — их версионный характер: содержание курса или темы представляется в виде нескольких равноправных гипотез, различных способов работы — как предлагаемых учителем и учениками, так и существующих в культуре. При этом не надо обязательно идти к единственно правильному ответу или решению. Подобная незавершённость содержания побуждает детей к самостоятельному поиску ответов, способствует становлению индивидуальной и неповторимой картины идеального и материального мира.

*В старшей школе обучение ведётся по индивидуальным учебным планам, которые составляет сам ученик. Основная форма учебного процесса — мастерская. Для желающих освоить все курсы базисного учебного плана вводятся **интенсивы**, где за короткое время можно освоить государственный минимум.*

Обучение в последнем классе состоит в систематизации знаний для подготовки в вуз или, для желающих, в получении начальной профессиональной подготовки.

*Большое внимание в школе уделяется **организации уклада школьной жизни**:*

— учителями, учениками и родителями разрабатываются и принимаются, постоянно изменяются и дополняются нормы и правила школьной жизни, действуют избранные демократическим путём органы школьного коллектива;

— в школе ученику обеспечивается возможность выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но выбора темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;

— создаются строго не регулируемые и не регламентируемые образовательные пространства: игровое, трудовое, художественно-творческое, свободного общения и т.п., в которых нет жёстких, кем-то заранее извне установленных правил, где субъектом создания норм и правил является сам ученик вместе со взрослыми и товарищами;

— обеспечивается открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школьной общины при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

Вовлечение широких масс учительства, родителей, общественности в процесс перестройки содержания образования породит разнообразие не только видов и типов школ, но всевозможных новых организационных форм обучения и уклада. Однако все они будут основаны на приоритете развития индивидуальности, выращивании у детей в сотрудничестве с другими людьми способов освоения и преобразования культуры, общества, самих себя.