

Баландин О.Г., Башев В.В., Сергоманов П.А.,
Фрумин И.Д., Хасан Б.И., Чиганова Е.А., 2010 г.

ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ «ШКОЛЫ ВЗРОСЛЕНИЯ»

*«Лучший способ предсказать будущее – сделать его самому»
Питер Друкер*

В 2008 г. И.М.Реморенко на конференции «Педагогика развития: Институциональные переходы в сфере образования» фиксировал, что возрастная школа в России не выстроена [1]. Вслед за ним на той же конференции один из авторов этого доклада утверждал следующее: «...мы самонадеянно полагаем, что нам удалось оформить институтами возрасты. Один стабильный возраст выстроен как институт – начальный, все остальное калька с него...» [4]. Тем не менее, гимназия «Универс», которой в ноябре 2010 года исполнится 25 лет, претендует на то, чтобы называться «Школой взросления» (школой ступеней), постоянно проверяя меру обоснованности такого своего притязания.

25 лет позволяют оценить, с одной стороны, жизнеспособность идеи «школы взросления» и выстроенной в соответствии с ней практики, с другой стороны – понять проблемы и трудности, связанные с ее реализацией.

Мы исходим из метафоры школы, живущей в возрасте, условно выделяя три возрастных периода: начальный, подростковый, юношеский (современный). Соответственно, соавторами данной статьи являются люди, с именами которых мы связываем эти периоды нашей малой истории: начальный – И.Д.Фрумин, Б.И.Хасан, подростковый – В.В.Башев, П.А.Сергоманов, юношеский (современный) – команда управленцев и педагогов, работающих сегодня.

Мы предприняли эту коллективную попытку реконструировать замысел построения школы взросления и проанализировать существующее положение дел с **целью** определить соответствие критериям практичности и реального возрастного развития, определения его технологичности и возможных перспектив.

Мы проводили анализ по следующим показателям: принципы, практики, институты, технологии, результаты - всё это можно считать основными составляющими педагогического производства.

Начальный период. 1985 год. Открывается школа № 106, в 1987 году вместе с образованием психолого-педагогического факультета (ППФ) Красноярского государственного университета (КГУ) меняется ее статус – школа стала называться базовой экспериментальной школой при университете (БЭШ). Поскольку ППФ взял курс на подготовку педагога-исследователя, способного творчески решать новые педагогические проблемы, то практика в базовой школе должна была не столько

обеспечивать адаптацию студента в педагогической системе, сколько развивать в нем способность и стремление к развитию образовательной системы. Вариантом, позволяющим строить такую практику, является совмещение школы базовой и экспериментальной. В свою очередь, эта база должна была обеспечить будущему учителю возможность «путешествия» по разным типам практик для того, чтобы его собственный выбор был в действительности собственным.

В БЭШ было имплантировано «ядро развития» – группа учителей и преподавателей КГУ, ориентированных на проведение эксперимента по развивающему обучению. Новая педагогическая практика проблематизировала многие «успешные» ходы традиционных педагогов и заставила их встать на путь поисков. Единство и целостность коллектива вырастала (а не задавалась) через регулярные обсуждения приоритетов педагогической работы и через выдвижение основного приоритета: идеи развития ученика и учителя в школе.

Начальный этап, в соответствии с теориями менеджмента, характеризовался активным обсуждением идей, мечтаниями и романтизмом, что позволяло формировать преданность коллектива – то, что поддерживает организацию, и без чего организация разрушается.

Возвращаясь к теме «Построение образовательной практики «Школы взросления», необходимо остановиться на понятии «**практика**», пояснив, что мы в него вкладываем.

Тезис 1

Практика – особого рода социальная связь, обеспечивающая не только накопление человеческого опыта, но и его трансляцию от поколения к поколению. Практика **связывает потенциальный и актуальный аспекты** совместной и индивидуальной жизни людей и, таким образом, всегда **обращена в будущее, в отличие от процессов воспроизводства.**

Тезис 2

Практика – это то, что создает благо для Человека.

Тезис 3

Традиционно конкретизация представлений о практике идет по линии противопоставления практики и теории, которое построено на том, что теория толкуется как тип обезличенного **абстрактного знания**, практическая деятельность представляется как деятельность заинтересованная, **заряженная потребностями, эмоциями.**

Тезис 4

Рассмотрение практики в отношении к познанию обычно концентрировалось вокруг вопроса о практике как критерии истины. Причем принципиальное значение имеет не вещественная форма результата, а его повторяемость, воспроизводимость, его «перевод» на языки различных измерений и описаний. Критерием же самой практики в определенном смысле служит ее историческая перспектива. Согласно Марксу, только общественно-ИСТОРИЧЕСКАЯ практика выступает критерием, т.е. не любое деланье

чего-то руками, в отличие от работы ума, а как раз наоборот, именно работа ума определяет практичность.

Поэтому, говоря о начальном этапе школы, живущей в возрасте, мы должны обозначить образовательные практики, которые обсуждались в то время, – это вопросы «унылости учебного плана – урок, неделя, годы»; вопрос о «тайной программе» школы – идея неявного содержания (1995 г.); говорилось о принципе близкодействия как проявлении механистических тенденций в педагогике, преодоление которого лежит на пути различения активного и реактивного действия ребенка (1996 г.).

Конфликтная компетентность (КК) начинает рассматриваться как специальная образовательная задача, где достижение определенного уровня КК может достоверно свидетельствовать о качестве прохождения соответствующего возраста (1996 г.).

В 1992–97 гг. оформляется идея образовательного пространства как пространства развития (оформляется институциональный контекст образовательного процесса). В 1997 году в своем «мемуарно-отчетном докладе» директора, посвященном десятилетию «Школа «Универс» – ППФ» говорится о том, что предположение о важности общешкольного возрастного устройства как условия развития ребенка подтвердилось [2].

В 1998 году на конференции «Педагогика развития» в докладе постановочного характера – «Коллективное и индивидуальное в образовательных результатах» авторы отмечают необходимость поиска новых способов оценки результатов образования, указывая на сетевое устройство мира и коллективную мыследеятельность [3].

1999 год. Продолжает развиваться тема метасодержательного компонента образования, обеспечение связи предмета и метапредмета, через которое возможно создание нового содержания в решении образовательных задач.

Таким образом, **на начальном этапе** развития школы определяются следующие **принципы и подходы**:

- ✓ Опора на **возрастную динамику**.
- ✓ Деятельностный подход: **исследованию можно научить, только занимаясь исследованием**; коммуникации можно научить, только участвуя в реальной коммуникации и т.д.
- ✓ «Взращивание» и культивирование собственного **познавательного интереса** ученика – мотивационная основа обучения.
- ✓ Гуманитарный подход: нет одного правильного ответа. Есть разные и равнозначные.
- ✓ Психологическая и личностная безопасность для ученика и учителя.

Практики, технологии, используемые на начальном этапе: развивающее обучение (РО), проблемно-рефлексивный подход, вальдорфская педагогика, педагогика Монтессори, «диалог культур», конфликтное конструирование.

Институты:

- школа взросления – **ступени** как прогресс субъектности,

- возрастные переходы,
- институт профессионального становления педагогов.

Движущие силы развития школы – ППФ, команда менеджеров, педагоги, осуществляющие инновационную практику. Внутренний и внешний клубы, 106-я школа – член АИШ (Ассоциации инновационных школ). Во внутренний клуб входили не только учителя школы и сотрудники ППФ, но и ученые из научного центра академии наук и их ученики.

Механизмы развития – приоритетные направления, семинары, ОДИ (организационно-деятельностные игры), институционализировано тематическое движение педагогов через проектную деятельность.

Обобщая анализ содержания первого этапа, сегодняшняя команда, работающая в «Универсе», задает себе два вопроса: чем описанная практика отличалась от рядом текущей, которая называется функционированием, и что можно определить как успех данного периода. На первый вопрос мы отвечаем следующим образом: функционирование – это не область практик, это область техник, таким образом, мы еще раз настаиваем, что практика обращена в будущее. Отвечая на второй вопрос, мы говорим следующее: практика построения школы взросления имела два фокуса будущего – это будущее учителя и ученика, т.к. не предполагалось иметь образуемых и образующих, все были образующиеся – и в этом был вызов. Отделились от схемы воспроизводства, педагогики репликации и обосновали педагогику развития как шаг вперед.

Таким образом, первый этап как этап определения идей и возможностей завершился ответом на два известных вопроса: ПОЧЕМУ и КТО (качественно иной учитель) должен это делать. Ценностное сознание сформировано.

Задача следующего этапа – создать условия для возникновения ценностного поведения и ответить на вопросы – ЧТО и КАК нужно делать.

Второй период (подростковый).

Первыми жертвами революции становятся те идеалисты, которые стояли у ее истоков.

«В израильской армии «господ солдат просят не давать советов господам офицерам во время атаки».

Предвидя вопрос о том, насколько уместно связывать смену лидеров организации со сменой этапов, и даже более четко – вопрос о том, по каким признакам мы судим о завершении одного этапа и наступлении второго, отвечаем следующее – по смене предмета управления.

Подростковый возраст школы (второй этап развития школы) предполагает смену (в соответствии с теориями менеджмента, а не возрастной теорией) фокуса (предмета) движения с ВОЗМОЖНОСТЕЙ на

РЕЗУЛЬТАТ. В возрастной психологии также происходит смена предмета (меняется ведущая деятельность).

Необходима ориентация не только на продукт, но и на рынок, дальнейшую технологизацию процесса; становится актуальной проблема эффективности. Развивается организация, развивается ее менеджмент, при этом развитие означает изменение как количественное, так и качественное. В теории возрастного развития есть периоды литические и критические, т.е. периоды постепенного накопления изменений и периоды резких смен, переходов от одних целей к другим. Те цели, которые были целями вчера, сегодня становятся средствами. Новые сложившиеся отношения должны быть оформлены и закреплены в новых нормах; необходимо останавливаться и проводить реорганизацию управления (бюджет, роли, обязанности). Таким образом, «подростковый период» школы, живущей в возрасте, связан с дуэтом действие – результат.

Имеет смысл сказать о том, как был выстроен переход от начального этапа к следующему. Ключевой задачей перехода было формирование идентичности, в 2000 году появилась Миссия гимназии «Универс». Основным принципом управленческой деятельности стало управление по результатам.

Появляется программа мониторинга, в которой описана критериальная база сбора данных, цели организации и способы проверки их достижения. В преамбуле к программе фиксируется: «Как известно, любая организация имеет собственные цели. Способы проверки достижения этих целей, как правило, следующие: интуиция, здравый смысл, объективные данные и их интерпретация. Программа мониторинга – это попытка определиться с объективными данными». Структура программы мониторинга повторяет структуру целей, в этом смысле целями являются не только результативность обучения и научно-методической работы, но и обеспечение условий для достижения этих результатов.

Продолжая позиционировать себя как школа, в которой образование организуется на основе принципов возрастного развития, гимназия выделяет возрастные и компетентностные результаты. Тема формирования компетентностей (в миссии выделено пять ключевых) становится основной. Компетентности – это иное представление об образовательных результатах, через компетентности можно мерить возрастные новообразования.

На конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление» в 2003 году продолжает развиваться тема образовательной динамики учебного предмета в контексте развития и возраста. Уточняется и все более четко определяется специфика содержания образования, учебных форм, образовательного пространства на ступенях обучения.

В 2006 году в докладе «Возрастная школа. Концепция. Достижения. Направления развития» на конференции «Педагогика развития» были обобщены описания основных характеристик возрастной школы и представлены материалы проекта НФПК «Реформа системы образования», основной задачей которого являлась разработка понятного и транслируемого

механизма организации возрастной школы. Разработка модели велась на материале гимназии «Универс», а также с использованием материалов трех регионов России, таким образом была предпринята попытка создания условий для развития системы школ ступеней обучения.

Этот период в школе связан с идеей конкурса педагогических инициатив, ТЗ (технических заданий), как новых мест институционализации педагогического творчества и целевых программ как мест «прорывной» практики.

Таким образом, в подростковый период мы можем отметить, что к принципам первого этапа добавляется принцип управления по результатам, к практикам – компетентностный подход, предприняты попытки выделения возрастных и компетентностных результатов и создания контрольно-измерительных материалов, позволяющих осуществлять мониторинг.

Соответствие ценностного сознания ценностному поведению доказывается появлением целого ряда авторских программ, например, таких как «Я человек говорящий» (Л.А.Рябинина, О.В.Соколова), «Введение в современные социальные проблемы» (И.Д.Фрумин, В.В.Башев, Е.Г.Пригодич, Е.А.Долгодворова и др.), Физический практикум и т.д.

Завершается оформление и построение образовательного пространства **начальной школы**, где происходит индивидуализация ребенка: ДИЦ (детский информационный центр) – место развития детей и коррекции детских трудностей, НИИЧаВо (Научно-исследовательский институт чародейства и волшебства) – интеллектуальное развитие детей. Оформлен учебный план начальной школы, работающий на преодоление монотонии учебного процесса: постепенное формирование учебного плана в первом классе с включением далее (2-4 кл.) концентрированных, интегрированных курсов и погружений; появилась занятильная форма урочного времени, способствующая формированию учебной инициативы и самостоятельности. В этот период изменилась среда классных комнат: появились в соответствии с реализацией проекта «Образовательное пространство учебной деятельности» мобильные одноместные парты, доски для групповой работы, коврики для проведения дидактических игр на уроках.

Для первоклассников разработано и внедрено в практику работы постепенное их вхождение в школьную жизнь.

Разработаны материалы, в которых оформлен опыт выращивания самооценки у младших школьников; утверждено Положение об оценивании, в котором закреплён принцип сравнения достижений ученика с его собственными предыдущими.

Ученики начальной школы начали принимать активное участие во внешних олимпиадах (Новосибирск, Москва).

В этот период в **подростковой школе** начинают активно оформляться новые образовательные практики (курсы по выбору, творческие работы, интеллектуальные конкурсы) как события. Появляются специально сценарированные мероприятия, описанные процедурно с указанием этапов и указанием целей и задач каждого этапа:

- запуск курсов по выбору, «отчетные мероприятия курсов по выбору»,
- выбор темы творческой работы
- интеллектуально-творческие игры.

В анкетах удовлетворенности учащихся подростковой школы в этот период впервые всеобщее любимый праздник «106 день школы» начинает уступать в своей интересности и значимости интеллектуально-творческим играм, курсам по выбору.

В данный период приняты решения о введении практик, находящихся в «пробном», «экспериментальном» режиме, в режим «для всех учеников». Так, курсы по выбору теперь есть у всех учеников подростковой школы, а не только у 9-классников. Эти занятия занимают «равноправное» с другими занятиями место в расписании уроков. Важность (самостоятельность и авторство) работ, сделанных 6-классниками на курсах по выбору, признают их родители, приходя на «отчетные мероприятия». Курс «Интересы. Ценности. Нормы» введен для всех подростков (6-7, потом 5-7 классы).

Кроме двух указанных выше разработок разворачиваются «на всех» учеников разработки, сделанные другими группами педагогов: курс «Введение в современные социальные проблемы», «коммуникативный курс английского языка» (О.Л.Гроза).

Оформляются институты дополнительного образования «Школа молодого ученого», «Школьный институт занимательных явлений» (ШИЗЯ), кружки, которые являются продолжением курсов по выбору (театр, школьная газета). Особо активны и «продуктивны» в этих институтах ученики, прошедшие школу РО в начальной ступени. Они уже в 6-7 классах выступают на школьной научной конференции наряду с 9-классниками.

Социальная практика старшеклассников, появившаяся вначале как элемент программы Международного двуязычного образования, в этот период была распространена на всю старшую школу, стала обязательным элементом индивидуальной образовательной программы старшеклассника. В результате сейчас мы можем говорить о том, как она должна быть организована в массовой школе, при каких условиях это будет действительно социальная практика школьников, а не отработка часов, какой ресурс требуется для ее обеспечения. Сейчас 84% старшеклассников говорят, что социальная практика – это действительно возможность проявить себя, получить полезный опыт, развить способности.

В этот период в старшей школе была институционализирована практика Индивидуальных образовательных программ: она выстроена организационно, обеспечена нормативными документами, ресурсами, институтом сопровождения классного советничества. В итоге мы можем говорить о следующих результатах:

- у старшеклассника появляется видение своего будущего;
- старшеклассник строит свое образование в старшей школе в соответствии с этим видением;
- старшеклассник получает опыт ответственного выбора.

93% старшеклассников говорят: «Мой учебный план решает задачи моего будущего» – и могут это обосновать, в 2002 году так отвечал 61% старшеклассников.

94,5% выпускников школы продолжают обучение в соответствии с намерениями. В 2001 году таких было 80%.

Работа по направлению «Здоровье» с середины 90-х годов заложила основательный фундамент, на базе которого разворачивается это направление в настоящий момент. В качестве результатов по данным мониторинга мы можем отметить следующее:

- у педагогов есть понимание, что здоровье ребенка – это не только и не столько состояние его организма, но и эмоциональное самочувствие ребенка на уроке, на перемене, в школе в целом;
- образовательное пространство гимназии обеспечивает удовлетворенность потребности детей в двигательной активности (оборудование коридоров, прогулки, включение в расписание прогулок и динамических пауз, организация системы внутренних соревнований);
- изменена система оценивания по физкультуре, в результате чего, ребенок получает оценку за динамику своих достижений, а не за выполнение нормативов;
- в результате реализации проекта по не прямой профилактике аддиктивного поведения нет ни одного случая наркомании;
- случаев простудных заболеваний в гимназии (или случаев заболеваний, вызванных ОРВИ) меньше, чем в среднем по району и городу.

Говоря о движущих силах этого периода, мы отмечаем отсутствие альянса с ППФ.

Движущие силы – команда менеджеров и педагоги, осуществляющие инновационную практику.

Механизмы развития – семинары, практика развития педагогов через выполнение технических заданий на выполнение методических разработок и проведение педагогических исследований, конкурс педагогических инициатив, целевые программы.

Рассуждать о критериях завершенности данного периода достаточно сложно, т.к. в возрастной психологии не определен переход от подросткового возраста к юношескому, более того, мы полагаем, что критерии завершенности определяются не из следующего возраста, а из «последующего». Мы можем говорить об этом лишь гипотетически, более уверенно об этом скажут те, кто будет находиться на этапе зрелости нашей школы. Тем не менее, условно из последующего этапа нам важно представлять ситуацию для понимания следующего шага, связанного с самоопределением и амбициями той команды, которая работает сейчас.

Третий период (юношеский).

Если хотите строить корабли, то делать это нужно там, где глубокая вода.

Переходя к задачам следующего этапа, мы задаем себе вопрос: удалось ли институционализировать феномены педагогики взросления? В чем мы ожидали увидеть растущую автономность, притязания и реализации новых «МОГУ» наших учеников и учителей?

Считаем, что следующий этап (этап юности) должен быть связан с продуктивным действием, поэтому наши притязания связаны с появлением отчуждаемой практики школы взросления, с расширением профессионального репертуара учителя, с социальным позиционированием за пределами собственного института и направлены на преобразование окружающей действительности.

Переход к новому (третьему) этапу выстраивался во время организационно-деятельностной игры, в ходе которой мы задавали себе вопросы: в чем испытываем напряжение, от чего мы отказываемся и что мы развиваем. Таким образом, проблематизация коллектива была содержанием игры в 2008 году.

Почему игра? Игра позволяет выйти из режима функционирования. Думать, анализировать и задавать вопросы в режиме функционирования невозможно и разрушительно.

Зачем или для чего играем? - чтобы появилось пространство мышления, коммуникативной свободы (правда, с ответственностью, чтобы опробовать эту ответственность). Мы играем, т.к. надеемся на

- возможности развития участников игры
- возможности развития коммуникативного поля,
- возможности развития согласования и координации
- возможности Укрепления уже достигнутого

В ходе игр мы обнаружили следующее противоречие: на предыдущем этапе мы дифференцировали ступени, забыв про слово «лестница!!!». Ступени не имеют смысла вне лестницы. Когда мы говорим про возраст, мы имеем ввиду его культурно-историческое понимание, но проблема состоит в том, что часто мы имеем в виду не психологические характеристики, а натуральные.

Развивая эту тему, мы ввели следующие различия: основное образование – **предметное**, вмененное, где предмет является формообразующей рамкой, рефлексия – материалом; дополнительное – рефлексивное, место свободных проб, ситуативное, **инициативное**, «хотелки», где рефлексивное отношение становится формообразующим, а предмет – материалом. Учебной форме работы должна быть иноположена внеучебная, для того, чтобы перед учащимся выступил смысл учебности.

Для более четкого противопоставления-сопоставления нами был введен термин «Нешкола» – система дополнительного образования как пространства опробования и применения тех способностей, которые сформированы в основном образовании; организация пространства внеучебных проб, интенсивной подготовки.

Проанализировав занятость детей каждой ступени обучения так называемыми предметным и инициативным образованием, получили следующую таблицу (в таблице представлено действительное положение дел):

Возраст	Предметное образование	Инициативное образование (согласованное с ребенком)
дошкольный	Подготовка к школе (80 %)	Игра (20 %)
младший школьный	Учебная деятельность (80 %)	Деятельности, позволяющие раскрыть сферу отношений с другими (20 %)
подростковый	Урок (80 %)	Учебно-экспериментальная деятельность (20 %)
старший школьный	Учебно-продуктивная деятельность (20 %)	??? (80 %)

Принимая за критерий анализа отношение к образованию как к основному и неосновному, получили следующее:

	Предметное образование	Инициативное образование
дошкольный		! (основное образование)
младший школьный	! (основное образование)	
подростковый		! (основное образование)
старший школьный	! (основное образование)	

Выходит, что не на каждом возрастном этапе большая часть учебного времени выделена на основное образование.

Эта небольшая схема стоила нам пяти дней интенсивной работы, споров, компромиссов, консенсусов. Окрыленные новым пониманием, мы вернулись в школу с желанием преобразования практики, но.... Начались отдельные пробы, которые нельзя рассматривать как претензию на изменение практики в целом. Один из соавторов данного доклада, П.А. Сергоманов сказал: «...основной вопрос изменений – изменение условий и механизмов. Мы все время работаем в проектной логике, забывая о конечной станции – изменение школы в ее институциональных характеристиках. Мы все время забываем возвращаться к причинам, породившим проблему неэффективности школы и вызвавшим к жизни тот или иной проект обучения, ориентированного на развитие».

Начался новый этап анализа – анализ имеющихся институтов. Пр процитируем вопросы, заданные в наш адрес К.Н.Поливановой:

1. Каковы возрастные достижения по каждой ступени образовательной системы (не из книжек, а то, на что школа реально работает, тогда увидим, на что не работает, а надо бы)?

2. За счет каких действий школы они достигаются? Желательно понять, как используется это «новообразование» на следующем этапе-ступени.

Пытаясь отвечать себе на эти вопросы, мы провели небольшую аналитическую работу. Нами были проанализированы данные по педагогическому составу: сколько педагогов работает в школе от ее основания, сколько педагогов работает с 2000 года, кто пришел в школу три года назад, как эти данные коррелируют с новыми видами практик, участием в проектах, востребованностью за пределами гимназии.

	Работают более 10 лет (пришли в первый период)	Работают от 3 до 10 лет (пришли во второй период)	Работают менее 3 лет (пришли в третий период)
Всего (чел)	105	48	42
Включены в инновационную деятельность	50%	43,75 %	28,6 %
Востребованы во вне	42%	25%	19 %

Полученные данные демонстрируют и хорошую включенность в инновационную деятельность, и востребованность педагогов гимназии за ее пределами. Но с другой стороны, очевидным является и то, что педагогам первого периода в большей степени интересна практика за пределами гимназии, т.к. она востребуется как сделанная, а в гимназии она требует постоянного изменения и коррекции. Кроме того, работа по передаче опыта коллегам предполагает наставничество, а не материальное вознаграждение.

Таким образом, напряжение заключается в том, что идеологически выстроенные практики при их исполнении, при поверхностном взгляде, мало, чем отличаются от урока в его традиционном понимании; отдельные «практики» исчезают вместе с педагогами, их иницирующими, поскольку не были специально оформлены и специально отчуждены. Оформляя и отчуждая практику, авторы, ее породившие, освободились бы для решения новых задач. Очевидно, что не всегда случается процесс капитализации ресурса; экономизация, пришедшая в школу, приводит к появлению «педагогов – рантье», действующих по принципу получения своеобразных процентов за прошлые инициативы.

Таким образом, относясь к замыслу (к начальному этапу), мы понимаем, что нашей задачей в настоящее время является дальнейшее развитие института профессионального становления, института профессиональных коопераций, который на всех этапах становления практики построения школы взросления был вопросом номер один и основной движущей силой развития. Этот вопрос приобретает особую актуальность сейчас, т.к. речь идет об институционализации новых учительских профессий или, как минимум, о расширении учительского репертуара.

Общие проблемы:

- распределение ожидаемого результата и его измерение во время осуществления разных практик (курс по выбору, профильная лаборатория, практикум); планирование осуществляем в терминах деятельности, а не результатов;
-«каждый следующий шаг не обусловлен результатами предыдущего»;
- предметоцентрированная идеология (предмет – цель, а не средство?);
- смешение морфологических слоев (предметное объединение отвечает за развитие компетентностей, ступень - за возрастные новообразования?);
- организация постояннодействующих переговорных процессов.

Показательными являются данные об использовании ресурса часов учебного плана. Проанализировав, сколько часов учебного плана тратится на возрастную специфику, увидели следующее.

Соотношение времени учебного плана ученика на «обязательную», «выбираемую» нагрузку и педагогические практики, выстроенные для возраста:

класс	обязательная учебная нагрузка	выбираемая учебная нагрузка	возрастные практики
5 класс	100%	0 %	от 6,5 % до 19,3 % (в зависимости от наличия в учебном плане программ РО по русскому языку и математике)
6 класс	93, 5 %	6,2 %	от 15,6% до 28%
7 класс	94,2 %	5,8 %	от 11,7% до 20,5 %
8 класс	94,4 %	5,6 %	от 11,4% до 17,1%
9 класс	88,6 %	11,4 %	от 14,2 % до 17,1 %
10-11 класс	86,2 %	70%	13,8 % -

Очевидно, что полученные данные подтверждают обозначенную проблему – **формы, определенные нами как создающие условия для формирования возрастных новообразований, выраженные в учебных часах, вряд ли могут рассматриваться как достаточные условия.**

Такое устройство приводит к тому, что в подростковом возрасте у большого количества учащихся (особенно у мальчиков) происходит потеря интереса к учебе, складывается чувство отчуждения от образовательных задач, которые фактически навязываются школой, что приводит к еще большему их отторжению.

Вынужденное (под давлением семьи и общества) и формальное принятие этих задач является причиной инфантилизации поведения и жизненных установок, социальной апатии, что в последующих возрастах (в том числе, в студенческом возрасте) является часто непреодолимой помехой на жизненном пути молодых людей.

Ключевая причина, приводящая к инфантилизации учеников, в том, что **академические достижения, на которые ориентирует учеников**

школа, не означают для учеников ни освоения жизненно важных умений, ни изменения статуса учеников, ни приобретение нового опыта, ни открытия новых перспектив, ни изменений своих жизненных планов. Именно на преодоление этого недостатка школьного образования направлены наши дальнейшие действия.

В чем суть нашего перепонимания школы предыдущих этапов?

Целью хорошей, **традиционной школы** являются хорошие академические результаты, в качестве условий их возникновения рассматривается учет возрастных особенностей школьников.

«Возрастная школа» в качестве цели также рассматривает академические результаты и эксплуатирует возраст в качестве средства.

Школа взросления в качестве цели рассматривает возрастные новообразования; академические результаты, с нашей точки зрения, могут полагаться как средство, а условиями могут рассматриваться социальные отношения.

Такое перепонимание становится обоснованным при понимании результата с учетом трех фокусов: 1 - возрастающая автономизация школьника (измеряемая компетентностями), 2 - область практик, 3 – притязания школьника, отражающие его индивидуальность (персонификацию).

1. Какие принципы мы собираемся реализовать?

«Не возраст для школы, а школа для возраста». Школе следует не столько использовать возрастные особенности учеников для достижения «внешних» показателей результативности образовательного процесса, сколько следует так организовать образовательный процесс, чтобы добиваться наиболее полного решения возрастных задач и задач развития учащихся, чтобы появившиеся в результате обучения универсальные умения, социальная активность, образовательный интерес и притязания стали условиями жизненного успеха учащихся.

Успешное прохождение учебного испытания учеником должно давать ему право на переход на новый уровень обучения, в новые образовательные общности и сообщества (имеется в виду не переход из класса в класс, а переход от урока в «общей» группе к лаборатории или мастерской в «продвинутой» группе). Переход должен сопровождаться изменением статуса ученика. Успешное прохождение учебного испытания учеником должно вознаграждаться не правом на отдых, а правом на учебу на новом уровне. Ученик должен иметь возможность принимать решение о переходе на более высокий уровень – это важное условие для поддержки его образовательных притязаний.

2. Таким образом, мы претендуем на то, чтобы разработать и внедрить **систему образовательных решений**, которая позволит учащимся:

- иметь представление об уровнях учебных достижений, отражающих уровни самостоятельности и универсальных способностей;

- принимать решение о прохождении учебных испытаний, означающих достижение или недостижение определенного уровня;
- переходить на новый уровень обучения, на котором предлагается новое содержание деятельности и новые формы сотрудничества.

3. Это означает, что нам нужны **исследования, разработки и управленческие решения по их внедрению** в следующих направлениях:

- **Разработка** и внедрение системы «уровневого» обучения, в котором достижение учеником определенного уровня зрелости (умений и самостоятельности) и успешное прохождение им учебного испытания будет сопровождаться изменением его статуса, получением права на переход на новый уровень обучения, в новые образовательные общности и сообщества. Такое уровневое устройство обучения должно задавать область притязаний учащихся, мобилизовывать их силы на решение возрастных задач.

Выполнение такой разработки требует решения обширного ряда задач, связанных с различными исследованиями и разработками.

- **Исследование** возрастной динамики отношений «взрослый – ребенок». Нам надо понять, как должен меняться тип отношений между учителем и учеником, чтобы отношение взрослого «отображало» взросление ребенка. Надо понять, какое доверие и в каких формах, за счет каких действий должен оказывать учитель ученику в разных школьных возрастах, чтобы подчеркнуть и тем самым поддержать его взросление. Нам нужны **разработки** методических приемов, техник и институциональных условий, позволяющих разворачивать адекватный тип отношений «взрослый – ребенок» в разных школьных возрастах.

- **Исследование** возрастной динамики мотивов, интересов, притязаний. Нам нужно определить возрастные нормы изменений в структуре интересов, мотивов и притязаний учеников, поскольку эти изменения, с нашей точки зрения, и являются основным результатом образования. Нам нужны методические **разработки**, позволяющие диагностировать и оценивать эти изменения.

- **Исследование** вкладов предметных областей в возрастную динамику. Как должно меняться преподавание различных учебных предметов в зависимости от складывающихся изменений в структуре личности и компетентностях учащихся? Какова динамика новообразований, формируемых той или иной предметной областью? Нам нужны **разработки** учебных и методических материалов, которые обеспечат преподавание предметов, нацеленное на решение возрастных задач, на индивидуальный прогресс учащихся.

- **Разработка** форм и содержания так называемого инициативного образования (чаще именуемого как «дополнительное образование»), которое должно стать областью замыслов по опробованию и применению тех умений, которые складываются в основном образовании, т.е. областью переноса.

- **Исследование и разработка** задач развития и обучения в критических возрастах.

- **Внедрение** оценки индивидуального прогресса учащихся как основного показателя результативности образовательного процесса. **Разработка** форм принятия решения по результатам такой оценки.
- **Разработка** форм и содержания обучения педагогов, которые обеспечат уровень квалификации, позволяющий ориентировать обучение на задачи развития, оценивать результативность своей работы с точки зрения решения задач развития

В контексте обозначенных притязаний в гимназии реализуются следующие проекты – «Вертикаль классов развивающего обучения», «Современная система контрольно-оценочных процедур в гимназии», «Предметная динамика», направленные на изменение существующей практики.

Литература

1. Реморенко И.М. К новой модели образования.// Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка. Красноярск, 2008.
2. Фрумин И.Д. В поисках возрастного устройства школы. // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Красноярск, 1997.
3. Фрумин И.Д., Башев В.В. «Коллективное и индивидуальное в образовательных результатах»// Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)". Красноярск, 1998.
4. Хасан Б.И. Взаимные представления о результатах партнеров образовательных отношений: ошибки атрибуции. // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка. Красноярск, 2008.