

БАЗОВАЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ПРИ КРАСНОЯРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В 1987 г. вместе с образованием психолого-педагогического факультета Красноярского университета был изменён статус одной из общеобразовательных средних школ Красноярска. Она стала называться базовой экспериментальной школой при университете (БЭШ). Определение одной из городских школ в качестве базовой (где студенты - будущие педагоги проходили бы педагогическую практику) соответствует модной тенденции создания учебно-научных педагогических комплексов (УНПК). Как правило, УНПК означают формально-организационное сближение школы и вуза и используются, с одной стороны, для систематической демонстрации студентам образцов традиционного педагогического труда, а с другой стороны, для привлечения вузовских сил к «совершенствованию» этой традиционной педагогической системы. Не случайно часто в качестве базовых выбираются школы, стоящие на хорошем счету в органах народного образования, с налаженным режимом функционирования. В этом случае содержанке подготовки педагогов остаётся, вполне традиционным и неориентированным на поиск новых педагогических путей, на обновление школы. Поскольку психолого-педагогический факультет КГУ взял курс не подготовку педагога-исследователя, способного творчески решать новые педагогические проблемы, то практика в базовой школе должна не столько обеспечивать адаптацию студента в педагогической системе, сколько развивать в нём способность и стремление к развитию образовательной системы. Вариантом, позволяющим строить такую практику, является совмещение школы базовой и школы экспериментальной.

Понятно, что превращение обычной массовой школы в базовую экспериментальную наряду с учебным процессом, протекающим в режиме функционирования, требует запуска процессов экспериментирования и перехода в режим развития. При этом подлинная экспериментальность обеспечивается выходом на изменение содержания обучения и воспитания, включением в исследовательскую работу и разработки в области содержания образования каждого учителя.

В настоящее время педагогический эксперимент из занятия опального и опасного стал весьма престижным, даже доходным. Делом чести многих школ становится получение статуса экспериментальной площадки. Как грибы после дождя, появляются весьма сомнительные нововведения, непродуманные «эксперименты». Нередко в них участвуют вузовские специалисты, считающие, что глубокого знания научной дисциплины достаточно, чтобы хорошо преподавать соответствующий учебный предмет, или предлагающие банальные, не всегда эффективные рецепты обновления школы типа: ранняя специализация учащихся, селекция детей по итогам тестирования, повсеместная установка компьютеров, преподавание экзотических учебных курсов и т.п. Вся эта активность приносит определенную практическую пользу конкретным школам и ученикам, но не создаёт предпосылок к рывку педагогической науки, к появлению новых образовательных технологий и нового содержания образования. Поэтому в тщательном продумывании нуждается идея экспериментальной школы, конкретный опыт экспериментирования.

В этой связи может представлять интерес организационный и педагогический поиск в БЭШ при КГУ.

Разнообразие поисков и экспериментов

Мы должны различать *инновации*, осуществляемые по примеру других школ и направленные обычно на усовершенствование привычных методов и структур; *поиски* (опытную работу), когда педагоги действуют интуитивно без чёткой программы и определённо планируемых результатов; *эксперименты*, предлагающие наличие программы и гипотетического результата. Экспериментальные гипотезы, как правило, базируются на определенной научной теории и допускают чёткую проверку. Из сказанного не следует, что поиски и инновации «хуже» экспериментов. Они являются необходимым этапом становления экспериментальной школы.

В БЭШ было имплантировано «ядро развития» - группе учителей и преподавателей КГУ, ориентированных на проведение эксперимента по развивающему обучению. Понятно, что «традиционные» учителя, работавшие по привычным меркам достаточно успешно, не имели оснований выйти на подобный эксперимент, отрицающий многие фундаментальные привычные установки. Но новая педагогическая практика проблематизировала многие «успешные» ходы и заставила учителей встать на путь инноваций и поисков. Этот момент явился ключевым - учитель, который начал критически относиться к своей работе, открыт для размышлений, для анализа оснований собственной деятельности. Но тогда неизбежно проявляются различные подходы, направления поисков, различные образцы педагогического труда, усиливается и специализация педагогов, выражающаяся в выделении каждым учителем приоритетных областей деятельности (например, разработка учебных материалов, проектирование уроков, коррекция в диагностика развития).

Всё это приводит к определённым трудностям в традиционном функционировании. Кроме того, запуск процесса развития школы связан с риском. Ведь успешность результатов (последствий) поисков и экспериментов не гарантирована. А в поисковом режиме сколько-нибудь отдалённые последствия принципиально трудно предсказуемы. Тем не менее на первом этапе становления экспериментальной школы учительский поиск является безусловным приоритетом. При этом, желая избежать опасных последствий и повернуть учителей к анализу оснований их деятельности, мы должны организовывать постоянное обсуждение поисков и экспериментов, их соотнесение и планирование. За счёт таких обсуждений преподаватели и студенты университета, учителя образуют содержательные кооперации - локальные экспериментальные поисковые площадки. Площадки эти могут отличаться и фундаментальными основаниями отбора содержания образования, и целевыми установками, и характером кооперации педагогов. И здесь появляется естественный вопрос: за счёт чего сохраняется школа как целое, не создаёт ли множество разнонаправленных движений хаоса и взаимных противоречий?

Конечно, единство в целостность могут обеспечиваться через координацию действий различных позиционеров в соответствии с некоторым планом. Они могут обеспечиваться за счёт одинаковых методик обучения и воспитания, за счёт определённого стиля отношений. В нашем случае целостность выросла (а не задавалась изначально) через регулярные обсуждения приоритетов педагогической работы и через выдвижение в качестве основного приоритета идеи развития ученика в учителя в школе. Можно, таким образом, говорить об идеологическом единстве. Оно позволило, с одной стороны, обеспечить общую рамку обсуждений педагогической действительности, а с другой стороны, сделать эту рамку достаточно широкой для свободного поиска учителей.

Заметим здесь, что проблема приоритетов в педагогической работе недостаточно обсуждается среди практических педагогов. Туманное триединство обучения, воспитания и развития, реализуемое через единую дидактическую задачу на уроке, создаёт удивительную уверенность учителей в том, что «прочные знания» неразрывно связаны с хорошими способностями и высокой нравственностью. Не случайно формулировка педагогических целей занимает многие строчки и включает в себя множество разнообразных характеристик «продукта воспитания и обучения». Чёткий же вопрос о

главном результате педагогического процесса ставит многих педагогов в тупик. Однако именно этот вопрос и стимулирует поиск педагогом новых путей и позволяет ясно оценивать их результативность. В качестве примера можно рассмотреть формирование экспериментального движения в области иностранных языков. Этой областью обучения в школе занимались достаточно квалифицированные учителя. Однако при обсуждении результатов их работы удалось выделить как реальные приоритеты формальный словарный запас, и умение отвечать на ограниченный круг вопросов. Поскольку идея развитая способностей ученика в обучении была принята этими учителями на уровне лозунга, то они были поставлены в ситуацию необходимости приведения своей практики в соответствие с этими декларациями. В течение года она пыталась усовершенствовать методы обучения, искали новый языковой материал. Всё это не приводило к радикальному изменению типа результатов и заставило педагогов обратиться к серьёзным психологическим текстам, к опыту развивающего обучения по другим предметам. И тогда появилось представление о том, что надо искать сопряжение развивающего обучения русскому языку и обучения иностранному языку – достаточно понятный и точный заказ. В настоящее время вокруг этого замысла найдены контакты разных профессионалов и ведутся разработки учебных занятий.

Завершая этот пункт, охарактеризуем подробнее идеологическую рамку нашей работы. Говоря о развитии, мы обращаемся к традиции, представленной именами Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, и обращаем особое внимание на формирование универсальных способностей, таких как рефлексия, анализ, моделирование, планирование. Наряду с этим интеллектуальным развитием в центр педагогических забот мы помещаем развитие, возрастное полноценное проживание ребёнком всех возрастных ступеней через овладение ведущей для данного возраста деятельностью. Как в интеллектуальные способности, возраст, во нашему мнению, не стихийно и независимо от педагога формирующаяся характеристика ученика. Мы должны не сколько учитывать возрастные особенности, сколько формировать их, организуя соответствующую деятельность. Поэтому в наших поисковых движениях особенно важным является их возрастная определенность и ограниченность.

Далее мы дадим краткую характеристику основных направлений педагогических поисков в БЭШ при КГУ.

Начальная школа

Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова ведущей для младшего школьного возраста является учебная деятельность. Следовательно, в сфере внимания педагогов прежде всего находятся содержание учебной работы учеников.

Поэтому центральной локальной экспериментальной площадкой в начальной школе выступает группа классов, обрабатывающих экспериментальные учебные программы по русскому языку, математике, труду и изобразительному искусству, основанные на концепции развивающего обучения. Эти программы (и соответствующие учебно-методические комплексы) были разработаны в 60-80-х годах коллективом под руководством В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Главные задачи обучения по таким программам: овладение детьми фундаментальными понятиями соответствующих областей человеческой культуры, формирование у учащихся теоретически форм сознания, базирующихся на универсальных интеллектуальных способностях. Учебные занятия по этим программам проходят в форме эвристической беседы, дискуссии. Они требуют от педагога ориентация не на запоминание, а на понимание, на догадку. И хотя на первых порах формирование навыков замедлено, впоследствии развитые способности обеспечивают возможность решения детьми широкого класса задач. Трудности в переподготовке учителей к работе по этим программам привели к необходимости организаций предметного преподавания в начальной школе. Оказалось, что сотрудничество учителей, работающих в одном классе, может сохранять характер

«материнской школы» в начальный период обучения, но в то же время подготавливает детей к средним классам, делает учебный мир многообразнее. Серьёзные трудности возникли в этой группе классов с анализом результатов работы, поскольку традиционные средства проверки знаний (а точнее - сведений), умений и навыков для новых целей неадекватны. Совместно с учёными из НИИ ОПП АПН СССР ведётся разработка эффективных и несложных методик для проверки сформированности рефлексии, планирования и т.п. Логика предложения экспериментальной работы в этом направлении требует серьёзных изменений в курсах музыки, литературы, физической культуры. Начаты пробы в области введения младших школьников в сферы естествознания и человекознания через овладение соответствующими фундаментальными понятиями. Пока в поисковом режиме ведётся построение новых форм детского общества, в которых упражнялись и развивались бы универсальные интеллектуальные способности и в то же время осуществлялась бы подготовка к переходу в подростковый возраст.

В некоторой мере альтернативной, но во многом и дополнительной к концепции развивающего обучения является концепция школы «диалога культур». Она разработана под руководством В.С. Библера и реализуется в БЭШ С.Ю. Кургановым и коллегами-учителями. «Диалог культур» предполагает не просто знакомство детей с основными культурными представлениями, такими как природа, слово, число, судьба и т.п., в дискуссии о них, проявление и становление самобытной позиции каждого школьника. Поэтому центральным учебным предметом в экспериментальных классах является предмет «Загадки истории и культуры», призванный зафиксировать в сознании и общении детей «точки удивления», из которых потом может развернуться систематическая работа по освоению культуры. Для соотнесения детских суждений с культурными представлениями с первого класса вводится изучение истории, учащиеся знакомятся с античной литературой, древнегреческим языком. Меняются программы и других предметов, в них резко усиливается исторический элемент, внимание к детской активности. В этих классах большую часть предметов ведёт один учитель, но принципиальным становится привлечение к проведению уроков разных людей, в том числе специалистов в конкретных областях. Подготовка учителей к работе в целом по программе «Диалог культур» очень сложна, но многие учителя начальных классов используют в своей работе разработки по отдельным темам и фрагментам.

К появившимся в последнее время и широко распространившимся новациям в работе народного образования (таким как пятидневке, классы с углублённым изучением одного предмета, классы выравнивания и т.п.) можно относиться двояко. С привычной точки зрения, это - локальные изменения, не затрагивающие других областей работы. Однако если в качестве приоритета выдвигается развитие фундаментальных способностей (задающих некоторую целостность), то отношение меняется. Каждое нововведение должно рассматриваться в отношении со всеми элементами и процессами педагогической системы, и его реализация должна приводить к изменениям в содержании образования ребёнка в целом.

С этой позиции в БЭШ отнеслись к введению пятидневной недели в начальной школе, когда возник риск перегрузки детей в рабочие дни. Был сделан парадоксальный на первый взгляд ход. Учебный день был ещё и увеличен за счёт введения дополнительных занятий музыкой, изобразительным искусством, шахматами, театром и физкультурой. Это позволило и снять переутомление, и реализовать дополнительные гуманитарные программы.

Аналогичную эволюцию претерпела позиция школы относительно классов с углублённым изучением музыки. Первоначально такой класс понимался «ещё и музыка», когда к привычной сетке часов добавлялись занятия музыкой, хор и т.п. Однако возникли вопросы: может ли это изменить позицию в целом младшего школьника? как это повлияет на преподавание других предметов? В результате таких обсуждений в качестве интегрирующей была предложена идея импровизации, творческого самовыражения. На

основе этой идеи были пересмотрены учебные программы всех дисциплин и начат поиск соответствующих форм и методов обучения. За счет этого удалось интенсифицировать обучение русскому языку, литературе. У детей стало формироваться представление о произведении как результате обучения. Особую роль здесь сыграли уроки театра, для которых И.З. Гильмеевым была разработана специальная программа, включавшая элементы психотренинга, основы управления собой и совместной деятельностью.

Похожим образом пришлось действовать и при организации классов выравнивания. Анализ и критике с самого начала подвергалась сама идея подтягивания детей до среднего уровня путём дополнительного тренажа. Ведь учебное отставание (если не связано с органическими дефектами) связано с задержкой нормального возрастного движения, психологического развития (того, что обычно мы называем общим развитием). В соответствии с этим была сменена ориентация и даже название классов. Их стали называть классами развития. Их программа сейчас включает серии специальных занятий по развитию памяти и внимания, обилие экскурсий, уроки видеокультуры и театра. Дополнительная работа ведётся и с семьями этих детей.

В соответствии с идеей педагогической организации возрастного движения в БЭШ развернуты поиски в области введения дошкольника в школьную жизнь и разрабатывается программа психологической подготовки к переходу в среднюю школу и к подростковому возрасту. Для этого педагогическому анализу подвергается динамика форм и методов обучения с первого по третий класс, изменение позиции ученика и позиции учителя, отношение к отметкам, сдвиги в сфере интересов и общения.

Средняя группа классов

Несмотря на обилие психологических и педагогических исследований подросткового возраста, несмотря на признание того, что возраст этот является центральным для школы, и подростки определяют лицо школы, все практические педагоги считают этот возраст самым трудным с точки зрения обучения и воспитания. Известный публицист С. Соловейчик выражает отношение очень чётко: «В 6-7 классах педагогу надо набраться терпения и ждать, когда его время пройдёт». По-видимому, это связано с неадекватностью наших методов, традиционного содержания образования ситуации, в которой оказывается ребенок, оканчивающий начальную школу.

Однако в БЭШ еще нет выхода на разработку целостной системы педагогической работы с подростками, хотя налаживающиеся кооперации между учителями разных подростковых классов, их обсуждения содержания деятельности ученика в учителя позволяют надеяться на такой выход. Пока же мы имеем разнообразные, но фрагментарные движения поискового характера.

Многие из них связаны с поиском нового предметного содержания. Так, разрабатывается комплекс учебно-методических материалов по русскому языку, основанный на разработках под руководством М.В. Панова. Программа эта предполагает единые грамматические принципы и ориентирована на осмысленное письмо и отношение к языку как к системе.

Всё более экспериментальный характер приобретают поиски в области экологического воспитания в образовании. Начались они с идеи интеграции курсов истории, географии и биологии. Первые опыты А.М. Буровского в этом направлении показали, что эта интеграция может давать особое, системное отнесение к миру как к храму и мастерской, где действуют люди. Этот подход позволял также перевести центр тяжести урока с запоминания на анализ и проектирование. В настоящее время уже имеется пробный вариант интегрированного курса (который получил название курса антропо-экологии), рассчитанного на всю среднюю школу. Этот курс продемонстрировал недостаточность привычных форм учебного взаимодействия. Его эффективность резко повысилась после введения учебно-лабораторной формы как основной, после массовых

экологических и археологических экспедиций. Логика дальнейшего развития этой линии ставит под сомнение классно-урочную форму как основную для подросткового возраста.

Попыткой снабдить подростка средствами преодоления возрастного кризиса стала проба введения курса этики и психологии с пятого класса. Продолжение этой работы остро поставило проблему половой дифференциации в подростковом возрасте. По ряду предметов было начато раздельное обучение. И хотя эта опытная работа еще далеко не закончилась, можно говорить о некоторых эффектах взросления пятиклассников.

В средней группе классов БЭШ имеются и другие ядра поисков, но они пока не оформились так, чтобы можно было жестко выделить цели и программы работы.

Старшие классы

В современной ситуации, когда каждая школа практически проводит селекцию при наборе в десятый класс, старшая школа представляет более благодатную почву для опытов, чем средняя. В то же время эти опыты, как правило, нацелены лишь на «более прочные» знания или на раннюю профессионализацию. Стой ступени образования по-прежнему не присуща внутренняя динамика, хотя понятно, что выход из этого есть особая педагогическая проблема.

Основной идеей опытов и экспериментов в старшей школе БЭШ стала идея самоопределения как базового процесса в образовании и как важнейшего новообразования этого возраста. В чрезвычайно упрощенном виде исходная посылка состояла в том, что для решения задачи педагогической организации самоопределения необходима возможность выбора и средства, обеспечивающие этот выбор. Поэтому одним из принципов организации учебно-воспитательного процесса стал принцип многообразия и свободного выбора. Принципиально возможными являются любые формы получения образования: от традиционной до экстерната по индивидуальному учебному плану. Для этого, однако, нужно обилие предметов по выбору, мест трудоустройства, юношеских сообществ. Для этого такие организуются различные типы взаимодействия с учителем: лекционно-семинарский, индивидуально-консультационный, заочный. Понятно, что последовательное проведение этих принципов требует отмены института классных руководителей и появления новой учительской позиции, которую в БЭШ называют консультант или социотехник.

В соответствии с идеей возрастного движения «свободная территория» с каждым полугодием увеличивается. Так, удельный вес предметов по выбору меняется от 25 % в начале учёбы до 60 % к окончанию учёбы. В школе организуется специальное клубное пространство, практически свободное от взрослого контроля и влияния. Это позволяет школьникам относиться к этому пространству, как к своему, и проявляться там естественно и свободно, что, в свою очередь, даёт возможность строить взрослым свою работу на основе истинных интересов и запросов юношества.

Важнейшим средством самоопределения становятся человековедческие учебные курсы. Прежде всего это обширный двухлетний курс психологии, включающий в себя тренинга, диагностику. Ориентированы соответствующим образом и учебные курсы литературы, философии и управления. Кроме того, преподаватели психологи являются и психологами-консультантами для старшеклассников.

Вопреки тенденции к специализации, в БЭШ (в старших классах) общеобразовательные курсы носят весьма широкий характер. Это относится не только к курсам мировой художественной культуры, философии (истории философии), но и к физике, и к математике, и к биологии - в этих дисциплинах делается акцент на их методологическое, общекультурное значение. В то же время предметы по выбору, предметы специализаций ориентированы на знакомство учащихся с соответствующей профессиональной деятельностью. Поощряется, например, участие школьников в работе профессиональных производственных коллективов.

Необходимо сказать и о большой работе по преодолению сложившихся стереотипов учебности. Так, начало девятого класса включает особые интенсивные запусковые процедуры.

В заключение еще раз подчеркнем, что опыт совместной работы психолого-педагогического факультета КГУ и его базовой экспериментальной школы говорит об отсутствии в нашей педагогике целостных (альтернативных) моделей школы и о необходимости «выращивать» эти модели через поиски и эксперименты.