

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.3.032
ББК Х31

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Т. А. Строкова

Знаниевая доминанта, авторитаризм и идеологизация воспитания, академизм преподавания, доминировавшие в российском образовании к концу 90-х гг., создали в начальной школе обстановку, не только не стимулирующую, но и в значительной степени тормозящую развитие творческих сил детей. Акцент на быстрое накопление абстрактных понятий, интенсивное развитие отвлеченных форм мышления и приемов мыслительной деятельности, быстрое включение детей во взрослые взаимоотношения с их жесткими требованиями, непонятными детям законами и правилами, подмена беззаботной детской жизни интенсивным интеллектуальным тренингом, постоянные назидания, учебные проблемы и т. п. породили атмосферу принуждения, долженствования, давящую на неокрепшую психику детей. И это в условиях катастрофического снижения здоровья младших школьников, нарастания частоты их хронических и инфекционных заболеваний, разного рода нарушений физического и нервнопсихического развития, усугубленных низким материальным уровнем семьи, далеко не оптимальной организацией микросреды, режима труда, отдыха и питания детей, физическим и психическим нездоровьем их родителей.

В сложившейся ситуации обращение учителей к отечественному и зарубежному опыту было закономерным. К тому же за годы социально-политической и экономической перестройки существующие в мире педагогические теории и концепции перестали быть предметом идеологических нападков и огульных отрицаний. Наступило время спокойного, взвешенного изучения и «примерки» к нашим условиям самых разнообразных педагогических систем, педагогических идей, подходов и технологий, даже тех из них, о внедрении ко-

торых не могло быть и речи в рамках прежней организации обучения и воспитания.

Однако почти сразу же они столкнулись с целым рядом острых проблем, требовавших неотложного решения: как из огромного числа новаций отобрать ту идею, реализация которой сумела бы обеспечить желаемый конечный результат? Как привлечь педагогов идеи, потенциально содержащие развивающий эффект, непротиворечиво сочетать друг с другом? Каковы механизмы переноса педагогических новшеств из одной социокультурной среды в другую? Какие действия необходимо предпринять, чтобы вводимые зарубежные новшества не нарушили оптимальный баланс инноваций и традиций и не привели к потере отечественной системой образования своей специфики, индивидуальности и всех тех богатств, которые были предметом гордости на протяжении десятилетий? Как обеспечить приживаемость инноваций?

Как свидетельствует мировой опыт, национальные системы образования, сохраняя свои культурные традиции, идеалы и ценности, всегда синтезировали в себе и последние достижения своей и мировой педагогической мысли, и продуктивные идеи седой древности, благодаря чему развивались.

Однако анализ публикаций об интеграционных процессах в науке и педагогической практике обнаружил дефицит в комплексных, сбалансированных научных рекомендациях об исходных основаниях интеграции, способах отбора и соотношении интегрирующихся элементов, условиях, обеспечивающих корректность вхождения заимствованных элементов в сложившиеся, действующие системы, о характере влияния образовательного процесса, построенного на интеграции различных (в том числе наднациональных) педагогических идей, на индивидуально-личностное развитие школьников.

Сравнительно-сопоставительный анализ педагогических систем и концепций, разработанных на разных исторических этапах и в разных социокультурных условиях человеческого общества, показал, что доминирующими в них были гуманистические идеи природосообразности, ненасилия, свободы и т. п., имевшие антропоцентрическую основу и ставившие во главу угла приоритет личности, индивидуальности. Эти идеи успешно осваивались. Пройдя через сознание ученых, они нередко преобразовывались, наполнялись иными значениями, личностными смыслами и индивидуальным опытом. Даже в свое время

невостребованные идеи при определенных условиях возрождались в новом качестве.

Интеграция педагогических идей в этих концепциях и системах осуществлялась преимущественно по стержневому принципу: вокруг ведущей (системообразующей, системоопределяющей) идеи группировались другие, выполнявшие функции уточнения, дополнения, конкретизации ведущей идеи и содержавшие в себе представления о ее реализации. Роль такого стержня долгое время отводилась идее природосообразности (Я. Коменский). Позднее ее первоначальный смысл был обновлен, усилен и интерпретирован как естественное (свободное) воспитание (Ж. Руссо) и развитие личности, ее способностей, при активном участии самого ребенка (И. Песталоцци) и дополнен идеями культуросообразности и самостоятельности (А. Дистерверг).

Сопутствующие стержневым идеям имеют более динамический характер, отражая свежий, подчас совершенно оригинальный взгляд на решение педагогических проблем. В качестве таковых можно назвать идею «сопровождающего обучения» М. Монтессори, сочетания индивидуализации обучения (самостоятельной учебной работы в гетерогенных группах) с коллективной деятельностью учащихся вместо классно-урочной системы П. Петерсена, «эпохальное» преподавание Р. Штайнера, индивидуализированное обучение как средство воспитания характера Д. Ховарда и др.

Стержневой способ интеграции педагогических идей не был единственным. Идеи часто интегрировались по так называемому диалектическому принципу: в интегрированную систему объединялись единичные, особенные и общие идеи, уникальные и универсальные, различные и тождественные. Примером такого способа интегрирования может служить концепция сохранения и развития индивидуальной самобытности детей С. Френе, вобравшая в себя идеи самооценности детства, свободы самоопределения и самовыражения в процессе не только учебной, но и разнообразной внеучебной творческой деятельности, свободы выбора, самоуправления, безотметочного (по существу и безоценочного) обучения, индивидуального темпа усвоения учебных программ, сотрудничества, мотивированного труда и др. Однако даже при таком способе интеграции четко просматривается ведущее начало одной из идей, независимо от того, называется ли она общей, стержневой или нет.

Таким образом построенные на интеграции идей педагогические системы и концепции содержали единую, целостную систему представлений о способах и средствах практического разрешения противоречия между сущей и должной педагогической действительностью.

Знакомство с особенностями интеграции педагогических идей позволило тюменцам, создателям Школы свободного развития, – а это, прежде всего, директор школы Лидия Михайловна Оплетаева, кандидат педагогических наук, Почетный работник образования РФ, учитель и руководитель высшей квалификационной категории, Виталий Федорович Оплетаев, Почетный работник образования РФ, учитель высшей квалификационной категории, и их единомышленники – еще в 1992 г. разработать, а позднее и практически воплотить концепцию обновления начального школьного образования, интегрирующего отечественные традиционные и зарубежные гуманистические идеи.

Предметом освоения стали поистине гуманистические идеи, реализующие естественные законы психического и физического развития детей младшего школьного возраста, учитывающие уникальность мира детства, особенности миропонимания и мироощущения детей, соответствующие отечественным представлениям о сущности и значении в воспитании подрастающих поколений духовности, равенства, справедливости и свободы, идеи, реализация которых обеспечивает весомые образовательные, воспитательные и развивающие результаты.

В выборе подлежащих внедрению идей, разумеется, присутствовали здравый смысл, научная компетентность, интуиция, личные педагогические предпочтения и ценности, индивидуальные установки, жизненный и педагогический опыт разработчиков концепции. Но главный упор делался на соблюдении требований гуманно-личностной направленности идей, их продуктивности, близости или совпадении по своей сути с отечественными, непротиворечивости (соответствии) российской образовательной ситуации и российскому педагогическому менталитету.

Системообразующей идеей концепции обновления была определена идея свободного развития, давшая и название школе – Школа свободного развития (ШСР). Ее реализация связывалась с внутренней свободой, проявляющейся в незакомплексованности, раскрепощенности, в способности к саморегуляции

и рефлексии; с признанием самоценности личности ученика, ее уникальности; исключением любого насилия, давления на ученика и его родителей, педагогов; осуждением селекции детей. Реализация этой идеи предполагала обеспечение условий для оптимистического настроения всех субъектов образовательного процесса, для формирования естественных отношений между ними на принципах совместности и сотрудничества, создание атмосферы радости, заботы, уважения, человеческого достоинства.

Свобода в воспитании означала определенную форму побуждающего педагогического действия на ребенка, при котором он, не подвергаясь непосредственному давлению со стороны педагога, не чувствуя над собой его власти, но вместе с тем постоянно находясь в сфере его интеллектуального и нравственного влияния, наиболее полно проявляет активность и самостоятельность во всех видах своей деятельности.

Идея свободного развития, будучи стержневой, сцементировала идеи демократичности, комплексности, открытости, неэлитарности, которые уже давно стали частью отечественной педагогики (Ушинский К. Д., Толстой Л. Н., П. Ф. Каптерев, В. М. Стоюнин, С. Т. Шацкий), хотя по известным причинам не были востребованы массовой практикой. Изменение обстановки в стране создало благоприятный климат для их востребования и практической реализации.

Отобранные для освоения и интеграции идеи определили характер школы – гуманный, ненасильственный и ее цель – разностороннее развитие личности младших школьников, реализующей в своей целостности телесные, душевные и духовные качества: здоровое и крепкое тело, свободную душу и ясный ум.

Дидактическая часть концепции, отражающая практическую педагогическую деятельность по реализации отобранных для интеграции идей, основана на принятии обучения в качестве одного из основных путей развития личности учащихся в процессе овладения ими системой знаний и способов деятельности. Знания при таком подходе перестают быть самоцелью; они становятся средством развития личности, осуществляемого на специфическом материале.

Традиционная школа, исходя из того, что ребенок мало знает, старается сообщить ему как можно больше знаний, что становится главным препятствием на пути развития способностей детей: ребенок лишается самого процесса «открытия» знаний и, следовательно, его развивающего эффекта. Но ребенку нуж-

ны не готовые знания и не готовые способы деятельности, а определенный минимум знаний, чтобы он мог сам восполнить недостающие своей фантазией, мышлением, чувствами. Он должен предпринять много усилий, чтобы лучше и больше понять, узнать, преодолев на этом пути посильные трудности. Это и обеспечит ему развитие.

Традиционное обучение, опирающееся на восприятие и память, ведет к искусственной интеллектуализации, где мало места для воображения, интуиции, чувства и, следовательно, для развития творческих способностей. Подобное обучение готовит воспроизводящую или рассуждающую личность, но не творческую: без развитых воображения и импровизации невозможно создать оригинальное, нестандартное.

Подчеркнуто ранний интеллектуализм в обучении чреват опасностью умственных перегрузок и переутомления для здоровья детей и дальнейшего хода их развития, поскольку созревание их мозга еще не закончено, да и его функциональные возможности не беспредельны, о чем предупреждал А. В. Запорожец. Существуют и негативные нравственные последствия ранней интеллектуализации: мышление быстро высвобождается из чувств, возникают детское тщеславие, эгоизм, недостаток самокритичности, неспособность понять других людей и посочувствовать им и т. п.

В основу деятельности создаваемой школы были положены и представления о постепенном становлении воли, чувств и мышления ребенка в процессе постоянного и последовательного раскрытия его природных сил (М. Монтессори, Р. Штайнер и др.); о чувственной и волевой сферах личности как основе ее интеллектуального развития. Поэтому перед начальным образованием ставилась задача развития внутренних чувств детей, организации их эмоциональной жизни и вооружения важнейшими «жизненными искусствами».

Акцент на эмоционально-волевою сферу в развитии личности младших школьников не означал недооценку интеллектуальной. В нем лишь отражение того главного направления деятельности учителя, о котором, в частности, Р. Штайнер обмолвился: способности и свойства ребенка проявляются не все сразу и не в том порядке, какой выберет воспитатель; природные силы на каждом возрастном этапе концентрируются на каком-то одном направлении, и педагог должен считаться с этой естественной последовательностью.

Этого, собственно, не отрицают и современные ученые, в том числе и психологи. В подобном подходе – отражение расстановки образовательных приоритетов в соответствии с требованиями закона зависимости развития мыслительных способностей детей от степени развития у них моторики и сенсорики.

Обозначенные и другие гуманистические установки легли в основу выбора конкретных дидактических средств практического воплощения интегрируемых идей. Определенную роль в выборе сыграла и подсказка, содержащаяся в уточнении нашими современниками известной формулы К. Д. Ушинского – передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта. Ученые (в частности, В. Е. Гмурман и В. В. Краевский) обратили внимание на то, что передача опыта не сводится к разъяснению и пропаганде педагогических идей: опыт содержит определенные практические рекомендации, основанные на объединяющей их идее. Вычленение существеннейших из рекомендаций, их соотнесение между собой и мысленное соединение с целью прогнозирования полезного результата и стали еще одним исходным моментом конструирования дидактической системы обновления начального образования.

Существеннейшие рекомендации о способах эффективной реализации гуманистических идей были найдены в опыте М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, П. Петерсена, О. Декроли, обладавшем особой притягательной силой благодаря явно выраженной направленности на воспитание человека, гармоничного во всех проявлениях своей сущности – в мыслях, чувствах, воле. Характерные для этого опыта подходы и позиции были во многом близки и созвучны отечественным традициям, и потому смоделированная система стала своего рода синтезом зарубежных и российских гуманистических идей и их реализующих средств. Она включала в себя как известные, так и новые для отечественной образовательной практики средства, родственные по своему духу и содержанию. Из отечественного опыта в нее вошли: классно-урочная система, режим полного учебного дня, Госстандарт содержания образования, известный арсенал методических средств, находящийся в распоряжении российских учителей-гуманистов; из зарубежного – ритмическая организация жизнедеятельности детей в школе, усиление в содержании образования художественно-эстетического и ремесленно-трудового аспектов, основной урок, образное преподавание, безотметочное

обучение, отказ от отбора детей при приеме в школу, исключение давления на детей и их родителей, сотрудничество детей и педагогов, школы и родителей, коллегия учителей как орган управления школой и др.

Охарактеризуем кратко особенности организации, содержания и технологий обучения, которые приобрела школа вследствие интеграции педагогических идей.

В учебном плане школы, имеющем статус индивидуального, внутренне сопряжены, с одной стороны, предметы базисного и школьного компонентов, с другой – предметы естественнонаучные и гуманитарные; усилен удельный вес предметов художественно-эстетического и ремесленно-трудового циклов. По сравнению с типовым учебным планом в нем несколько увеличено количество часов на изучение родного (русского) языка, литературы и математики. Введены два иностранных языка, ремесло, лепка, работа по дереву, хореография. На факультативных занятиях учащиеся по желанию углубляют свои знания по иностранным языкам, овладевают игрой на гитаре, пианино и других музыкальных инструментах, совершенствуются в живописи и различных художественных ремеслах.

Работа первой ступени школы организована в режиме полного дня, что дало возможность реализовать нововведения без увеличения времени, традиционно отводимого на учебные занятия. Кроме того, у родителей отпала необходимость водить детей в учреждения дополнительного образования. Школьный день, учебная неделя спланированы таким образом, что дети без перегрузки получают все это в одном месте, под одной крышей, при максимально оптимальной организации их труда, отдыха и питания.

Большое место в организации обучения и всей жизнедеятельности детей отводится ритму, в зависимость от которого ставили здоровье еще древние. Учеными установлена прямая связь между ритмической организацией образовательного процесса, жизни детей и стабильностью, устойчивостью их психофизического состояния. Поэтому прежде всего на сохранение психических и физических ресурсов детей направлен 3-фазный ритм учебного дня школы. Утренний двоянный урок активизирует и развивает интеллектуальные способности; затем проходят художественные занятия, ориентированные на развитие эмоционально-волевой сферы; а после обеда проводятся трудовые и двига-

тельные занятия, реализующие творческие силы детей. Весь учебный процесс построен на чередовании познавательных процессов (восприятие, переживание, осмысление, осуществление), основных видов учебной деятельности (интеллектуальной, художественной, практической) и различных действий (говорение – слушание, заучивание – тренировка, концентрация – разрядка), попеременное следование которых ритмизирует образовательный процесс в соответствии с возрастными и психологическими особенностями младших школьников.

Ритм характерен и для совместной деятельности учителя и учащихся: глубочайшая серьезность и сосредоточенность чередуются с юмором, организованная деятельность – с самостоятельной, напряжение сменяется расслаблением, нарастание активности учащихся – ее спадом, накопление внутренних впечатлений – разрядкой во время активного отдыха.

Многолетний опыт работы школы доказал, что ритмично организованный образовательный процесс оказывается способным здоровым образом влиять и на психическое самочувствие ребенка, вселяя в него чувство уверенности, прочности и надежности бытия и оберегая от эмоциональных перегрузок.

В основу обновления и отбора содержания образования положены принципы интеграции, пространственно-временного разворачивания, центрации на отечественные и общечеловеческие ценности. Они исходят из природы детского возраста, когда мир воспринимается нерасчлененным на части, как единое целое, освоение которого ребенок начинает от себя, когда закладываются основы социального опыта и духовно-нравственного развития личности, определяющие успешность ее дальнейшей жизнедеятельности.

Полностью отвечая требованиям Госстандарта, программы ШСР содержат ряд принципиальных содержательных и структурных особенностей, отражающих ее концептуальные идеи и законы возрастного развития психики детей. Приведем некоторые из них.

Период изучения в первом классе букв более продолжителен, чем в традиционной школе. Письмом дети овладевают через рисование букв, которое начинается с рисования различных вариаций прямой и кривой линии. Одновременно вводится фонетика. На чувственном уровне дети учатся различать длинные и краткие, ударные и безударные, гласные и согласные, мягкие и твердые,

звонкие и глухие звуки. Опережение служит средством подготовки к более качественному овладению орфографией.

Упражнение в орфографии организуется со второго класса и не через заучивание правил, а на основе использования зрительных и двигательных образов. Интенсивное овладение орфографией начинается с четвертого класса вместе с отработкой каллиграфии.

Первые представления о частях речи дети получают во втором классе: они сначала знакомятся с глаголом (а не с существительным), так как выражающие им действие выводятся из непосредственной деятельности детей; затем с именем существительным; потом вводится прилагательное как выражение чувств и отношений человека к окружающим предметам и явлениям. Во втором классе формируются представления о склонении имен существительных. Материал по синтаксису сконцентрирован в 3–4 классах.

Принципиально по-иному строится преподавание чтения: оно следует за письмом и на его основе. Первоначально дети начинают читать написанное печатными буквами в тетрадях и на доске. Чтение вплетается в уроки русского языка и выделяется как самостоятельный предмет в третьем классе.

Переструктурирован и учебный материал по математике.

6–7-летний возраст весьма благоприятен для изучения иностранных языков, поэтому с первого класса введены два иностранных языка, как это практикуется в вальдорфской системе. Изучение одновременно двух, а с четвертого класса – и третьего иностранного языка имеет целый ряд преимуществ: развиваются память, различительные способности – первооснова аналитических, чувство языка, расширяется лингвистический кругозор учащихся.

Первые три года обучение иностранным языкам строится на живом беспереводном общении, смысловое содержание которого отражает близкую детям реальность. Использование такого пути имеет свое научное объяснение, основанное на феномене «субвокальной», внутренней, речи, вскрытого Л. С. Выготским и Ж. Пиаже: гортань человека, внимательно слушающего речь другого, беззвучно имитирует движения органов говорящего; слушающий человек не только слушает, но и внутренне проговаривает услышанное, неслышно и незаметно «говорит». Педагогический смысл этого открытия заключается в том, что внешне пассивные, но активно слушающие дети постепенно включаются в про-

песс говорения на иностранном языке. Этот эффект усиливается ярким образным преподаванием, имитацией и подражанием детей звукам, ритму и мелодии иностранной речи, заучиванием стихов, считалок, песен, чистоговорок и т. п., инсценированием текстов и сказок, рецитацией высказываний мудрецов, сопровождающейся жестами. Все эти средства активизируют эмоциональную и волевою сферы детей и создают незримый фундамент для интеллектуального проникновения в богатство иностранной речи, в культуру других народов.

Особую роль в образовании учащихся в ШСР играют предметы художественно-эстетического и ремесленно-трудоого цикла, являясь эффективным средством развития творческого воображения и фантазии, эстетических и нравственных чувств – основ интеллекта. Их содержание и преподавание существенно отличаются от традиционных.

Так, на занятиях рукоделием и ремеслом дети приобщаются к отечественным культурным ценностям, овладевают многими из них. К концу четвертого класса все мальчики и девочки вяжут на спицах и крючком, владеют приемами макраме, вышивки гладью и крестом, первичной обработки шерсти, ткани, природных материалов. У них отлично развиты пальцы рук и сформированы важнейшие личностные качества (аккуратность, усидчивость, точность, собранность, самостоятельность), психические (умение распределять внимание, сосредотачиваться, опосредованность действий, аналитические способности) и эстетические свойства (чувства цвета, формы, меры, симметрии, эстетический вкус). Как показывает опыт ШСР, определенные виды занятий (работа с шерстью, живыми красками, вязание, вышивание, гончарное дело) оказывают на детей и терапевтическое действие, особенно на страдающих соматическими и нервно-психическими заболеваниями. С древнейших времен человечеству известна исцеляющая сила искусства, его способность вызывать, помимо эмоциональной, грандиозную физиологическую перестройку, менять уровень гормонов, кровяного давления и даже ритм дыхания; недаром оно некогда было провозглашено «царем лекарств».

Авторская программа по музыке, разработанная учителем Е. Н. Меленец и реализуемая в школе, имеет серьезные отличия от традиционной. Она построена на идеях Карла Орфа и ориентирована на каждого ученика, независимо от наличия у него музыкальных способностей. Начиная с первого класса, все де-

ти обучаются игре на флейте, позднее они включаются в хоровое пение и игру в оркестре. Флейта играет роль негласного психотерапевта, так как является инструментом, развивающим дыхание. Этот бесхитростный, естественный инструмент практически идеален для первоначального музицирования. На флейте играют не только на уроках музыки, но и во время основного урока.

Преподавание ИЗО в ШСР направлено на развитие у детей цветовых ощущений, овладение разными цветовыми средствами и техникой живописи. В 1–2 классах дети занимаются только цветом, рисуют жидкими акварельными красками большой кистью на большом мокром листе бумаги, экспериментируют, смешивая разные краски и разводя их разным количеством воды. Благодаря текучести красок и возможности их смешивать дети добиваются тонких оттенков. Воображение подсказывает им контуры (образы), которые, усиленные несколькими мазками, превращаются затем в животное, цветок, явление природы.

Тщательно отобранное содержание начального образования ШСР в состоянии выполнить широкий спектр функций – образовательную, воспитательную, развивающую, социально-адаптивную, компенсирующую, пропедевтическую, терапевтическую, лечебную, о чем свидетельствуют результаты двух выпусков учащихся. Однако успешность интеграции зарубежных гуманистических идей в традиционную отечественную образовательную систему зависит не только от определенным образом отобранного и структурированного учебного материала, но и от конкретных приемов, способов и технологий обучения. В опыте ШСР используются элементы ряда зарубежных методических находок, в том числе мало известных у нас – эпохального преподавания, образного введения нового материала и др., органически влившихся в палитру традиционного отечественного методического арсенала.

Эпохальное преподавание – новация вальдорфских учителей. Организационно (внешне) оно напоминает погружение, впервые использованное у нас С. Т. Шацким. А из известных ныне трех моделей организации погружения (см. подробное описание: *Гитман Е. К.* Организация процесса обучения специальной технологии методом погружения. Дисс. ... к. п. н. – Казань, 1996.) эпохальное преподавание ближе всего к технологии концентрированного обучения. Ежедневно, в течение нескольких недель, первый (основной) урок отводится обучению одному какому-либо предмету – русскому языку, арифметике, исто-

рии, географии родного края и т. п. Учебный материал разделяется на 4 части по числу четвертей, а затем, в зависимости от содержания и объема годовых часов, определяется время каждой эпохи – 2–4 недели. Во время одной эпохи могут быть изучены раздел или несколько тем, отработаны умения и навыки, осуществлен контроль усвоения и овладения ЗУН и т. д. Опыт подсказал оптимальную продолжительность предметных эпох в начальной школе: в 1 кл. – 1 неделя, во 2 кл. – 2, в 3 кл. – 2–3, в 4 кл. – 3–4 недели. Причем русским языком и математикой дети занимаются непрерывно через дополнительные занятия тренировочного характера во второй половине дня.

Содержание учебного материала каждой эпохи интегрируется со всеми изучаемыми предметами через практическую реализацию основной идеи урока. Например, за 2 недели изучения темы «Время и его измерение» (3 кл.), кроме исчисления времени по годам, месяцам, неделям, суткам, минутам и секундам, дети узнали, как измеряли время разные народы в разные времена, познакомились с летоисчислением, зарождением жизни на Земле, современным строением мира и его движением во времени и пространстве. На художественно-прикладных занятиях изготовили цветовой круг года, календарь со знаками Зодиака.

Эпохальное преподавание, по оценке учителей и администрации школы, оказалось очень эффективным: у учащихся создается целостный образ предмета, они чувствуют его внутреннюю логику; обеспечиваются глубина и прочность усвоения; внимание детей не рассеивается, а концентрируется на одном предмете; реально обеспечивается внутри- и межпредметная интеграция; достигается органическое сочетание в развитии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности.

Учитывая, что у детей воображение преобладает над логикой, в ПСР преподносят предметное знание в эмоционально-образной форме, используя для этого сказки, притчи, занимательные истории, которые учителя часто сами и сочиняют, заботясь о том, чтобы внешняя образность соответствовала внутренней сути вводимого материала. Образное преподавание, инициирующее эмоциональное отношение детей к воспринимаемому, оставляет глубокий след в чувствах детей, обеспечивая понимание и долговременное запоминание учебной информации без видимых усилий с их стороны. Но главное, оно запускает

механизмы мыслительной деятельности, основу которых образует образное мышление.

Важность развития в ранние школьные годы образного мышления, одного из важнейших компонентов творческой деятельности, навряд ли стоит доказывать. Представляя собой «сплав интеллекта и аффекта» (А. С. Выготский), образное мышление препятствует формированию негибких, застывших взглядов и, следовательно, сохраняет и обогащает индивидуальное своеобразие его стиля.

Особая роль образному преподаванию отводится при введении предметных понятий, которые отсутствуют в опыте детей и потому не имеют для них смысла. Благодаря ассоциациям, возникающим при образном обучении, мышление ребенка наполняет вводимые понятия субъективными значениями и смыслами и, таким образом, присваивает их, вводя в индивидуальную лексическую систему. Образное преподавание, сопровождаемое жестами, широко используется и в иностранном языке, обеспечивая понимание иностранных текстов или терминов без перевода.

Особенностью обучения в ШСР является и его деятельностная основа, широко представленная в штайнерской и монтессорианской системах. В образовательный процесс включается весь ребенок (особенно в первые два года обучения): его мозг, зрение, слух, чувства, руки, ноги. Учитель организует пропагандирование и прохлопывание ритмов стихов и песен, рецитацию текстов, психологический настрой, ритмические движения, вылепливание букв и цифр, реализуя тем самым один из методических принципов: от действия – к пониманию, от воли – к мысли и обеспечивая каждому ребенку субъектность позиции.

Используется и «ощупь»: дети руками взвешивают разные предметы (при изучении мер веса), лепят глиняные сосуды разных объемов (при изучении мер объема) и т. п. Опытным путем, на ощупь, приходят, например, учащиеся к необходимости введения единой системы измерений, познакомившись со старыми, неметрическими способами измерения – сажень, локоть, пядь и т. п.

Школьники включаются в различные виды деятельности и тем самым получают возможность попробовать свои силы в драматизации, инсценировании, пении, танце, в коллективной разработке сценариев и подготовке вечеров

и праздников. Каждая пройденная тема и прожитая эпоха завершаются творческой работой.

Школа свободного развития по сути организации учебного процесса, по методам преподавания учебных дисциплин и по своему учебному плану является терапевтическим учреждением. Оздоровляюще действуют на детей ритмично построенные учебный год, день, урок, ежедневная игра на флейте, искусства, преподаваемые в школе, и даже работа в мастерских имеет терапевтический характер (гончарное дело, работа с непряженой шерстью, работа по дереву, металлу). Образовательный процесс в школе следует главному жизненному принципу – соответствие самой природе ребенка; в нем каждый субъект последовательно работает над развитием триединства – мышления, чувств и воли.

Каждое утро урок в школе свободного развития начинается с ритмического круга. Посещающим уроки совершенно не понятно, почему дети для ритмических упражнений используют медные палочки или мешочки, наполненные злаковыми культурами (пшеница, гречиха, овес). Легкие медные палочки обладают целебными свойствами. Тысячелетиями восточные целители рекомендовали воинам и больным людям употреблять водно-спиртовые взвеси меди с целью повышения жизненных сил. А в Египте, Сирии и др. странах до сих пор существует обычай надевать медные кольца на ноги и руки детей при тяжелом прорезывании зубов.

Подводя итоги 10-летней работы ШСР, следует подчеркнуть главный из них: интеграционный подход к обновлению начального школьного образования оказался продуктивным. Показательными для оценки успешности нововведений являются факты, свидетельствующие о быстрой адаптации детей к школе и учебной деятельности, незначительном уровне школьной и общей тревожности, об отсутствии негативных переживаний, связанных со школой и учебой, о развитости у детей специальных способностей – лингвистических, художественных, музыкальных, сценических, трудовых, о значительном продвижении младших школьников в интеллектуальном плане и улучшении их здоровья.

Детям созданы благоприятные условия для свободного развития – сохранения и развития своей индивидуальности, реализации творческих способностей, проявления непринужденности общения и коммуникаций со сверстниками и взрослыми. Учащиеся имеют свободу выбора художественно-эстетических

видов деятельности и индивидуальной стратегии обучения в соответствии со своими образовательными запросами. Являясь принципиальными противниками строго формальной дисциплины, учителя школы поддерживают рабочий порядок на уроках не окриком, а умением организовать увлекательную учебную деятельность детей, создать обстановку сосредоточенности и заинтересованности учебным познанием, вызвать у учащихся ответственность за свое поведение перед одноклассниками.

Установлен еще один примечательный факт: успеваемость учащихся при переходе на вторую школьную ступень не только не снижается, как обычно, а значительно возрастает, что мы объясняем созреванием и раскрытием накопленного у них в начальной школе потенциала – интеллектуального, волевого, индивидуально-личностного.

На протяжении всех лет обучения у учащихся отмечается высокий уровень учебной мотивации, независимо от их школьных успехов, хотя ученые уже более двух десятков лет отмечают ее снижение от первого класса к третьему как у успешных, так и у неуспевающих учащихся (А. И. Божович, А. С. Славина, М. В. Матюхина, А. К. Маркова).

Специальное изучение самооценки учебных возможностей детей засвидетельствовало в большинстве своем ее адекватность (79%), высокий уровень притязаний и самокритичности (методика Т. Н. Юферевой). Приходящие в школу гости и инспектора отмечают незакомплексованность и внутреннюю раскрепощенность детей.

Психологический мониторинг развития личности младших школьников зафиксировал положительную динамику познавательной активности, интеллектуальных характеристик и художественно-эстетических способностей. Впечатляющим показателем эффективности работы обновившейся школы является укрепление здоровья детей в условиях его повсеместного падения. Вскрытые факты мы считаем следствием безотметочного обучения, создания психологически комфортного микроклимата в школе, атмосферы добра и уважения человеческого достоинства, отсутствия принуждения и подчинения.

Как позитивный результат деятельности школы может быть расценена и поддержка научно-педагогических поисков учителей родителями. 92% опрошенных (82,5% родителей имеют высшее образование) сознательно отдали

своих детей в ШСР, не исключая возможные негативные последствия опытно-экспериментальной работы. 97% родителей подчеркнули, что их дети с удовольствием ходят в школу; 100% опрошенных высказали удовлетворение созданными для развития их детей условиями.

Таким образом, положительные результаты личностного развития учащихся свидетельствуют не только о принципиальной возможности, но и об эффективности обновления начального школьного образования на основе интеграции различных педагогических идей. «Встретившись» в ШСР, отечественные и гуманистические зарубежные идеи качественно преобразовались: каждая из них обновилась под воздействием других, усилила свое первоначальное значение; обогатился и усилился их совместный, общий смысл. Зарубежные идеи и, прежде всего, реализующие их методические средства стали органической частью отечественной системы начального образования, усилив ее развивающий, творческий потенциал.

Внедренные идеи гуманизировали образовательный процесс, изгнали из школы страх перед учителем, перед вызовом к доске, исключили дидактогенные стрессы, так распространившиеся в последние годы. Они сделали школу более центрированной на ребенка – его природу, внутренний мир; сблизили учителя и ученика, школу и родителей. И в целом, они дали новый импульс к дальнейшему развитию школы.

В позитивной динамике образовательных, воспитательных и развивающих результатов деятельности школы мы склонны усмотреть действие законов синергетики (теории самоорганизующихся систем), в частности, закона резонансного влияния. Взаимодействие и взаимовоздействие интегрирующихся идей стало своего рода резонатором, ускорителем традиционного образовательного процесса в начальной школе, «запустившим» его собственный внутренний потенциал и обеспечившим тем самым переход его развития в саморазвитие. Под влиянием резонансных воздействий ускоряется и личностное развитие учащихся, постепенно переходящее в саморазвитие.

Отмеченное предположение подтверждают уже осуществленные в школе и намечающиеся переходы от административного управления к педагогическому управлению через коллегия учителей, от педагогического управления к самоуправлению учащимися своей жизнедеятельностью, от регуляции учебной

деятельности, поведения учащихся учителями к саморегуляции, от воспитания к самовоспитанию.

Опыт инновационной деятельности педагогов Школы свободного развития показал, что обновление традиционной системы образования вполне возможно с помощью внедрения зарубежных продуктивных педагогических идей, но не через механическое их перенесение в иную культурную среду, а на основе интеграции; что главным условием «приживания» зарубежных инноваций в нашей школе является их органическое слияние с российскими образовательными традициями в целостном учебно-воспитательном процессе.

УДК 373.54
ББК 4431.26

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГИМНАЗИИ

Н. А. Шубина

Накопившиеся внутренние противоречия между новыми требованиями к педагогам и способностью педагогов эти требования выполнить, между содержанием образовательного процесса и технологиями его реализации, между потребностями учащегося в реализации своего личностного потенциала и системой оценки качеств и т. д. породили ситуацию, которая потребовала новых подходов к организации учебного процесса.

Реальней сегодняшних дней стало огромное количество (в том числе и по формальному требованию органов управления образованием) программ развития. Целью таких программ является желание «иметь хорошую школу», т. е. ту, которая создает учащимся условия для их самовоспитания, самообучения и самореализации. Однако часто цели и идеи, провозглашенные в программах развития, остаются благими намерениями, не реализованными на практике.

Любая образовательная система – явление развивающееся. Она проходит этапы становления, организационного оформления, функционирования в максимальном режиме, обновления и перестройки. Процессы обновления связаны с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ори-