

# ШКОЛА ПОДСТОГО

ПУТЬ  
К ОСМЫСЛЕННОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ



# ШКОЛА ТОЛСТОГО: ПУТЬ К ОСМЫСЛЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ЛЮБОВЬ БАБИЙ  
ЕВГЕНИЯ ВОЛОШИНА  
ЭММАНУИЛА ГЕЛЬФМАН  
ЛЮДМИЛА ДОЛГОВА  
НАТАЛЬЯ КУДРЯВАЯ  
ИРИНА МАЛАХОВА  
ЗОЯ МОНАСЕВИЧ



ПОСВЯЩАЕТСЯ 30-ЛЕТИЮ ШКОЛЫ  
«ЭВРИКА-РАЗВИТИЕ» ГОРОДА ТОМСКА

Томск  
2022

УДК 37.02  
ББК 74.03-218  
Ш 66

Рецензент – д-р пед. наук, профессор С.И. Поздеева

**Школа Толстого: путь к осмысленному образованию** : научно-методическое издание / Л.В. Бабий, Е.А. Волошина, Э.Г. Гельфман, Л.М. Долгова, Н.В. Кудрявая, И.В. Малахова, З.Л. Монасевич ; под ред. Е.А. Волошиной и Л.М. Долговой ; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2022. – 336 с.  
**ISBN 978-5-89428-960-1.**

Научно-методическое издание является результатом рефлексивного прочтения антропологического и педагогического наследия Л.Н. Толстого исследователями разных поколений, в том числе педагогами и философами Кафедры Свободной педагогики школы «Эврика-развитие» г. Томска. В нем описана деятельность педагогов, создавших проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого», исследовавших его реализацию в экспериментальном режиме (школа «Эврика-развитие» г. Томска, 1993–2002 гг.) и сопровождающих его воплощение до сих пор. В книге описаны ключевые феномены педагогики Л.Н. Толстого, проявленные исследователями в ситуации свободы, образования и творчества. В разделе «методические разработки» содержатся материалы, описывающие обучение, ученичество, программы и проекты в свободной образовательной среде, ведущие к осмысленному образованию учащихся и рефлексивному самоопределению учителей.

Для широкого круга читателей: педагогов, исследователей, экспериментаторов и проектировщиков инновационных программ, тьюторов, родителей.

УДК 37.02  
ББК 74.03-218

Дизайн обложки и титулов разделов выполнен Болтовской Еленой Дмитриевной,  
студенткой архитектурного факультета ТГАСУ

---

Технический редактор: Н.Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 500 экз.  
Сдано в печать: 6.06.2022 г. Усл. печ. л.: 19,0. Уч. изд. л.: 20,2. Заказ: 1216/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Макет изготовлен в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

---

**ISBN 978-5-89428-960-1**

© Авторский коллектив, 2022  
© Оформление. Издательство ТГПУ, 2022

ВВЕДЕНИЕ

*Александр Мандриш*

Для вдумчивого читателя никак невозможно знакомиться с содержанием книги, начав с истории ее создания, или описания ее структуры, или знакомства с авторами. И мы решили на первое место поставить вопросы, наиболее значимые и даже дорогие для нас, те, что стали маяками в ходе изучения педагогического наследия Л.Н. Толстого и далее собственной практики авторов в образовании. Надеемся, что читателю, как и каждому из нас, они окажутся интересными и актуальными. А если у вас уже есть, чем поделиться, приглашаем в наш Клуб-лабораторию, где можно представить свои идеи и найти единомышленников<sup>1</sup>.

Что есть путь жизни человека?

В чем главная задача жизни человека?

Как образование влияет на человека и его путь?

В чем и для кого могут быть риски влияния образования на человека?

Как по-разному могут быть устроены практики образования?

Кто может влиять на то, как происходит образование или учение ребенка?

Кто ответственен за результаты обучения и в целом за качество образования?

Что в поведении и воздействии людей друг на друга имеет образовательный эффект?

По каким признакам или ориентирам взрослый, ведущий обучение, понимает, что происходит с его учеником?

Имеет ли особое значение и, если да, то какое, уклад жизни взрослых и детей, занятых образованием?

Как можно менять сложившиеся уклады в классной комнате?

Спонтанность и систематичность в образовании – где и как им есть место?

Что – какой предмет/какие материалы – необходимо внести в процесс обучения и зачем?

Чем обязательно и чем желательно заниматься ученикам на входе в систематическое образование?

В чем ценность детских вопросов? Как им прозвучать, а потом найти ответы в начальной школе?

Какова роль игрового, пробного и продуктивного действий в обучении?

Как и за счет чего человек видит свое движение в образовании?

Научная информация и личные смыслы – как они соотносятся?

Важен ли личный контакт учителя с учеником, учеников друг с другом для эффективности обучения?

---

<sup>1</sup> Клуб вокруг Школы Толстого [Электронный ресурс]. URL : <https://tolstoyclub.com/> (дата обращения : 12.03.2022).

Сегодня общепринято понимание неопределенности быстроменяющегося мира, в котором формальное общее образование признается «растерянным» – потерявшим свои основы, не только не отвечающим на главные вопросы о назначении человека, но и просто не обеспечивающим своего потребителя актуальными знаниями и навыками. Если смотреть широко, то дело, на наш взгляд, не столько в обучении, не успевающем за изменениями знаний, а в том, что современное общество построено на многообразии культур, «рядоположенности» и разнообразии образов жизни и возможностей человека, его семьи, и потому школа, диктующая необходимость следовать единому культурному образу и присваивать единые культурные образцы, стала невозможна. Ответы на вышеперечисленные вопросы для разных сообществ, да и для отдельных людей, могут широко различаться. Фактически, отвечая на них «не столько словом, сколько делом», родитель или педагог определяют («строят пределы») свою Культуру для того, чтобы иметь основания совершить осознанное действие в образовании. Одновременно «определяют Культуру» – значит, и «узнают, понимают Себя». Именно поэтому нам так важны сами вопросы и способ, которым мы будем отвечать на них в этой книге, объединяя свои размышления с положениями, почерпнутыми у Л.Н. Толстого.

Обращение к его педагогическому наследию было не случайным: в 90-е годы прошлого века мы были объединены инновационным движением в образовании – временем, когда поиски новых ответов и построение новых практик в соответствии с ними только началось. Люди почувствовали «ветер перемен» и в образовании, педагоги уловили запрос на новый опыт обучения и воспитания от родителей, была признана возможность разных школ. По почину Людмилы Михайловны Долговой была собрана группа томских педагогов и студентов, родителей, для которых перечисленные выше вопросы были в центре внимания. И как замечательно, что чтение нами рефлексивно-аналитических статей Льва Николаевича послужило не только «длению» размышления, но и стало мотивом к построению практики. Эту неслучайность подтверждает и тот факт, что работу с педагогическим наследием Л.Н. Толстого в 90-х годах прошлого века активизировала и другая группа педагогов-исследователей и методистов под руководством Виталия Борисовича Ремизова. Мы с большой благодарностью вспоминаем наши поездки в Ясную Поляну и Тулу, стажировки и конференции, общение с коллегами-единомышленниками. Благодаря этим встречам и работе мы осознали, что делаем разные акценты в наших разработках.

Группа В.Б. Ремизова опиралась на духовное завещание Л.Н. Толстого – его статью «О воспитании» (1909), известную как ответ В.Ф. Булгакову. Мы же старались объединить взгляды Льва Нико-

лаевича на образование в некой внутренней логике развития, идущей сквозь все этапы его творчества, даже сопоставляли их с его представлениями о мире детства, выраженными в художественном творчестве. Разработками объединенной группы Тульского педагогического университета, Института развития образования и экспериментальными образовательными площадками стали «предметы светской духовности» (по выражению Н.В. Кудрявой). Начальной школе предложен предмет о мире и душе человека «Чаша жизни», представляющий картину мира и жизни человечества, в том числе и нашей Родины. Это уникальный метапредмет, позволяющий привлекать к проблеме материалы по научному знанию, мифологии и религии, истории и этнографии, искусству. Особые школьные предметы есть и для среднего звена, и для старшей школы. Нашей группе уже тогда этот ход на дополнение содержания обучения материалами, собранными под идею духовного развития, казался отчасти противоречивым, так как не менял уклада школьной жизни и не поддерживал дидактические основания Л.Н. Толстого, реализованные в Яснополянской школе и его учебниках. Мы, вероятно, под влиянием изученной нами к тому времени педагогической технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также впечатленные находками М. Монтессори и школы Р. Штайнера (вальдорфской образовательной системы), более внимательно присмотрелись к методам и приемам обучения родному языку, чтению и счету, которые Лев Николаевич описал и предлагал к воссозданию в практике. Однако увлечение методической стороной его педагогического наследия позволило открыть и философский слой, поставить более сложные вопросы образования.

Увлечение Льва Николаевича Толстого школой является общеизвестным фактом: сегодня широкодоступны как тексты Автора, так и его читателей-педагогов<sup>1</sup>. Среди последних за более чем столетнюю историю было и немало критиков-идеологов, политиков и государственных деятелей, философов. Диспуты вокруг публицистики Л.Н. Толстого, осознание его неординарных взглядов не только на

---

<sup>1</sup> Аriskин И.Т. Вопросы дидактики в творчестве Л.Н. Толстого // Толстой как педагог : сб. трудов. ТГПИ им. Л.Н. Толстого. Тула : Коммунар, 1966. С. 31–52. ; Бондаревский В.Б. Л.Н. Толстой о внимании к личности школьника // Толстой как педагог : сб. трудов ТГПИ им. Л.Н. Толстого. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ин-та, 1967. С. 52–65. ; Бондаревский В.Б. Проблема интереса в педагогической теории и практике Л.Н. Толстого // Толстой как педагог : сб. трудов ТГПИ им. Л.Н. Толстого. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ин-та, 1999. С. 67–85. ; Кудрявая Н.В. Аксиология педагогики Л.Н. Толстого // Педагогика. 1999. № 7. С. 85–93. ; Кудрявая Н.В. Толстой – педагог : от народного учителя к учителю жизни // Историко-педагогический журнал. Ясная Поляна, 2013. № 3. С. 56–85. ; Романова Т.В. Принципы Толстовской педагогики в преддверии нового века // Русская словесность. 1995. № 1. С. 87–93. ; Азбуки Льва Толстого : книга для учителя / А.В. Шадская [и др.]. Тула : Мир, 1995. 200 с.

вопросы образования, но и шире, утверждая особый авторский гуманитарный подход, шли и среди его современников, и среди исследователей следующих поколений. Утверждение «правоты Толстого» и анализ сложных отношений его глубокого взгляда с менявшимися за прошедшее время теориями обучения-воспитания, науки и искусства, очередная оценка внутренней противоречивости его высказываний не является задачей нашей книги. Мы бы хотели дать читателю опору в интересе к, возможно, неизвестной для него педагогике и истории, возбудить у него размышления, связанные с его личным опытом в образовании, кто бы он ни был – учащийся, учитель, родитель, тьютор и пр. Также нам интересно дать коллегам – педагогам-практикам – некоторые ответы или даже методические подсказки. Поэтому мы объединили наши заметки в три части:

Историческую, в которой:

- коротко расскажем о трех периодах, традиционно выделяемых исследователями в педагогическом творчестве Л.Н. Толстого;
- представим собранные Н.В. Кудрявой оценки педагогики Толстого в советское время, что поясняет причины столь скромного увлечения его идеями в отечественной школе;
- расскажем о личной истории семьи Вейкшан-Кудрявой, которая иллюстрирует отношение к педагогическому наследию Л. Толстого;
- через личную историю основателей школы «Эврика-развитие» Т.М. Ковалевой и Л.М. Долговой объясним обстоятельства, при которых в одной из первых альтернативных школ России в 90-е годы прошлого столетия в Томске появилась творческая группа, решившаяся «почти реставрировать», воссоздать, реконструировать опыт педагогики Л.Н. Толстого;
- разместим текст проекта нашей группы «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого», созданный в 1991–1993 годах и послуживший отправной точкой наших практических разработок.

Вторую часть считаем «феноменологической», в ней излагаем свое особое видение ключевых моментов педагогики начальной школы, которое мы получили через осмысление опыта реконструкции свободной педагогики Л.Н. Толстого. Мы хотим показать читателю, как перешли от чтения его текстов и попытки реконструкции его опыта начальной школы к решениям, актуальным, на наш взгляд, и в наше время. Эта часть составлена как комментарий к цитатам Л.Н. Толстого и полна отсылок к важным для нас исследованиям философии образования, психологии и педагогики, с которыми мы имели дело за 30 лет достаточно разнообразной практики.

И наконец, в третьей «методической» части книги мы публикуем материалы разных лет, позволяющие, с одной стороны, обнаружить



положения «педагогики Толстого», ставшие для нас основанием действия, а, с другой, могут оказать кому-то помощь как ориентир или даже опора в собственных исканиях и педагогическом творчестве. Кроме того, открыто призываем коллег – учителей, преподавателей, родителей, тьюторов, психологов – воспользоваться идеями Л.Н. Толстого для совершенствования своей образовательной практики.

Мы посвящаем эту книгу школе, которая сделала нашу жизнь такой интересной – школе «Эврика-развитие» в Томске, и, конечно, людям, с которыми вместе работали и работаем, много лет дружим. Рады, что идеи и смыслы педагогического наследия Л.Н. Толстого были так глубоки и оригинальны, что смогли зарядить нас на долгие годы. Они открыли для каждого из нас свои глубины и высоты, помогли сделать профессионально-педагогическую жизнь глубоко личной, СВОЕЙ.

### ***Авторы***

Авторы этой книги живут теперь в разных местах, имеют сегодня совсем не похожие проекты, но очень быстро договорились о том, как важно и необходимо обобщить опыт обращения к феномену «школа Л.Н. Толстого». Однако, прошло без малого 30 лет с того времени, когда мы создали проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого», ставший частью уникальной полисистемной школы<sup>1</sup> в городе Томске, где под одной крышей осуществляются педагогические практики, основанные на взглядах М. Монтессори, Р. Штайнера, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, Л.Н. Толстого. Этот проект прошел несколько этапов трансформации, но и сейчас существует, а это дорогого стоит!

Коротко представимся:

Бабий Любовь Витальевна – учитель, работающий сегодня в Свободных классах, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого, руководитель кафедры «Свободная педагогика» школы «Эврика-развитие» города Томска.

Волошина Евгения Анатольевна – учитель начальной школы, тьютор, преподаватель магистратуры «Тьюторское сопровождение в образовании» МГПУ, участница разнообразных инновационных проектов, вела в проекте вместе с Л.М. Долговой линию становления речи и языка, г. Москва.

Гельфман Эмануила Григорьевна – профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике Томского государственного педагогического университета, руководитель авторского коллектива «Математика. Психология. Интеллект», Израиль.

---

<sup>1</sup> Сайт МАОУ Школы «Эврика-развитие» г. Томска [Электронный ресурс]. URL: <http://eurekatomsk.ru> (дата обращения : 12.03.2022).

Долгова Людмила Михайловна – идейный вдохновитель, самый первый среди нас адепт педагогики Л.Н. Толстого. Филолог по образованию и внимательный наблюдатель образовательных феноменов. Л.М. Долгова без малого тридцать лет была директором нашей альма-матер – школы «Эврика-развитие» в г. Томске.

Малахова Ирина Витальевна – учитель начальной школы, тьютор, завуч начальной школы в г. Санкт-Петербург. Работала учителем в классах свободной педагогики более 10 лет, стала автором пособий по математике и русскому языку.

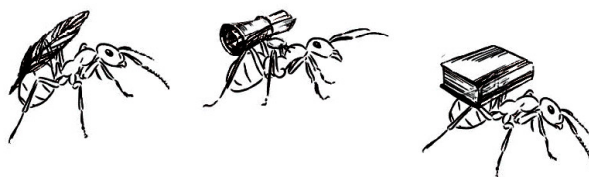
Монасевич Зоя Леонидовна – учитель начальной школы, тьютор, преподаватель кафедры методики преподавания русского языка в начальной школе ВГУ, г. Владимир. Также проработала более 10 лет учителем в классах свободной педагогики, стала автором многих статей и пособий, является организатором внешкольных форматов образования.

Вдохновителем и самым строгим читателем наших материалов, соавтором этой книги является Наталья Владимировна Кудрявая (Вейкшан) – доктор педагогических наук, почетный профессор МГМСУ из г. Москвы. Это удивительный человек, посвятивший педагогике Л.Н. Толстого большую часть своей жизни. У Натальи Владимировны особая история проникновения в содержание его философско-религиозных взглядов и оформления исследований его гуманистического наследия на стыке разных дисциплин – медицины, педагогики высшего образования, философии и истории. Об этом чуть подробнее расскажем в первой главе.

Также выражаем признание Александру Адамскому, Светлане Баронене, Татьяне Бубякиной, Татьяне Войтик, Надежде Муха, Патиме Мухамедовой, Наталье Оброковой, Яну Патлису, Дмитрию Перминову, Евгению Попову, Ирине Проскуровской, Александре Рязановой, Надежде Сазановой, Натали Сторожевой, Елене Сухановой, Татьяне Токаревой, Светлане Ушаковой, Елене Файзуллаевой, Елене Фоминой, Михаилу Черемных, Борису Эльконину, Татьяне Якубовской, Ольге Яновской.



ЧАСТЬ 1



ПЕДАГОГИКА ТОЛСТОГО  
РАЗРАБОТКИ, ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ  
ПОКОЛЕНИЯ

## **Краткая история разных периодов педагогической деятельности Л.Н. Толстого. Н.В. Кудрявая о проблемах педагогического наследия и философско-антропологических основаниях педагогики Толстого.**

Исследователи выделяют несколько периодов педагогического творчества Л.Н. Толстого и занятий школой, но мы хотим обратить внимание на вопросы образования, проходящие сквозь всю его жизнедеятельность. На протяжении всей сознательной жизни он вел дневник – фиксировал, понимал и оценивал свои действия. Уже в этом Л.Н. Толстой утверждает идею образования как построения Образа себя. Важно понять, что Лев Николаевич был учеником в первую очередь для самого себя. Он изучал философию, анализировал труды педагогов-предшественников, постоянно рефлексировал свой опыт, создавая новые содержания практики, работал в лабораторном режиме со своими коллегами, выступая одновременно и учителем, и методистом, и организатором.

Первые опыты обучения детей Л.Н. Толстой осуществил еще в 1849 году, открыв школу на 30 детей, но весной 1851 года был призван на военную службу. «В ноябре 1855 г. Толстой выходит в отставку и приезжает в Петербург, где публикует несколько рассказов, повесть «Казачки» и автобиографическую трилогию «Детство. Отрочество. Юность». В ней он стремится проникнуть в духовный мир ребенка, подростка, юноши, осмыслить их переживания. ... Через всю трилогию проходит мысль о необходимости уважительного отношения к личности ребенка – мысль, которая впоследствии станет основополагающей в собственно педагогической концепции Толстого»<sup>1</sup>. В 1859–1862 гг. учреждается школа для крестьянских детей в Ясной Поляне, а Л.Н. Толстой совершает свое второе путешествие в Европу, где знакомится с национальными системами образования. Этот период заканчивается в связи с прошедшими на территории школ Яснополянского уезда обысками – искали «вольнодумное» у учителей-студентов, принятых на работу. К тому же Лев Николаевич отходит от школьной практики, начав сочинение романа «Война и мир».

Второй педагогический период ознаменует выход методических книг Л.Н. Толстого – «Азбуки», «Новой азбуки» (1872–1874 гг.). Лев Николаевич отправляется в свое второе заграничное путешествие, критикует немецкую систему образования, пишет книги «Арифметика», «Русские книги для чтения», «Грамматика для сельских школ». В этих книгах Толстой обобщает опыт преподавания, закрепляет

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Воспитание в свободе : избранные педагогические статьи / сост., вступ. ст. М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. Москва : Издательский дом Карапуз, 2005. 293 с.

найденные им приемы обучения начальным образовательным навыкам чтения, письма и рассуждения. Он вступает в полемику с известными методистами того времени и отстаивает наиболее важные для нас постулаты о движении вперед образования, о свободе совместного творчества учителя и ученика, о том, что нужно только «наводить ум ребенка на обобщение», но не делать этого обобщения за него, о том, что «чем труднее учителю, тем легче ученику». В начале 1880 г Л.Н. Толстой задумал трехлетние курсы подготовки учителей, он настаивал на том, чтобы школа работала по типу лаборатории, обучение проходило в самой тесной связи с практикой.

Третий период исследователи считают самым противоречивым: Л.Н. Толстой кардинально меняет свои высказывания. Если раньше он оригинально считал, что воспитание не должно быть заботой педагога, то теперь именно воспитательные задачи признает всеобъемлющими, это отражено в статье Л.Н. Толстого «О воспитании» (письмо В.Ф. Булгакову), 1909 г.<sup>1</sup>

В третьем периоде, примерно с 1885 года, писатель строит свою онтологию, в основе которой лежит религиозно-нравственное учение, которое и по сей день вызывает споры.

Кажется, что в этот период Л.Н. Толстой уже не делает прямых методических указаний учителю, он так обобщает свое видение смысла жизни человека, что дела школы, а уж тем более учебного занятия, совсем не важны. Эта смена масштаба рассуждений не должна сбить с толку тех, кто занят *антропотехническим действием* – действием с человеком. Именно в этом действии с необходимостью и ответственностью приходится строить взаимосвязанные системы обучения-воспитания-развития Человека в разных масштабах, различая их, признавая их взаимовлияние. Так, обучая ребенка складывать буквы, мы одновременно «находимся на 30-минутном уроке» дошкольника и уже какой-то частью его (возможно, будущим мотивом) пребываем в стихии захватывающего чтения «с пониманием», чтения для себя, которое будет актуальным в разных жизненных ситуациях и разным времени для этого ребенка, но все эти ситуации одновременно представляем как практику Языка, поиска путей «передачи» с его помощью основ Культуры.

Простые утверждения, оставленные великим писателем в последних и самых важных, по его представлениям, трудах, остаются для нас опорой актуального действия. И хотя Л.Н. Толстой задает экзистенциальный уровень понимания образования, он рассуждает не как чиновник, учитель-практик или даже философ. Он подбирает слова, понятные каждому. И именно здесь мы видим, что его идеи свободы адресованы

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. О воспитании [Электронный ресурс] // [tolstoy-lit.ru](http://tolstoy-lit.ru) : [сайт]. URL : <http://tolstoy-lit.ru/pedagogika> (дата обращения: 12.03.2022).

каждому. *«Для того, чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живет»*<sup>1</sup>, – вот так начинает Л.Н. Толстой свою книгу «Путь жизни». Далее он не оставляет этих абстрактных фраз без объяснения и утверждения, растолковывает читателю все понятия.

Многие исследователи педагогического наследия Л.Н. Толстого не сумели раскрыть и объяснить в рамках педагогики глубоких философских исканий писателя, понимания им духовной сущности человека. Историки педагогики концентрировали свое внимание на народности и демократическом пафосе толстовской педагогики, однако не выявили специфику педагогических взглядов Толстого. Неумение диалектически объяснить многие высказывания писателя приводило исследователей к выводам лишь о наличии в его взглядах противоречий, об идеализации им природы ребенка. Толстого считали и продолжают считать апологетом патриархально-христианской морали.

Но как случилось такое? Как случилось, что Толстой более чем на сто лет опередил развитие гуманистического сознания, на что указывают те западные ученые, для которых писатель был предтечей гуманистической психологии, например, В. Франкл? Дело не только в очевидной неординарности, образованности и безусловной гениальности Толстого. С горечью надо признать, что отечественные педагоги, психологи, философы, видимо, не смогли в силу идеологических причин так же «впитать голоса эпохи» (М.М. Бахтин), как это сделал Толстой в середине XIX века. Философия Спинозы, Гегеля, славянофилов, религиозные учения, в том числе мыслителей Востока, расширили и углубили зрение Толстого-педагога, позволили синтезировать опыт Востока и Запада. Он смог высказать не только ряд кардинальных положений педагогики развития, которые в нашей стране начали осознаваться значительно позднее, но и пойти вперед, к постнеклассической педагогике.

Один из известных историков педагогики А.И. Пинкевич во вступлении к книге Н.Н. Гусева «Л.Н. Толстой в его педагогических высказываниях» (1928) жестко заявлял: «Как педагог-теоретик он [Толстой] – глубоко реакционен... В наше время нам почти нечему учиться у Толстого – теоретика педагогики». Однако дальше Пинкевич писал: «...но мы никогда не забудем великого художника детства, сумевшего в своих произведениях близко подойти к ребёнку и тем подготовившего почву для педагогики будущего»<sup>2</sup>. Следует заметить,

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Путь жизни [Электронный ресурс] // 100bestbooks.ru : [сайт]. URL : [https://100bestbooks.ru/files/Tolstoy\\_Put\\_zhizni](https://100bestbooks.ru/files/Tolstoy_Put_zhizni) (дата обращения: 12.03 2022).

<sup>2</sup> Гусев Н.Н. Педагогические высказывания Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. М. : Работник просвещения, 1929. URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/gusev\\_tolstoy\\_1928/go,12;fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/gusev_tolstoy_1928/go,12;fs,1/) (дата обращения: 13.12.2021).

что Толстой действительно готовил нас к восприятию личностно-ориентированной педагогики, т.е. педагогики будущего, в чем Пинкевич неожиданно оказался прав.

В дальнейшем такая двойная оценка стала спасительным ходом для педагогов-исследователей, которые, несмотря на «заблуждения» и «слабость мыслителя», признавали гуманизм, народность, демократический пафос, творческий характер педагогики Толстого. За это признание мы благодарны таким ученым-педагогам, как П.К. Гончаров, В.А. Вейкшан, В.Н. Петров, П.Н. Шимбирев, С.Ф. Егоров.

Еще недавно в советское время считалась обязательной для всех – от ученого-философа до учителя истории и литературы – формула о двух Толстых, «нашем» и «не нашем». Если приходилось затрагивать его религиозно-нравственное учение, то оценивалось оно непременно в негативном плане, как доказательство якобы ущербного мировоззрения великого гуманиста, поскольку он «не понял» революционеров, не поверил в их возвышенные побуждения, отказал им в праве путем революционного насилия перестраивать жизнь, осчастливливая людей вопреки их воле и желанию.

Как ни странно, благоприятные предпосылки для исследований педагогического наследия Толстого создали работы авторов, которые не занимались его творчеством. Так, работы Э.В. Ильенкова по диалектической логике и В.В. Давыдова по проблемам развивающего обучения способствуют пониманию сути методологического спора Толстого с буржуазной педагогикой середины XIX века; вклада Толстого в педагогическую науку в связи с критикой им «абстрактной», «эмпирической» педагогики; выдвижения в качестве антитезы ей «опытной» педагогики; показа ограниченности как идеалистической методологии, так и материалистической в понимании духовной нравственной сущности человека.

В советском толстоведении наиболее значимыми в разработке указанных проблем являются исследования В.Д. Асмуса<sup>1</sup>, И.В. Чуприной<sup>2</sup> и В.И. Толстых<sup>3</sup>. В.Д. Асмус указывает на необходимость исследования проблем философских исканий писателя, оценивая смысл его религиозных воззрений как производных от нравственных, и определяет их как концепцию нравственной жизни – условия деятельности сознающей свое назначение личности.

И.В. Чуприна констатировала, что реальная оценка состояния разработки указанной проблемы не соответствует современному уровню

---

<sup>1</sup> Асмус В.Д. Религиозно-философские трактаты Л.Н. Толстого // Полное собрание сочинений : в 90 т. Юбилейное издание. М. ; Л., 1928–1964. Т. 23. С. 9–10.

<sup>2</sup> Чуприна И.В. Нравственно-философские искания Л.Н. Толстого в 60–70-е гг. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1974. 317 с.

<sup>3</sup> Толстых В.И., Косолапов Р.И., Печенев В.А. С чего начинается личность. М. : Политиздат, 1984. 360 с.



научного знания. Однако, на мой взгляд, сама Чуприна, заострив внимание на значении этой проблемы, к сожалению, не указала новых подходов для определения характера мировоззрения писателя. Все это является следствием неразработанности теории вопроса о соотношении диалектики и мировоззрения в современной философской науке<sup>1</sup>. Как и многие литературоведы, Чуприна не привлекла теоретические педагогические статьи Толстого, относящиеся к исследуемому периоду (1860–1870-е гг.).

В.И. Толстых с современных научных позиций оценил значение философских трактатов, в которых Толстой писал о тупиковом характере восторжествовавшего в начале XX века научного подхода к разработке проблем сущности человека, личности как системы потребностей. К сожалению, в исследовании не были использованы педагогические сочинения писателя, в которых Толстой педагогическими средствами решал сложнейшие философские проблемы смысла, ценностей человеческого бытия.

Толстой придавал исключительно важное значение передаче детям духовной и материальной культуры, так как обучение он понимал как деятельность, в процессе которой осуществляется присвоение способов мышления. В своих последних педагогических работах он пытался определить содержание обучения и круг учебных предметов. Он исходил из наиболее исторически значимых форм мышления людей, соответствующих учебных предметов, а также способов передачи знания – путем слова, путем «пластического искусства, рисования или лепки», и наконец, путем «музыки, пения – науки, как передать свое настроение, чувство»<sup>2</sup>.

В Яснополянской школе Толстой организовал экспериментальное обучение, в результате которого сделал много выводов по различным методикам преподавания. Так, в этот период у него сложилось понимание преподавания языка, математики, дисциплин естественнонаучного цикла. Именно к содержанию этих дисциплин относились его высказывания о том, что наука – это сознание жизни, это «классификация», имеющая свои законы, а задача народной школы состоит в усвоении учащимися системы знаний и «приведении к сознанию уже усвоенного процесса выражения мысли, счисления, созерцания».

Толстой высказал мысли, опережавшие научное становление и педагогики, и психологии. Видимо, именно организация Толстым практики Яснополянской школы, которую можно назвать антропопрактикой, объясняет тот необычный дух школы, который царил в ней, незаметно передавался от одного ученика к другому и создавал нечто

---

<sup>1</sup> Ильенков Э.В. Диалектическая логика : очерки истории и теории. М. : Политиздат, 1984. 320 с.

<sup>2</sup> Толстой Л.Н. Письмо П.И. Бирюкову // Полное собрание сочинений : в 90 т. Юбилейное издание. М. ; Л., 1928–1964. Т. 73. С. 66.

необъяснимое в сравнении с той дегуманизированной, механистической, психотравмирующей практикой образования (когда «душа ребенка как улитка спряталась в свой домик»), которую наблюдал Толстой в большинстве образовательных учреждений Западной Европы во время второго заграничного путешествия. Когда ребенка учат «как ученую лошадь», в воспитании занимаются починкой сломавшихся деталей конструктора или духовного кодирования, а в результате появляется симптомокомплекс духовного нездоровья: лень, апатия, не-самосознание, отсутствие творчества и нравственных чувств.

Он подтвердил деятельностьную основу развития учащихся, использовал понятие деятельности и принцип развития человека и культуры. В его педагогических статьях множество свидетельств видения этого в философии Гегеля (он при этом отмежевывается от мистического происхождения духовных начал, видит их в практике), трудах славянофилов, философов. С помощью понятия деятельности Толстой объясняет феномен развития как становление родовых характеристик человека – рефлексии, воображения, различных форм мышления, нравственных чувств и умения решать задачи, которые выдвигает жизнь.

Обостренное внимание Толстого к проблемам происхождения и функционирования сознания позволило ему в период господства в науке различных направлений позитивистских, эмпирических теорий познания увидеть, с одной стороны, их ограниченность в решении педагогических проблем, с другой – впервые в истории педагогики стать на путь поисков решения таких проблем, как *определение целей, содержания и методов обучения, организации учебной деятельности в едином контексте понятий «сознание и деятельность», «опыт и свобода»*. Для педагогической науки того времени суждения Толстого были уникальны. Только в настоящее время можно осмыслить всю силу и значимость педагогического наследия, которое оставил потомкам великий русский писатель.

Толстой прекрасно знал учебную и методическую литературу своего времени, так как занимался ее оценкой по заданию Комитета грамотности. Он написал статью «Об общественной деятельности на поприще народного образования»<sup>1</sup>, в которой подверг жесткой критике книги для учителей и учащихся, рекомендованные Комитетом грамотности в 1861 году. Он обвинил членов комитета в незнании народа и его интересов. В ответ на эту статью председатель Петербургского комитета грамотности С.С. Лошкарев 25 января 1863 года писал Толстому: «...много немцев, которые едва ли и способны понимать русского мужика и его натуру и особенно детей его; но если бы

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Юбилейное издание. М. ; Л., 1928–1964. Т. 8. С. 262–265.

и были способны понять, то не поймут, потому что не хотят ближе посмотреть. Они так убеждены в верности своих педагогических знаний, что даже и читать не хотят, что говорят им люди из опыта, изнутри России, занимающиеся обучением крестьянских детей. Я чувствую (хотя и не специалист) ежедневно наши ошибки».

Для Л.Н. Толстого это был спор не просто о качестве методической литературы, а вопрос более глубокий – о целях и задачах народной школы, об отупляющих методиках обучения, об отсутствии душевно-духовного развития учащихся в ходе обучения и воспитания, об изменении в целом взгляда на организацию народного образования. Толстой-педагог настойчиво двигался в уяснении оснований педагогики. Им были подмечены изъяны эмпирических теорий познания, основанных на них методиках обучения в начальной школе, оценены их психотравматические последствия. Он неоднократно подчеркивал, что порочен сам принцип независимо от того, на низшей или высшей ступени обучения он используется. Эмпирические теории познания связаны с именем Дж. Локка, в XIX столетии они стали основанием методики обучения в начальной школе ведущих европейских государств, а процесс этот был инициирован такими известными педагогами, как Герберт, Песталоцци и их последователями за рубежом и в России.

Толстой с грустью замечал, что у немцев взяты новые приемы, самые «модные и хитрые», «и не одни, а с теоретическим основанием, т.е. квазифилософским оправданием этих приемов»: «Как скоро родители, или просто здравомыслящие люди, занимающиеся делом образования, выражают сомнение в том, что в самом деле хороши эти приемы, им говорят: а знаменитый Песталоцци, а Дистервег, а Венцель, а Вурст, а методика, эвристика, дидактика, концентризм? – и смельчаки махают руками и говорят: «Ну, Бог с ними. Они лучше знают». В этих немецких приемах была еще и та большая выгода для учителей (причина, по которой за эти приемы особенно горячо держатся), что при них учителю не нужно много старания, не нужно дальше и дальше учиться, не нужно работать над собой и над приемами обучения. Большую часть времени по этой методе учитель учит тому, что дети знают, да кроме того, учит по руководству, и ему легко. И бессознательно, по врожденной человеческой слабости, учитель дорожит этой легкостью»

Русские методисты, сильно задетые критикой Толстого, в начале споров резко возражали ему, но впоследствии признали, что он был во многом прав. Его критика, писал Н.Ф. Бунаков, подействовала «отрезвляющим образом на педагогов, увлекшихся немецкой методикой, забывших в своем крайнем увлечении требования народной жизни и невольно впадавших в крайность и преувеличения... Своим протестом во имя прав народной жизни граф Толстой принес немало пользы русской начальной школе, а своими книжками для чтения,

полными правды и жизни, написанными самым простым, чисто народным поэтическим языком, он противодействовал вторжению в школу сухого и узкого утилитаризма...»

Толстой обращал внимание читателей на то, что так называемое наглядное обучение являлось «довеском» к догматическому средневековому формализму, происходило удержание старого метода с изменением лишь внешних приемов. По сути спора приговор Толстого суров. Он писал: «В Германии 9/10 школьников народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь серьезное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книг в руки. ...Школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману» и представляет собой, по мнению Толстого, «обряд конфирмации» для получения диплома «на известную степень образования – грамотности».

Впервые содержание толстовской критики методической литературы отечественных авторов – современников писателя, созданной в развитие принципа наглядности (Корф, Бунаков<sup>1</sup>, Евтушевский, Семенов и др.), было использовано в контексте анализа педагогических взглядов Толстого педагогом-исследователем профессором В.А. Вейкшаном. В книге «Л.Н. Толстой об обучении и воспитании» (1953) ученый совсем близко подошел к пониманию того, что в дидактике Толстой критиковал свойственный эмпирическим теориям познания путь формирования понятий, на основе которых достигается довольно низкий общеобразовательный уровень школьников. Однако до официального признания этих фактов известным отечественным психологом В.В. Давыдовым должно было пройти двадцать лет. Большинство исследований 1950–1970 гг. демонстрировало тупик, так как дальнейший анализ этих идей был просто невозможен вне оценки состояния отечественной педагогической науки и практики начального обучения, целиком базировавшихся в нашей стране в указанный период на эмпирических теориях познания.

Изучение методических руководств позволило Толстому показать несостоятельность методологии сведения всех элементов мысли к чувственно-наглядным опорам. Писатель отметил большое значение бессознательного этапа в приобретении знаний, когда ребенок, например, всей душой полюбит отцовскую живую лошадь, когда он полежит в поле ржи, увидит и потрогает колосья. Задача школы состоит в приведении в гармонию и систему понятий, вынесенных из жизни, «в приведении к сознанию уже усвоенного процесса выражения мысли, счисления и созерцания»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Бунаков Н. Письмо к редактору по поводу статьи графа Л. Толстого о народном образовании // Семья и школа. 1874. № 10.

<sup>2</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 268.

Работая над небольшим первым педагогическим наброском «Педагогические заметки и материалы» (1860), Толстой сделал несколько замечаний о природе усвоения, которые не вписывались в эмпирические теории мышления. «Ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал; или проверил»<sup>1</sup>, – писал Толстой. По его мнению, «наука состоит в руководстве к обобщениям (а не в передаче обобщений), сначала из фактов, а впоследствии из обобщений, сделанных учащимся и уже принятых им за факты (т.е. одетыми воображением в известную форму)»<sup>2</sup>. Следовательно, Толстой не связывал формирование понятия с чувственно-наглядными опорами, в его понимании «факт» первичен по отношению к следующему обобщению, и он призывал: «Только факты давайте наиболее богатейшие богатейшими обобщениями» (там же).

Действительно, проблема формирования понятий приобрела для него значение как бы «философского камня», когда нельзя торопить события, когда свершается чудо. В ходе занятий с детьми Толстой заметил, что не само слово бывает непонятно, а у ученика нет того понятия, которое выражает слово, – ведь «сколько различных вещей можно понимать в одно время, читая одну и ту же книгу»<sup>3</sup>. Протестуя против навязывания новых понятий, писатель обращал внимание на то, что «отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития»<sup>4</sup>. Но как же поступать учителю?

У Толстого накопилось много наблюдений, которыми он поделился с читателями на страницах «Дневника Яснополянской школы». Так, ученик, не понимая двух-трех слов в фразе, может понимать связь этой мысли с предыдущим материалом, иногда смутно догадывается и воспринимает другое, но полезное для него. При этом учитель не должен «забить» поэтическое чутье ребенка, помогающее ему угадать общий смысл.

При чтении, считал Толстой, надо «давать ученику случаи приобретать новые понятия из ума и смысл речи», когда ученик один раз услышит «непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует... необходимость употребить это слово... и слово, и понятие делаются его собственностью»<sup>5</sup>.

Толстой резко подчеркнул свою позицию, что «давать сознательно ученику новые понятия и формы слова... так же невозможно

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 377.

<sup>2</sup> Там же. С. 378–379.

<sup>3</sup> Там же. С. 63.

<sup>4</sup> Там же. С. 62–63.

<sup>5</sup> Там же. С. 64.

и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия», – всякая такая попытка учителя «удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распусться цветку, стала бы развертывать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом»<sup>1</sup>.

Образование эмпирических понятий как центральное положение методики обучения в начальной школе требовало двигаться в обучении от частного к общему (Я.А. Коменский). Общее понималось как результат сравнения единичных предметов, их обобщение в рамках того или иного класса предметов. Этот результат рассматривался как восхождение от чувственно–конкретного к мысленно–абстрактному. В таком понимании чувственно–конкретное – это эмпирическое; абстрактное (теоретическое) – словесное. И поскольку оперирование с абстрактно–теоретическими знаниями без наглядных опор для детей этого возраста весьма затруднительно, так называемый принцип наглядности (в традиционном понимании) якобы восполняет недостатки самого способа обучения, помогает учащимся двигаться от чувственного к абстрактному. Толстой обратил внимание на то, что оказываются затушеванными различия между несущественными (лишь одинаковыми) и содержательно общими свойствами изучаемых учащимися предметов. Отождествление внешних опознавательных признаков с содержанием данных понятий приводит к тому, что подлинные предметные свойства остаются нераскрытыми (вспомним критику так называемых «развивающих» вопросов из книги Н.А. Корфа).

Толстой выступил против «логической дефектности» преподавания в начальной школе грамматики и арифметики, которая заключалась в отрыве формирования понятий от условий их происхождения. В эпоху Толстого подобные высказывания писателя могли свидетельствовать о солидарности с критикой Гегелем пути формирования рассудочно–эмпирического мышления, результат которого – абстракции «тощие», «пустые», «трупы», т.е. беспорядочный опыт. Толстой повторил это сравнение вслед за Гегелем, желая подчеркнуть, что основанное на подобных теориях обучение не дает учащимся средств изучения разнообразной феноменологии.

Маленькие эссе «Педагогические заметки и материалы» и «О задачах педагогики», которые предшествовали второму заграничному путешествию писателя, уже свидетельствовали о таком видении. «Абстрактная педагогика хочет разложить человеческую способность знания и учения на воображаемые величины и руководствоваться ими. Эмпирическая педагогика берет это знание как факт, изучает различные степени, отыскивает вопросы каждой степени и отвечает на каждый. От этого – идея Песталоцци *mecaniser l'instruction*

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 64–65.

(механизировать образование (фр.) – авт.). От этого рамки образования старые, а потребности новые»<sup>1</sup>. Со всей решительностью Лев Николаевич устраняет «старые рамки» для определения и наполнения новых потребностей образования, образующихся и образующих, т.е. педагогов. Борясь с формализмом и шаблоном в воспитании и обучении детей, Толстой рассматривал Яснополянскую школу как педагогическую лабораторию, организованную для творческих поисков новых путей обучения детей. Он был глубоко убежден в том, что если каждая школа будет педагогической лабораторией, то школа в целом не отстанет от всеобщего прогресса и опыт лучших учителей послужит основанием для научных педагогических выводов.

Традиционная школа, писал Толстой, учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. В этих школах, строящихся как тюремные заведения, дети запуганы и озлоблены, им запрещают спрашивать учителей, ученики должны неподвижно сидеть на скамьях и молчаливо слушать своих наставников. Всему этому Толстой в Яснополянской школе противопоставил другую обстановку, стремясь к тому, чтобы между учителями и учащимися не было отчужденности и взаимной вражды, столь типичных для старой школы. Идеалом каждой школы, считал он, должны быть новые отношения – большей свободы, большей простоты и большего доверия.

Тонкий знаток духовного мира детей, Толстой правильно подметил, что в каждом ребенке есть стремление к активности, самостоятельности, к творческой деятельности. Вот почему воспитание творческой личности ученика он видел важнейшей задачей Яснополянской школы.

Воспитывая и обучая детей, Толстой стремился к тому, чтобы в Яснополянской школе они дружно жили и работали. Он бережно охранял и развивал ростки общественной жизни детей, добиваясь сплочения детского «общества», как он называл состав учащихся своей школы. Толстой не только мастерски описал и психологически тонко проанализировал ряд эпизодов из жизни школы, но и сделал ценные педагогические выводы о необходимости тактично руководить воспитанием детей и не вмешиваться во взаимоотношения ребят, если они сами могут наладить их.

«Недавно, между классами, – записал Толстой, – в углу сцепились два мальчика: один – замечательный математик, лет девяти, второго класса, другой – стриженный дворовый, умный, но мстительный, крошечный черноглазый мальчик, прозванный Кыской. Кыска сцапал за длинные виски Математика и прижал ему голову к стене; Математик тщетно цеплял за стриженую щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 384.

торжествовали, Математик едва удерживался от слез и говорил: «ну, ну! что? что?» – но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что делать. «Дерутся, дерутся!» – закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчанье не ушли от Кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски Математика. Математик вывернулся, толкнул Кыску так, что тот ударился затылком об стену, и, удовлетворенный, отошел. Маленький заплакал, пустился за своим врагом и из всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздалось несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался!» – закричали зрители. «Удирай, Кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, подраться неприятно, потому что обоим больно»<sup>1</sup>.

В результате поиска путей дисциплинирования учащихся Толстой пришел к выводу, что не следует придумывать систему наказаний, а надо главное внимание обратить на воспитание у детей чувства ответственности, правдивости, искренности, сознательного отношения к своим обязанностям.

Толстой убедительно показал, что одним из важных педагогических принципов яснополянской школы является *совместная деятельность, событийность детей и учителя в пространстве рефлексивного созидания*. Прекрасным примером является статья «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»<sup>2</sup>, где Толстой описал ряд таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным авторское самоопределение, обретение субъективности, самостоятельных осмысленных действий детей при написании маленьких рассказов.

В этом занятии постепенно все самостоятельнее становятся действия учеников, когда заданная тема пословицы «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» задела их за живое, оказалась жизненной, понятной им, и они представили фабулу рассказа, начали подбирать меткие определения и наконец перешли полностью к самостоятельному сочинению. Писатель уловил этот процесс зарождения Субъективности (т.е. самостоятельных осмысленных действий детей), который нельзя торопить, уподобляясь человеку, разворачивающему лепестки цветка, а нужно ждать, когда произойдет естественное расцветание. Толстой мастерски показал «выращивание» собственно человеческого в человеке.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 35.

<sup>2</sup> Там же. С. 301.



Другой важный принцип – *свободный, непосредственный тип общения между учителями и учащимися*. Новая школа может быть создана только тогда, указывал Толстого, когда учителя откажутся «от старого взгляда на школу как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик»<sup>1</sup>. Толстой стремился к тому, чтобы создать в своей школе атмосферу естественных отношений между учителями и учениками. Обучение школьников должно быть пронизано новым духом, который способствовал бы расцвету творчества детей, определял бы стиль работы школы в целом. Имея в виду свою школу, Толстой писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы.

Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, а потому долженствующее быть целью всякого учителя»<sup>2</sup>.

Льву Николаевичу было важно, чтобы дети сами осознали необходимость порядка и дисциплины в школе, которые, по его мнению, не могут быть навязаны силой. Он подчеркивал, что учитель не должен педантично вмешиваться в многогранную и кипучую жизнь детей. Они сами в большинстве случаев могут наладить свои отношения, поскольку чувство справедливости проявляется в любом коллективе. При такой организации в Яснополянской школе за время ее существования не было тяжелых случаев. Решительно отвергая телесные наказания, Толстой отказался от воздействия на провинившихся учеников мерами, унижающими личность ребенка. Он считал, что главное в его педагогической работе заключается не в наказании, а в развитии сознательности детей и в воспитании у них искренности, честности и правдивости путем осуществления новой системы школьной работы, устраняя возможность плохого поведения ребенка.

В своей книге 2013 года «Толстой-педагог: от народного учителя к учителю жизни» я прослеживаю связь между педагогической практикой Л.Н. Толстого в Яснополянской школе двух периодов (1860-х и 1870-х годов), считая ее и основополагающей, и положениями религиозно-нравственного учения Толстого.

Когда появилось западное движение гуманистической психологии и ее экзистенциальное направление и ученые даже стали цитировать Л.Н. Толстого, сложилась парадоксальная ситуация. Наши отечественные ученые иногда и не знали, и не читали эти трактаты Льва

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 58.

<sup>2</sup> Там же. С. 80.

Николаевича, которые друг и секретарь Толстого Чертков печатал в Лондоне на английском, французском, итальянском и других языках. А мы, получается, «заклевали» Льва Николаевича, пытаюсь понять его из «ленинской концепции Толстого» как гениального писателя, но слабого мыслителя. Мало того, часто и толстоведы, и филологи недопонимают, что Л.Н. Толстой еще в середине 19 века, предвосхитив время, увидел опасность кризиса гуманитарных наук. Это было противостояние материалистического и нематериалистического понимания человека, а Толстой, почувствовав, что философскую антропологию отрицают, и скоро может остаться один только позитивизм.

Многие ученые-толстоведы считают его школу чудачеством, вроде как, он был занят этим, на время отходя от писания, но мы прослеживаем эту проповедническую тягу Толстого, начиная с его раннего возраста: еще будучи студентом Казанского университета, он высказывал уже очень глубокие мысли о том, как можно преодолеть этот кризис. Затем он еще много раз это подтвердит, выйдя из «Современника», став зрелым писателем, обосновав в Ясной поляне свою школу. Там он находит основания, чтобы говорить о понятиях «душа, дух человека» научно, разрабатывая их как антропные категории. Его работу прерывает второе заграничное путешествие, в котором он встречался с Герценом и Прудоном, кстати, именно в обсуждении с Прудоном, Лев Николаевич подтвердил понимание вот этого гуманитарного кризиса. Также он встречался с великим педагогом – Дистервегом, бывшим эталоном научности в педагогике того времени, хотя Дистервег и ушел от глубокого обсуждения, предложенного Львом Николаевичем, считая собеседника некомпетентным. В то же время в Европу выезжал для заимствования опыта немецкой школы и К.Д. Ушинский. Толстой с ним не встретился, но их заочный спор в истории взглядов Л.Н. Толстого просматривается. Лев Николаевич читал «Педагогическую антропологию» Ушинского, но почему-то вручил ее своему нелюбимому герою – Каренину, чтоб тот воспитывал на ее основе своего сына.

Проведя несколько диспутов с педагогической общественностью, опубликовав первые материалы по Яснополянской школе, Толстой понял, что не был понят. И тогда свою вторую статью «Об образовании» (1874) называет педагогической исповедью. Также у него есть интересная фраза о том, что здравый смысл русского народа еще выскажет свой протест против складывающейся в то время системы образования. Причем он давал примерно 100 лет времени на то, чтобы пришло понимание его взглядов. А вот в письме Софье Андреевне он позволил себе резкое высказывание относительно педагогических чиновников, в первую очередь: «Не удалось мне разворошить муравейник тупоумия...». И далее он замолчал, перестал высказываться о педагогике. Толстой делает паузу в педагогическом творчестве

и обобщении своего понимания антропных категорий. Он отдается писанию романа «Война и Мир», а уже после его завершения и после завершения второго педагогического периода начинается период его духовного кризиса, из которого он выходит написанием трактатов, завершающих его проповедническую деятельность. До того, как Толстой напишет «Исповедь», он создает эпилог к роману «Война и Мир» и небольшое произведение «Душа вне времени и пространства». Можно восторгаться, удивляться или не верить, но уже в эпилоге Л.Н. Толстой обосновывает такие современные нам, называемые современным языком, духовные способности самодистанцирования и трансценденции, которые помогают понять, как в сознании человек может взлететь к неким вершинам, уйти от неотложных проблем своего быта. И Толстой помогает нам понять это своими художественными образами. Один из примеров – тяжелый момент умирания князя Андрея Болконского, когда он уже почти не живой, он умирает, он в близости к Отцу Небесному, и он, по Толстому, поднимается к вершине вертикали духовной составляющей жизни, это момент на грани жизни и смерти. В своих трактатах и других образах Л.Н. Толстой утверждает, что главная проблема жизни – это соотношение вертикали и горизонтали человеческой души. И так как человек в течение жизни располагается между вертикалью и горизонталью (обыденностью), то его траектория жизни выстраивается в зависимости от разных ситуаций и моментов в жизни. Он очень любил повторять «Когда же жить начнем?!», когда затягивал быт, когда, как он писал после написания романа «Война и мир», «хочу быть глупым». Естественно, у каждого человека такое состояние бывает. Но поиск этой вертикали – задача всей жизни.

Хочу подвести к мысли, что ранняя педагогика Л.Н. Толстого была предвестником того, что Толстой сделал в религиозно-нравственном учении, но более того – он «непрост» и завершил это свое учение педагогией. Он оставил свой ответ Н.Ф. Булгакову о науке – статью «О воспитании» и ряд других высказываний, где сказал, что нужно соединить два главных вопроса о жизни человека. Это вопрос о понимании смысла своей жизни, который вне самого человека, а потому человек всей жизнью стремится к этому смыслу, ищет его. И второй – нравственный вопрос «Как быть лучше?». Для их объединения в статье «О воспитании» Л.Н. Толстой оставляет нам совет, педагогическое завещание. Он предлагает ввести в обучение два новых предмета, посвященных смысловым и нравственным аспектам жизни. Чтобы это было инструментально, как и раньше, когда он составлял свои Азбуки, он пишет вот эти книги: «Мысли мудрых людей на каждый день», «Исповедь», «Евангелие, изложенное для детей». Конечно, он не строит методик и не задает планирования процессу преподавания, потому, что люди, которые смогут работать с этим

материалом, должны сами на это выйти, их уровень подготовки нельзя задать со стороны.

Религиозно-нравственное учение Л.Н. Толстого сложно, а трактаты написаны с отступлениями, разобраться в которых требуется время. И, наверное, чтобы облегчить нам, педагогам в частности, понимание, Лев Николаевич оставляет итоговое центральное произведение «Путь жизни», над которым он много работал, переписывая его огромное количество раз. Здесь он дает нам обобщенный способ духовной и нравственной жизни человека, к которой он может стремиться. Л.Н. Толстой говорит, что мы, конечно, в плену у нашей психофизической природы, но она нам необходима, она – «лопата приобретения таланта». И только через работу нашего психофизического организма можно достичь духовного результата. Он говорил, что никуда не уйти человеку от грехов, соблазнов и суеверий, как бы совершенны мы ни были. В своих художественных произведениях Л.Н. Толстой и показывал, как человек сталкивается, по-своему «сотрудничает» или борется с этими сущностями жизни.

Современный нам ученый В.И. Слободчиков выделяет три онтологические основания жизни человека – деятельность, сознание, общность, все они присутствуют в учении Л.Н. Толстого. Остановимся на самом непривычном, для учителей в частности, понятии, которое у Льва Николаевича принимает особую форму: общность людей он понимал как любовь. Но для него любовь – основополагающий принцип жизни человека, стремясь к кратким фразам, Л.Н. Толстой говорил: «Бог есть любовь», и наука жизни тоже Бог и Любовь. И как составляющую книги «Путь жизни» он пишет небольшую книжечку о любви, где даже говорит, как можно выучиться любви, как это сделать. Он описывает момент онтологического преображения человека через развитие его сознания. Толстой использует не только привычный религиозный образ веры в Иисуса Христа, но также показывает, что и любовь к брату, которого он очень любил, но который рано умер, тоже может быть источником такого преображения. В этот момент человек как бы приподнимается, это очень похоже на образ Иоана Лествичника и его восхождения по духовной лестнице. Свой опыт Толстой описывает с гуманитарной, даже научной точки зрения, без всяких религиозных оттенков и отсылок. Любовь, начинаясь с небольшого чувства, затем превращается в источник отношений к действительности и людям, может лежать в основе всей жизни человека. Л.Н. Толстой говорил: «Я могу войти в любого, слиться со всем». Это и значит любить.

Толстой и сам занимался преподаванием в последнем периоде жизни и творчества. Он приглашал группы детей в свой дом и в передней, где стоят такие большие шкафы с книгами, и проводил занятия, которые сам называл уроками морали. По следам этих бесед

Л.Н. Толстой и создал «Детское Евангелие или беседы с детьми по нравственным вопросам». Он им рассказывал, зачитывал эпизоды, просил ребят пересказать, задавал вопросы, а они отвечали. Вот это и была работа, направленная на их чувства, особенно образно он рассказывал эпизод мученической смерти Христа, он сам в это время плакал, и ребята плакали. И Лев Николаевич считал это высшим достижением в педагогической работе. Ему, кстати, тогда уже было 80 лет. Такую работу с ребятами можно назвать экзистенциальной, конечно, при условии, что она не поставлена на поток, сделана неформально, учитель сам переживает, вникает в суть и состояние ситуации взаимодействия с учениками.

На наш взгляд, настало время посмотреть на взаимосвязь современной экзистенциальной теории личности и учения Толстого, изложенное им в философских трактатах. Само название – «религиозно-нравственное» – как-то отпугивало светских ученых, действительно, многие находились под влиянием ленинского определения о слабости Толстого-мыслителя. Но сейчас настало другое время, и мы понимаем, что это не так, можем признать его провидческий дар. Сейчас есть уже подобные, даже очень близкие по смыслу высказывания экзистенциальных психологов. Надо задуматься, почему же мы так отвергаем эти трактаты, почему не прислушиваемся к нему. Кстати, Толстому не понравился термин «экзистенциальная психология», он считал его трудным для русского произношения и слуха. Он был на одном из первых заседаний психологической группы Московского Университета, на семинаре, целиком посвященном проблемам экзистенциальной психологии. Он промолчал, не оспаривал нигде этот термин, но продолжил пользоваться своим – «наука жизни». Наука жизни и есть экзистенция, его существование, бытие. Это рассогласование терминов не должно нам помешать рассмотреть, что между наработками экзистенциальной психологии совпадает с его учением, а что нет. Так Толстой не отвергает идею Бога, более того, он поставил в научный дискурс идею Бога, богоискания, богопонимания, тем самым не отрицал ее. Он утверждал, что человечество уподобилось паровозу, который все бежит вперед, но все в нем делается для обратного движения, для возвращения к идее Христа. Западные экзистенциальные психологи боятся упоминания слова религия, поэтому В. Франкл, отношения которого с церковными деятелями было «на грани», придумал термин «ноогенное пространство личности» для помещения туда духовности и духа человека, чтобы как-то не столкнуться опять с религией. А Л.Н. Толстой говорил, что религия всегда будет присуща человечеству и человек без веры как без сердца жить не может. Но вера может быть разной, и религия может быть разной, и Толстой уделял этому большое внимание. Он анализировал, что может быть общим во всех религиях мира – вот этот экзистенциальный

аспект, который может быть использован в совершенно любых вероисповедованиях и работе с человеком. Он понимал, что многие люди живут, не имея никакого смысла жизни и не задумываются над этим. А его задача заключалась в том, чтобы задумываться, он и религию критиковал в том, что она сосредоточилась на обрядовой стороне, а не на настоящей действительности общности с Богом.

Л.Н. Толстого не любят за «морализаторство», за то, что его рассуждения «о должном» обращены и силой художественного образа, и прямотой публициста ко всем и каждому. Вот и в педагогических сочинениях Толстой обращен к тем, кому дорога Культура, но дорога так, что вызывает не «священный трепет» или повинность, а личное действие. В педагогических сочинениях это, на наш взгляд, строится за счет особого рефлексивно-аналитического отношения Льва Николаевича к происходящему. И стоит особого усилия отделить содержательные основания мыследействия, которые мы «вычитали» из его наследия – как литературного, так и педагогического, от наших собственных проб и опыта, полученных в ходе реконструкции Школы Толстого. Нужно признать, что мы «попали в его сети»: приняли и прожили в подражании Толстому-педагогу другую действительность образования, которую, как он сам утверждал, «дай Бог, поймут еще через сто лет». Сегодня прошло уже значительно больше, и мы снова делаем попытку оформить наше понимание. Теперь – спустя 30 лет практикования этого видения педагогической системы Л.Н. Толстого – наша группа разработчиков-исследователей убеждена, что «его антропотехническое действие» выстроено в особом подходе, эксплицирующем личное присутствие всех участников в описании. И потому в материалах этой книги мы и рассказываем о феномене «Школа Толстого» как личном деле участников.

### **История семьи исследователя педагогического наследия Л.Н. Толстого Владимира Александровича Вейкшан и его продолжательницы – Натальи Владимировны Кудрявой<sup>1</sup>.**

В начале 1920-х годов молодой Владимир Вейкшан, выпускник Витебского педагогического института, приехал в Москву для поступления в «Университет красной профессуры». Обычно он вспоминал, как с фанерным чемоданчиком стоял на выходе из здания Белорусского вокзала и здоровался с незнакомой Москвой. А за плечами – Витебский педагогический институт и организация демократических шестивий молодёжи.

---

<sup>1</sup> Кудрявая Н.В. Педагогика Л.Н. Толстого: ученый и исследование к 120-летию со дня рождения профессора В.А. Вейкшана // Народное Образование. 2019. № 6. С. 58.

Университет красной профессуры в Москве очень многое дал моему отцу, он присутствовал на известных диспутах наркома просвещения А.В. Луначарского и протоиерея Введенского, познакомился с Н.К. Крупской и работал с ней в так называемом педагогическом обществе. Именно по совету Н.К. Крупской он уехал на заведование кафедрой педагогики в Горьковский педагогический институт, однако их переписка продолжилась. К большому сожалению, эти письма были изъяты во время ареста отца как якобы врага народа, в 1938 г. Знаю, что они начинались тёплым приветствием «Дорогой Владимир Александрович!». Возможно, они сыграли роль «оберега»: отца не пытали во время следствия. И когда в Горький приехало из Москвы следствие (вся горьковская партийная организация оказалась «врагами народа»), то отца освободили по формальным признакам: он не признал себя иностранным шпионом.

В.А. Вейкшан работал в АПН со времени ее основания в 1943, преподавал в ведущих московских вузах, был прекрасным лектором, другом «Учительской газеты», много ездил по стране по линии общества «Знание». И как подтвердила жизнь, для отца самым значимым явлением стала возможность заниматься педагогикой Л.Н. Толстого. Но в то же время эта тематика внесла трагический след в жизнь отца из-за невозможности раскрыть духовно-нравственные аспекты понимания личности в педагогике Л.Н. Толстого. Но об этом я услышала от отца незадолго до его смерти. После XX съезда КПСС и разоблачения культа личности Сталина, чувствуя ухудшение своего здоровья и невозможность продолжить исследование педагогики, мой отец впервые решился на откровенный разговор со мной. Он сказал мне, что виноват перед Толстым (буквально помню эти слова), не смог раскрыть его взгляды на проблему духовности и нравственности и даже полностью привести текст статьи «О воспитании» в Педагогических сочинениях (изд. 1948, 1953 гг.) из-за требований цензуры. Статья «О воспитании» была написана в период создания религиозно-нравственного учения и, по сути, являлась духовным завещанием писателя отечественным педагогам и всем тем, кому была небезразлична судьба народного образования. Я в те годы, начинающая учительница истории и обществоведения, не поняла всей глубины слов отца. Казалось, что он много сделал в толстоведении. Ещё подростком наблюдала, как отец вместе с секретарём Л.Н. Толстого Н.Н. Гусевым готовили к изданию педагогические сочинения писателя (изд. 1947), как благоговейно совершалось это действие, выверялась каждая буква. В тяжёлые послевоенные годы мама «баловала» Н.Н. Гусева пирожками, а в моём сознании он почти превращался в самого Льва Николаевича.

Могу упомянуть, что с именем Толстого отец меня познакомил в раннем детстве, когда читал рассказы из «Азбуки». Став взрослой,

я поняла, что это были родительские «опыты» по пробуждению во мне совести, сострадания, любви, честности. Уже в студенческом возрасте я читала книги отца о педагогике Толстого, они были написаны живым хорошим языком. К тому времени отец, по отзывам знакомых педагогов, уже был одним из лучших лекторов по педагогике в Москве, а на его выступления на учёных советах специально приходили желающие насладиться его лекторским искусством, большим чувством юмора. Мне посчастливилось присутствовать на торжественном юбилейном собрании в Колонном зале Дома Союзов в честь юбилея Л.Н. Толстого, на котором выступал мой отец. Стоит признать, что в те годы я ещё не осознавала трагизма ситуации в толстоведении, когда весьма уважаемые и, вероятно, неглупые учёные выявляли «слабости мыслителя», «противоречия», искали ловушки, чтобы найти какие-то негативные моменты наряду с безусловной гениальностью Л.Н. Толстого. Поколение, к которому я относилась, было само воспитано на марксистской методологии, она в те годы казалась (вероятно, не всем) вершиной человеческого познания и отвергала всякие сомнения в верности иных взглядов, подходов.

В эти же годы произошёл ещё один интересный случай: отец получил «привет» из Америки от дочери Л.Н. Толстого – Александры Львовны Толстой. «Владимир Александрович, Вам привет из Америки от Александры Львовны Толстой» – с такими словами подошла к профессору Владимиру Александровичу Вейкшану женщина – член педагогической делегации из Америки во время посещения этой делегацией сектора Зарубежной педагогики АПН СССР в 1957 г. Этот привет от так называемой «антисоветчицы» – дочери великого писателя, мыслителя, педагога, в советское время прозвучал как гром среди ясного неба. Надо напомнить, что встречи с педагогами из капиталистических стран проходили под пристальным присмотром органов госбезопасности. А на моём отце, хотя после двух лет репрессий в 1938–40 гг. он был реабилитирован, но, безусловно, лежал налёт якобы неблагонадёжности. Возможно, это и не так, но отца не выпускали в командировки в капиталистические страны, хотя он знал английский язык, что было нечастым в педагогической среде. Но привет был передан privately, без свидетелей и, возможно, всколыхнул воспоминания о тёплых встречах с дочерью великого писателя в конце 1920-х годов перед эмиграцией Александры Львовны в Америку. Он поделился со мной своими сложными чувствами, рассказав, что вёл себя неестественно, скованно, лишь ограничившись благодарностью и ответным приветом. Из прошлых рассказов отца я знала, что он был в добрых отношениях с Александрой Львовной, знал, что она несколько раз находилась в заключении. После так называемой отсидки Александра Львовна получила мандат комиссара на управление Ясной Поляной из рук наркома просвещения А.В. Луначарского,



который приезжал на открытие Яснополянской школы, построенной дочерью писателя в память об отце. Там же присутствовал и молодой В.А. Вейкшан, который был слушателем Университета красной профессуры и работал над диссертацией о педагогике Л.Н. Толстого. Позднее, находясь в эмиграции в США и руководя организованным ею Толстовским фондом, Александра Львовна в нашей стране властями была объявлена антисоветчицей. Её связь с Родиной прервалась, но, возможно, она знала о том, что В.А. Вейкшан продолжал заниматься педагогикой её отца и даже одно время курировал работу Яснополянской школы в рамках АПН СССР.

Я рада, что смогла продолжить дело отца. Последние 35 лет своей профессиональной деятельности мне посчастливилось заниматься педагогикой Л.Н. Толстого и соответствовать, возможно, самым потаённым мыслям отца. Создались условия, при которых я смогла исправить то, что отец не смог сделать в сталинское время. В 80-е годы XX столетия сильнейшим мотивационным фактором понимания не только ранней педагогики Толстого, но и его этического учения о жизни человека становилась сама действительность, которая была готова слышать голос Толстого. Очень слабо и подспудно начался процесс влияния так называемой хрущёвской оттепели на гуманитарные науки. Мне посчастливилось слушать выступления В.В. Давыдова, читать статьи Э. Ильенкова, а позднее – работы В. Слободчикова и Б. Братуся. Открылись, зазвучали голоса русских философов Н.А. Бердяева и других. Наконец-то стали публиковаться работы западных психологов В. Франкла, К. Роджерса, Э. Фромма и др. Создавались возможности выхода из «сумерек просвещения». Появилась надежда понять действительный смысл педагогики Л.Н. Толстого на основании его собственной методологии, а не ленинской концепции Толстого.

После издания педагогических сочинений Л.Н. Толстого (1989), в котором я очень скромно проявила собственную сущность, опираясь на тексты комментариев и вступительной статьи отца, начался мой, уже самостоятельный «толстовский» путь открытия действительного Толстого – педагога, и мыслителя, путь сомнений, разгадок метафор, страдания и наслаждения, озарений, решения исторических казусов, привлечения гуманистических положений Льва Николаевича к педагогической работе с врачами в медицинских вузах и многое другое. И мне для «поумнения» и понимания посчастливилось посвятить 35 лет своей профессиональной деятельности, наполненной, благодаря Льву Николаевичу, смыслом, творческой радостью, энергией.

Сначала я написала книгу «Лев Толстой о смысле жизни (Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н. Толстого)» (1993), затем в 1996 году защитила докторскую диссертацию на тему «Духовно-нравственные основы личности в педагогике Л.Н. Тол-

стого». Казалось бы, мне почти уже открылись самые сокровенные размышления отечественного гения. Но удалось ли мне понять главный замысел? Толстой собирался написать «о воспитании, чего никто не знает или с чем никто не согласен» (из письма А.А. Толстой 14 ноября 1865 г.). И это предстояло осмыслить, идя за самим Толстым, изучая философские трактаты последних 30 лет жизни, ещё раз оценить эти высказывания с учётом необходимости гуманизации всего научного знания в наши дни, необходимости изменений практик работы с человеком, утверждения гуманистической парадигмы образования. Оставались ли актуальными эти идеи Л.Н. Толстого, ведь он их высказывал 150 лет назад? А статьи журнала «Ясная Поляна» писались накануне и в период отмены крепостного права в России. Помощь пришла, казалось бы, с необычной стороны – это моя практическая деятельность на факультете повышения квалификации преподавателей – врачей Московского государственного медико-стоматологического университета имени А.И. Евдокимова. Идея педагогики и этики Толстого оказались созвучны многим идеям работы руководимой мной кафедры педагогики и психологии. Лев Николаевич Толстой стал «соучастником и помощником» в создании практико-ориентированной модели обучения, моделирования и решения так называемых деонтологических задач. Деонтология – дисциплина раздела прикладной этики, изучающая медицинскую этику, правила и нормы взаимодействия врача с коллегами и пациентом.

Деонтология рассматривалась не только как наука о долге, но и как возможность перенесения сознания, сопереживания. И, наконец, именно специфика работы врачей-педагогов со студентами на практическом занятии помогла понять, как добиться «сознательного творчества», включить душевные силы и развивать духовные способности слушателей и студентов. Мы работали с некоей духовной высшей реальностью человека, антропогенным полем, в пространстве-времени которого действуют фундаментальные духовные потребности – понимание, уважение, сострадание, милосердие. Вот именно тогда и пришло более полное понимание, казалось бы, незатейливого рассказа Толстого о том, как он в Яснополянской школе учил детей писать маленькие художественные рассказы, применяя технику диалога. Как-то элегантно, ненароком Толстой показывал ограничения диалектики Гегеля. Он использовал триадную логику, обеспечивая этим личностный рост и преподавателя, и учащихся<sup>1</sup>. Умение организовать диалог, создать обстановку синергийного обучения и созна-

---

<sup>1</sup> Кудрявая Н.В., Суворова Е.В. Мастер-класс Л.Н. Толстого: статья «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 171–184. ; Ее же. Лев Толстой – педагог. От народного учителя к учителю жизни : учеб. пособие. Тула : Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна», 2013. 444 с.

тельного творчества, превратить обучение в духовный акт события (В.И. Слободчиков) учителя и учащихся – это высшее педагогическое умение и мечта каждого педагога. Происходит встреча «сознаний» (М. Бахтин), неожиданно открывается «зарождение таинственного цветка поэзии», подобно зарождению цветка папоротника, как писал Толстой. Но для этого преподаватель должен уметь организовать обучение в пространстве объёмно-системного синтеза (а не линейно-аналитического, что характерно для традиционного, формального обучения), когда и учитель, и ученик способны совершать то, что не под силу ни одному из них в отдельности. В медицинском вузе такая техника или технология совместного создания диагноза, или деонтологической задачи, оказалась эффективной.

Сегодня я продолжаю исследования педагогического наследия Л.Н. Толстого. Меня, в основном, интересует наследие нашими современниками духовно-нравственного учения Льва Николаевича. Долгое время я была лишена обращения к своей самой заинтересованной аудитории – педагогам, так как работала в медицинском образовании. И вот мне представилась возможность сказать напрямую самое важное, на что невозможно не указать, рассказывая о педагогике Л.Н. Толстого. Недавно вышла книга «Лев Толстой – провидец, педагог, проповедник». Также для педагогов я записала несколько лекций, некоторые размещены на сайте <https://www.tolstoyclub.com/>.

**Школа «Эврика-развитие» г. Томска. Личные истории Татьяны Михайловны Ковалевой и Людмилы Михайловны Долговой – основателя и директора полисистемной школы «Эврика-развитие» в г. Томске.**

***Рассказывает Татьяна Михайловна Ковалева:***

В девяностые годы прошлого века педагогика переживала, по точному замечанию А. Пинского, «первую волну инноваций». В разных городах инициативные учителя, сами будучи прогрессивными родителями и объединяясь с родителями, недовольными наследством советской школы, стали учить своих детей дома, затем открывать небольшие образовательные клубы или первые частные школы. И мы – учителя школы № 9 г. Томска – тоже задумались в первую очередь о более совершенной системе обучения.

По итогам проектировочного семинара А. Адамского, проведенного для коллектива учителей и родителей, заинтересованных в создании новой школы, у нас зародилась идея так называемой «полисистемной» школы-лаборатории, т.е. такой школы, где были бы представлены разные педагогические системы, а учитель мог быть исследователем. Во времена перестройки мной и группой молодых

философов из Томского университета двигала идея педагогической вариативности. Она была важна в первую очередь для педагогов: создавая школу, мы хотели, чтобы каждый учитель работал осознанно и понимал способы своего преподавания. Выбирая из разных педагогических систем, он волей-неволей должен был проявить свои основания. Регулярно мы проводили семинары, и общее пространство позволяло видеть каждому свой фокус внимания. Также мы понимали, что новая школа привлечет родителей тем, что и у них появится выбор, поэтому мы проводили лекторий, повышая родительскую культуру, дни открытых дверей, консультации и пр. Ситуация вариативности была предложена и детям: допускались и происходили переходы детей из одного учебного сообщества в другое.

В начале девяностых годов творческий коллектив школы «Эврика-развитие» в г. Томске уже активно осваивал (был открыт первый класс) систему развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. Мы обсуждали такой вопрос: на чем строится рефлексия учителя? Где та граница, где место для различения своего метода, его отличия от другого? Кроме того, мне казалось, что дать современным родителям выбор в первом опыте образования своего ребенка – идея своевременная и ценная. Было задумано развернуть образовательные площадки по методу М. Монтессори и по образу Вальдорфских школ Рудольфа Штайнера. Поэтому инициатива Людмилы Долговой обратиться к педагогическому наследию Толстого быстро стала одной из линий работ – обрела статус педагогической мастерской, которую от философской группы курировал Сергей Антонинович Урсу.

Чуть позже на одном из педагогических форумов состоялась моя встреча с В.Б. Ремизовым, на тот момент директором музея Л.Н. Толстого. Во время радушной встречи в его доме я узнала, какие интересные замыслы по поводу педагогического наследия вынашивает и уже осуществляет группа преподавателей тульского педагогического института и учителей яснополянской школы. Оказалось, что идея вернуться к гуманистическим принципам образования в школьной педагогике близка не только нам! Мы сразу командировали в Тулу наших участников педагогической мастерской «Свободная педагогика» – Ирину Черных (Малахову) и Евгению Волошину. Начинающие учительницы не только познакомились с методическими разработками группы В.Б. Ремизова, но и рады были прочувствовать место, где Лев Николаевич жил и начинал свою школу.

Я как основной держатель проекта полисистемной школы диалога педагогических культур, понимала несколько важных моментов в подборе таких систем для реализации в инновационной школе, которую мы создавали. Во-первых, учителя, взявшиеся за разработку своей будущей практики, должны поддерживать ее на уровне ценностей. Во-вторых, могли, погрузившись в практику, удерживать исследователь-

скую позицию и даже, отвечая на современные вызовы, продвигать ее. И поездка наших учителей Свободного класса, ориентированного на педагогику Л.Н. Толстого, только укрепила меня в том, что к нам пришли нужные люди. В третьих, было важно, что педагогика Толстого наша, отечественная. Мы заново открывали для себя такого знакомого писателя и мыслителя в совершенно ином качестве.

Когда начались предметно-методические разработки, всем участникам наших внутришкольных семинаров стало еще интереснее. Ведь то, что мы искали в то время в образовании – возможность детей и взрослых выбирать, осуществлять пробу и поиск, строить свой способ постижения понятий и действия – оказалось существует не только в философии, но и в дидактике Л.Н. Толстого. Помню до сих пор пример из обучения грамоте: для различения звучащего и записанного слова Лев Николаевич предлагал просто надписывать буквами слабые позиции, тогда как в развивающем обучении учителя долго и трудно бились с первоклассниками над транскрибированием.

Как здорово, что в 1997 году Издательский дом Шалвы Амонашвили предложил мне участвовать в издании очередного сборника серии «Антология гуманной педагогики»! Среди предложенных на выбор имен было много самых замечательных: и Выготский, и Будда, и Коменский, и пр. Но я, конечно, с удовольствием прочла педагогические статьи Л.Н. Толстого и, как планировали издатели, стала Читателем-педагогом, оставившим свои размышления на страницах этой книги.

Сегодня, плотно познакомившись со многими системами обучения и воспитания, побывав в разных странах, увидев воочию альтернативные системы образования и продолжая читать об этом разнообразии, думаю, что загадка педагогики Л.Н. Толстого удивительна. И удивительна она не только мне, но многим участникам обсуждений качества, различий и ценности альтернативных педагогик. Общим местом обсуждения является понимание интериоризации культурных форм – развития человека, его оснащение и обогащение за счет обучения. У этого всегда в «сильной педагогике» есть обратная сторона: человек растет и начинает критично относиться к своему первоначальному. Вот человек родился в этом месте, в такой семье – этого не выбирают, но, когда он продвигается по жизни, рефлексивно осваивает какие-то пласты культуры, то в семье ему становится неинтересно, он видит, что брат, например, не такой какой-то. Многих педагогов это печалит, ставит в тупик. Получается побочный педагогический эффект – «человек обученный» так стремится куда-то, что его ближний жизненный контекст перестает быть важным.

И вот мы читаем про школу Толстого... Пока это загадка, которую никто не разрешил, потому что Тульская губерния недалеко от Москвы и все могли «вырваться» – уехать. Но ученики его школы остались

со своими семьями, теперь уже грамотные дети читали книжки своим родителям и продолжали заниматься сельским хозяйством. И потому, когда сегодня мы говорим, что развитие можно делать не через проблематизацию самого учащегося, а через культурное расширение, сохраняя для человека «жизненную уместность», – это снова становится привлекательной идеей. Ведь программы развития регионов, в которых все мы участвуем, нередко заканчиваются тем, что лидеры уезжают и вся работа «обнуляется». А вот со школьниками Л.Н. Толстого этого не случалось, наверное, потому что какая-то ценность гармонии, «жизни вот здесь» была им заложена.

В 1993–1998 годах мы в школе активно обсуждали значение опыта ребенка. Погружаясь в разработки В.В. Давыдова, анализируя курс Г.А. Цукерман для введения в школьную жизнь, мы приходили к мысли, что есть ценность натурального эмпирического опыта ребенка. Через него нельзя переступить, его нельзя отбросить, но что с ним делать, как его удержать? И сегодня складывается культурно-средовой подход, который это обсуждает заново. Здесь центральным становится вопрос о том, как вырастить с ребенком, «на нем» ту схему, которая перевернет его жизненную ситуацию, например, ситуацию ориентировки или освоения. И до сих пор эта проблема вовлечения ребенка в теоретическое обучение не разрешена: как вводить ребенка в процесс обучения, который он не запрашивал? Ведь мы же строим этот процесс искусственно. Это проблема мировой педагогики, она чаще всего «звучит» как проблема мотивации, но у Л.Н. Толстого она становится размышлением о поиске учителем интересного для ребенка материала, построенного на явном противоречии (буквы и звука, предмета, значка и знака) и свободе пробующего действия ребенка. Педагогическая практика в его описаниях – длительный, гуманистически обустроенный, тонко продуманный переход от эмпирического опыта ребенка и его естественной жизни к освоению массива культуры.

Сегодня мы переживаем времена, в которые дисциплинарная школа и логика педагогического формирования ребенка как объекта заканчиваются, что было усилено глобальным переходом на удаленное обучение и активным освоением открытой образовательной среды и детьми, и взрослыми, случившиеся во время пандемии коронавируса. И, следовательно, педагогические способы вовлечения в освоение культуры, предлагаемые Л.Н. Толстым, интересны по-новому. Педагог, позволяющий свободу и самоопределение ученика, это, по выражению А.Н. Тубельского, «учитель, который работает не так». Более 25 лет, начав обновление именно в полисистемной школе, я веду проект становления и распространения в России практики тьюторского сопровождения в образовании. И могу сказать, что в свободных педагогиках заложен исток тьюторского действия.

## *Рассказывает Людмила Михайловна Долгова*

«Ты помнишь, как всё начиналось?»

Я, Долгова Людмила, директор школы «Эврика-развитие» г. Томска, учитель русского языка и литературы, с опытом исследователя в филологии и педагогике, сопричастна к созданию проекта «Свободная школа» Л.Н. Толстого, который начал реализовываться в 1993 году в альтернативной школе «Эврика-развитие».

Связь с наследием Льва Толстого началась для меня ещё в школьные годы, когда мой любимый учитель литературы Виктор Анатольевич Челноков, работавший в школе №34 станции Тайга (моя родина), занимаясь дополнительно с ребятами, неуспевающими по русскому языку, предлагал им описать свои впечатления. Разговорив детей о том, кто что видел, запомнил, чему удивился, он предлагал написать об этом. Получались рассказы, интересные, с неожиданными живыми подробностями. И почему-то всегда, написанные грамотнее, чем диктанты и упражнения.

В 1976 году мне посчастливилось поступить на филологический факультет Томского государственного университета. На лекциях по истории русской литературы профессор Фаина Зиновьевна Канунова рассказала про период в жизни Льва Николаевича, когда он создавал школу для крестьянских детей, писал для них книги для чтения и учебники. Это воспринималось, как прошлое великого писателя, не имеющее отношение к современной жизни.

В 1981 году у меня родился сын Алексей, у нас была полная семья: папа, две бабушки, два дедушки. Но нам иногда было так трудно с нашим мальчиком! Я стала думать, искать помощь в опыте других людей, и мне попала замечательная книга С.Л. Соловейчика «Педагогика для всех». Искренне, как отец своих любимых и сложных порой детей, и с опорой на лучшее в русской культуре (пословицы, поэзию Пушкина и опыт Л.Н. Толстого), он анализирует, почему мы, взрослые, часто не можем помочь нашим детям и самим себе, становясь родителями. В этот период я уже была читателем романов Л.Н. Толстого и попала под обаяние его литературных героев. Но вдруг мне открылся новый Толстой, с которым можно размышлять о своих насущных проблемах, совсем по-другому стала пониматься «диалектика души» его героев, о которой писали критики. Он укрепил меня в позиции, что надо наблюдать за ребёнком и не торопиться делать выводы, и давать оценки, верить в него, знать, что совместные дела с маленьким человеком важнее всяких назидательных слов. Просто следует быть терпеливее и спокойнее. В 1986 году у меня родилась дочь, которую я назвала Наташей, уверена, вы догадываетесь в связи с какой героиней Толстого.

В 1987 году я вышла на работу в школу № 6 города Томска, которая носила имя Л.Н. Толстого, учителем русского языка и литературы, классным руководителем 5 класса. В 1988 году страна и школа отмечали 160-летие Толстого. Мы с детьми решили поставить спектакль про школу Толстого. Я нашла в библиотеке воспоминания взрослых мужиков, уже выросших из ребят, когда-то учившихся у Льва Николаевича в Яснополянской школе, и сделала сценарий. Мы поставили с пятиклассниками спектакль о том, как крестьянские дети пришли в школу и разговаривают о своей учёбе, шалостях, ожидая учителя. В конце приходит учитель с красным шарфом на шее и робко появляется Филлипок. Наша постановка имела успех, особенно у артистов и их родителей.

Осенью 1989 года я работала уже в школе № 9 Академгородка, где продолжила учительство и вступила в клуб педагогов «Перемена», под руководством Тани Ковалёвой. В сентябре педагоги школы выехали на семинар в лагерь Киреевск, семинар проводил Свободный педагогический Институт «Эврика» под руководством Александра Адамского. Мы знакомились с новыми педагогическими идеями, придумывали новые программы для современной школы. На мероприятии присутствовала Эне Сарф – философ из Эстонии, она рассказала про Вальдорфскую педагогику, которую уже практиковали в Эстонии. Я растрогалась до слёз гуманностью и добротой при работе в этом подходе с детьми. И сказала в своём выступлении, что в России тоже есть образцы гуманной и свободной педагогики – школа Л.Н. Толстого. Александр Адамский предложил нам самостоятельно изучить этот опыт и спроектировать работу учителей в современных условиях. В аудитории были студенты ТГПИ Волошина Женя и Черных (Малахова) Ирина. Они подошли ко мне и сказали, что хотят вместе со мной заниматься Свободной педагогикой.

В 1989–90 годах мы, педагоги школы № 9 Академгородка г. Томска, погрузились в атмосферу выбора новых педагогических ориентиров, проблематизируя принципы привычной школы и отходя от традиционной педагогики.

В клубе «Перемена», организованном Т.М. Ковалевой, учителем математики школы № 9 Академгородка, молодые педагоги, студенты, родители обсуждали, какой должна стать новая современная школа. Мы назвали модель нашей новой школы альтернативной, противопоставив моно-культурной традиционной школе попытку создать полноценную образовательную систему, включающую ценностные философские основания, антропологические особенности, принятые в выбранном подходе, описание средств и способов педагогической работы учителя в данном подходе. И главное, – возможность учителю самоопределиваться с выбором педагогической системы и семье выбирать ту педсистему для обучения ребёнка, которая ему близка.



Наряду с освоением в нашем клубе системы «Развивающее обучение Эльконина-Давыдова», идей «Диалога культур» Библера, я со своими коллегами-студентами и молодыми учителями занялась изучением и пониманием педагогического наследия Л.Н. Толстого. Наша педагогическая мастерская включала и члена философской группы школы Сергея Урсу – сотрудника кафедры этики и эстетики Томского государственного университета, который помогал расширить пространство осмысления идей и материалов Толстого в контексте европейской педагогической традиции: Толстой и Руссо, Толстой и идеи образования Гегеля<sup>1</sup>.

При знакомстве со статьями Толстого об образовании, рефлексивными описаниями его практики, нам открылась удивительная по глубине система русской гуманистической педагогики. Толстой-педагог ориентировался на образ **свободного** ребенка, которому образование предоставляется как возможность, а не диктат. В такой системе образования ребёнок сам выбирает способы работы, свойственные его возрасту и особенностям, и даже помогает учителю находить эти способы, творить их.

К 1993 году в нашей педмастерской созрела готовность создания проекта обучения детей в соответствии с идеями Свободной педагогики, мы обсуждали его с генеральным директором школы Т.М. Ковалевой и приняли решение о наборе учащихся в 1 класс «Бета» (в школе была принята греческая система литеров для обозначения классов). Под моим руководством, тогда уже не только учителя литературы, но и директора школы «Эврика-развитие» (с 1.01.1992 года), группой в составе Волошиной Евгении и Малаховой Ирины – учителей начальной школы, Попова Евгения – учителя трудового обучения, Перминова Дмитрия – учителя английского и немецкого языков, Барановой Надежды – учителя вокала, был написан «Проект экспериментальной работы в Свободном классе, ориентированном на педагогику Л.Н. Толстого». Мы внесли в проект идейное и ценностное содержание педагогики Л.Н. Толстого: его взгляд на ребенка как целостное и гармоничное существо, уверенность в том, что свобода и выбор в обучении ведут к новым образовательным результатам. Мы обосновали в проекте необходимость возвращения в школьную жизнь современного ребёнка гениальных учебников Л.Н. Толстого, которые помогают эффективно выстраивать учебные предметы, необходимость создания в помещении, где находятся дети, свободного образовательного пространства, состоящего из двух поляризованных зон, с возможностью перехода учеников из учебного в игровое (в 1 классе), с возможностью выбора детьми учебных

---

<sup>1</sup> Долгова Л.М., Урсу С.А. Школа Толстого // Педагогические мастерские в альтернативной школе. Томск, 1991. С. 20–29.

материалов, видов деятельности и партнеров для совместной работы.

Первыми учителями экспериментального класса в сентябре 1993 года стали Волошина Евгения Анатольевна и Малахова Ирина Витальевна, выпускники Томского педагогического института, входящие в течение 3-х лет в педмастерскую «Школа Толстого», соавторы проекта. Они вдвоём стали основными учителями в первом классе, когда один учитель вел урок, второй принимал позицию тьютора, наблюдал за переходами учеников, за выбором ими действий и учебных материалов. В этом же классе я работала учителем предмета развития речи, задачей которого было создание у детей опыта удерживать целостность устных текстов разных жанров, переходить к пониманию письменных текстов, к сочинительству детьми устных текстов и завершению письменных. Главным нервом работы в классе было создание атмосферы и уклада ненасилия в обучении, через совместное формирование с детьми общих норм жизни в школе. Эта была важнейшая и сложная задача, решение которой по замыслу Л.Н. Толстого, позволяет детям учиться с пониманием, выстраивать доброжелательные отношения детей между собой, образовываться, а не просто исполнительски выполнять указания взрослого.

В ноябре 1993 года (после первой четверти работы Свободного класса) нас пригласил вместе с детьми на сессию «Эврика-Авангард» Свободного педагогического университета (СПУ) «Эврика» ректор Александр Адамский с целью поделиться нашими первыми шагами в реализации проекта. На одном из открытых занятий вместе с педагогами школ присутствовал редактор газеты «Первое сентября» Симон Львович Соловейчик. В газете № 87 от 25.11.1993 г. был опубликован о нашем опыте большой материал («Свободная школа графа Толстого, второе пришествие»), автор материала – журналистка Людмила Рыбина). Перечитывая публикацию сейчас, вижу, как журналисты газеты были внимательны не только к нам, но и к опыту Льва Николаевича, сколько сами об этом прочитали, отнеслись с симпатией и пониманием к нашей работе, показали противоречивость восприятия педагогических идей Толстого обществом 19-го века и неприятие учителями-зрителями наших открытых занятий, которых раздражали разговоры и движения детей, отвлечение некоторых из них на происходящее, отсутствие дисциплинарного одёргивания детей со стороны молодых педагогов. Наблюдателями занятия были опытные традиционные педагоги, и ими было высказано мнение, что такая свобода не позволит хорошо научить детей.

Перечислю рубрики публикации: «заповедник без границ», «если с урока можно уйти – урок ли это», «стадо для пастыря», «кому удобно в традиционной школе», «метод-опыт, критерий-свобода», «хозяин шума», «на неясной поляне». Но вопреки недоверию многих педагогов

со стороны, первоклассники учились и принимали новые нормы свободы в классе, педагоги переживали, рефлексировали происходящее и становились увереннее в своей новой практике.

В 1994 году СПУ «Эврика» организовал в Сочи конкурс «Авторская школа – 1994», нашу кафедру Свободной педагогики пригласили представить проект в деятельностном режиме. Наша группа педагогов к этому времени пополнилась учителем немецкого языка Дмитрием Перминовым, учителем ручного творчества Ольгой Кудрявцевой. С нами поехали в Сочи ученики уже 2 класса.

В ходе конкурса в предоставленном помещении мы организовали несколько пространств, как делали это и в классе, наполнили его раздаточными материалами (в том числе из учебников Л.Н. Толстого), организовали зону ручного творчества, а игра с английским языком начиналась прямо на улице, перед нашим павильоном. Представление опыта получилось: гостям было интересно и необычно видеть такое свободное обучение, а не урок! «Они включались в работу с детьми, выбирали раздаточные материалы и разные деятельности. Главным экспертом на этом мероприятии для нас стал Борис Даниилович Эльконин, доктор психологических наук, заведующий лабораторией Психологического института РАО. Он был знаком с нашим проектом и наблюдал за нашей работой с 1992 года, в экспертном заключении Борис Даниилович отметил, что организация свободного пространства в классе с возможностями движения учеников позволяет нам расширить поле наблюдения перехода детей к учебному поведению, диагностировать трудности учеников, даёт им возможность проявлять свои инициативные пробы, а учителям искать новые формы взаимодействия с детьми. Наш проект стал лауреатом «Авторской школы – 1994».

Также одним из первых экспертов, посетивших наш Свободный класс в школе «Эврика-развитие», был Исаак Фрумин, директор инновационной гимназии «Универс» из Красноярска, он отметил высокий уровень терпения и доброжелательного внимания к детям и общую атмосферу толерантности в классе, не свойственные традиционной школе.

В сентябре 1994 года, воодушевленные успехами, мы открыли очередной 1 Свободный класс, учителем которого стала Зоя Монасевич. Она имела опыт работы в начальной школе № 5 Томска. И там уже проявила свой интерес к свободной системе работы в классе. С её приходом увеличилась команда творческих смелых педагогов. В Свободных классах появились новые пробы эффективных образовательных форм: образовательные события по переходу от устной к письменной речи, работа с детскими вопросами, сочинение детьми собственных задачек. Всё это работало на формирование понимания детьми предметного материала. Всё новое и интересное (и трудности

в том числе) обсуждались еженедельно командой педагогов на «рефлексивной пятнице» и включались в общий контекст работы. Формировались и новые традиции, расширявшие учебный план: занятие танцем, которое вела Людмила Латышева, родитель класса и уникальный организатор театра свободного движения «Зеркало»; занятие рисунком, которое вела Инна Кысина в вальдорфской традиции «цветом по мокрому»; рассказывание сказок на английском языке с использованием пальчиковых игр, которое вела Надежда Муха, учитель английского языка; выезды на природу, в настоящий деревенский дом в селе Алаево.

Так, год за годом мы стали не только проверять на практике проектно-исследовательские разработки педагогов педмастерской «Школа Толстого», но и отвечать на заказ родителей, которые хотели попасть в класс с более гуманитарным и свободным подходом в обучении своих детей. Соответственно, мы должны были ответить образовательными результатами учащихся начальной школы Свободных классов на ожидание и доверие родителей. Формы сбора результатов, которые мы взяли на вооружение: наблюдение педагогов за учебным поведением детей, диагностика по выбору учащихся в свободном образовательном пространстве, сбор и публикация детских образовательных продуктов и проектов, привлечение психологов школы к диагностике взросления и психического развития детей.

Для меня это была управленческая забота: ежегодно мы проводили экспертизу работы школы с Аркадием Цукером, философом и методологом образования, анализировали статистику приходов и уходов учащихся (это социологически грамотно делал Сергей Урсу), проводили семинары с педагогами школы в целом для представления ими авторских разработок, осваивали культуру феноменологических описаний педагогами значимых для них образовательных ситуаций, которые часто становились новыми авторскими методическими разработками. Всё, что касается педагогической рефлексии, творческих методических разработок, публикации их для сообщества инновационных школ, было заложено Татьяной Ковалевой как культура работы «Эврики» в качестве школы-лаборатории и эффективно удерживалось Еленой Сухановой (учителем математики), которая стала заместителем директора по научной деятельности.

Начиная с 1994 года в школе стал издаваться «Ежегодный научный педагогический журнал школы «Эврика-развитие» при поддержке Томского областного института повышения квалификации работников образования и Методсовета по инновационной педагогике Томского государственного педагогического института. В этом издании публиковались тексты наших педагогов школы, в том числе педагогов Свободных классов: Волошиной Е., Малаховой И., Долговой Л., Попова Е., Латышевой Л.

Реализация Свободной педагогики способствовала и укреплению тьюторской позиции в школе, которая по инициативе Татьяны Ковалевой начала разрабатываться коллективом с 1994 года. Позиция учителя СП была близка тьюторству, которое было направлено на поддержку индивидуальных образовательных интересов ребенка, построение его личного маршрута по пути движения к пониманию новых знаний. В 1996 году в Томске, на базе школы, прошла 1-я тьюторская конференция, вышел первый сборник тьюторской конференции.

В 1997 году мы стали готовиться к первому переходу учащихся, завершивших начальную школу в Свободном классе, ориентированном на педагогику Толстого, в подростковую ступень. Закипела работа по созданию проекта перехода. У Льва Николаевича Толстого не было задачи создания образовательных условий для подростков. Но мы стали действовать в логике предыдущего проекта, только с учётом возрастных особенностей. Основными идеями стали следующие: использование разных смысловых пространств в помещении, где будут идти занятия, ориентация в учебных предметах на понимание, опыт, создание авторских продуктов детей, различение педагогами разных видов деятельности учащихся (лекции, тренировки, проекты), возможность выбора учениками разных видов учебной работы. Мы начали формировать новые культурные традиции жизни класса: в программу по литературе включили трилогию Л.Н. Толстого «Детство, отрочество, юность», спланировали и осуществили поездки в музей Ясную Поляну, а затем присоединились к программе летнего отдыха для детей, которую инициировал музей Толстого в Ясной поляне.

Мои любимые коллеги не смогли остаться в нашей школе «Эврика-развитие» рядом со мной навсегда: они разъехались в разные города за личным счастьем и созданием семьи. Мы привлекли новых учителей, разделявших идеи Свободной педагогики Толстого: Татьяну Войтик, которая сделала один выпуск класса Свободной педагогики, Ольгу Власову, которая сделала почти 3 выпуска, но ушла от нас в связи с тяжёлой болезнью. К 2002 году проект Свободного класса, ориентированного на Школу Толстого, был завершён.

Мною в исследовании, проведенном под руководством Г.Н. Прокументовой, д.п.н., руководителем кафедры управления образованием Томского государственного университета, удалось сделать типологизацию пробных действий. Эта работа помогла нашим учителям понять на современном психолого-педагогическом языке открытия Л.Н. Толстого в его Свободной школе.

В настоящий момент руководителем творческой группы СП школы, находкой и опорой этой практики стала Любовь Бабий, учитель начальной школы. Сегодня в школе «Эврика-развитие» 4 класса СП, с 1 по 4 класс.

Я продолжаю экспертно и консультационно сопровождать нашу работу по реализации образовательной системы Свободной педагогики в школе «Эврика-развитие» города Томска. Ценность наших педагогических открытий, сделанных в 90-е годы, продолжается в деятельности моих коллег: Евгения Волошина, работает в Московском педагогическом городском университете, а также консультирует как методист частные школы и образовательные клубы; Ирина Малахова, заместитель директора по начальному образованию в одной из школ Петербурга; Зоя Монасевич – научный сотрудник факультета начальных классов Владимирского педагогического университета, организатор образовательных проектов в дополнительном образовании.

**Проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого» в школе «Эврика-развитие» г. Томска 1991–1994 годов**

**Творческая группа: Долгова Л.М., Урсу С.А., Монасевич З.Л., Волошина Е.А., Черных (Малахова) И.В., Попов Е.Н., Фомина Е.А.**

***От «Школы Толстого» – к педагогике Толстого: описание исследовательского этапа проектирования.***

Своеобразие исследовательского этапа работы было обусловлено первоначальными причинами обращения к педсистеме Л. Толстого. В отечественной альтернативной педагогике разработаны и развиваются «искусственные» педсистемы – развивающее обучение, школа диалога культур. Это системы «развития из обучения», из передачи ребенку социокультурного опыта, из жесткого приобщения к этому опыту (обучение на высоком пределе трудности, путем создания «зон ближайшего развития» и т.п.). Альтернативное образование в европейских странах представлено «естественными» педсистемами – Штайнер-школы, школы Френе, Монтессори и др. Это системы «доступного обучения», «обучения из развития», из природности ребенка. Конечно, мы говорим «второй природе человека» – его социализированной природности, в которой просто необходимо преодолеть прочность сверхсоциализации путем построения отношений взрослого и ребенка «снизу», от ребенка. В русской педагогике этому направлению более всего соответствует школа Толстого – как функционирующий в 60-е – 70-е годы XIX в. в Ясной поляне тип школьного учреждения и, если шире, как система педагогических взглядов на народное образование, на методы и способы предоставления образования.

Современная социокультурная ситуация 90-х годов уходящего двадцатого века сходна с ситуацией в пореформенной России, когда

выкристаллизовались педагогические идеи Л. Толстого. Реальная потребность в национальной гуманистической педагогике обозначала задачу восстановления педагогической системы Толстого. В рамках Томской альтернативной школы «Эврика-развитие» появилась перспектива реализации школы Толстого на практике. Мы начали с «вычитывания» философских оснований педсистемы из статей, поднимающих проблемы народного образования («Воспитание и образование», «Прогресс и определение образования», дневники конца 50-х гг., 60-х годов). Также мы нашли эти основания в «Круге чтения» Л. Толстого, из сочинений близких Толстому философов – Канта, Руссо, Гете, Шопенгауэра. С другой стороны, мы вели поиски и определение конкретных способов и приемов работы с детьми, зафиксированных в таких итоговых статьях, как «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», «Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или у крестьянских детей» и т.п.

Отношение к педсистеме Толстого как самоценности было характерно для исследовательского этапа нашей работы. Система представлялась неким монолитом, синкретически объединяющим в себе философское, эстетическое, этическое и педагогическое начала. Трансляция школы Толстого – как готового культурного образца – в современности казалась вполне достижимой целью.

Однако по мере дальнейшего освоения педагогики Л. Толстого, выявилось несколько присущих ей противоречий, поставивших под сомнение реализацию намеченных целей.

Во-первых, автор Школы в конце 70-х годов переживает мощный духовный кризис, в результате которого подвергает отрицанию и переоценке многие жизненные ценности, в том числе и педагогические. В «Исповеди» (1879–1882 гг.) Толстой резко-критически отзывается о своей педагогической деятельности: «Теперь мне смешно вспомнить, как я вилял, чтобы исполнить свою похоть – учить, хотя очень хорошо знал в глубине души, что я не могу ничему учить такому, что нужно»<sup>1</sup>. Знаменательно, что одним из толчков к написанию «Исповеди» и пересмотру отношения к вере послужили впечатления от урока, на котором присутствовал Толстой и на котором священник разъяснил детям катехизис, а «умные дети так очевидно не только не верят этим словам, но не могут не презирать этих слов». (там же)

Таким образом, педагогические искания трансформируются в этическую систему, в духовную педагогику. «Ни опытное, ни метафизическое знание – умозрительная философия» не дают ответов на главные вопросы человеческой жизни: «что такое я и весь мир, зачем существует мир и зачем существую я?» (там же) В результате мучительных поисков Л.Н. Толстой приходит к пониманию, «что в ответах,

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 23. С. 1.

даваемых верою, хранится глубочайшая мудрость человечества» и ее нельзя отрицать «на основании разума».

Итак, противоречие между разумным знанием и верой, отрицание Толстым педагогики разумного знания без ответов на главные вопросы жизни разрушило представление о Школе Толстого как неком культурном монополите, который можно, поняв, перенести в любое социально-историческое пространство, в том числе и современность. Это противоречие существует наряду с другими – такими, например, как противоречие между школой Толстого как школой лишь начального образования, а не первоначальной грамотности (как привычно рассматривают начало школьного обучения). Противоречие, проросшее из самого замысла школы: с одной стороны, ориентация на образ свободного ребенка (которому образование предоставляется, а не навязывается: который выбирает способы работы, свойственные его возрасту и особенностям, и даже помогает учителю находить эти способы, творить их), а, с другой стороны, – попытка Толстого вычленив из предметного материала (математики, грамматики) такие частности, которые бы «наводили ум ребенка на обобщение»; намеренное структурирование предметного материала, отыскивание в нем противоречий, за которые бы могло зацепиться детское мышление. И еще одно противоречие. Ранний Толстой отрицает воспитание, убежден в том, что образование имеет само по себе воспитательный эффект через влияние учителя, любящего свой предмет. Поздний Толстой не противопоставляет воспитание и образование, считая, что, так же как образование воспитывает, воспитание образует душу ребенка, отвечает на главные вопросы жизни. «Веще», авторитетное Слово евангельской притчи становится важнейшим средством духовного воспитания.

Мы привели ряд достаточно разнородных противоречий для обозначения причин возникновения рефлексивного отношения к педсистеме Л. Толстого. Те вечные вопросы, которыми задавался ее автор, приступая к педагогическому творчеству: «чему, зачем и как учить?» – стали вопросами исследователей по отношению к самой системе Толстого. Создавая свою школу, Толстой задал эти вопросы педагогическим авторитетам (и себе) и, не найдя удовлетворительного ответа, стал искать его в практике жизни, в школе-лаборатории, подвергая рефлексивному анализу любой творческий шаг в педагогике. Значит, важнее самой по себе педагогической системы Л. Толстого (как результата его исканий) понимание процесса ее формирования, осознание толстовского метода педагогической деятельности. Происходит переориентация от Школы Толстого к педагогике Толстого. Это более широкое понятие, включающее в себя кроме опыта функционирования опыт развития: религиозно-этические взгляды, философию жизни. «Школа Толстого» – это «закрытая», самодовлеющая



система, попытки некритичного перенесения которой в нашу современность совершенно не продуктивны. «Педагогика Толстого» – открытая система, способная быть материалом для переработки (понятно, одновременно достаточно податливым и достаточно сопротивляющимся), для вычленения метода, который Толстой использовал в своей педагогической деятельности. Раскрытие внутренней противоречивости толстовской педсистемы стало кризисным этапом в работе нашего коллектива, позволившего осознать необходимость перехода от исследовательского этапа работы к проектировочному этапу. Мы с самого начала оговорили невозможность предъявления какого-то фиксированного результата нашей работы в виде «образца для исполнения», «программных директив» по развертыванию педагогической деятельности. Вместе с тем мы убеждены в существовании некоторых общих закономерностей основания толстовской (и любой другой альтернативной) педсистемы:

1) Исследовательский этап освоения должен предшествовать проектировочному этапу. При всех крайностях и недостатках исследовательского отношения, отмеченных нами выше, именно накопление определенной «критической массы» исследования вывело нас к познанию противоречивости идей и фактов в жизненном и педагогическом творчестве Л. Толстого, к необходимости переориентации с толстовской системы как некоей безусловности на толстовский метод. Противоположная логика движения не продуктивна.

2) Исследование и проектирование, развиваясь одновременно, связаны внутренне. Проектирования нет без исследования, но и нет исследования без проектирования. Исследование без ориентации на практическое воплощение, теряет всякую нацеленность и превращается в другую бесконечность «изучения взглядов Л.Н. Толстого».

3) Противоречивое единство исследовательской и проектировочной работы требует осознанной дифференциации и интеграции позиций участников, реализующих проект. На исследовательском этапе существуют лишь две позиции: позиция проектирующего педагога и теоретическая позиция «чистого» философа. Это – антагонические позиции, так как их носители видят и выделяют в педсистеме Толстого разное. С другой стороны, внешняя формальная однопозиционность, если все участники – исследователи по позиции, создает дополнительный риск реализации.

Метод Толстого, скрепляющий ранний и поздний периоды его педагогической деятельности, заключается в нахождении и разворачивании в предметном материале противоречий, «наводящих на обобщение». Этой же «методой» пользовался он, создавая педагогические тексты: «Азбуку», «Арифметику», «Книги для чтения», «Жизнеописание Христа», «Евангелие для детей». Наша гипотеза заключается в том, что через такие учебные тексты Толстой формировал

у детей своего рода «эмпирические понятия». При этом известно, что, например, цель подсистемы развивающего обучения – развитие способностей через формирование у учащихся теоретических понятий. Но само формирование таких умопостигаемых понятий возможно лишь на основе существования в мышлении ребенка слоя понятий эмпирических. Пока что ни одна альтернативная отечественная педагогика не занимается целенаправленно формированием «эмпирических понятий».

Таким образом, очевидны перспективы диалога педагогических систем Толстого и развивающего обучения. Возможно, это не за счет создания некоей третьей, возникающей над оппозиционными системами сверхсистемы, а за счет внутренней противоречивости (внутренней диалогичности) каждой из оппозиционных систем. В данном случае это обнаружение внутри толстовской системы слоя понятийности, противоречащего вненаучной ориентации толстовской педагогики. Это лишь эмпирическая понятийность, такая понятийность – уже есть мост, ведущий к противоположной подсистеме. Изучение толстовского метода заставляет отказаться от взгляда на толстовскую педагогику как замкнутую антиинтеллектуальную, моралистическую.

Итак, мы решились прибегнуть к реконструкции педагогических идей Льва Николаевича Толстого в надежде, что это может значительно расширить современные представления не только о его педагогике, но и об отечественной педагогике в целом, так как ставим вопрос о том, в каком материально-культурном воплощении, в каких культурных пластах возможна реализация его метода «наведения детского ума на обобщения».

### ***Философско-педагогические основания Свободной школы Л.Н. Толстого, принятые на начало этапа реализации проекта.***

Вслед за Толстым мы считаем, что начальная школа – самый ответственный период в образовании ребенка. Это момент перехода от включенного в непосредственную жизнь со взрослым образования как подражания к образованию посредственному, искусственно организованному, так как то, что пытается постичь ребенок в 7–8 лет, требует специально организованного пространства и преднамеренно выстроенного педагогического действия.

Лев Толстой считал, что ребенка-дошкольника образовывает все: взаимоотношения со взрослыми и детьми, игры, ссоры, работа на земле и т.п. Именно поэтому он так интенсивно развивается до 7-летнего возраста.

Когда же содержание образования становится сложнее (навыки чтения и понимание прочитанного, грамотного письма, вычисления, счета), оно требует новых предметов для образования: игры, игрушки,

подражание сменяются книгой, письмом, дидактическими играми, т.е. школой. Но в известной Толстому российской и западногерманской школе (и в известной нам современной школе) процесс образования редуцируется, сводится к обучению, которому ребенок начинает активно сопротивляться. И в процессе сопротивления он утрачивает былую до школы веру в себя и жажду узнать новое каждую минуту. Что же произошло? Изменились не только предметы, с которыми теперь взаимодействует ребенок, но изменились отношения, в которые он теперь вступает. Это принудительные отношения, для сохранения которых необходима дисциплина, наказания и поощрения. Но именно эти новые отношения разрушают образовательное отношение ребенка к жизни, свойственное ему инстинктивно. «Принудительные школы» ... кроме этого образовательного вреда, стоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, эти школы вредны физически – для тела, столь нераздельного с душой в первом возрасте»<sup>1</sup>.

Учителю мешает все, что так необходимо ребенку этого возраста: движение, говор, веселость, вопросы.

Самым главным философским вопросом, с поиска ответа на который начинает Лев Толстой выстраивать свою педагогическую систему, был вопрос о том, законно или нет неприятие ребенком (и шире народом) тех форм и способов обучения, которые предлагает им педагогика? Ответ его был однозначен: протест законен и закономерен. Но педагогика XIX в. основывается на рациональной философии, отрицая такую педагогику, он отрицает и философию. «Каждый шаг философии педагогики вперед состоит в том, чтобы освободить от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукою, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречивая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики, – общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу»<sup>2</sup>. Толстой отрицает философию как основание педагогики. На наш взгляд, он отрицает рациональную, системную философию и, тем самым, утверждает другую философскую традицию, связанную в Европейской культуре с именем Гете. Это философия опыта, предпочитающая теоретическим построениям открытие эмпирических феноменов, ценностью в которой является «не точка зрения философа, а орган зрения», отказ от поспешных слов и выводов в пользу «лингвистического катарсиса».

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. О народном образовании // Педагогические сочинения. М., 1948. С. 62.

<sup>2</sup> Там же. С. 58.

В соответствии с этим – основанием своей педагогики Л.Н. Толстой делает опыт. Опыт организации Яснополянской школы и анализ работы Европейских и русских пореформенных школ «первоначальной грамоты» показал Толстому, что отношения между детьми и учителем, обстановку школьной жизни нужно изменить, чтобы сохранить образовательный дух школы. Критерием его педагогики становится свобода. Ибо только в свободной атмосфере школы можно понять, что принимает и что отрицает ученик, найти адекватные стороны работы с каждым и универсальные способы работы с учебными предметами.

Методические открытия Толстого отражены в статьях о Яснополянской школе, которые появляются вслед за теоретическими работами, в которых сформулировано философско-педагогическое кредо автора:

- «Образование есть деятельность человека, имеющая своим основанием потребность к равенству и закон движения вперед образования... Допустив, что равенство знания есть цели деятельности образовавшегося, я вижу, что с достижением цели прекращается самая деятельность, но допустив целью самолюбие и материальные выгоды, я вижу напротив, что как бы послушен ни сделался образовывающийся, как бы ни превзошел он всех других своими достоинствами, каких бы он ни достиг материальных выгод и гражданских прав, – цель его нисколько не достигнута... Закон движения вперед образования значит только то, что ... равенство в образовании может быть достигнуто не на низшей, а только на высших ступенях знания...»<sup>1</sup>
- «Всякий учитель грамоты должен твердо знать и опытом своим проверить одну, выработанную в народе, методу, должен стараться узнавать наибольшее число методов, принимая их как вспомогательные средства, должен принимать всякое затруднение понимания ученика не на недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться развивать в себе способность изобретать новые приемы»<sup>2</sup>.
- «В каждой из школ непременно условием поставлена дисциплина, воспрепятствующая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или иной предмет учения, одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса... Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 325.

<sup>2</sup> Там же. С. 126.

<sup>3</sup> Там же. С. 4.

- «...при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем больше образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка...»<sup>1</sup>
- Лев Толстой отрицал воспитание – как насильственное влияние одного человека на другого с целью передачи своих ценностей, но считал, что в образовании заключен воспитательный элемент, который происходит из «любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику»<sup>2</sup>.

Позже Лев Толстой допускал воспитание как целенаправленное влияние одного человека на другого, но лишь посредством «вещного» слова из вечных книг человечества.

Будучи гениальным мастером слова, Лев Толстой именно слово и текст делает материалом, знаком, посредником, выстраивающим его педагогику. Никто в России до Толстого и после него не работал со словом, предложением, текстом как педагогическим материалом. Известные нам свободные педагоги выстраивают посредников между ребенком и культурой: в Вальдорфской педагогике это телесно-образные средства, в педагогике М. Монтессори – дидактические предметы «игрушки», манипулируя которыми ребенок познает некие свойства и отношения. Диапазон работы со словом колоссален: от «инструментального письма»<sup>3</sup> в «Азбуке» и первой «Книги для чтения» до вершин художественности в притчах и повестях последней «Книги для чтения».

В письме П.И. Бирюкову о Свободной школе Лев Толстой писал о «трех способах передачи знаний. «Первый способ – самый обычный – слова. Но слова на разных языках... Второй способ – это пластическое искусство, рисование, лепка, науки о том, как для глаза передать то, что знаешь, другому. И третий способ – музыка, пение – наука, как передать свое настроение, чувство». Заметим, что речь идет не об отдельных школьных предметах, которые привычно присутствуют в расписании (музыка, рисование), а о способах передачи знаний, следовательно, знания о числе, слове, природе (о самом себе) могут передаваться не только словом (универсальным способом), но и двумя другими – пластикой и звуком.

Это глубочайший пласт работы, не разработанный пока российской педагогикой. В нашей культуре сложилось мнение, что Толстой отрекся от своей педагогики и в последние годы жизни в связи с этим его слова из письма о Свободной школе 1901 года звучат как педагогическое завещание, опровергающее вышеприведенное мнение.

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 56.

<sup>2</sup> Там же. С. 211.

<sup>3</sup> Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика. М. : Радуга, 1983. С. 306–349.

«...В материальных делах вред отступления от свободы сейчас же проявляется – сейчас же будет рвота или расстройство желудка; в духовных же вредные последствия проявятся не так скоро, может быть, через год. Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут дойти, а не задерживать их ради слабых, а эти лучшие ученики – самые нужные. Только при свободе можно избегать обычного явления: вызывание отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только Свобода не нарушает воспитательного влияния. А то я буду говорить ученику, что не надо в жизни насилия, а над ним буду совершать самое тяжелое умственное насилие. Знаю я, что это трудно, но что же делать, когда поймешь, что всякое отступление от Свободы губительно для самого дела образования. Да и не так трудно, когда твердо решить не делать глупого»<sup>1</sup>.

***Социо-культурная ситуация, способствовавшая новому прочтению педагогики Л.Н. Толстого.***

Педагогические тексты Л.Н. Толстого смогли вновь обрести своего читателя, адресата лишь в новой социо-культурной ситуации. Она возникла как результат слома тоталитарного государства и тоталитарного мышления, в том числе и педагогического, в ситуации оформления в культуре различных образовательных систем (Развивающего обучения, Диалога культур) и возможности знакомства с зарубежным педагогическим опытом и освоением таких Свободных педагогик Запада, как Вальдорфская педагогика и педагогика М. Монтессори. Основопологающими моментами данной социо-культурной ситуации стало, во-первых, появление в общественном сознании нового образа человека (ребенка), во-вторых, появление в профессиональном сознании педагогов нового представления об учебном предмете, в-третьих, ситуация свободы педагогов от догматической школы и выбора разного педагогического содержания.

1. Парадоксально, но в обстановке размытости общественных целей, при катастрофической ситуации в экономике происходит возврат к самоценному образу человека, а не как двигателя общественного прогресса и научно-технической революции. Ценностью становится человеческая индивидуальность. В связи с этим изменением и детство представляется не этапом подготовки к взрослой жизни, а самостоятельной, самоценной жизнью.

2. В то же время возникает новое представление об учебном предмете. Это связано и с появлением в педагогической теории и школьной практике системы «Развивающего обучения», разбившей стереотип

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 211.

традиционного учителя о том, что ему нужно транслировать готовое знание, отстоявшееся в школьных учебниках на уроке правил и определений. За «школьным предметом» (русским языком и математикой) встала теория – лингвистика, математическое научное знание. Психология, лежащая в основе системы РО, доказала, что аналитическая работа ученика с теорией предмета, самостоятельное выстраивание знания о предмете через противоречия, предлагаемые учителем, являют ребенку логику знания, процесс его становления. А это делает ученика субъектом учения.

Перенос внимания при работе с учебным предметом с готового культурно отстоявшегося результата на процесс становления знания свойственен педагогике Л.Н. Толстого и зафиксирован в его учебниках и рефлексивно-методических статьях. Но то, что десятилетиями воспринималось как излишество учебников Толстого, теперь проявилось и актуализировалось в свете теории Учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Но лишь «проявилось», а не совпало: в учебниках Толстого нет материала для теоретических обобщений, это эмпирические обобщения. Автор учебников балансирует между интересом и пониманием процесса появления результата. Понимание способа работы с числами, например, всегда связано с вычислительным навыком. Именно в этом смысле педагогика Л.Н. Толстого «свободная», она свободна от главенства взрослой культурной теории над практикой, процесса над результатом. По Толстому, ребенок образовывается, приобретает культурный навык, когда обе эти противоположности на глазах ребенка, «через ребенка» переходят один в другой – процесс в результат, результат в процесс.\*

Но вернемся к определению особенностей изменившейся в конце 80-х – начале 90-х годов педагогической ситуации, позволившей по-новому прочитать (возможно, «духовными очами») педагогику Толстого.

Третьим и очень важным, на наш взгляд, моментом явилась ситуация (впервые за 70 лет) выбора учителем адекватной ему педагогической системы, т.е. системы, совпадающей с его ценностными представлениями о ребенке, о сущности образования, с собственными психофизическими возможностями, ресурсами во владении предметным знанием, в общем, в соответствии с собственным идеальным представлением о педагогике.

### ***Этап реализации проектных замыслов: новые вопросы и новое понимание.***

Один год работает экспериментальный класс Свободной педагогики: 14 детей, 7 учителей. Все дети уже умеют читать, писать, имеют опыт письменных и устных сочинений, считают и вычисляют в арабской, римской, славянской системах исчисления и на счетах,

рассказывают вслед за учителем и по своей инициативе легенды и мифы, знают, как надо петь, понимают простенькие сказки на английском языке, плетут забавные игрушки в технике макраме. Учителя спокойно относятся к тому, что их уроки могут заканчиваться на 20-й или 60-й минуте, что можно спрашивать детей, что они выбирают – читать, тренироваться в прописях или писать диктант с учителем. И не удивительно, что в каждом типе работы будут свои участники...

За внешним описанием жизни скрыта напряженная работа учителей по выстраиванию содержания своих предметов относительно конкретных детей в классе. А дети, как известно, имеют общие возрастные черты и индивидуальные особенности.

Внимание экспериментальной группы сосредоточено в данный момент на психологических проблемах обучения: как учится ребенок? Какие изменения проходят в его психике при столкновении с новым учебным материалом? Как выстраивать работу на уроке, чтобы новое знание присваивалось, если у детей разные психологические механизмы усвоения знаний? Что должно присваиваться – нормы оформления или способы работы с данным типом знаний? Какой должна быть атмосфера жизни в классе во время урока, чтобы учение состоялось? По каким показателям об этом судить?

### **Образование как освоение форм культурного поведения**

Как и Л.Н. Толстой, мы считаем, что начальная школа должна быть школой образования, а не школой начальной грамотности.

Но может ли обучение письму, чтению, счету в начальной школе стать процессом образовательным, а не отработкой навыка?

Мы считаем, что именно начальная школа – самый ответственный период в образовании ребенка: отсюда берет начало учебная, познавательная инициативность человека. Это время формирования его собственного образа (понимание себя, своих образовательных возможностей), образа предметного знания (как с ним действовать), типов взаимоотношений в учебной жизни со сверстниками и взрослыми.

В начальной школе в ребенке силен сформировавшийся в дошкольной жизни «естественный образовательный инстинкт» (его формирует общение, игра, труд). Желание учиться в этот период для ребенка обусловлено и социальной значимостью умений читать, писать, считать и т.п. «Социальное» неравенство в данном случае толкает ребенка «сравняться в образовании» (как говорил Толстой) со старшими по возрасту и более обученными.

Но при каком условии обучение чтению, письму, арифметике становится образовательной деятельностью?

Очевидно, что традиционные формы преподавания основных навыков отвращают большинство детей от школы. На наш взгляд, не



решает проблемы образования в начальной школе и система «развивающего обучения». Занимаясь развитием теоретического мышления, результативность (продуктивность) которого не очевидна большинству детей, работа с основными учебными навыками идет в этой системе традиционно (например, через орфографическое списывание).

Мы считаем, что говорить об образовании в начальной школе можно только в том случае, если в этот период ставится задача научить ребенка чтению, письму, арифметике в смысле получения им опыта освоения этих навыков (по Толстому). Мы назвали такой навык культурным. Культурный навык снимает не внешне отработанное действие, а хранит память его становления, как обобщения ребенком противоречий предмета, «схваченных» на эмпирическом уровне.

В психологии Л.С. Выготского устная речь, чтение, письмо, арифметика названы «формами культурного поведения». Форма культурного поведения отличается от навыка тем, что это не только «доведенное до автоматизма умение», но и практическая необходимость, вызванная культурным контекстом жизни. Формами культурного поведения ребенок овладевает в момент решения жизненно-важных для него задач, преодолевая разрыв (лично явленный для него) между природными, примитивными функциями слова, числа, звука и их новыми культурными функциями.

Овладение ребенком умениями петь, рисовать, говорить на иностранном языке, осваивать различные ремесла (виды ручного труда), строить взаимоотношения с другими людьми также относятся к формам культурного поведения<sup>1</sup>.

Понятия «учебный опыт» (По Толстому), «культурный навык» (термин нашей группы), «форма культурного поведения» (по Выготскому) мы считаем сходными. Их близость обусловлена представлением о сущности и внутреннем механизме складывания названных форм.

Во-первых, под всеми тремя названными формами (опыт, культурный навык и культурные приемы поведения) подразумевается не механический навык, а воля к выполнению какой-либо культурной работы, ставшая неотъемлемой частью личности.

Во-вторых, овладение поведением (как бы оно ни было названо) представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через вспомогательные стимулы.

В-третьих, любая форма культурного поведения имеет две стороны: мускульную (операционально-техническую) и содержательную. В искусственно выстраиваемом педагогом процессе присвоения

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1984. 368 с.

культурной формы должна задаваться мотивированная работа с каждой из сторон данной формы в определенном ритме.

Методические рекомендации Толстого по обучению письму, арифметике и чтению, построение его учебников показывают, сколь близки представления Толстого о психологической природе образования ребенка открытым Выготским механизмам развития ребенка через освоение им форм культурного поведения (Мы имеем в виду выделение в навыке сначала механического чтения, затем чтения с пониманием. Обучение письму – через введение в письменную речь, а не в каллиграфию и орфографию).

Очень важно подчеркнуть, что в свободном классе не только ребенок, но и учитель имеет возможность личностного роста. Когда он организует взаимодействие с ребенком, помогая ему присвоить формы культурного поведения, он выстраивает педагогику как собственную деятельность. Например, педагоги нашей экспериментальной группы сначала освоили принципы различных альтернативных педагогических систем, пытались найти ту педагогику, которая отвечала бы их образу взаимодействия ребенка и ту педагогику, которая отвечала бы их образу взаимодействия ребенка и взрослого. В результате они составили целостное представление о сущности педагогического действия (выделили нормы педагогики как деятельности).

Педагогика тоже может рассматриваться как форма культурного поведения. Она формирует опыт перехода от знаний о предмете и психике ребенка к созданию ситуаций овладения ребенком своим поведением – через поиск взрослым различных видов опосредствования этого перехода.

Идея Толстого о том, что каждая школа, которая считает себя школой образования, должна быть школой-лабораторией, представляется нам глубоко верной. Лабораторность работы в свободном классе заключается в том, что проект учебного предмета, с которым учитель приходит в класс, начинает достраиваться в своей основной части – способах опосредствования предметного знания детям – только в конкретной ситуации учебной жизни.

Такая педагогика предполагает особый образ жизни взрослых и детей в классе: без внешней дисциплины, отчужденной нормированности. В том темпе, который складывается из взаимодействия учителя и детей, а не задается только волей учителя. В том ритме, который учитель улавливает как в данный момент продуктивный для обучения.

Свободно организованная учебная жизнь позволяет, во-первых, увидеть психологическое состояние каждого ребенка, его познавательные интересы, индивидуальные особенности восприятия, памяти и т.д. Во-вторых, только свободная организация жизни дает возможность уловить те ритмы в смене деятельности, которые обусловлены

усвоением какой-либо из сторон культурного поведения и переходом к качественно другой стороне.

Теперь вернемся к вопросу о том, почему нас не удовлетворяет содержание образования в традиционной школе и даже в школе «развивающего обучения».

Традиционная школа работает только с технической, формальной стороной культурного навыка, не заботясь о мотивированности даже этой стороны работы (кроме мотива социального долга). Отсюда: техника чтения, образцы каллиграфии, алгоритмы вычислительных действий и нормы поведения на уроке становятся причиной угасания познавательного интереса.

Система «Развивающего обучения», с нашей точки зрения, фокусирует свое внимание на теоретическом содержании предмета, не заботясь о сворачивании этих знаний в культурный навык. А об этом необходимо заботиться, т.к. исследования на уроках РО строятся за счет времени, которое социально определено для приобретения навыка.

«Школа должна отвечать на вопросы, которые ставит перед ребенком жизнь» (Толстой). На наш взгляд, специальная педагогическая работа в начальной школе должна учителем организовываться только с реальными трудностями ребенка.

«Нельзя тормозить сильных ради слабых» (Толстой). Если ребенок, например, имеет «врожденную грамотность» (т.е. у него так развиты моторика руки или зрительная память, что навык грамотного письма усвоен быстро), то для него нет необходимости строить специальную работу для того, чтобы явить противоречие между звучащей и письменной речью и открыть с ним способы преодоления этого разрыва. Мышление такого ребенка будет формироваться на том предметном материале, где ему встретятся реальные трудности.

Итак, образование в начальном классе – это вхождение ребенка в различные формы культурного поведения, т.е. овладение своим поведением, формирование образа себя. Основными формами культурного поведения являются устная и письменная речь, чтение, арифметика. Они совпадают с основными школьными предметами. Каждый учебный предмет выстраивается с учетом того, что техническая, мускульная сторона культурного навыка и его содержательная сторона должны быть убедительно мотивированы для ребенка и каждая из них требует своих способов опосредствования. В работе с названными предметами нам помогают методические открытия Л.Н. Толстого.

### **Работа в учебном предмете по методическим рекомендациям Л.Н. Толстого**

#### *Чтение и письмо*

Цель этого предмета – ввести ребенка в процесс овладения письменной культурой человека, который в рамках начальной школы вклю-

чает: чтение как процесс знаково-опосредованной мысли и письмо как механизм передачи мысли в знаке. Оба эти навыка и процесс овладения ими являются «сложными», т.е. имеющими при грубом разделении две стороны (по Выготскому): операционно-техническую и информационно-содержательную.

Так, Л.Н. Толстой разделял чтение механическое и чтение с пониманием. Механическое – умение из знаков (букв) воспроизвести фонетический и смысловой образ слова – можно смело отнести к первой из сторон навыка. Другое дело – чтение с пониманием, которое показывает уровень овладения другой (содержательной) стороной.

Сегодня дети, приходящие в школу, уже ухватили, приобщены к механической, операционно-технической, внешней стороне этого сложного умения: знают буквы, могут прочесть слово и текст, большинству удается начертание букв, других знаков. Задача первого класса – показать ученикам недостаточность этого и повести к осознанию функций письма и чтения, начать разворачивать перед ними содержание этих предметов. Однако психологически важно дать ребенку возможность применить и показать свои знания, имеющийся у него опыт обращения с данным материалом. Чтение и письмо с самых первых дней в нашем классе были основными уроками (при этом дети, которые отставали в умении от своих сверстников, быстро учились у них).

Толстой, анализируя свои занятия письмом с детьми, указывает на существование определенного ритма в выборе занятий, относящихся к разным сторонам навыка. Дети то увлекались писанием содержательно, то механически переписывали тексты, добиваясь аккуратности и каллиграфии. И в нашем классе мы стараемся уловить этот ритм, которому следуют дети, и придерживаться его. Так, в чтении с пониманием мы задаем ребенку возможность следовать собственному темпу, сменить чтение про себя чтением вслух. Линия чтения механического продолжилась на уроках-наблюдениях над звучащей речью и механизмом без перевода в письменную. На определенном этапе к урокам письма присоединились уроки, где дети выдумывают и записывают то отдельные слова, то целые предложения и тексты.

Неоднократно повторялось, что важно учитывать имеющийся опыт ребенка. Хотелось бы расширить это утверждение. Мы считаем, что принципиально важно заполнять образовательное пространство вещами и идеями, близкими ребенку. Нужно позволить детям внести в классную комнату то, что они прожили дома, вчера или вдруг вспомнили. Открыть внутренние отношения навстречу другим учителям, родителям, младшим и старшим детям, событиям, происходящим во всей школе. Здесь, в этом богатстве жизни, и можно черпать

материал для работы на уроке. Только тогда он будет близок ребенку, не отстранен от него, значим. Так, мальчик, который еще далеко не осознал ценности письма, а потому совсем не работавший в тетради, с удовольствием сочиняет и записывает на доску текст «по следам уроков труда».

Выбирая материал для предстоящего дня, учителю необходимо хорошо понимать, какие именно вопросы преподаваемого предмета актуальны ребятам сегодня. С другой стороны, в его задачу входит показать детям определенные противоречия самой природы предмета. Ситуация урока иногда не позволяет учителю организовывать себя, детей и подачу материала так, чтобы все дети увидели противоречие и попали в «разрыв» урока. События не случаются. Но это не пугает нас, т.к. в «свободном движении» в материале дети часто сами попадают в «неизвестные зоны». И здесь важно учителю заострить неизвестное, сделать отсутствие решения видимым. Так, дети, уже поняв различие в написанной и слышимой речи, выделяют некоторые орфограммы, задают вопросы, а в общем обсуждении мы ищем решение.

Итак, мы считаем, что движение детей в освоении такого сложного материала должно быть комфортным, беспроблемным. Наоборот, учителю необходимо знать, что ребенок может попадать в конфликты, тупики. Мы надеемся, что открытие, эмоциональные отношения, слитность позиций предметника и воспитателя, расположенность к ребенку, доброта помогут нам вовремя увидеть проблемную ситуацию ребенка, помочь ему легче сделать первый шаг в ее преодолении.

Средства для этого, ограниченные, быть может, у одного учителя, в ситуации конкретного урока дополняются из общего пространства, т.к. действия и детей и взрослых свободны. Так, например, Артем С. (мальчик с заниженной самооценкой) смог преодолеть «боязнь некрасивого письма» только после того, как многие дети во время урока подошли оценить его работу в прописи.

Мы стараемся учитывать наглядно-предметный характер восприятия и действий ребенка: на уроках языка организовать всю его работу вокруг букв, алфавита, книги. Считаем пока излишним и вредным введение абстрактных схем, хотя пользуемся рисунками, знаками. Даже для фонетического анализа пользуемся способом, предложенным Л. Толстым, где нет специальных знаков для обозначения звука – надстрочное, буквенное написание. Этому требованию должен соответствовать и результат действий детей. Теоретическую работу мы планируем представить и оформить написанием самими ребятами небольшого учебника, где наглядно будет представлено все, что они узнали.

Еще раз говорим, что такое пространство, где учитель разворачивает предмет, принципиально открыто, свободно и общо – как для

операционно-технической стороны процесса овладения письменной речью, так и для функционально-содержательной стороны. Педагогу постоянно необходимо показывать важность общего (в смысле соединения двух сторон) навыка правильного письма и осмысленного чтения (грамоты).

Последнее – путь движения, общая работа учеников вначале не фиксируется и не подвергается их анализу. Каждый из ребят проводит рефлексию учения в силу своих возможностей и способностей. Мы еще стараемся показывать детям наличие различных точек зрения, различия в решениях одной проблемы, которые возникают в классе, фиксируем продвижение каждого из детей в материале, оговариваем это при всех, а отдельные проблемы – лично. Также подводим итог общей работы, оцениваем не только выполнение какой – либо предметной задачи, но и желания, настрой на учебу и учебные навыки. Мотивацию к учению стараемся не задавать внешними стимулами, а наращивать удивление самим материалом, вызывать в детях эмоциональный отклик.

### *Арифметика*

Цель предмета «арифметика» – обучить умению считать, т.е. переводить количество в знаки и оперировать с этими знаками.

До появления указанного результата необходимо обратиться к процессу его становления, т.к. культурное новообразование не будет существовать в навыке счета, данном как готовый, а случится лишь при обращении к процессу становления навыка. В развернутом процессе становления навыка заключены разные способы человеческой мысли.

Переходя из натуральной, непосредственной арифметики к опосредованной, знаково-оформленной, ребенок овладевает такой формой культурного поведения, как абстрагирование, что является необходимым способом существования в этом предметном знании, поднимает ребенка в его развитии на ступень выше.

Преподавание предмета в свободном пространстве имеет свою специфику: учителю всегда необходимо ориентироваться на тот опыт, который есть у ребенка в этом предметном материале, учитывать ситуации класса и отдельного ученика: смену ритмов, актуальность данной формы работы или этого типа деятельности. Предвосхищая случаи затруднения, непонимания ребенком предмета, учитель должен постоянно накапливать арсенал педагогических средств: знание природы предмета, способов преподавания предмета, знание психики ребенка и др.

Помня об основной задаче курса – формировании культурного навыка, следует сказать о том, что мы выделяем в этом навыке две стороны: операционно-техническую (умение переводить определенное

количество в знак) и содержательную (осмысление этого навыка, что стоит за данным знаком, как произошло свертывание данного количества в знак). Для полного понимания предметного знания необходимо обращать ученика к двум сторонам навыка, иначе результат может быть не понят, не принят учеником.

В своем «Руководстве для учителя» Л. Толстой писал, что «по арифметике нужно избегать сообщения определений и общих правил. Ни на чем так не замечен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет знать и понимать действие...»

Современные дети (в отличие от толстовских), приходя в школу, уже знают соотношение количества и того знака, которым это количество обозначается. Но они не понимают, что стоит за обозначением, а это потом затрудняет выполнение действия сложения, вычитания. Ребенку еще не открыта идея позиционного обозначения числа и культурной формы счета – не только единицами, но и десятками, сотнями и т.д. А без понимания этого невозможно вхождение в культурную арифметику.

Толстой начинает свою «Арифметику» с изучения нумерации. Причем используются разные обозначения числа: славянские, римские, арабские – что позволяет отделить число от цифры (значка).

В разных системах выделены 10, 100, 1000 как отдельные счетные единицы, но не каждая система является традиционной (например, римская, когда количество единиц, десятков в самом обозначении можно посчитать).

Толстой показывает работу на счетах. Счеты – это культурный предмет, в котором заключена идея позиционной записи числа. Этот предмет сам является мостиком из непосредственной арифметики (когда можно посчитать, увидеть натуральное количество) в культурную, где нужно абстрагироваться и представить за одной косточкой – десяток или сотню. И уже позже идет этап оперирования со знаками, где ребенок, с одной стороны, закрепляет свои умения, а с другой – проверяет, насколько он усвоил предыдущий материал.

В преподавании арифметики необходимо учитывать следующее:

- Опыт ребенка, работа с его пониманием, продвижением в материале, учет заинтересованности в предмете (так, для некоторых детей интерес считать вызван потребностью считать деньги). Ребенку трудно преодолеть ситуацию «разрыва» с предметным материалом (в частности, отрыв натуральной арифметики от культурной), и учителю нужно найти то место «разрыва», в котором находится ребенок – либо это неумение обозначить количество знаком, либо непонимания означивания. Учителю приходится выстраивать ступени вхождения в предметное знание;

– Поступенчатость, последовательность в расположении материала, когда каждый новый шаг как бы вырастает из предыдущего. Например, упорядочивание предметов помогает сделать шаг от натуральной арифметики. Представление количества группами – по 10, 100 и пока еще наглядное представление количества – на палочках, камушках, бусинках. Счет разными счетными единицами. Откладывание на счетах. Работа с римскими цифрами как переходной системой от натурального изображения количества к позиционной. Процесс умения считать разделен на более мелкие процессы, и с каждым из них ведется более глубокая работа. Так, в навыке счета выделены 2 умения:

- 1) переводить натуральное количество в знак;
- 2) уметь оперировать с этим знаком.

На уроках, в зависимости от задач и актуальности для ребенка, возможна работа то с одним, то с другим умением. Нельзя забывать и о той атмосфере, которая должна быть установлена на уроках, когда ученик не боялся бы сказать о своем незнании или, наоборот, видел бы шаги в развитии, мог бы выбрать разные.

#### *Устная речь (рассказывание)*

В нашем классе вместо уроков русского языка и литературы введены такие предметы, как устная речь (курс рассказывания), письменная речь и чтение.

Развитием устной речи не занимаются целенаправленно в традиционной начальной школе, считая, что дети уже освоили устную речь. Пересказ прочитанного (в ситуации несвободного речевого пространства) не является, на наш взгляд, мотивированной речью. Поэтому он затрудняет детей «до столбняка».

В «развивающем обучении» развитие речи имеет интеллектуалистскую окраску: детей учат понимать, что такое текст, какие бывают типы текстов. На наш взгляд, это не решает проблемы развития речи.

К речи мы относим мотивированное ситуацией целостное высказывание (даже на уровне одного предложения), которое отличается законченностью, «не стесняется» авторства, несет отпечаток жанровой природы. В начальной школе развить речь – значит создать мотивированную речевую практику с осторожными (по ситуации) выходами на наблюдение над речью и на рефлексию своей речи.

В Яснополянской школе Л. Толстого не было отдельных уроков развития речи, т.к. крестьянские дети были детьми устной речевой культуры: они владели ею к 8–9 годам на уровне пословиц и поговорок, т.е. на уровне обобщения жизненных ситуаций «вещим» текстом, сжатым до одного высказывания.

Современные дети в дошкольном возрасте приобретают навык устной речи в общении со взрослыми в бытовых ситуациях, в ролевых



играх со сверстниками. Далеко не всегда в их жизни присутствуют словесные игры, атмосфера упоения и удивления словом на фонетическом, лексическом и этимологическом уровнях. И крайне редко (в результате кризиса семейных отношений в обществе) дети соприкасаются с мифологическим пластом речи в виде семейных преданий, легенд, воспоминаний. Этот пласт речи невозможно переоценить, не говоря уже о духовном потенциале такого общения. Подчеркнем лишь то, что через подобные тексты «схватывается» жанровая природа развернутых эпических текстов.

Школьным предметом «Рассказывание» мы постарались удержать и усилить основные сферы формирования устной речи дошкольника.

Работа на уроке идет по трем основным направлениям:

1. Словесная игра с малыми жанрами (загадка, стихотворная «перепутаница», дразнилки, веселые стихи современных детских поэтов). Они досочиняются, заучиваются «на слух», параллельно открываются такие особенности текста, как рифма, ритм, сохранение предмета и содержания маленьких текстов, проблема законченности;

2. Драматическое разыгрывание прибауток и стихов (как форма телесно-интонационно-образного вживания в текст);

3. Организация мифологического пространства – рассказывание учителем этиологических сказок, легенд (это жанр народной прозы), мифов (античных и славянских), этнографических и исторических легенд о родных местах (с посещением некоторых доступных мест и пересказом легенд детьми).

Эта работа предполагает два этапа. Сначала – интенсивное рассказывание взрослыми целостных текстов с последующим подражанием-пересказом их детьми. Затем – выход в более рискованный пласт собственно детской мифологии (истории из собственной жизни, жизни семьи, страшные истории, страшные или «вещие» сны и т.п.). Основным способом работы на уроке является подражание.

В защиту подражания приведем слова Выготского: «Подражание есть один из основных путей в культурном развитии вообще... Круг доступного подражания совпадает с кругом собственных возможностей развитого животного... Процесс подражания предполагает известное понимание значения действия другого».

Организация речи в искусственном педагогическом пространстве связана с проблемой мотивации речи.

Мотивация общения на данных уроках складывается из многих факторов: во-первых, ощущение взрослым событийности подобных уроков (он – носитель «вещного» и «профанного» слова сам, без книжной подсказки); во-вторых, качество текстов-посредников, которые учитель выбирает для общения; в-третьих, свобода вхождения и выхода из ситуации общения (никто «не тянет за язык», ребенок забывает в такой ситуации о рамках урока, увлекается общением).

«Мифологическая» часть урока происходит в игровом пространстве класса, на ковре. У кого-то в руках игрушка, кто-то слушает издали..., но это кульминационный момент урока, что ощущается по напряженному вниманию детей, их эстетической взволнованности.

Итак, мы считаем, что устная речь как форма культурного поведения человека, к которой он приобщается в раннем детстве, тем не менее нуждается в дальнейшем развитии в начальной школе – и сама по себе и как материал для перехода к письменной форме речи.

### *Английский язык*

Одним из путей реализации знания в мире и приобретения иного знания – это вхождение в культуру другого народа, т.е. формирование образа иной культуры. Язык является только частью культуры любого народа наряду с письменностью, традициями, искусством. Поэтому выделение его из этого ряда вызывает обособление языка и культуры, если вообще не их противопоставление. Целью курса иностранной речи в классе свободной педагогики является взаимодополнение языка, традиций народа (например, празднование английского Рождества) для создания реального образа культуры другой нации.

На начальном этапе вхождения в культуру знакомство с иностранной речью соединяется с открытиями разных жанров литературы (через «Story-telling», рассказывание историй и сказок), музыки, особенностей повседневного образа (уклада) жизни другого народа. Однако доминирующей является роль речевого общения, при котором осваиваются возможные ситуации, где ребенок может выступать в качестве активного или пассивного собеседника (от ситуации «знакомства» до ситуации «визита в гости»), используя весь опыт, имеющийся у него. При этом не существует определенной (а, точнее, жестко определенной) заданной ситуации учителем. Таким образом, возможны естественные переходы от одного вида речевой деятельности (например, устной беседы) к другому (например, к чтению текста).

Практически на каждом занятии дети исполняют свои любимые песни: для развития моторики рук учитель предлагает специальные упражнения, а для улучшения артикуляции иноязычной речи – фонетические задания. Несложные языковые игры вносят дополнительное разнообразие в уроки. Встречи с вымышленными гостями из-за рубежа раскрывают возможности детей фантазировать. Часто используются методы сравнения элементов (слов, фраз и т.п.) иностранного языка с родным, новых явлений иноязычной речи с существующим опытом детей.

Важна, безусловно, раскованная и непринужденная атмосфера занятий, сочетающаяся с их наполненностью материалом предмета, когда ребенок ощущает учителя как друга и партнера, подчас без лишних усилий могущего встать на его место.

### *Вокал*

Что такое вокальное воспитание? Для чего оно необходимо?

Вокальное воспитание оказывает влияние как на эмоционально-эстетический строй личности ребенка, так и на его умственное развитие. Воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи, которая является основой мышления.

Важно, чтобы вокальное развитие ребенка шло рука об руку с обучением детей пению по нотам, с развитием музыкального слуха, чтобы все стороны музыкального воспитания объединились в единый педагогический процесс, осуществляя принцип комплексности воспитания.

Что касается непосредственно обучения детей пению, то главной задачей учителя должна бы быть не разучивание песен, а планомерная кропотливая работа над совершенствованием голосового органа ребенка. Процесс это долгий, результаты приходят не скоро, но в этой медлительности кроется залог будущего успеха и перспективности всей работы на уроке.

Хочется отметить одно очень важное обстоятельство. Голосовой орган выполняет не только функцию воспроизведения, но и принимает участие в процессе восприятия музыки, т.е. соучаствует в любом роде музыкальной деятельности. Это значит, что вокальное воспитание в детском возрасте может способствовать формированию не только певческого голоса, но и общих музыкальных способностей.

Очень ответственным в вокальном воспитании является период с 7 до 12 лет. В это время формируется голосовая мышца, что дает возможность заменить фальцетное голосообразование на более совершенное грудное, не исключая фальцетного. Эта перестройка связана с интенсивным развитием речи ребенка. Именно в детском возрасте речевая и певческая функции тесно связаны между собой. Пение способствует развитию выразительной речи. Вокальное воспитание в период мутации, который может пройти без осложнений и без перерыва в вокальных занятиях.

Что же необходимо воспитывать в вокальном пении у ребенка? Тембр, выразительную вокальную дикцию, что может гарантировать чистую музыкальную интонацию. Подробнее об этом мы скажем позже. А вначале учитель должен помнить, что, работая с голосом, ребенок и учитель должны вести этот процесс свободно, непринужденно: учитель – без насилия и нажима, ученик – с удовольствием и охотно. Вся работа певческого органа и всего организма должна быть непринужденной.

После этой важной установки, первое, чему необходимо научить детей – это организовать певческое дыхание. Певческий вдох должен демонстрироваться естественно через нос, т.к. это физиологически

верно организует дыхание. Вдох через нос стимулирует работу головного резонатора, заставляет нижнюю челюсть больше двигаться, т.е. раскрепощает ее. Нужно, чтобы вдох был эмоционально окрашен: например, делая вдох через нос, ребенок должен представить, что он нюхает ароматный цветок. В итоге должен получиться деликатный вдох и активный выдох с произношением в конце звука Х.

Второе, что необходимо формировать – это верный певческий тон, который легко возникает на легком стаккато (отрывисто) с переходом на протяжные звуки (легато). Пение нон легато (не связно) и стаккато ближе к речи, поэтому это проще для ребенка. Используются вокально-ладовые упражнения учителя пения, хормейстра Огороднова Д.Е.

Третье, с чем необходимо работать – это правильно формировать гласные фонемы. С первых шагов надо научить детей открывать рот на гласных -у, -о, -а. Преувеличений можно не бояться, т.к. слишком велик инстинкт прикрытого рта.

Каждая гласная имеет свою неповторимую форму, свой характер. У – добрая буква. Произнося ее, необходимо губы вытянуть трубочкой, нижнюю челюсть опустить и вложить в интонацию ласковость и нежность. О – удивление, восторг. Челюсть еще глубже опускается, а небо поднимается куполом, натягиваясь к вершине. А – позёвывание и т.д.

В вокально-ладовых упражнениях Д.Е. Огороднова фонемы чередуются так, как могли бы чередоваться и в речи. Но здесь они представлены в систематизированном виде. Учителю остается только следить, чтобы дети пели упражнения правильно и музыкально.

Гласные – у – о – а – и – э

Если говорить о систематизации согласных, то на начальном этапе более удобны те согласные, которые меньше всего отличаются от гласных. Они требуют меньшей перестройки и потому более легки в произношении. Они в меньшей степени нарушают кантилену, меньше искажают форму и самих гласных (это – ль, рь, м, н).

Систематизированные вокально-ладовые упражнения дают возможность подготовить ребенка-певца к исполнению произведений, серьезная художественная работа над которыми приносит и певцу и учителю большую творческую радость и становится при этом естественным продолжением тренировочных занятий, составляет следующий этап вокального воспитания.

*Ручной труд (программа по рукотворчеству, изложенная в свободном стиле)*

Мы считаем, что педагог помогает своему подопечному создать свой индивидуальный образ.

Один из путей в образовании – творчество. Творчество – производство нового, небывалого продукта на основе ранее приобретенных знаний и умений.

Программа работы по предмету задает границы и тем самым вступает в прямое противоречие с творческим процессом.

Творчество детей начинается с творчества учителя.

Рождается творческий процесс в сознании и переходит в практический, осязаемый результат.

Момент смерти творческого процесса является началом жизни творения.

Творчество основывается на интересе автора к данной деятельности.

Интерес возникает в результате совпадения внутренних мотивов ученика и предмета, заданного учителем.

Интерес невозможен без выбора.

Культурный выбор – это сознательный отказ в пользу приоритетной задачи.

Если ребенок не выбирает, где и чему учиться, то пусть он выберет, как учиться (образовываться).

Развитие задается пространством.

Пространство предмета – это объем, насыщенный информацией и способами работы с ним. Такое пространство мы постарались создать в мастерской по обработке материалов.

Примерная схема урока «труда» при непрограммном методе обучения.

До начала урока.

Ученик определяется в своих интересах на данный период, стараясь максимально четко выделить зону своего актуального интереса.

Начало урока.

Не готовый к уроку ученик (не самоопределившийся) ищет предмет приложения своих усилий, но уже с помощью учителя. Готовый к уроку ученик (самостоятельно поставивший себе задачу) с помощью учителя определяет приблизительный план выполнения изделия и соотносит его со своими возможностями.

Основная часть урока.

Ребенок, используя свой накопленный опыт, изготавливает выбранную поделку. При встречающихся затруднениях обращается за консультацией к учителю или пользуется помощью товарищей.

Завершение урока.

После наведения порядка на своем рабочем месте и в мастерской в целом ученик приносит итог своей работы учителю, который осматривает поделку, анализирует ее и выставляет определенное количество баллов за работу в целом, за выполненную поделку и за уборку класса.

После урока.

Ребенок по своему желанию может продолжать изготовление своей поделки дома или на дополнительных занятиях в мастерской. А также определяется с тем, что будет делать на следующем уроке.

Цель предмета – освоить работу с некоторыми инструментами и материалами в процессе самостоятельной, творческой работы по изготовлению поделок, начиная с постановки задачи и кончая практическим применением результатов своего труда.

...*Второй урок труда в свободном классе* организован принципиально по-другому. Это урок плетения из ниток (макrame). Его цель – развитие мелкой мускулатуры рук.

Учебная программа выстроена так, что освоение каждого нового узла и закрепление образца происходит в процессе изготовления игрушки (осьминог, гусеница, рыбка, букетики разной формы и т.п.).

Для ребенка этого возраста поделки настолько яркие, забавны, доступны в своей технологии изготовления, что проблем отказа детей от работы нет. Изготовление игрушки сопровождается сначала технологическими комментариями: показ целой игрушки, отдельных узлов и этапов работы. Затем дети и учитель придумывают истории или стихи про новую игрушку (это зависит от конкретной ситуации).

Программа макраме является для нас примером продуктивно выстроенного учебного предмета.

### **Ребенок в свободном классе**

Ситуацию свободного класса невозможно представить без образа ученика нашего класса. Мы вслед за Толстым, считаем, что ребенок является гармоничной целостной личностью, ему присущ свой особый, отличный от взрослого мир. Задача школы – не подавить, а реализовать его «Я».

Также мы стремимся ориентироваться не на статичный образ ребенка, а на образ, формирующийся в процессе нашего взаимодействия. Ребенок находится в постоянном развитии, и учитель сразу же ошибется, сказав: «Мой ученик такой». К тому же за внешне одинаковыми проявлениями у разных учеников стоит разная сущность. Например, отказ от урока для Леши – это в большей степени проверка учителя (как он среагирует?), а для Марка – боязнь оказаться неуспешным.

Школа для ребенка – новое место, такое, где он образовывается не только в процессе обучения, но и воспитывается. Так как установление культурных норм взаимодействия с другими людьми есть одна из форм культурного поведения, то необходимо, чтобы эти нормы были выращены, а не заданы как догмы. Например, на уроке в качестве ученика может присутствовать другой учитель и выполнять задания

вместе с ребятами, тем самым демонстрируя взаимодействие двух взрослых, ребенка и взрослого в учебном пространстве.

Приходя в школу, ребенок изначально любит своего учителя, доверяет ему, начинает подражать даже в интонации и репликах. И если учителю хочется установить хорошие, открытые отношения с детьми, не стоит забывать этого. Толстой очень точно подметил, что в делах воспитания необходимо быть очень осторожным и все те нормы, которые кажутся ценными, нужно нести на себе.

С другой стороны, ребенок приносит в школу свой опыт общения, поведения, свои потребности и интересы, начинает заполнять собой пространство класса. Активность каждого ребенка очень высока, и необходимо, чтобы она была направлена в образовательное русло. Ситуация в нашем классе была такова, что первый месяц жизни в школе был направлен на установление отношений выращиванием норм общественной жизни, т.к. благоприятная атмосфера очень важна для учеников и для процесса обучения. Причем желание установить такой дух шло от самих детей. Толстой писал «чтобы ученик учился хорошо и охотно, нужно чтобы его душевные силы были в наивыгоднейших условиях». А это идет от обстановки, атмосферы в классе, которая создается взрослым.

В результате в нашем классе сложились такие взаимоотношения, когда ученик мог смело сказать о том, чего он не знает и не понимает и, наоборот, что он уже понял и как он это видит. На уроке ученик сам может выбрать себе в пространстве, оснащенном учебниками, дидактическими играми, учителем, то задание, которое ему сейчас по силам и интересам. Он может заняться другим заданием (даже не относящимся к предмету), если это задание имеет отношение к учебной деятельности (свободный выбор деятельности и способов деятельности).

Вот такую картинку можно увидеть на уроке в нашем классе. В начале урока ученики и учитель увлечены содержанием предмета, обсуждают проблемы материала и ответы друг друга. Саша не заметил, как залез на парту, а Митя начинает выкрикивать с места только что пришедшую на ум идею, хотя традиционно от ученика требуют поднять руку и ждать, пока его спросят. В классе стоит рабочий шум. Но вот все начинают разбредаться и понятно, что рабочее напряжение спало и нужно заняться чем-нибудь другим. Ребята выбирают самостоятельные занятия или пишут в прописи, читают. Шум стихает, наступает полоса тишины. Идя вслед за ритмом детей, учитель сможет добиться гораздо больших успехов в деле образования, чем если насильно будет заставлять ребят делать то, что им сейчас не актуально.

В таком свободном пространстве видно и то, что сейчас значимо и важно для каждого ребенка, с какими потребностями и интересами он приходит в школу, учитывать это. Ведь ученик приносит в школу всего себя, всю свою восприимчивую натуру.

### *Творческие сочинения участников проекта «Свободные классы, ...»*

Педагогика становится образом жизни взрослого, в соответствии с которым он творит и образ жизни ребенка в классе. Профессиональное вплетено, вживлено в личное и неразрывно с ним. Это одно из условий Свободной педагогики вообще. Поэтому авторы проекта прибегли к такому рискованному шагу, позволяющему проявить нашу личностно-профессиональную сущность, как публикация педагогических сочинений учителей, уже выстраивающих работу в свободном педагогическом пространстве. На наш взгляд, жанр рефлексивного педагогического дневника – неотъемлемая часть свободной педагогики. Данные работы – начало становления такого жанра. Тема этих сочинений – один день в свободной школе.

#### *Сочинение ученицы 2 «А» класса Башной Олеси<sup>1</sup> ВЧЕРАШНИЙ ДЕНЬ.*

Когда мы ложимся спать, мы ставим мышеловку. И, когда я проснулась, мне так стало жалко мышку. Потом я пошла в школу. Когда я шла, я увидела Юлю, Иру и Машу. Я их кричала, кричала и не докричалась. Когда я пришла в школу, Зоя Леонидовна написала на доске математику и русский язык. Когда начался урок, мы выбирали математику, русский язык или чтение. Я выбрала математику, потом русский язык и чтение. Потом я пошла домой, и я ушла во второй обуви, а потом вернулась и переобулась. Однажды я утром пошла в школу. И обула разные сапоги, это было в 1 классе.

#### *Сочинение Зои Леонидовны Монасевич, учительницы Олеси.*

Сегодня в школе было хорошо. Утром, когда я шел в школу, я увидел Машку и Кольку и стал их кричать. Они, услышав меня, обернулись и подождали меня. Когда я их догнал, мы побежали наперегонки до крыльца школы. Я прилетел первым! Около дверей класса уже стояло много наших. Подошел учитель и открыл класс. Васька толкнул нас, и мы кубарем упали в класс. Произошла такая свалка, что, когда я вылез из нее, мне показалось, что наш класс расширился и вырос, так в нем было Свободно. Я сразу подлетел к учителю, который на столе раскладывал какие-то книги, и я взял одну. На обложке написано «Твой друг». Кто же мой друг? Открываю первую страницу, а на меня смотрит мой пес Дружок. Тут я подумал: «А как это мой Дружок попал в книгу?». И стал читать, оказывается, это не мой Дружок, а такая же собака, как он, которая вытащила людей из воды. Эх, и мой Дружок сможет так же, надо после

---

<sup>1</sup> В классе, где училась эта девочка, появилась свобода в выборе материала, с которым работает ученик.



школы проверить. Я отдал учителю книгу, тут смотрю, а Федька ходит по классу и что-то считает, я подскочил к нему и спросил: «А что ты считаешь?». Он сказал, что считает отшлифованные предметы, и я спросил об этом учителя, может, я бы и спросил у кого-нибудь из ребят, но все были заняты. Учитель показал мне на 2 шарика, которые лежали у него на столе, и спросил меня: «Какой из них отшлифованный?». Один шарик был гладкий и приятный на ощупь, а другой шершавый, даже чуть-чуть колючий, хотя тоже приятный. И мне вдруг в голову пришла мысль: то, что гладкое на ощупь, то и отшлифованный предмет. Мне сразу захотелось найти такие предметы еще, и я их нашел – это дверная ручка, карандаш, очки у учителя и мои ботинки. Я подошел к Кольке, который что-то считал, и рассказал о своем открытии. Я предложил ему сыграть в отшлифованный карандаш, он согласился. Я был карандаш, сначала не отшлифованный, потом пришел Колька-мастер и отшлифовал меня. Пока мы играли, я заметил, как учитель подошел к доске и начал что-то писать, и мы с Колькой бросились к доске, надо занять место поближе. Учитель рассказал, как можно складывать числа. Мне так это понравилось, что я напридумывал себе примеров и, решив их, показал эти примеры учителю, он нашел только одну ошибку. Еще мы сегодня писали, я продиктовал о моем же Дружке, который спас сестру из воды. А Мишка продиктовал про меня, что я люблю драться, вот я ему и задал за это, не будет больше про меня сочинять. В конце дня мы сели около учителя и учитель нам читал сказку.

*БАЛЛАДА, Евгений Николаевич Попов, учитель труда*

Проснулся. Новый день пришел.

Сегодня мама не успела разбудить. Я сам встал и умылся сам

И к папе подошел, спросил его: «А что там тихо все кругом с утра?»

Мне папа долго объяснять не стал, он на работу собирался, сказал, что тишина осталась с ночи нам в наследство.

Я слушать стал, сев у окна.

И много звуков я услышал.

Решил, спрошу учителя о них, когда все в школе соберутся.

Потом сказала мама, что пора быстрее завтракать

И в школу. Я сделал это быстро, как всегда.

Схватил портфель и в школу я помчался.

Но только вышел я во двор, как снова тишину я встретил,

А Петька, черт, мне все испортил враз:

Он закричал, что в школу торопился.

Мы побежали – кто быстрее. Вдруг он споткнулся,

Растянулся. И запищал, как мышь пищит,

Которую в мультфильме видел. А Петька обижаться стал и говорить, что он не мышь, а истребитель.

И что он на заправку сел,

Чтобы потом еще быстрее летелось.

Тут Майечку догнали мы. Она шла, песни распевая.

А мы ей хором вдруг сказали, что она

В школу опоздала.

Она ж допела песню до конца, и мы все вместе в школу полетели.

И с ревом в класс влетели мы и испугались, что так нашумели.

Разделись быстро, на места, –

Мне парта лишь последняя досталась,

Быстро все достал и слушать стал,

Но долго ничего не понимал...

Потом... я понял, что там говорили,

Открыв же книжку, мигом прочитал,

Пыр, мыр, чыр, ииии и .....сыр.

Затем другую книжку взял с загадками в картинках.

И угадал там домик и слона. И много разного другого.

А после этого мы начали считать. Я сходу досчитал до сорок пять.

И больше мог бы посчитать, но надоело. Играли в игры мы потом.

И у доски, и вместе, и за партой. На перемене, Кольку обманув,

Аленка с Петькой стукнулись лбами. Ирина Дмитриевна, их успокоив,

Нас повела всех на урок. И стала нам рассказывать о снеге, и воде, и многом о другом. И тут я снова услышал наследство ночи.

Ту тишину, в которой слышно все. И я спросил:

«А почему бывает, чем тише все, тем и слышнее все?»

Все замолчали, а потом Володька так закричал, что дурно стало мне,

И стал доказывать, что слышно даже больше

Не в тишине, а в шуме. Мы долго спорили, пока не надоело,

А после стали слушать снова о воде.

Когда уроки кончились, мы с Пашкою до дома полетели,

И горы пролетели, и моря, и две пустыни беспредельных.

*КАК МЫ НАЧИНАЕМ ДЕНЬ В НАШЕЙ ШКОЛЕ, Ирина Витальевна Черных (Малахова), учитель начальных классов.*

Я люблю приходить в школу рано, когда в классе еще мало ребят и можно успеть показать учителю свою дома сделанную поделку или красиво написанное в классе.

И еще самое главное – за то время, пока приходят остальные, ты успеваешь узнать что-нибудь новенькое и интересное. Вот, например, сегодня. Не успела я разложить на своем столе ручку, тетрадки, как Сашка притащил в класс что-то большое и бумажное. Оказалась,

что это карта нашей земли, на которой мы живем. А два круга – потому что два полушария, и у каждого серединка есть – экватор называется. Это линия такая, которая проходит по всей земле, по самому центру и если очень долго идти, то потом вернешься туда же. А еще – Ольга на Африке сидела и говорит, что жарко там. А еще мы страну нашу нашли и город даже. Вот как здорово! Если так просто смотреть, то дальше класс и картинки за окном не увидеть. А по карте вон сколько всего сразу. Здорово было бы в космос слетать, сверху нас всех увидеть. А Димка говорил, что с самолета тоже много видно – целый город сразу (если облака не закроют). Подходят остальные ребята и ничего не знают, а ты себя уже чувствуешь посвященным.

Еще полчаса назад – ты ничего этого не знал, а теперь объясняешь другим, что это за линии, почему здесь коричневое, а здесь зеленое.

Но вот начинается урок, мы все становимся на распевку, и начинается наш обычный день с уроками, прогулками по двору, сказками, рассказами, обедами в кафе и нашими рисунками.

*ОДИН УЧЕБНЫЙ ДЕНЬ, Евгения Анатольевна Волошина, учитель начальных классов.*

Сегодня в классе все как обычно. В уголке для рисования еще остались зимние рисунки ребят, а за окном уже во все светит майское солнце. Тишина для этого большого класса не привычна. Удивительно, что никто не качается на палках и качелях в спортивном уголке и нет кучи-малы из хулиганящих вечно на полу мальчишек. Но вот первые ученики уже открывают двери: «Здравствуйте, Е.А. – Привет!»

Пятнадцать минут прошло, и комнату уже не узнать. Теперь знаю все ребячьи новости, настроение вроде бы ничего. Все разделись, особенно долго что-то прятали в шкаф Дима и Оля. Оля, девочка с фантазией, наверняка принесла рисунки – вчера открыв рот слушала сказку «Мальчик-с пальчик». Ушла домой потрясенная. Я даже не могла узнать, что ей понравилось – не понравилось: она ни слова не сказала. Потом потихоньку расскажет, может, рисунки покажет. А вот что задумал Димка? Это вечный вопрос!

Все, кажется, собрались, уже начали пошумливать. «Ребята! Встаем, потянемся! Ждем-ждем, итак, начали». Сегодня поют хорошо, но вот Неля все еще не слышит, что берет тоном выше. «Молодцы все! Разучим новую попевку сегодня? Хорошо, а теперь за уроки!» Сегодня Иринин предмет – счет, математика. Это очень удобно – работать в паре, я думаю о письме, а читаем и сочиняем мы все вместе. У Маши никак не получается присчитывание по четыре, а Коля сейчас, похоже, начнет «собирать публику». Это у него замечательно получается. «Давай выполнять задание вместе, Коля!» Теперь обстановка нормализована и всем интересно. Смеются, что не хва-

тает ширины листа, чтобы считать такие большие числа «Миллионеры!»

Сигнализирую Ирине, что ребяташки уже утомились. Подвижная Игра?! А как же математика? А вот она математика: сначала разбили на 2, затем на 3, по 4, по 6. И ребята уже ухватили логику. «А теперь нас стало на трое меньше – как будете делиться?» Вот он остаток: такой симпатичный и застенчивый Рома. Катя, его подружка, все еще болеет, и опять не пришла. Она бы, конечно, его выбрала, а так, стоит одиноко.

Вот – разыгрались, а потом охотно вернулись к тетрадам. Они любят это задание: записать или зарисовать игру. В альбомах у них уже полно таких «записей». У кого жирным карандашом, у кого – строго по линейке. Девочки после одного «совещания» стали записывать примерами. Это через Алену – ее старшая сестра учится в третьем классе. Даже попросила тетради в клетку, но мы их пока называли черновиками. С каллиграфией по-русски идет лучше – охотно пишут в прописях и на уроке, и после. Сами берут портфели, садятся, выписывают. Мы уже говорили о культуре письма. Хорошо получилось, и теперь никто записочки на обрывке бумаги не шлет. Интересы у всех разные, увлечения – приходится крутиться при выборе тем на чтении и русском. Нужно, чтобы про любовь и про животных, хотя всем нравится о героическом, где есть и страшное, и высокое, и, главное – действий много. Уже совсем неплохо читают, потому и важны темы, а не шрифт, построение, объем текстов. Но сложное сами еще не берут – просят читать с объяснениями.

«Вот теперь можно и побегать». В паровозик сыграли, на руках ходили. Уже тепло и мальчишек отпускаем набивать мячи на улицу (по всей школе перемена). «А теперь несите свою перекуску» – это у нас так завтрак называется. После подкрепления самое время спокойно почитать или послушать. А вот и Людмила Михайловна. Радуются – а как же! – пришло «вещное слово».

У нас с Ириной небольшой перерыв – обсуждаем план на завтра. Кроме основного урока – математики – еще будет новое по ИЗО. Тема: «Много света – много цвета». Значит, сегодня нужно все подготовить: понаблюдать на прогулке, удивить чем-нибудь (Ирина говорит: сходить в темное место, где лучи блестят через ветви), а еще принести воды и убрать ковер.

Ребяташки закончили с Людмилой Михайловной, и Женя пришел. «О, сколько шуму!!! Я тоже рада, что мы идем в лес». А вот он что принес – Димка – спички! Никто в классе не остается, как бывало раньше. Уже вошли в ритм, сами требуют соблюдения жизненного порядка.

Прогулка ведь очень важная. Это не просто «воздухом подышать». И ребята это знают, сами вывели. Поэтому идут беседы, вопросы задают. Сегодня я им о цветке буду рассказывать.

Но, кажется, все учебное настроение перебила идея о костре. И разговоры только о нем. Хорошо! «Играем в ассоциации к слову «Костер». У кого что, а у меня костер – цветок. Его и в лесу видно, как цветок на зеленой траве». А почему не похож? Сейчас все кричат: «Похож!»

Вот теперь можно и о цветках поговорить (корни, стебель, листья), тут же рисуем на земле. «Где же костер?» Поговорили.

Теперь уже дошли, различаем и, конечно, бегаем – прыгаем вокруг. Женя с мальчишками пилением занялась. Набегались, можно и понаблюдать. Идем в темное «лесное» место. Почти сказочное. А вот он лучик. Как сыграл. И что через него – с ним видно? Пауза...

### ***Итоги реализации проекта***

Итак, проект школы «Эврика-развитие» «Классы Свободной педагогики, ориентированные на школу Толстого» должен был воспроизвести и проверить в экспериментальном режиме возможность свободного обучения детей, без принуждения и внешней дисциплины. Для этого в классной комнате была оборудована среда для свободного выбора детьми дидактических материалов, книг. Ритм урока включал занятия в учебном и, так называемом, свободном пространстве, где происходило рассказывание, творчество, игра.

Результаты эксперимента, направленного на организацию уклада Свободной педагогики, воспроизведения пробно-поисковых действий учащихся начальной школы, существуют в следующем виде:

- лонгитюдное исследование психологов школы, посвященное особенностям психологического развития младших школьников при обучении в различных образовательных системах (Система «Развивающее обучение Эльконина-Давыдова» и Свободная педагогика);
- материалы педагогических наблюдений и фиксации в начальной школе опыта понимания текстов и опыта авторства письменных текстов (в различных образовательных системах);
- анкетирование учащихся начальной школы (школа «Эврика-развитие», Вертикосская школа Каргасокского района и прогимназия г. Москвы) по поводу опыта разнообразных видов учебной и образовательной деятельности;
- материалы анкет и фокус-групп с педагогами начальной школы (школа «Эврика-развитие», Вертикосская школа Каргасокского района и прогимназия г. Москвы) по поводу работы с пробно-поисковыми действиями учащихся;
- описание сквозных образовательных результатов учащихся: инициативности, самостоятельности, ответственности (школа «Эврика-развитие», Вертикосская школа Каргасокского района и прогимназия г. Москвы).

Лонгитюдное исследование психологов школы, посвященное особенностям психологического развития младших школьников при обучении в различных образовательных системах (Система «Развивающее обучение Эльконина-Давыдова» и Свободная педагогика), было оформлено как дипломная работа Халимовой И.В. «Особенности психологического развития младших школьников при обучении в различных образовательных системах» (дипломная работа, Томск. 1998). Объектом исследования стали 28 детей, поступивших в школу «Эврика-развитие» в 1994 году. Возрастные группы детей: 6 лет – 4 человека, 7 лет – 24 человека, из них 17 мальчиков, 11 девочек. Исследование проводилось следующими методами: анкетирование, беседа, игры, наблюдение, тестирование. Детям, имевшим при приеме в школу средние и низкие показатели по всем или некоторым методикам, был рекомендован класс, ориентированный на педагогику Л.Н. Толстого, как наиболее адекватный их психологической готовности в принятии учебного процесса. Дети, показавшие хорошие результаты готовности к школе, были зачислены в класс Развивающего обучения.

Показатели интеллектуального и психологического развития, полученные при переходе учащихся в среднее звено, дают нам возможность проследить динамику развития детей в различных образовательных системах:

1. Вербальный компонент заметно вырос как у детей, обучающихся в системе РО, так и у детей, обучающихся в классе «свободной педагогики». При этом у последних тенденция роста более выражена, чем у детей, занимающихся по системе РО: у СП – с 50% до 70%, у РО – с 80% до 82%.

2. Концентрация внимания, как показатель умственной работоспособности детей, также выросла, причем в группе «свободной педагогики» на входе в школу было 20% детей, имеющих низкий данный показатель, к концу третьего класса средний показатель заметно вырос, а детей с низким показателем вообще не осталось.

3. Показатель «памяти» как у одних, так и у других детей имеет тенденцию к росту, причем в «Толстовской школе», при наличии на начальном этапе обучения 63% детей со средним и низким показателем, к концу обучения в младшей школе таких детей нет.

4. Анализ уровня сформированности учебной деятельности у учащихся классов «свободной педагогики» показал, что уже к началу третьего класса все учащиеся имели отличные результаты: сформировалось умение руководствоваться системой условий задачи (преодолевали отвлекающее влияние посторонних факторов), оформилось наглядно-схематическое мышление, умение пользоваться схемами и условными обозначениями при ориентировке в ситуации, пришло умение внимательно слушать и точно выполнять указание взрослого.

5. Тест на исследования невербальной компоненты интеллекта показывает, насколько выросло умение концентрироваться (за то же время выполнено больше серий теста и с меньшим количеством ошибок). Очень сильно выросла у всех детей динамическая наблюдательность, внимательность, воображение. Результаты серии D показали умение держать два плана, т.е. видеть количественные и качественные изменения в целостности структуры. Из серии E видно, что 46% из всех исследуемых нами школьников умеют видеть сложные количественные и качественные изменения динамических рядов (абстракция и динамический синтез).

В результате проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

классы, ориентированные на Свободную педагогику, дают возможность детям с особенностями психического развития (нуждающимся в коррекции) иметь на выходе из младшей школы высокий уровень:

- компонентов учебной деятельности;
- новообразования младшего школьного возраста – произвольность, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах);
- качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками, т.е. подготовить к обучению в средней школе.

Также обнаружено, что дети, не обучаемые и неуспешные в системе РО, могут быть успешны в Толстовской системе.

Психолого-педагогический мониторинг результатов развития учащихся начальной школы показал, что динамика развития учебных умений, способности к пониманию текстов и сочинительству у детей, обучавшихся в условиях «свободной школы», выше, чем в жёстко регламентированных условиях обучения.

Наша исследовательская работа продолжилась в нескольких линиях:

1. Получая регулярную экспертную поддержку от Б.Д. Эльконина – д. психол. наук, исследователя психологии и феноменологии развития, продолжателя традиций формирования учебной деятельности, мы вышли на разработку вопроса о содержании нестандартных действий учителя и ответных действий ребят, дающих образовательный потенциал Свободной педагогики. Б.Д. Эльконин в это время стал обсуждать в своих работах специфику пробных действий в образовании: «Выполнение пробного действия открывает новые горизонты, становится шагом в большом пространстве, превращается в способ его зондирования..., становится *органом опробования*»<sup>1</sup>. Мы увлеклись

---

<sup>1</sup> Эльконин Б.Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии // Педагогика развития : материалы 13-й научно-практической конференции. Красноярск, апрель 2006 г. Красноярск, 2007. С. 43–53.

описанием феномена пробных действий в инновационной практике и так же раскрыли более сложную картину: пробные действия не завершаются правильным выполнением извне поставленной задачи, пробные действия как бы открывают пространство для поиска учащимся собственных (индивидуальных) средств понимания ситуации. Для достижения индивидуальных образовательных результатов необходимо создавать пространство пробных действий с предметным материалом, в котором происходит поиск средств понимания нового содержания, формируется индивидуальный образовательный опыт. Эти разработки опубликованы в статье Л.М. Долговой «Пробные действия учащихся в пространстве инновационной школы» в Вестнике Томского государственного университета в 2007 г. (№ 303, с. 191).

2. Большой объем и высокое качество исследовательской и проектной работы педагогов в школе-лаборатории позволили получить нашему коллективу в 1998 году статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ. В 2002 году школа получила заказ от Института образовательной политики «Эврика» на создание методических пособий к Образовательной программе повышения квалификации «Обеспечение уровня общего образования средствами индивидуальных образовательных программ», разработанной педагогическим коллективом школы «Эврика-развитие» в рамках направления «Авторские экспериментальные школы» Федеральной программы развития образования. Мы максимально развернуто описали свой опыт создания Свободных классов, ориентированных на Школу Толстого, в сборнике «Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии. Сборник методических материалов». Некоторые статьи, заслуживающие внимания, мы разместили в третьей части этой книги. В рамках гранта мы подготовили рабочие материалы для 1 класса на основе учебников Толстого: Рабочую тетрадь по русскому языку, Рабочую тетрадь по арифметике, Альбом развития речи. Эти Сборники были предназначены для использования детьми и педагогами в качестве учебных материалов в младшей возрастной ступени. Ими и сейчас могут воспользоваться учителя классов Свободной педагогики в школе «Эврика-развитие» г. Томска, учебные группы в частном образовании Москвы, Владимира и Санкт-Петербурга.

3. Наши методические разработки были востребованы в ходе подготовки стандартов нового поколения. Коллеги из мастерской Свободных классов участвовали в создании рекомендаций к образовательной системе «Школа 2100» (Волошина Е.А. Современная начальная школа: подходы, которые возможно опробовать уже сегодня», Баласс, 2002). Также опубликована статья Л.М. Долговой «Идеи Свободной педагогики Л.Н. Толстого в современной школе», сборник «Наследие Л.Н. Толстого в контексте современного гуманитарного



знания (Толстой и время)», Томск, издательство Том гос. ун-та. 2010 год.

4. Реализация Свободной педагогики в пространстве полисистемной школы способствовала укреплению тьюторской позиции в школе, которая по инициативе Татьяны Михайловны Ковалевой начала разрабатываться коллективом с 1994 года. Позиция учителя из «Свободных классов, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого» оказалась близка тьюторству. Наши наблюдения получали неоднократную публикацию в ходе участия в тьюторской ежегодной конференции и ее печатных изданиях, например, статья Волошиной Е.А. «Практикование тьюторской позиции в школе как возможность гуманитаризации педагогической деятельности», юбилейный сборник «Тьюторство: концепции, технологии, опыт», Томск, 2005 г.

В настоящее время творческая группа проекта не оставляет идей Свободной педагогики Л.Н. Толстого в стороне от мейнстрима образования. Зоя Леонидовна Монасевич (г. Владимир) переносит свой опыт и убеждения в дело создания образовательных проектов «Семейная олимпиада», летнего проекта для младших школьников и подростков «Юные исследователи», Деятельностной олимпиады для учеников 4–7 классов, Домашней лаборатории<sup>1</sup>. Ирина Витальевна Малахова (г. Санкт-Петербург) в рамках методической работы в самой обычной начальной школе предлагает молодым учителям использовать идеи, методы и наработки, почерпнутые в нашем опыте. Евгения Анатольевна Волошина (г. Москва) создала ряд проектов в негосударственном секторе дошкольного и начального школьного образования, где удерживает идею особого уклада, иницирующего творческие замыслы педагогов и детей. Людмила Михайловна Долгова (г. Томск) в школе «Эврика-развитие» продолжает сопровождать своих коллег из классов Свободной педагогики, в Томском государственном педагогическом университете проектирует гуманитарные управленческие механизмы практико-ориентированного взаимодействия студентов с инновационными педагогическими системами региона, в том числе со школой Толстого, для осмысленного выбора в педагогической профессии.

А в нашей ЛЮБИМОЙ школе «Эврика-развитие» в г. Томске в классах свободной педагогики работают наши коллеги. Самая отважная из них – Любовь Бабий. Она сама расскажет, как продолжает эту историю сегодня.

---

<sup>1</sup> Монасевич З.Л., Штеренгапц Е.М. Домашняя лаборатория. История вещей и изобретений (опыт, находки, материалы). М. : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2017. 56 с.

**Бабий Любовь Витальевна, учитель начальных классов, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого, о настоящем времени проекта.**

В школу «Эврика-развитие» г. Томска работать «учителем свободной педагогики» я пришла в 2017 году. Мне сразу достался третий класс – третий бетта. И я была у них уже четвертая учительница. Я очень уважала учителя, который работал в этом классе и оставил класс из-за смертельной болезни. Это была Ольга Андреевна Власова. И в память о ней я взяла класс, думала, довести ребят до завершения начальной школы и всё. Когда принимала это решение, был еще аргумент, что и мой сын учился в классе, ориентированном на педагогику Л.Н. Толстого, у Зои Леонидовны Монасевич.

Самым трудным для меня было найти контакт с детьми, так как класс был достаточно сложным. Всю первую четверть я только налаживала взаимодействие и контакт с ребятами, чтобы можно было что-то с ними вместе делать. К концу второй четверти у нас наконец сформировалась связь, и только тогда я начала постепенно использовать способы работы и материалы свободной педагогики. Чаще всего это получалось на уроках окружающего мира, когда дети проявляли интерес к какой-либо теме. Не важно, какую я планировала рассмотреть тему, мы могли отойти от нее и уйти в сторону, которую подсказали дети и куда был направлен их интерес. Это позволяло давать им задания для самостоятельной работы и самостоятельного поиска. Соответственно, мне нельзя было упасть в грязь лицом – приходилось искать и изучать что-то новое. Благодаря этому связь между учителем и учениками еще окрепла, сохранялся интерес ребят к учебе.

Тогда ещё я не использовала на уроках научно-познавательные тексты Л.Н. Толстого. Я начала использовать их в работе постепенно, только в четвертом классе, когда сама втянулась в учебный процесс, когда сама стала задавать очень много вопросов о том, что такое свободная педагогика, как её можно вообще использовать и «как она работает». Большое спасибо, что меня направляли Людмила Михайловна Долгова, Евгения Анатольевна Волошина, Зоя Леонидовна Монасевич. Маленькими шагами, постепенно я подошла к свободной педагогике после того, как набрала первый класс. А уже во втором классе стало лучше понимать и использовать материалы по свободной педагогике. И только на третьем году моей работы начала активно использовать педагогические статьи Толстого, когда мы стали проводить семинары с коллегами из других городов, где мы встречались, общались через интернет, где можно было задать свои вопросы. Тогда начала перечитывать и использовать учебные тексты Толстого. Изначально для меня была одна задача – научиться детей учить. В первые 2 года своей работы я использовала УМК «Перспектива»,

вводила из наследия Л.Н. Толстого только маленькие, маленькие элементы.

В центре внимания поначалу был такой момент в классе, когда дети не слышат или не слушают. Тогда я обращалась к детям, чтобы узнать, что им интересно, чем бы они хотели заняться. Когда я более или менее узнала детей, тогда смогла использовать их интерес, их знания во благо урока. Далее я давала возможность детям организовывать и проводить события для малышей – «Посвящение в Эвриканцы», где они могли передавать свои знания младшим классам. На тот момент 4 класс организовал для 1 класса праздник, ребята сделали подарки своими руками. Активно участвовали в этом событии родители четвероклассников. В классе появились дети, которые охотно готовились и выступали перед своими одноклассниками, делились своими интересами, своими знаниями. В эти моменты я видела свою задачу в том, чтобы помочь детям проявить живой интерес, поддержать их инициативу и желание что-то сотворить. Задавала много вопросов, чтобы у них формировался образ действия, образ того, что хотят сделать. Они сами задавали много вопросов. Вопросы были разные, порой, по моему мнению, пустые или глупые, но важно было услышать их, увидеть, что стоит за «глупым» или «пустым» вопросом. Ведь когда ребенок задает вопрос, он может за ним прятаться или он очень важный для него. Для меня было открытие, что нужно быть внимательной к интересам детей. Тогда можно использовать их интересы в том, что мне нужно им передать по программе. Так я поступала, потому что у меня было понимание, что в свободной педагогике идут от заинтересованности ребенка. И это понимание меня вело, я все время обращалась к интересу детей.

Со временем я наработала умение идти за увлечённостью детей, пока есть живой интерес, а затем спокойно вернуться к программе. Но при этом показывала связь между их желанием и программой, по которой мы учимся. Учитывая интересы детей, включала темы по УМК, и получались достаточно занимательные уроки. Дети порой приходили с вопросом на урок, сами предлагали что-то интересное и важное для них сегодня рассказать и показать. И я поддерживала их инициативы.

Один из способов работы – это уточнение детского вопроса. И действительно, вопрос может прозвучать такой, казалось бы, не связанный с тем, что мы изучаем или что кажется важным дать ребенку сейчас. Но когда задаешь дополнительные вопросы, уточняешь, то становится яснее, что хотел спросить ребенок. И тогда возникает его новый образ! Вот у меня были дети, как раз 3–4 класс, у которых возникал вопрос «в сторону» (не предметный, а про процесс учения-обучения): зачем мне нужен этот русский язык? И тогда я задавала уточняющие их образ вопросы: а что ты хочешь, к чему идти или чем заниматься?

Расскажу историю с мальчиком Яном. Оказалось, что он хочет стать блогером, вести свой блог. Стала уточнять: что ты в блоге будешь рассказывать? Я знала уже, что у мальчишки был очень большой интерес к насекомым. И он об этом хотел рассказывать, но иногда просто кривлялся перед камерой. Дальше говорю: «Если тебе не нужен русский язык, если тебе не нужен текст, как ты будешь своим подписчикам доносить то, что ты хочешь сказать, чтобы они тебя поняли?» И он тогда задумался, говорит, что напишет. «Значит, – говорю, – получается – уметь писать нужно, а где учатся писать?» Отвечает: «На уроках русского языка, но я умею писать». «А как будешь писать, чтобы тебя понимали? Где учат писать грамотно?» Мальчик согласился, что нужно еще стремление, и он стал прикладывать усилия. Мы тогда стали брать его тексты, разбирать их, у него было большое удивление, что он сам не мог понять, что написал.

Следующим было моё предложение попробовать написать новый текст. Я дала ему «Русские книги для чтения» Льва Николаевича Толстого, и мы с ним изучали тексты. Брали любой маленький текст и работали с ним. Разбирали название, про что оно нам говорит, как он думает, что может быть в этом тексте. Он активно предполагал, что могло быть в тексте. Затем читали, и наступало понимание, что не всегда из названия можно понять содержание. После этого у ребёнка был хороший шаг в изучении русского языка. И тут важно, чтобы родители его поддержали.

Приведу другой случай. Училась у меня девочка Саша, она, наоборот, очень любила читать и заниматься русским языком. Ей иногда на уроках было не интересно, т.к она уже знала материал не только за свой класс, но и ещё выше. И я стала её подключать к уроку другим образом. Я предложила ей повторить тему, которую мы будем изучать, и помогать мне проводить урок. Т.е. она будет помогать мне, а я учить её тому, что ей в этой теме интересно. После нашего договора, она делала много рефератов, докладов на тему, которую мы проходили, стала наставником по русскому языку для одноклассников. Даже когда пошла в 5 класс, приходила ко мне в 1 класс помогать.

Свободная педагогика для меня – это создать условия, чтобы ребёнок мог развиваться в том направлении, где ему интересно, где он способен на что-то, т.е. помочь ему раскрыть новые возможности в образовательном процессе, чтобы он мог учиться. А если я вижу, что ребёнок слаб и из-за своих особенностей не может учиться на высоком уровне, то я стараюсь в любой момент его поддержать, абсолютно в любой ситуации. Иногда одноклассники начинают смеяться над ним, но я говорю: «Стоп! Сейчас он старается, как может и делает, как может, перестаньте смеяться! Вы можете дополнить его рассказ, а не перебивать или высмеивать». И всегда так получалось, что те, кто более сильный, помогали тем, которые слабые. Я всегда стараюсь

показывать лучшие качества каждого ребёнка, даже если ребенок слаб в учёбе.

Тексты Л.Н. Толстого я распечатывала и оставляла в классе в открытом доступе. Конечно, если порой по литературному чтению была какая-то тема, связанная с нравственной культурой, или историческая, или этнографическая, то тоже использовала этот материал. Сейчас на ум приходят два текста: «Магнит» и «Эскимосы». Эти тексты удивительные, они вроде узнаваемые для детей и в то же время неизвестные. По названию текста «Магнит» детям всё было понятно, они говорили, что это про металл, который притягивает к себе изделия из металла или где есть металл. А когда начинали читать и прочитывали весь текст, оказывается, что это по имени человека, который нашёл камни. Этот человек заметил, что к определенным камням притягивались его сапоги и ему трудно было идти. Он стал исследовать, почему ему так сложно идти, задался вопросом. И детям было интересно узнать об этом.

Когда я спросила ребят, о чем может быть текст «Эскимосы», то дети в голос закричали, что этот текст про мороженое. Описали так красиво и сочно мороженое эскимо, что даже захотелось его покушать. А когда начали читать текст, то оказалось, что это жители крайнего севера, которые делают одежду из шкур, сшивают их рыбьими костями и жилами оленей. Железа у них нет, они делают копья и стрелы из костей. Больше всего они любят есть звериный и рыбий жир. Женщины и мужчины одеваются одинаково. У женщин только бывают очень широки сапоги. В эти широкие голенища сапог они кладут маленьких детей и так носят их.

Дети были удивлены такому образу жизни эскимосов, активно отвечали на вопросы к тексту. И ещё я дополнила работу над текстом другим заданием: нужно было сделать рисунок, отражающий содержание текста. А затем, когда рисунки были готовы, показала им фотографии эскимосов. Дети были рады, что у многих совпали рисунки с образом жизни этой народности.

Далее получилось сделать вывод с детьми, что содержание порой не совпадает с названием или, точнее сказать, название не всегда дает полный образ о содержании. Важно внимательно читать произведения, это для современных детей было важно! А также тексты нужно писать полно и понятно, чтобы по тексту можно было «увидеть» образ того, о чем хочешь рассказать. А это искусство, и им понемногу можно овладеть. Откуда же брать знания? Знания можно брать в ходе уроков русского языка, литературного чтения, из собственного опыта и наблюдений. И важно полученные знания о создании текста закрепить: и тогда я задала написать свой текст, в котором, например, можно рассказать о своем питомце. Потом мы читали эти тексты друг другу.

С учениками второго класса получилось использовать «Азбуку» Л.Н. Толстого. У Льва Николаевича в «Азбуке» была интересная находка, где он над буквами ставил галочки, а в галочке писал тот звук, который мы произносим, и таким образом показывал слабые позиции в слове. Например, возьмём слово КОРОВА, второй звук в слабой – безударной – позиции, т.к. пишем «О», а слышим «А». И так с детьми стали отмечать слабую позицию, и уже не нужно было мне делать акцент на этом, и даже дети, которые имели статус ОВЗ, это запомнили и могли определять слабые позиции звуков в слове. Если бы я детям говорила «слабая позиция» или «сильная позиция», то многие бы это не поняли, а когда с самого начала стала показывать «галочкой» эти моменты и дополнять понятиями, дети быстрее это освоили. Важно давать детям просто, как у Л.Н. Толстого.

Все знания, которые я стараюсь передать детям, строю как мостик в будущее, стараясь показать, где им может пригодиться то, что мы сейчас изучаем, и то, что будем изучать в будущем. Так, возьмем к примеру таблицу умножения. Я давала им сложные примеры, где нужно было сложить несколько одинаковых больших чисел, и показывала, что если не использовать таблицу умножения, то можно долго их складывать. Или, например, просчитать сколько мне бы понадобилось денег, чтобы купить 20 чупа-чупсов. Это как у Л.Н. Толстого – все задачи по математике должны быть связаны с житейскими потребностями крестьянских детей. Детям важно показывать взаимосвязь во всем, чтобы они понимали, зачем им это. Иначе вопрос так и будет у детей: «Зачем мне все то, что дают в школе?».

Думаю, что учитель должен быть внимательным к детям, видеть своих учеников и быть готовым «на пальцах» объяснять темы. Если у меня по плану тема «Безударная гласная в корне», я, зная учеников, предугадываю, что, рассказывая по учебнику, не смогу достичь понимания темы детьми. Я знаю, что из 25 человек у меня в классе 13 человек имеют трудности в русском языке. У меня получится рассказать ребятам тему по фонетике научно-педагогическим языком, но они не поймут. Мне нужно показать или рассказать по другому. Снова есть пример: в классе Полина, в русском языке у нее серьезные проблемы: дислексия, дисграфия, и поэтому ей в принципе трудно. Вот как было с безударной гласной в корне. Я спросила: «Как мы напишем твое имя: Полина или ПАлина?». Она, конечно, знает, как пишется ее имя – Полина. Продолжаю уточнять: «Почему? Ведь когда мы говорим, то слышим ПАлина». Она: «Нет, ведь Полина пишется через «О». «Как же понять?» И тут у нее наступает понимание, что нужно проверить, и проверить она может сама, потому, что знает свое короткое имя Поля. Хочу отметить, что после такой работы девочка стала проверять эту орфограмму ударением. И другие дети начинали со своих имен, и только потом стали подбирать проверку к другим словам.

Я хочу рассказать ещё одну историю к тому, что дети быстрее делают обобщения, если учитель показывает, как работает знание на материале, взятом из их жизни. У мальчика Миши с собой в ранце была небольшая баночка, в которой он носил мелкие монеты, мелочь. Она была наполнена и тяжела. И вот как-то мы пошли в столовую, я спросила у него, почему он ничего не покупает. Миша отвечал, что нет денег. Я сильно удивилась, ведь у него в баночке было достаточно много денег. Когда я ему на это указала, он широко раскрыл глаза и был удивлен. Я предложила ему посчитать, сколько все-таки у него денег в баночке. Мы разложили монеты сначала по достоинствам. Потом стали считать все вместе. И у него было удивление, что у него много денег, хотя и мелочь. Далее посчитали, сколько он мог бы купить плюшек или сока на эти деньги. Таким образом, ребенок начал понимать переход через десяток и арифметические операции. После этого у него в коробочке стало количество монет убывать.

И ещё был опыт по составу числа, перехода через десяток и решение задач. Это было с учеником второго класса. Мальчик постоянно пересчитывал свои деньги на уроке и этим сильно мешал. Тогда его желание считать деньги я перевела в урок. Включила в урок для Андрея решение его задачи: У Андрея была одна купюра достоинством 50 рублей, монеты по 10 рублей – 2 штуки, и по одной монете достоинством 2 рубля и 5 рублей. Сколько всего денег было у Андрея? Далее так же составили и решили пару задач на количество потраченных денег и на остаток денег после покупки. Таким образом, удалось и детям, и Андрею показать, что такое задача и как её решать.

Это снова возвращает нас к выводу, что учителю необходимо быть внимательным к личному опыту детей и что знания хорошо даются детям тогда, когда касаются их лично и связаны с пониманием того, к чему они могут приложить свои знания. На уроках математики приходилось вспоминать и объяснять детям расчеты по ипотеке, по зарплатам их родителей, по затратам на жизнь. Это было вызвано вопросами современных детей и желанием показать связь с изучаемым – той же таблицей умножения. Многие педагоги говорят, что дети показывают в школе поверхностные знания и у них не появляется собственного образовательного запроса на новое знание. А нужно, чтобы они поставили себе задачку на углубление, чтобы были приобретены не только знания и навыки, но и компетенция – готовность их применять. Для этого важно показывать детям противоречия в языке и арифметике.

Я думаю, что учитель, работающий в свободной педагогике, должен быть тружеником. У него не должно быть ощущения, что он все знает и все умеет. У него должен быть пытливый ум, так как этого мы ждем и от детей. А как могут дети быть пытливы, если их окружение не такое? Недавно ко мне обратились родители за помощью

подтянуть в учебе их дочь-третьеклассницу. Я начала работать с ней и поняла, что приемы и способы, которые уже были у меня с моим третьим классом, с ней не работают – мне пришлось искать новый подход. А когда я нашла, он был совершенно другой, новый для меня. Нужно внимательно наблюдать и, поддерживая начинания и инициативы детей, привносить в образовательный процесс какие-то новые материалы, искать более удобные для ребенка способы запоминания, понимания, проявления своего интереса или вопроса.

Являясь руководителем творческой группы учителей в классах, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого, расскажу о задачах на новый учебный год. Мы решили провести ряд семинаров по согласованию педагогического подхода Свободная педагогика Толстого с Основной образовательной программой начальной школы «Эврика-развитие» и УМК, выбранными учителями. Раз в неделю мы встречаемся все вместе для рефлексии своего опыта в классе, делимся удачными приёмами взаимодействия с детьми. Стараемся помогать всем педагогам в трудных учебных ситуациях: проанализировать причины неудач, обсуждаем удачный опыт в сходных ситуациях, предлагаем для использования материалы Толстого. В новом учебном году мы намерены провести с детьми начальной школы праздник читателей «Русских книг для чтения Л.Н. Толстого», возможно, это станет началом традиции. Также важно запланировать беседу с родителями о специфике работы в СП и придумать какое-то образовательное событие, чтобы родители могли на себе ощутить «Толстовский подход» к образованию. Примерно такие задачи мы ставим для себя каждый новый учебный год, надеюсь, что задуманное поможет нашей группе поддержать свой профессиональный интерес и передаст детям энергию творчества и настроение любопытства.









ЧАСТЬ 2



КЛЮЧЕВЫЕ ФЕНОМЕНЫ  
ПЕДАГОГИКИ ЛН.МОЛСКОГО

Итак, мы снова обращаемся к педагогическим идеям Л.Н. Толстого, чтобы показать их актуальность сегодня и описать находки, сделанные нами в практике, построенной на этих идеях. Тридцатилетний инновационный опыт, обогащенный внешкольной деятельностью и участием в различных исследовательских программах, позволяет обобщить ключевые моменты построения практики образования в начальной школе. В этой части книги у нас нет необходимости перечитывать все педагогические тексты Л.Н. Толстого – каждый, кто захочет, сделает это сам<sup>1</sup>. Здесь мы только приводим отдельные цитаты из педагогических сочинений, сопровождая их комментариями, сделанными под задачу фиксировать моменты, в которых вместе с Автором мы делаем свои выводы. Первыми текстами, которые вовлекли нас – учителей-практиков – в другую образовательную действительность, являются очерки Яснополянской школы, устроенной Л.Н. Толстым, его заметки учителям. И теперь эти тексты продолжают быть ориентирами поиска и размышлений. А значит, мы умножим, или точнее, размножим – выведем из общих, собранных выше (см. главу 1), – более частные для педагога вопросы, и одновременно будем пояснять, как видим ответы на них из современности. Безусловно, мы не ограничимся только статьями первого периода, постараемся передать целостность педагогической системы Толстого<sup>2</sup>, понятую через собственный опыт.

Сегодня, когда нарастает волна семейного образования и быстрее, чем раньше, меняются образовательные институты, нам важно показать читателю, какие открытия мы можем совершить в образовании как таковом – не стесненном рамками школы, регламентами, ролями и пр. – при этом ОБРАЗУя себя как педагога. Это возможно, если «вслушаться и всмотреться» в тексты Л.Н. Толстого, понимая их как описание и результат его опыта участия в образовании и ход педагогического эксперимента, а не предполагая, как часто случалось в истории педагогической мысли, что это были находки дилетанта или ошибки незрелой на тот момент методики обучения детей<sup>3</sup>. Готовя эту книгу, мы провели ряд семинаров с учителями, тьюторами и родителями, где обменивались «удивлением от педагогических текстов Л.Н. Толстого». Оказалось, что и современным читателям нужно взять из текстов всего несколько точных фраз, и они начинают обсуждать вопросы актуального образования. Эти цитаты и контексты, значимые для людей, ищущих себя в поле образования, стали опорами для изложенного ниже.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8.

<sup>2</sup> Смотри подробнее текст проекта «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого» в Части 1.

<sup>3</sup> Также смотри подробнее Часть 1 этой книги.

В чем же причина такого эффекта – эффекта живости текстов Льва Николаевича и вовлечения читателя? Мы полагаем, что дело в том, что его описания не сухая методическая выжимка и не теория, как часто случается, оторванная от практики. Педагогические заметки Толстого – рефлексия опыта, открытый и свободный от догм какой бы то ни было системы, рассказ о ходе событий, в которых автор был непосредственным участником. Сила слова Толстого не вызывает сомнения, и текст «работает с нами»: картинки оживают, мы проникаем дальше – за тем, что видимо, что переживается героями описания. Читая дневник Яснополянской школы, мы не теряем объемных образов, понимаем, что все детали описания важны, они имеют значение для видения автора-педагога.

Способ описания и размышления Л.Н. Толстого лежит в области искусства: для анализа он не делает обобщений, которые оторвали бы нас, размышляющих вместе с ним и даже пребывающих благодаря силе его описания в реальной ситуации, от этой самой ситуации. Сейчас, говоря о точке зрения и особой фокусировке в обсуждении чего-либо, модно использовать выражение «настройка оптики». И нам важно, что прежде появления у Л.Н. Толстого какого-либо положения или суждения происходит эта настройка взгляда – автор показывает нам, откуда и как он смотрит на происходящее. Кроме того, слова Толстого для нас так убедительны, потому что мы в опыте своей реконструкции этой педагогической системы следовали его способу деятельности. Так же, как он, мы сделали основной акцент на личное действие: не «брали на вооружение» какой-то метод, изученный «на берегу» практической ситуации, а исследовали каждый значимый элемент или фрагмент происходящего в опыте. В нашем сообществе, названном впоследствии его научным руководителем Т.М. Ковалевой школой-лабораторией<sup>1</sup>, большое значение и время работы уделялось описанию событий разного масштаба, их анализу и дальнейшему преоформлению ситуации на основе понятого.

Именно поэтому мы рискнули сделать вторую часть нашей книги *феноменологической*, где хотим зафиксировать СВОЙ взгляд на образовательную действительность, которую построили благодаря Толстому. Наши поиски особого языка описания изначально были интуитивны, но за прошедшее время мы получили поддержку от двух важных для любого педагога-практика сторон. Со стороны философии образования и педагогики нас укрепили основания, сделанные для проведения гуманитарных исследований инноваций группой под руководством Галины Николаевны Прозументовой – нашей землячки, доктора педагогических наук. А со стороны психологии точкой

---

<sup>1</sup> Ковалева Т.М. Школа-лаборатория. М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО. МОДЭК, 1998. 123 с.

опоры стала разработка языка антропотехнического действия, начатая Борисом Алексеевичем Архиповым и Борисом Даниловичем Элькониным, утверждающими, вслед за Д.Б. Элькониным, что образование по принципу является совокупным действием с особой структурой и методологией его описания. Труды Б.Д. Эльконины о значении Посредничества для образования, участия одного человека в жизни другого на особых основаниях, выявляемых феноменологией и психологией развития, задали новый горизонт для рассмотрения нашего прошлого опыта, полученного в школе-лаборатории. На наш взгляд, Л.Н. Толстой описывает в своей педагогической публицистике **опыт создания взаимодействия и культурного обмена в детско-взрослом сообществе начальной школы, выстроенном на принципах свободы, и процесса образования в нем, понятого как поиск человеком своего места в культуре и осмысление образа себя.** Нам удалось отчасти воссоздать **пробно-поисковый характер действий его участников и особый открытый и свободный уклад жизни сообщества,** что позволяет сделать некоторые принципиальные выводы о работе условного Взрослого – «устроителя и удержателя» этой реальности. Здесь мы оформим их как ответ на требование свободы – главного принципа педагогики Толстого.

В монографии «Переход к открытому образованию» Г.Н. Прозументова предполагает в ходе гуманитарного исследования «стратегию рефлексивной реконструкции инновационного образовательного опыта, в которой существенными и значимыми этапами являются текстуализация и тематизация образовательной реальности, смысловая локализация такой реальности и ее контекстуализация»<sup>1</sup>. Пусть читателя, относящегося к размышлению о педагогике с большей простотой, не пугает обилие терминов, они важнее для нас, так как задают внутренний план изложения в этой части. Мы предлагаем тексты, построенные на комментариях цитат Толстого, но не столько для повторения или трактовки его идей, сколько для того, чтобы описать реальность нашего опыта. Для этого, как показывают разработки авторов упомянутой монографии, важно подкрепить первоначальное понимание (его мы и получили из описаний Льва Николаевича) личным опытом, опытом субъектного действия. Реализуя наш проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого» и далее распространяя найденное в других практиках, наша группа произвела образовательную инновацию – «становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании».

---

<sup>1</sup> Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : коллективная моногр. / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 13.

Действительно, мы находились в режиме развития, которому и свойственно личное действие, субъектная позиция действующего, особое состояние разрыва между прошлым опытом – ведь сами мы закончили обычную советскую школу, учились педагогике в традиционном вузе – и новым, пока не оцененным, не имевшим завершения образом действия. Его мы почерпнули/создали для себя из текстов Толстого, но понимали при этом, что напрямую воссоздать в нашей инновационной школе практику педагогики, описанную в очерках «Яснополянская школа ...», невозможно. Дети, приходившие в классы, семьи и их образовательные запросы, все общество, содержание обучения, средства и методы педагога – все существенно изменилось за эти сто с лишним лет, не было и нет никакой нужды в простом копировании ситуации. Однако возможности, предоставившиеся для всей нашей группы и для каждого участника, как нельзя лучше подходили для реализации заманчивых идеалов свободы в образовании и свободы образования.

Как показано в предыдущем разделе, условия, в которых Лев Николаевич начал свою школьную практику, были отчасти схожи с теми, в которых задумала проект наша группа. Спустя тридцать лет, на наш взгляд, и эти условия, и такие педагогические цели все еще актуальны. В своей статье 1873 года «Воспитание и образование» Лев Николаевич выделяет понятие образования и на многие годы выдвигает его на первый план своих размышлений. В основу он кладет различие явлений преподавания или учения (обучения), воспитания и собственно образования, каждое из которых, на основе сравнительного анализа достижений в педагогике как европейской науке того времени, прежде всего Германии, определяет по-своему. При этом он уточняет, что для англичан и французов вовсе нет отдельного слова, соответствующего в русском понятию «образование», речь всегда идет о процессе воспитания. Также отметим, что он задается вопросом, отчего в русском языке происходит смешение этих терминов, их неточное употребление. Для нас как исследователей его наследия очевидно, что Толстому важно было не только в практике школьной жизни, но и в попытке обобщения на уровне педагогической науки зафиксировать разницу, состоящую в требовании свободы. Так, он пишет: ***«Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовывать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать приобретенное им. Преподавание есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, которое признает за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование***



*свободно»*<sup>1</sup>. Это обнаружение разницы двух базовых процессов – обучения и воспитания, запускаемых педагогом, было ключевым для нашей группы, искавшей новые средства ненасильственного взаимодействия, лучшей практики начального обучения и приемов преподавания, позволявших сохранять индивидуальность каждого ребенка и учителя. Мы и тогда, и сегодня не хотим попасть в ситуацию, когда педагог становится «демиургом детской жизни» – в одиночку пытается определить свои цели и задачи, жаждет устранить все другие влияния на ребенка, кажущиеся ему неверными, выдумывает некий идеальный образ своего подопечного, к которому заставляет стремиться себя и своего ученика. Вслед за Толстым считаем ошибкой педагогики ставить задачу воспитания людей по определенному образцу, но разделяем его понимание, что педагогика как наука должна претендовать на «изучение путей, которыми образуются люди».

Благодаря этой проработке представлений об образовании мы восстанавливаем его исходный, экзистенциальный смысл: образование – процесс построения Образа себя. Современные философы указывают нам, что в целом забота о себе – необходимость нашего времени, времени, когда общие ценности растеряны, человек, вступая на путь взросления, сталкивается с необходимостью поиска идентичности<sup>2</sup>. Эти поиски, безусловно, могут и должны быть связаны с образованием – только за счет «материалов культуры» человек строит себя и одновременно образ мира, в котором живет. Как современно звучит высказывание Льва Николаевича, сделанное в позднем периоде его размышлений: ***«Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание (современное) стирает ее»***<sup>3</sup>. Таким образом мы определили своей целью **поиск лучших путей ненасильственного обучения, помогающего проявить индивидуальность каждого ребенка и способствовать обнаружению ребенком своего образа.**

И вот, оставив в стороне уже известные нам педагогические системы<sup>4</sup>, следуя постулату Л.Н. Толстого о том, что «лучшая метода состоит в том, чтобы не иметь никакой методы», а «свобода есть необходимое условие всякого истинного образования»<sup>5</sup>, благодаря опыту

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Педагогические сочинения / сост. Н.В. Кудрявая. М. : Педагогика, 1989. С. 208–209.

<sup>2</sup> Фуко М. Герменевтика субъекта : Курс лекций, прочитанных в Коллеже Франсе 1981–1982 учебном году // М. Фуко. СПб.: Нау-ка, 2007. 677 с.

<sup>3</sup> Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Педагогические сочинения. С. 450.

<sup>4</sup> Напомним, что мы начинали реконструкцию опыта Школы Толстого в рамках экспериментальной практики полисистемной школы «Эврика-развитие» г.Томска, где уже осваивали и практиковали метод М. Монтессори, вальдорфскую педагогику, систему развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

<sup>5</sup> Толстой Л.Н. О воспитании // Педагогические сочинения. С. 451–452.

проекта «Свободные классы...» мы максимально раскрыли наше видение. Теперь попробуем собрать находки – феномены и основания, сделавшие возможным утверждение основ педагогики Л.Н. Толстого, актуальной для современного образования в начальной школе и, возможно, образования в целом.

*Первое требование свободы: в построении перехода из дошкольного детства в систематическое обучение важна естественность и непосредственность поведения детей.*

Статью-очерк о своей школе в журнале «Ясная поляна» Л.Н. Толстой начинает с неспешного описания того, как дети собираются в школу. Несколько деталей сразу удивляют читателя и особенно привлекают современного родителя. **«Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался»<sup>1</sup>.** «Как так?!» – удивляются родители и тут же высказывают свое пожелание отдать ребенка в такую школу, где не нужно было бы помогать с уроками, где не сталкиваешься с последствием детских тревог и напряжения. Другие высказывают опасение: как же не связывать между собой вчерашнее «школьное приобретение» – какие-то знания, умения и то, чему необходимо выучиться сегодня? Подозревают, что так бестолково относиться к школе можно было только крестьянским детям 150 лет назад. Сейчас же темп изменений, время высоких требований и пр. диктуют совсем другое отношение...

Но не спешите делать окончательные выводы. Давайте обратим внимание: об ученике Толстой говорит как о восприимчивой натуре. Не исполнительской или, например, усердной, целеустремленной, а именно восприимчивой. Нет и никакого требования к готовности учиться: иметь определенный объем первоначальных знаний, быть готовым сидеть и слушать учителя, владеть каким-то навыком. Могут возразить, что возраст учеников Льва Николаевича непонятен – м.б., дети были старше современных первоклассников, и учебные умения предполагаются, но просто не оговариваются. Но нам и ценно это простое описание тем, что оно дает начало особому пониманию Л.Н. Толстым возраста – не физического – его мы не сможем и не должны сравнивать, а культурного возраста учеников.

И тогда, и сегодня поступление в школу – особый момент в жизни ребенка. Это время его особой социализации, связанной с включением

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Педагогические сочинения. С. 134.

в учебную деятельность. Наступает полоса времени в жизни человека, на наш взгляд, разнящаяся своим наполнением и продолжительностью в разных педагогических культурах. Объединяет эти этапы между собой, будь они из одного исторического периода как, например, традиционная российская начальная школа и школа М. Монтессори, или из разных – как школа в Ясной поляне 1863 года и современная смешанная он-лайн и оф-лайн форма обучения первоклассников 2020–2021 года – общая образовательная *задача взросления*. Близкие, знающие о новом социальном статусе ребенка – в первую очередь родители, и он сам оказываются в поле новых ожиданий завершения «игрового детства» и первых успехов в освоении серьезного «взрослого содержания». В современной психологии развития этот момент понимается как кризис, в основании которого утрата непосредственности и возникновение обобщения переживаний. Действительно, в школе ребенку встречаются новые «официальные» взрослые, которые задают новые горизонты возможностей, и сверстники. Нельзя забыть и особые предметы для изучения, они дают опыт новых действий и также становятся причиной перемены в оценке себя и других. Особенно интересно проанализировать социальную ситуацию учеников из школы Л.Н. Толстого: обычных крестьянских детей родители с неохотой отпускали учиться, так как это означало уменьшение работников в семье. Следовательно, ближайшие взрослые этих детей не имели или занижали свои ожидания результатов образования. С другой стороны, в школе дети сталкивались с навыками и знаниями культуры, которая не была в широком распространении в кругу их жизнедеятельности. Чтение, начальная арифметика и письмо для того времени не были обязательными предметами изучения, а истинная учебная деятельность (как деятельность по самоизменению и требующая обобщения переживаний) для крестьянских ребятшек проходила, скорее, на предмете сельскохозяйственных работ, в деревенском быту и социуме. Таким образом, учителя Яснополянской школы имели возможность продлить время, в котором ребенок не заботится об оценке своих действий. Учитель и ребята объединялись для общего приятного дела – напомним, что «в школе нынче будет весело так же, как вчера» – почти для развлечения.

Нам важно отметить, что переход от игры к учению в педагогике Л.Н. Толстого как бы «размыт». Вернее, его границы и содержание иные, чем в других школьных практиках, где ученик чаще всего сталкивается с требованием дисциплины, и именно привычка слушать учителя, соблюдая для этого специальные регламенты поведения, общее послушание ребенка является заботой учителя. Так происходит в традиционной школе. А у педагогов, следующих установкам М. Монтессори, есть специальный термин – «приведение к норме, нормирование ребенка» для того, чтобы постепенно научить его работать

с материалами и ввести в учебную группу так, чтобы новичок не мешал другим. Этот процесс начинается демонстрацией новых образцов действия и вовлечением в особые формы общения – общий круг, парная беседа шепотом, мини-выступление и пр., которые решительно отличаются от игры, привычных форм детского поведения. Выполнение учебных упражнений в этой педагогике называется «работой».

Еще одно из наполнений перехода от игры к учебе находим в практике системы развивающего обучения (система Эльконина-Давыдова), оно отражено в методической разработке специального курса «Введение в школьную жизнь»<sup>1</sup>. Его задачей является создание условий для формирования психологической готовности к систематическому обучению и совместное построение норм школьной жизни и учебного взаимодействия. Авторы говорят о том, что это поможет адаптировать ребенка к школе и предлагают отвести десять дней на первый такт оформления позиции учащегося. Вместе с учителем дети могут изобрести разные новые, отличные от принятых в детской среде, средства общения и обмена мнениями – специальные знаки, схемы и формулировки. Отдельно авторы оговаривают риск имитации учеником учебного действия и задачу учителя избежать этого риска, добиться от каждого осмысленного содержательного действия.

У Толстого совсем другой подход: поступление в школу представляется не резкой границей, где заканчивается одна жизнь ребенка и начинается совсем другая, где ребенка нужно приспособить к новым условиям жизни, а только новой встречей, новыми возможностями веселья, интереса, общения. Но это не значит, что учитель не волнуется о содержании действия, хотя, не ставя задачу приспособления к школьной жизни, нет и опасения имитации учеником отдельных ее форм. Да, дети действуют по подражанию, они склонны копировать и учителя, и друг друга, но это, наоборот, может быть механизмом вовлечения, того общего духа, которого ищет Толстой. В самом начале своего школьного дневника Лев Николаевич указывает, какие именно формы поведения выступают для ребят и учителя на первый план – это письмо, чтение, счет – те самые культурные формы действия, для которых и устроена школа, то, для чего пришел сюда ребенок. И для современных детей нам кажется важным такое сочетание условий начала систематического обучения, когда:

- взрослые ожидают изменений, но могут предоставить комфортную и психологически безопасную среду для входа в социально-значимый образовательный процесс,
- ребенок приходит в место обучения без лишнего напряжения, сохраняя детские формы общения и поведения, но здесь его ждут занятия, освоение которых значит для него взросление,

---

<sup>1</sup> Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М. : Знание, 1994. 160 с.

- учитель может увидеть ребенка «таким, каков он есть» и опереться в своей работе на его истинные желания, сильные стороны личности и проявленные здесь и теперь намерения.

Такие условия особенно важны в самом начале – когда складывается учебное детско-взрослое сообщество. В нашем опыте для современных детей этот период может быть начат в самом разном физическом возрасте. Главное, чтобы душевные силы ребенка уже созрели для серьезного учебного действия. Встречаются ребяташки, по разным жизненным обстоятельствам выражающие желание заниматься совершенствованием своих навыков письма, чтения, счета и в 5 лет, но и также не готовые прийти в учебную группу в 8 и 9 лет. Хотя справедливости ради скажем, что отказ от работы в классе с учителем мы встречали только у детей, уже травмированных неудачным формальным обучением. С такими ребятами нужна особая реабилитационная работа: установление новых доверительных отношений, выявление успехов и поддержка сильных сторон, удержание внимания не на внешней стороне навыка и учебного поведения, а на сути действия. У педагогов и психологов прижился термин, обозначающий процесс изменения такого нежелательного для истинного образования поведения – «расшkolивание». В нашем опыте, подтвержденном современными исследованиями психологов, а за ними и обобщением методистов, этот этап «вращения» учащихся в школьное сообщество, затем постепенное построение правил, ритмизация учебного процесса длится примерно два учебных года. Если переводить на привычные классы четырехлетней начальной школы, то именно в течение 1 и 2 класса ребяташки выравниваются: одни получают свое расшkolивание и реабилитацию, другие, менее социализированные, выстраивают новые отношения, третьи, обогнавшие по навыкам остальных, с удовольствием «добирают» опыта игры и переживаний. Следующие два года мы видим в большинстве случаев сосредоточенное и деловое учебное поведение ребят, и чаще всего оно подпитано энергией самообразования.

Добавим еще цитату из статьи Льва Николаевича: *«Главное средство для приобретения знаний есть непосредственное отношение к явлениям жизни. Непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы. Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо. Для того чтобы в школе приобреталось наибольшее число знаний, пусть отношения учеников к школе и учителю, к книге будут так же свободны, как и отношения этих учеников к природе и ко всем жизненным явлениям»*<sup>1</sup>. Восприимчивая натура ребенка,

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Об общественной деятельности на поприще образования // Педагогические сочинения. С. 236.

его непосредственность в обращении с окружающими – как с предметами, так и с людьми – для Л.Н. Толстого, говоря современным языком, ресурс приобретения знаний. В этой педагогике непосредственность ребенка имеет особое значение: ее не стоит торопиться преодолевать, заменяя «взрослыми» и особыми, скажем так, «вычурными» способами и формами действия. Мы уверены, что, создавая атмосферу свободы, значительно усложняя картину происходящего в школе, учитель получает более глубокие основания для действия и встречается в классной комнате с реальными детьми, а не послушными учениками – исполнителями угодной взрослому роли. Наблюдение живого, подвижного, активного и открытого навстречу малому учебному сообществу ребенка является возможностью учителя, да и других участников учебного процесса, опереться для понимания происходящего, принятия решений о ближайшем действии – а весь процесс образования становится важным здесь и сейчас, он «выпукло-реалистичен» воочию наблюдаемыми реакциями, переживаниями и действиями всех присутствующих.

Итак, поступление в школу не может «отсекать» другую жизнь ребенка – домашние заботы, игры, размышления и переживания. Среда обучения должна сохранить его непосредственность поведения и восприимчивость природы ко всему новому. Учителю важно увидеть Ребенка как человека, таким, каков он есть, и таким оставить его в общении, позволив состояться ситуациям, когда будет установлено не ролевое, а глубинное личностное общение, когда возникнут вопросы уровня жизненного обобщения, уровня «надучебного опыта». Особенно это касается начала общения, начала оформления привычек и правил в учебном диалоге и других школьных форматах. В этом первое значение свободы школы – ее участники могут быть непосредственными, их границы поведения и действия не должны быть «зажаты» раз и навсегда в дисциплинарных формах и регламентах поведения.

Требование свободы движения, проявления желаний и личных намерений, близости в общении, мы – педагоги, понимаем как условие выявить и поддержать своим участием естественный процесс взаимодействия по поводу учебных материалов и задач. Но, внося разумные и согласованные изменения, начиная новые занятия и устраивая учебную среду, мы направляем ребят, закрепляем те формы отношений и занятий, которые приносят учебную пользу, позволяют продвигать обучение. Это дает практике образования движение вперед, о котором, как нам кажется, и писал Л.Н. Толстой. Здесь важно подытожить: *создать условия для запуска и далее поддерживать образовательный процесс в первом периоде систематического обучения как естественно-искусственный* – предмет заботы практикующего педагога.

Отметим, что такое понимание школьного дела не банально. Хотя бы потому, что противоречит формирующей направленности педагогической деятельности, которая до сих пор реализуется в наших школах. Ведь в классной комнате, в распорядке жизни детей в школе ничего не изменилось, дети часто воспринимаются учителем как чистый лист, и дальше Он их учит. Что тогда делают *они сами*? Каковы *их* процессы, которые нужно подхватывать? Как и где в школе развивается/становится учение – дело самого ученика, процесс, в котором ребенок приобретает свои умения учиться?

Для действенной практики реализация такого видения оборачивается особой задачей анализа способов, которыми педагог удерживается от излишней организации процесса, избегает формальных или заорганизованных форм взаимодействия, и одновременно становится задачей поощрять и наблюдать детское непосредственное поведение, сопоставляя его с задачами развития каждого ребенка.

*Второе требование свободы: построение поля взаимодействия детско-взрослого сообщества и упорядочивание его активности, оформление уклада.*

Читая Л.Н. Толстого, мы отмечаем его внимание к положению детей в среде классной комнаты. *«Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества) – всегда рядом... Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы посмотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю»*<sup>1</sup>. Такая свобода, незакрепленность мест пребывания детей, их непосредственность, о ценности которой мы уже говорили выше, является для взрослого явной помехой, усложняет его рабочую ситуацию. Что же и как упорядочивает эту ситуацию поведения?

В нашей практике одним из решений вопроса об уместности действий взрослого-учителя стала особая «разметка» учителем образовательной среды и пространства действия детско-взрослого сообщества. Первую подсказку мы получили еще в 1993 году, прочитав статью «Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»)»<sup>2</sup>. Авторы обсуждали социо-культурную ситуацию кризиса детства, которая тогда выступала потерей готовых форм взросле-

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 136.

<sup>2</sup> Фрумкин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития «Школа взросления» // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24. URL <http://vorpsy.ru/issues/1993/931/931024.htm> (дата обращения: 12.03.2022).

ния и диктовала задачу проектирования таких новых форм. Нам же было важным указание на то, что «форма организации обучения (как и любого другого труда) требует определенной представленности и выразительности, например, пространственно-эстетической». Это было близко и нашим размышлениям о том, как оформить новую среду для нашего детско-взрослого сообщества. Однако мы, так же как и авторы, искали суть дизайна образовательного пространства, а не только ее предметно-пространственного воплощения. Вопрос о том, что задает системный взгляд на свободное действие участников нашего малого образовательного сообщества, был созвучен проектному замыслу Б. Эльконина и И. Фрумина в этом тексте: «Школа как выражение последовательности и систематичности имеет смысл как социокультурное воплощение рефлексивного освоения – такого освоения, в котором построение предмета оборачивается построением условий и границ собственных схем действия. Переход и преодоление, связанные с объективацией границы умения, знания, понимания и продуцирования, акцентируются на полюсе взросления. На этом полюсе целью является учебность, которая, по мысли Д.Б. Эльконина, сводится к самоизменению действующего человека. Для возрастного полюса специфично формирование особых рефлексивных действий – учебных действий. В отличие от полюса продуктивности он может быть назван полюсом самоизменения. В нем предметом работы ребенка являются границы совершенства его действий. На полюсе же продуктивности должны акцентироваться продуктивное и причастное начала действия; там творение и приобщение к творчеству самоценны.»

Находясь в собственном педагогическом эксперименте, мы решили практиковать образовательное пространство, построенное на полюсах, каждый из которых должен быть закреплен в среде. Это имеет значение для детей, так как их поведение строится в соответствии с дизайном предоставленной им образовательной среды. Как отразил в своей концепции культурно-образовательного пространства В.И. Слободчиков<sup>1</sup>, предметность культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состава.

Для нас также было ценным указание на «полюс учебности», создание которого средствами, почерпнутыми из педагогических разработок Л.Н. Толстого, является, вероятно, первой и самой желанной задачей любого учителя, а наполнение второго полюса – продуктивного действия – мы полагали более ситуативным. Казалось, что в си-

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177–184.



туации, когда напряженная работа должна быть развернута в процессе обучения, все, что будет происходить вне этого, само собой станет противоположным полюсом. Со временем оказалось, что его наполнение – те предложения, которые Взрослый готов «сделать» детям для их вовлечения в какие-то культурные виды деятельности – также нужно хорошо рассчитывать и связывать как со своими целями и задачами, так и с инициативами, желаниями и намерениями учащихся.

Но, безусловно, ценное для построения своей практики стало указание на важность связности подпространств и наблюдения переходов детей между ними. Нам показалось креативным организовать переходы естественно – в архитектуре и дизайне классной комнаты. Так, под наш проект появилось просторное помещение из двух зон, разделенных небольшой аркой. Первая была больше похожа на обычный класс с доской, если не считать роскоши 90-х – индивидуальных учебных мест, которые можно было легко переставлять и конфигурировать. А во второй зоне было место для детской «разгрузки» (что сейчас принято почти повсеместно) – небольшой уголок спорта, индивидуальные шкафчики, стол для чаепития, зона для проведения опытов и наблюдения. Добавим, что в экспериментальном режиме в классе почти всегда находились два взрослых: один вел активный диалог с детьми или управлял их более самостоятельной и тихой работой с материалами, а второй имел возможность наблюдения.

Что же хочет увидеть учитель благодаря поляризации пространства и «разметке среды»? Следуя положениям Л.Н. Толстого, важно обнаружить отношение детей к предлагаемым культурным содержаниям, их активность и инициативу. Эти маркеры начала деятельности важны учителю, чтобы не насаждать свое действие, а, по сути, выращивать действие детей на культурном материале.

Для нашей группы весь период начальной школы становится таким местом образования, где выращивается произвольное отношение ребенка к Культуре. По мнению Л.С. Выготского, именно в освоении форм культурного поведения строится произвольность – способность к овладению собой на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Произвольность не может быть раз и навсегда задана или приобретена, скорее, при таком подходе у ученика накапливается опыт произвольного действия. В педагогическом плане это означает, что ребенок приобретает стиль обучения, вырабатывает определенный темп, ритм обучения, нарабатывает первые учебные умения. Его деятельность учения приобретает на какое-то продолжительное время устойчивое направление, которое дети чаще всего помечают как интерес и одновременно силу, волю, чтобы довести сделанное до конца. О чем идет речь? Для кого-то из детей о полном выполнении учебного задания, для другого об учебной инициативе, которую он смог представить для группы, для третьего в создании своего про-

дукта и пр. Именно чтобы увидеть, как из активности оформляется действие каждого, учитель строит особый уклад. В нем важно:

- дать детям возможность выбора одного из полюсов среды для реализации своей активности,
- установленная динамика работы коллектива,
- общее поле работ, где ученики обмениваются своими намерениями и интересами.

Одна из забот учителя – взаимодействие, поле взаимодействия, которое возникает при объединении полюсов, в момент, когда учитель проводит линии своего действия или намечает/замечает естественно-сложившийся переход между полюсами у детей. Переход от игры к обучению для наблюдателя выглядит как усаживание детей за столы и обращение к учебному материалу, хотя при более свободных привычках такое действие ребенка может начаться и на полу, стоя у информационного стенда, да где угодно. Игра же начинается там, где нет необходимости точного результата, где важнее безопасная проба и азарт. Такие моменты оживляют процесс получения опыта, расшатывают привычное действие, могут показать новые границы возможности отдельного ученика или всей группы. Возьмем такой пример: дети изучают основу простого предложения, и один ученик в шутку называет подлежащее «мамой», а сказуемое – «папой». Вряд ли учителю самому стоит предлагать такой прием запоминания терминов – ведь его задача переводить детей в мир языкознания, понятия, осваиваемые в этот момент, пригодятся детям еще долгие годы обучения. Но игра-метафора, заданная этим учеником и, вероятно, теми, кто принимает этот образ, облегчит восприятие материала. Учителю, на наш взгляд, стоит подхватить детскую инициативу, сделав ее именно для того, чтобы нечаянно не придать этим детским выдумкам статус всеобщего знания, а далее наблюдать, насколько работают с возникшим образом дети. В этом случае внешне все участники совместного действия остаются на местах, они, вероятно, за столами, но общим пространством для них становится игровое. Именно его стоит поддержать, если у детей есть такая потребность. Учитель может закрепить и развить «придумку» ребенка-автора метафоры в самодельном учебном плакате о строении предложения, сделать его частью среды – напоминанием об игровом образе. Но, возвращаясь к языкознанию, он будет искать то место, где метафора перестанет работать, где нужно будет сделать усилие, чтобы продлить ее или преодолеть. Так, на наш взгляд, взрослый практикует становление персонального действия детей рядом или «на фоне» освоения мира взрослых и дает опыт противоречивого авторского вхождения в культуру.

Охарактеризуем теперь те подпространства и их содержание, которые были выделены нами как значимые для создания уклада педагогики, построенной на принципах свободы.

### *Линия поляризации «Игровое действие – учебное действие»*

Игровое, противопоставленное учебному, должно позволять объемное движение детей, оформлять их отдых в промежутке между занятиями. Мы также размещали в зоне, отведенной для этого, шкафчики или полки для личных вещей ребят, чтобы «закрепить» в классе частичку домашнего, дошкольного, своего. Это место также использовали для клубной работы с детьми: обсуждений вопросов, не связанных с обучением, выставками их рисунков, поделок, рассказов об увлечениях. В этом подпространстве Взрослый был не только учителем, но и игроком, старшим товарищем, помощником, но по просьбе и по обращению. Он должен был как бы оставаться в тени детской самостоятельности, но и одновременно быть гарантом безопасности детей, их равной перед друг другом свободы проявления. Понятно, что для ребят первого года обучения, осуществляющих переход от дошкольного детства в школу, это подпространство должно быть по площади больше, а по наполнению насыщеннее, чем для ребят более старших.

Главным приобретением нашего опыта является внесение в учебное подпространство материалов, находящихся в свободном доступе для детей. Эти материалы могут быть учителем созданы самостоятельно или взяты из готовых методических пособий, но поданы не в виде задачник и рабочих тетрадей, а как отдельные карточки, объем которых посилен для сосредоточения ребенка. Мы начинали с карточек, созданных из материалов Азбук и других методических разработок Толстого, затем понемногу дополняли их теми заданиями, которые на их основе придумывали сами дети. Кроме карточек хорошо выставить на столы для общей работы предметы, манипулируя с которыми дети могут тренировать какой-то навык, например считать что-то, обводить для получения рисунка, раскрашивать и пр. В классах для учащихся постарше это могут быть модели, карты, конструкторы и технологические карты к ним, пр. Конечно, в свободном доступе детей должна быть библиотека книг по возрасту, словари, энциклопедии, а сегодня – минимальный набор оргтехники. Также в учебное пространство мы вводили дополнительную доску (а лучше не одну), которая не подвергалась критике учителя и на которой дети могли тренироваться или играть и стенды, позволяющие закрепить для общего обозрения, анализа и пополнения списки вопросов, которые задают дети, планы работ и заданий для самоподготовки каждого. Традиционным элементом остались стенды с плакатами-обобщениями, сделанные детьми, там же можно вывешивать работы ребят для взаимооценки, только добавим, что мы делали это по их желанию.

Переход детей первого года обучения выглядит как «голосование ногами»: при условии свободного перемещения детей, тот, кто «не доиграл», чаще всего от порога попадает в игровую зону такой

классной комнаты. Туда легко «вываливается» и ученик, который быстро устает, который испытывает интеллектуальное перенапряжение-непонимание или опасается за свои результаты. Учитель, наблюдающий это, может достаточно быстро построить свою версию настоящей причины и проверить ее. Так, мы все вспоминаем С, которая каждый раз, когда в классе предлагали прочитать у доски стихи, даже если она их выучила, убегала в игровую зону и отчаянно сигнализировала нам руками «НЕТ!». Когда у учеников появляется инициативное поведение, оно не всегда связано с учением, а учителю легко его пометить, проведя границу: «делай это, пожалуйста, не здесь». Игровое подпространство также прекрасно «подсвечивает» псевдоучебность – ситуации, когда ребенок действует согласно роли, а не в истинном мотиве учебной деятельности.

*Линия поляризации «Индивидуальное действие – коллективное (кооперация/коммуникация)»*

В традиционной школе во время уроков мало места детскому диалогу или тем более полилогу, все коммуникации обычно проходят через учителя. Именно, чтобы изменить ситуацию и сбить установки на такое ведение занятий у учителя, мы отметили для себя эти подпространства как достаточно хаотично складывающиеся и не требующие особого закрепления в среде. Индивидуальное легко оформили, предоставив каждому ученику свой стол. Но в нашей практике не было принято закреплять за учеником место его работы: оно могло меняться хоть по несколько раз на дню, лишь бы не вызывать неудовольствие соседей. Это позволяет детям сменять нечаянных партнеров по работе, естественным образом находить себе равного по темпу или тематике. Безусловно, мы провоцируем объединение ребят, регулярно давая задания, требующие решения в парах (один диктует, другой пишет; один читает, другой слушает и пр.), но главное для запуска полюса коллективного действия – не мешать их самостоятельной организации. Большая часть интересных заданий придумана учащимися именно в тот момент, когда они хотели делать что-то вместе и под это желание пересматривали предложенный нами готовый, быть может, не такой интересный материал. Задать полюс коллективного обучения непросто: нужно найти такой разворот учебного материала, чтобы он проявлял базовое противоречие и «требовал» обсуждения в группе, следовательно, провоцировал на разные решения, разные версии того, что с ним можно делать дальше. Кроме учебной задачи, которую разворачивает взрослый, мы также активно используем метод проектов, совместное рисование карт и изготовление муляжей и моделей.

Более сложное решение для построения полюса индивидуального действия мы нашли в подсказке Б.Д. Эльконина, разработывавшего

тему использования в обучении черновика, а после, обмениваясь находками с группой психологов-исследователей и учителей начальной школы из гимназии «Универс» г. Красноярска<sup>1</sup>. Личным подпространством учащегося мы стали считать его рабочие тетради и специальные альбомы, где записи велись без контроля учителя. Проверка подразумевала определенную подготовку: учащийся должен был определить, что именно стоит проверять и оценивать учителю.

*Информационное и опытно-экспериментальное подпространства как переход от детского вопроса к систематическому изучению явления.*

Любознательные по своей природе ребяташки возраста начальной школы очень ценят заинтересованность взрослого в познании, им важно видеть, что педагог размышляет, наблюдает, сравнивает и, согласно взрослой культуре исследования, фиксирует каким-то образом результат своего познавательного действия. Поэтому так важно закрепить в среде обучения места, где можно провести опыт и поставить эксперимент. Это не значит, что в открытом доступе будут находиться опасные материалы, химикаты и пр. Мы говорим сейчас об экспериментировании в широком смысле слова – о возможности действовать опытным путем, ставя и удерживая вопросы.

С фиксации детского вопроса мы начинаем работу по упорядочиванию познавательной активности детей. Вопросы важно уточнять, но сохранять в тех формулировках, на которых настаивает ребенок. Мы не считаем правильным отсеивать неудобные для взрослого вопросы – неприличные или интимные, однако перед фиксацией этого вопроса на информационном стенде, открытом для всех, стоит обсудить с ребятами, нет ли противоречий, не станет ли помехой для дальнейшего свободного общения этот неудобный вопрос. Также важно делать вопросы именными, т.е. указывать автора вопроса, что придает будущей работе с вопросом характер ответственности и причастности.

Часто для возбуждения вопроса важно показать, обратить внимание на явление, сделать обсуждаемым некий общий опыт. Для этого разворачивается экспериментирование – лабораторная работа с текстом, измерением, подсчетом, сочинительством и пр. Важно, чтобы вовлечение ребят оборачивалось фиксацией «следов» их наблюдений и первых обобщений, в качестве которых могут выступать зарисовки, пометки на готовых схемах, макеты и пр. Тогда они также размещаются в информационном подпространстве, чтобы быть доступными

---

<sup>1</sup> Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / О.В. Знаменская, О.С. Остоверх, Л.А. Рябина, Б.И. Хасан // Вопросы образования. 2009. С. 53–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-individualnogo-progressa-uchebnyh-deystviy-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 27.01.2022).

для обсуждения, удержания напряжения мысли или вопроса, продолжения в инициативном предложении кого-то из ребят или взрослых.

Чаще всего писк ответов на поставленные вопросы происходит в формах, отличных от традиционного урока – в форме студий, лабораторий, проектных мастерских. Такое затратное по времени и организационным усилиям сообщество времяпрепровождение требует внимательного отношения к перечню накопившихся вопросов, их переосмыслению, группировке, выделению приоритетных линий и форм работы с содержанием экспериментирования и изучения. Это особая работа, ее возобновление время от времени задает обращение к систематизации знаний по областям, а в целом строит переход к систематическому изучению. Взрослый, зафиксировав детский вопрос, может поддержать линию размышления или выстроить новую, потенциально богатую для предстоящего обучения. Дети, привыкая к тому, что их вопросы не остаются «брошенными», находят место для ответов и расширения познавательных инициатив, понемногу укрепляют свою образовательную активность и часто самостоятельно находят условия и формы для ее представления в сообществе. Наиболее распространенным приемом на сегодня можно считать подготовку небольшого сообщения/презентации, в котором с опорой на картинку/слайд ребенок хочет рассказать о том, что узнал недавно, о поразившем его воображение событии или явлении. Отводя место для такого выступления в укладе сообщества, взрослый открывает возможности для «индивидуального познавательного трека» и строит условия для подражания такому образу действия другими ребятами. Важно, чтобы в ходе сообщения слушатели были заинтересованы именно представленными материалами, а не формой подачи, деталями изложения. Для этого взрослым важно углублять обсуждение, привлекать внимание к существенным вопросам и ставить новые, но соблюдать тонкую грань между принятием работы, проделанной автором сообщения, и указанием на те новые горизонты квази-исследования, которое проводит выступающий.

Интересные для детей этого возраста приемы создания опытно-экспериментального подпространства – проведение наглядных опытов, экскурсий и наблюдения, создания муляжей, макетов и пр. – также требуют от взрослого внимания именно к существенной, а не внешне-показательной, демонстративной стороне дела. Ведь поехать на экскурсию куда бы то ни было детям интересно само по себе, но вот удержать цель поездки, собрать по ее результатам впечатления от увиденного, зафиксировать возникшие вопросы и значит создать информационное пространство малого сообщества, которое помогает удерживать каждому его участнику индивидуальный познавательный опыт, не так просто. Для того, чтобы это стало возможным, взрослый сначала заботится о совместном планировании с детьми, затем

участвует в активностях как в переходах между подпространствами, описанными выше, а после помогает закрепить в информационном поле «следы» детской активности и совместной рефлексии произошедшего. Такая регулярная работа взрослого по созданию уклада сообщества со временем «дает свои плоды» – ученики начинают самостоятельно дооформлять предложенные места и зоны активности, становятся инициативны в решениях о том, как было бы наиболее интересно и продуктивно отвечать на поставленные вопросы, могут принимать на себя ответственность по завершению какого-то посильного для их участия замысла и пр.

*Третье требование свободы: сочетание авторитета учителя и духа (атмосферы) свободной школы как ось действия взрослого.*

Но можно ли доверять детям, только начинающим обучение? Не станет ли непосредственное отношение, активность и позволение инициативности каждого ребенка педагогическим попустительством? Не потеряет ли взрослый свой авторитет? Что именно он должен делать, какого содержания его деятельности? Удастся ли научить чему-то детей и чему в ситуации, где каждый, буквально, ведет себя, как хочет?

Л.Н. Толстой пишет: ***«Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на всё преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание, и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка, и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя»***<sup>1</sup>.

Вслед за Толстым мы стали понимать, что любая школа и любое свободное объединение учащихся и учителей (тем более, если в роли учителей выступают родители) – живой организм, это скорее не организация, как ее описывают официальные документы, а организованность людей – больших и маленьких. Только при таком видении Учитель и Ученик предстают не как функции в деятельности, не как роли в социальном взаимодействии, а именно как живые люди. Но не так легко вывести школу из «статуса производства»: на всех участников давят и традиции взаимодействия в разных социальных ролях

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 137.

и статусах, и предуготовленность обеспечения материалами, и сложившиеся схемы управления.

Для Толстого свобода в школе – не самоцель, а «единственный критерий педагогики», т.е. способ узнать ответ на основные вопросы – зачем, чему и как нужно учить детей? Рассказывая о своей школе, он пишет: *«Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, – влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, – я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось, и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима, только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений»<sup>1</sup>.*

Отметим два важных момента, первое известно всем: Толстой-гуманист наделял ребенка особым свойством культуросообразности. Он строил свою практику на вере в то, что все существо ребенка стремится к добру, истине и красоте, что в маленьком человеке изначально, т.е. по его природе (мы бы уточнили, «по социальному естеству») есть тяга к образованию. И мы принимаем эту веру, как основание для действия, она помогает каждый раз, когда встречаемся с «трудным» ребенком, найти в себе силы и подходы во взаимодействии, чтобы выявить причины проблем в учебе и содействовать их разрешению. Такая вера помогает быстро найти контакт с родителями ребенка, потому что дает принятие его как человека, которому необходимо оказать помощь. Помогающая позиция учителя сразу становится богаче: мы начинаем видеть не столько затруднения, связанные с предметом нашего преподавания и его учения, сколько полноту социальной ситуации развития. Чаще всего она представляет собой отношение между переживаниями ребенком своего положения в ближайшем окружении, оценки себя и своих действий и теми ожиданиями, которые это окружение близких взрослых ему транслирует. Такая ситуация всегда есть отправная точка для принятия решений взрослыми, обеспечивающими ресурсы для работы с учеником. Именно в ней взрослые, объединившись, могут выделить важные

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 137–138.



направления для дальнейшего совершенствования ребенка и в полноте реализовать поставленные ими задачи образования и обучения.

Мы начали изучение педагогического наследия Толстого в 90-е годы прошлого века, когда менялась школьная идеология, с трудом, но учительство стало осознавать, что не является больше единственным источником знаний и сведений, что ученик является таким же активным участником своего образования, как и государство, диктующее требования к результату, и родитель, предъявляющий ожидания. В этих сложных отношениях разных субъектов образования, присоединяясь к педагогической аксиоме Толстого о культуросообразности ребенка, мы вставали на сторону ребенка, желая усилить его позицию учащегося. Безусловно, на начало образовательного пути в школе как социальном институте ребенок только ребенок, он только примеряет роль учащегося, у него нет и не может быть ученической позиции, но забота учителя и состоит в том, чтобы эту позицию возвращать и оформлять. Для нас ее становление не связано с готовыми формами и ритуалами, диктуемыми школой. Наоборот, необходимо «возвращать» появляющиеся у ребенка фантазию, любопытство, интерес в развитые формы познания, поддерживать внимание к отдельным темам и наукам, развивать мышление и воображение.

И вот теперь укажем на второй существенный момент, который в целом задает вышеприведенная цитата: Толстой заботится о том, чтобы в школе были созданы условия, способствующие проявлению воли и даже протеста ребенка. Он беспокоится о том, что взрослые могут так организовать жизнедеятельность, что и ребенок, и сами они не заметят, как и куда направляют эту образовательную энергию и активность. Нам важно, что Толстой отказывает взрослому во власти над ребенком, он убеждает в невозможности насилия в деле образования. Частью такого насилия может быть и статусность взрослого: он – учитель, возвышающийся над детьми, имеющий средства поощрения и наказания, он часто диктует свои правила и может влиять на взаимоотношения между детьми. Есть опасение, что раз и навсегда утвердился его порядок, который «истребит» живое и непосредственное общение и отношение детей к происходящему в классной комнате. В таком действии Толстой отказывает учителю, убеждая нас, что только непосредственность отношений и свобода могут стать критерием истинных намерений и желаний ученика. Социальные роли учителя и ученика не могут быть основанием взаимодействия в детско-взрослом сообществе.

Однако глубинной властью обладает тот, за кем знания, а учитель, в отличие от ребенка, бесспорно, человек знающий и умеющий все то, чему ученик начальной школы пришел научиться. И такое преимущество взрослого над ребенком Толстому важно – ведь его определение образования таково: это «деятельность человека, которая

имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования». Только в этом равенстве деятельность образовывающего, как и образовываемогоСЯ, имеет одну и ту же цель. Следовательно, в достижении этого равенства цели учителя и ученика не противоречивы, они совпадают, и насилия не происходит. Однако стоит еще отдельных усилий показать, что объединение этих людей в практическом, непосредственном общении происходит именно на этом основании – потребности к равенству в знании, а не статусов (ролей). Поэтому учителю нужно с разумной частотой показывать детям те культурные умения, которыми он владеет: как он пишет, интересно рассказывает, выразительно читает, умеет оперировать с числами, может конструировать, сочинять, петь, рисовать и в целом вести себя *выразительно* – так, что его знания и умения наблюдаемы и могут быть оценены учащимися. Сегодня многие дети приходят в первый класс, ни разу не увидев до этого, как пишет прописными буквами какой-либо взрослый. Какими далекими для такого ребенка покажутся требования выводить палочки и соблюдать строчки! Вера в то, что ребенок потянется к знанию, в сочетании с возможностью в живом непосредственном общении подражать взрослому, присоединяться к его упражнениям и творчеству, дает важный эффект «заразительности образованием». Если учителя и тьюторы, родители не чувствуют в школе особого веселого, свободного и одновременно сосредоточенного на обучении настроения, если нет случаев детской учебной инициативы, открытого обмена умениями или сведениями, значит, в этом детско-взрослом сообществе цели образования еще не являются для детей и взрослых общими. Значит, каждый пришел для своей выгоды, он решает скорее социальную или конкретно-предметную, но не образовательную задачу.

Действия взрослого мы представляем как *ось* детско-взрослой общности. Задача его действий – удержать образовательный смысл, общую осмысленность сосуществования этой общности детей и взрослых в школе как именно образовательную. Взрослый должен отслеживать и понимать/интерпретировать все проявления активности и инициативы детей, происходящие в классной комнате, как ведущие к становлению образа учащего-СЯ и сравнению знаний учителя и учеников. Причем для каждого ребенка и его образовательного пути это могут быть самые разные по форме действия, приводящие к образовательным результатам самого разного рода. И наоборот, что часто намного труднее – при отсутствии положительной образовательной динамики взрослый должен обеспечивать условия для порождения познавательной активности. Ему необходимо видеть ростки инициативы и будущих развернутых форм учебной деятельности. *Создание такой атмосферы, где поддержан дух заразительности, где случается, как называл его Л.Н. Толстой, «бессознательное*

*образование», выстраивание основания авторитета учителя на его большей, чем у детей, умелости и знаниях – еще один предмет заботы педагогов в свободной школе.*

У действий педагога в системе свободного образования особый пробно-поисковый характер.

В традиционной дидактике основной тип действия учащегося – тренировочное действие, направленное на формирование навыка выполнения извне поставленного задания по образцу и алгоритму. В нашем опыте подтверждается, что организация пространства для пробных действий учащихся, направленных на появление индивидуальных средств понимания учебных ситуаций и заданий, способствует активности самого ребенка в процессе учения, становлению его способности к самообразованию и самоопределению.

Приведем здесь фрагмент реконструкции опыта, полученного в процессе обучения шестилетнего ребёнка чтению<sup>1</sup>. Мама предложила мальчику учиться читать обычным методом по детской книжке с большими буквами и маленькими текстами, он отказывался. Возникла ситуация неопределённости, т.к. нельзя было реализовать поставленную цель привычными средствами. Мама предлагала другие книжки, достала пластиковые буквы, знание которых уже сложилось. Ребёнок воспользовался ситуацией растерянности и попросил переделывать сложенные из пластиковых букв обыкновенные слова в «смешные слова». Мама убирала или заменяла буквы в слове, они меняли графическую оболочку и смысл, ребёнок сам пытался их восстановить. Увлечшись этой игрой с участием взрослого, мальчик сын стал бойко читать.

Заметим, что стремление к сохранению взаимопонимания с ребёнком, отказ от достижения цели общепринятыми средствами «быстро научить читать» принёс эффект приобщения мальчика к чтению, он стал это делать с удовольствием. Что сделал взрослый? Отступил от задуманного, тем самым освободив пространство взаимодействия для ответных действий ребёнка. Ребенок проявил свой интерес к составлению слов, взрослый поддержал его. В результате цель обучения чтению была достигнута, но тем способом, в котором ребёнок увидел собственный смысл.

Этот опыт показывает, что в ситуации отказа ребёнка от взаимодействия со взрослым по предложенному им сценарию обучения есть несколько стратегий ответного поведения взрослого: отказаться продолжать взаимодействие, заставить ребёнка действовать по своему сценарию и, наконец, отступить от задуманного, освободить про-

---

<sup>1</sup> Долгова Л.М. Специфика пробно-поискового взаимодействия взрослого и ребёнка на переходе к школе // Эффективный старт: инновационная образовательная модель предшкольной и начальной ступени школы. Томск, 2007. С. 40–45.

странство временным бездействием взрослого для того, чтобы побудить к действию самого ребёнка, поддержать детское действие или предложение. Пробное действие – это попытка ребёнка найти тот предмет взаимодействия, что может быть интересен и понятен ему в предложенной ситуации. Эффектами пробного действия в данной ситуации стали следующие моменты: сохранение взаимопонимания между взрослым в позиции учителя и ребёнком в позиции ученика, повышение интереса ребёнка к умению, которое подлежит освоению (чтение), т.к. он ребенок позже сам звал «играть в слова», формирование чтения как «формы культурного поведения»<sup>1</sup>, т.к. читал мальчик впоследствии всегда с пониманием (несколько раз перечитывая книгу).

На основании анализа более широкого набора случаев взаимодействия взрослых в образовательных ситуациях с учащимися разных возрастов были выделены функциональные моменты в оформлении образовательного пространства пробных действий: педагог формулирует цели своей работы в соответствии с методикой или предыдущим опытом (монолог учителя); учащиеся подвергают их сомнению, или отвергают, или проблематизируют предложение взрослого; проявляются отрицательные эмоции участников; педагог пытается найти другие способы достижения той же цели; возникает ситуация неопределённости. В дальнейшем появляются хаотичные предложения учеников, возникает диалог участников; выделяются настойчивые инициативы детей в виде самостоятельных действий; меняется хронология урока, он превращается в занятие, теряет привычные временные рамки; возрастает обращённость участников друг к другу, в текстах, описывающих взаимодействие, появляются имена героев, выделяются отдельные фигуры участников; учащиеся начинают пробно действовать как организаторы ситуации, параллельно реализуется несколько сценариев (пробных действий); возникают позитивные переживания участников; закрепляются и подхватываются всеми участниками созданные новые формы работы; восстанавливаются связи между участниками («Мы»); появляются пробные продукты работы.

Феноменологический анализ текстов, описывающих подобные прецеденты, показал, что в ситуациях обучения потеря продуктивного взаимодействия и взаимопонимания между обучающим и учащимся может быть преодолена тем, чтобы дать учащимся возможность подействовать самим. Поведение педагога менялось в следующем направлении: он отступал от поставленной методикой обучения задачи и тем самым освобождал пространство взаимодействия для пробы ученика; переходил от монологичного типа общения к диалогу

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Педология школьного возраста // Антология гуманной педагогики. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19.

с учениками, поддерживал диалог между учащимися, направленный на выяснение того, что интересно ученикам, как они понимают то, что делают, что хотят сделать по-другому. Педагог поддерживал инициативные предложения или действия учеников, не отвергал и не критиковал сходу тот материал и те средства, которые предпочёл ученик. Самое главное – он переходил с позиции преподавания (трансляции) на позицию сопровождения пробных действий в образовательном пространстве, наблюдал и анализировал, насколько то, что предложил делать ученик (материал, средства, задания), соотносится с рамочной целью взаимодействия, ради которой оно организовывалось.

Важно фиксировать, что происходит с учеником в случае отказа от взаимодействия тем способом, который предложил педагог: он не понимает того, что предлагает взрослый или не согласен, и у него на это есть причины. Поскольку процесс понимания (согласно герменевтике) – это встреча нового содержания со сходными смыслами, что уже есть в сознании человека, то именно эти смыслы помогают узнать новое и включить его в структуру сознания. Но очень часто методически и дидактически сформулированное содержание учебного предмета не воспринимается сознанием ребёнка, т.к. оно не ориентировано на личные смыслы, т.е. на опыт ученика. В его опыте часто нет той основы, на которую может опереться новая информация. Поэтому пробное действие со стороны ученика – это попытка понять (осмыслить) предложенную информацию (задачу) встречным предложением – действием.

Это действие при поддержке учителя может дооформиться в индивидуальное средство работы с учебным заданием. Так, в нашем опыте ученики открыли в индивидуальной пробе новые учебные средства:

- возможность перехода к чтению с пониманием через игру с графической оболочкой и смыслом слова;
- переход к самостоятельному письму через подписывание карт и картинок (квази-комиксов);
- использование индивидуальных творческих работ учеников в качестве методических материалов-помощников другими учениками, если их объединить в тематические подборки. Таким образом, допущение пробных действий в учебном процессе ведёт к обмену действиями и средствами работы между детьми и учителем, который, в свою очередь, приводит к восстановлению взаимопонимания и взаимодействия участников образовательной ситуации.

Наш феноменологический анализ позволил установить структуру пробного действия как коммуникативного действия, направленного на персональное понимание, разведку. Это действие *не по решению поставленной педагогом задачи, а самостоятельное действие без*

*образца и алгоритма*, оно может строиться как на учебном материале, который принёс учитель, так и на материале, предложенном учеником, но обязательно в том же культурном контексте, который стоит за учебными целями педагога.

Концептуализация тематики пробных действий связана с культурно-исторической традицией Л.С. Выготского, который исследовал механизм активного поведения человека<sup>1</sup>, в рамках которого Б.Д. Эльконин, психолог развития, в работах, посвящённых пробным действиям, подчёркивает, что некоторые исследователи «результатом ориентировки (поиска) считают правильное – безошибочное и уверенное – выполнение действия по реализации»<sup>2</sup>. Автор в контексте психологии развития предлагает другой подход к пониманию пробно-поисковых форм действия: «Выполнение пробного действия открывает новые горизонты, становится шагом в большом пространстве, превращается в способ его зондирования, становится органом пробования»<sup>3</sup>.

Описание феномена пробных действий в инновационной практике также раскрывает более сложную картину: пробные действия не завершаются правильным выполнением извне поставленной задачи, пробные действия как бы открывают пространство для поиска учащимся собственных (индивидуальных) средств понимания ситуаций, формирования индивидуального образовательного опыта. Опыт рассматривается нами в феноменологической традиции как «различение различённого». Знание формируется культурно-исторически, имеет сущностные связи и функции. Первичное «различение» содержания предметного знания (вычленение понятий, определений, формул и т.п.) делают учёные, исследователи, методисты, «укладывающие» содержание знания в материал для передачи в учебных целях.

Задача повторного «различения» содержания передаваемого знания уже самими учащимися как формирования опыта работы с предметным содержанием в традиционном подходе к обучению не ставится. Инновационное образовательное сообщество, чутко уловившее антропологический поворот XX в. в сторону человека как экзистенциального существа, проявляющегося в опыте и коммуникации, движется в направлении создания образовательного пространства личного опыта. Образовательный опыт – это и есть повторное «различение» для себя содержания предметного знания, в данном случае – это создание в пробном действии индивидуализированных средств понимания предмета.

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 477 с.

<sup>2</sup> Эльконин Б.Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии // Педагогика развития. Красноярск, 2007. С. 25–32.

<sup>3</sup> Там же.

Таким образом, можно определить пробно-поисковое действие как такое свободное взаимодействие ученика и педагога по поводу преодоления учебного затруднения, в котором у ученика появляется возможность в самостоятельном спонтанном действии понять смысл учебного затруднения и определить его значение не столько (и не только) словом, сколько собственным поведением. Средством перехода от смысла к значению является знаковое опосредствование. Знак – это «скрепка», соединяющая индивидуальное понимание с культурным (общепринятым) содержанием деятельности. Пробно-поисковое действие и является попыткой соединить личный смысл и предметное знание в процессе делания какого-нибудь учебного продукта. Такое соединение – осмысленное в действии знание, – является основой для использования знания в новой ситуации и способствует формированию образовательного опыта. Усилия по осмысленному преодолению учебного затруднения приводят к качественному изменению психических функций человека, то есть к развитию психики.

Изучение исторических прецедентов педагогической работы с детским учебным опытом в Яснополянской школе Л.Н. Толстого и наша экспериментальная работа начальных классов школы «Эврика-развитие»<sup>1</sup> показывают, что пробные действия не являются естественным процессом, для их появления нужно создать условия. Важнейшим из таких является изменение позиции педагога: «отход из центра», уход от прямого руководства учебной ситуацией, переключение на позицию педагогического сопровождения. А важнейшим фактором построения открытого образовательного пространства является актуализация семиотического аспекта в учебных заданиях, привлечение межпредметного, «динамического», избыточного материала, оформленного по типу компетентностных задач. Необходимыми элементами открытости являются также диалогичность коммуникации, интерес к суждениям всех участников учебного процесса, совместное с детьми создание норм учебного взаимодействия, регулярный анализ их соблюдения (оснований для оценивания, режима самостоятельной работы, домашней работы и пр.).

*Важной заботой взрослых в начальной школе, на наш взгляд, становится также практикование способности к самостоятельному действию, которая у детей может опираться на учебный опыт. Пробные действия в пространстве урока (занятия) являются основанием для понимания учебного задания и постепенного формирования такого опыта.*

---

<sup>1</sup> См. подробнее Часть 1 данной книги.

*Четвертое требование свободы: «пропуская вперед ребенка», необходимо провести его от противоречия к обобщению.*

Чему же учится современный ребенок в начальной школе? Чему он обязательно должен научиться? За что отвечает взрослый в классной комнате? В чем его ответственность?

Среда современной школы существенно отличается от среды, которая была в Яснополянской школе. Крестьянские ребятишки, с которыми граф Толстой был занят построением процесса обучения пришли практически в пустую комнату, наполнение которой состоялось понемногу и с их помощью. В их социальной ситуации это для многих была новая избыточная среда. Что-то для демонстрации приносили учителя, что-то дети писали прямо на стенах, но, как оценивал сам Лев Николаевич, будучи членом комитета грамотности, для обучения не было просто хорошей литературы, тем более специальных учебных пособий. Сегодня в этом отношении ситуация кардинально изменилась именно за счет того, что детям открыта цифровая среда, благодаря взрослым у них под рукой может быть великое многообразие обучающих материалов, специально выстроенных методистами или существующих вне организованных процессов обучения. Особо нужно отметить автодидактические пособия и среды, т.е. такие материалы, представленные ребенку, которые позволяют не только узнавать что-то, но и тренировать отдельные умения, закреплять их через проверку и даже самостоятельно обнаруживать вызовы к последующему учению. Начиная наш проект в школе, где параллельно с нами группа учителей занималась инновацией метода М. Монтессори, мы не могли не отметить для себя, как полезно и продуктивно может быть построено обучение на «умных материалах» – пособиях, помогающих ребенку в ходе манипуляций со специально подобранными предметами не только тренировать навыки, но и осваивать понятия. Кроме того, подхватив логику работы Толстого, мы озадачились созданием наборов карточек по разным учебным предметам, решив, что лучше всего нам подскажут задания сами дети. В результате появились тетради по математике, русскому языку и развитию речи, в содержание которых вошли задания, принятые и воспроизводимые детьми в разных группах и периодах обучения, а также составленные ими самими.

Такая «лабораторная работа» вместе с детьми над созданием лучших и «заразительных» для других учащихся заданий и упражнений стала одной из частей школы-лаборатории, речь о которой пойдет в этой главе ниже. Здесь же нам необходимо отметить, что в открытых средах важно свободное обращение детей с материалами, в отличие от привычного линейно-тематического планирования, предлагающего «подачу учителем» материалов, заготовленных методистами в учебных пособиях. Мы точно знаем, проверили на опыте, что в классе,



где уже создано общее поле учебной работы, предоставление учащимся возможности пользоваться несколькими учебниками, выкладывать в открытый доступ отдельные задания и карточки, передача ученику права на «изобретение» своего задания – только обогащает среду обучения и закладывает основы самостоятельности в учении каждого. Безусловно, в этой открытой образовательной среде могут возникнуть сложности отдельных детей, будет видна их неготовность к инициативному или ответственному действию, но ведь только при свободном действии учащегося в такой среде учитель сможет их заметить и начать помогать преодолевать вскрытые недостатки. В противном случае – когда все взаимодействие и индивидуальное действие строится на жесткой дисциплине, послушании и подражании образцам – уровень и качество освоения учебной деятельностью будут скрыты.

Отметим также, что дети дошкольного возраста сегодня уже неплохо ориентируются в системах хранения информации, знают способы ее подачи – видео, аудио, живое рассказывание, пиктограммы и кодирование в разных языках и пр., легко осваивают дружественные интерфейсы устройств передачи, включены в процессы накопления и обмена информацией, ее поиска. Мобильность, которую они приобретают, раньше возможности оценить качество и назначение контента, часто приводит к смещению дополнительного и основного образования, целевого отношения к использованию учебно-методических материалов и развлечения, что является новым условием и вызовом для систематического образования. Ведь теперь нужно не столько наполнить школьную жизнь ребенка содержанием образования, сколько *упорядочить уже имеющуюся практику* его встречи с этим массивом предметов культуры – часто не опознаваемых, находящихся в сложных взаимосвязях, скрывающих свой истинный объем и предназначение. Так, например, в ситуации, когда ребенок, записав половину слова, забывает, как выглядит прописная редкая буква, допустим Щ, и, задавая простой вопрос, «как пишется буква Щ?» в интернет-пространство, он получит 1000000 возможных ответов (!).

Уверены, что действуя на основании главного принципа педагогики – свободы, мы не можем «закрывать глаза» на такое положение дел и разграничивать, как это диктует старая традиционная школа, игру и учение, основные уроки и дополнительные занятия, запрещать использование гаджетов или настаивать на работе с унифицированными учебными пособиями. Наоборот, именно на первом этапе систематического обучения (примерный возраст начальной школы) нужно помогать детям ориентироваться в этой ситуации разнообразия и разноплановой предметной среде, которая должна стать естественной практикой ребенка в школе.

Мы выстраиваем образовательную среду таким образом, чтобы материалы во время свободного обращения к ним ребенка позволяли:

- провести диагностику его умений, показали его возможности и, если таковые имеются, пробелы, чтобы учитель мог увидеть, с каким уровнем освоения данной предметной области пришел ребенок;
- набирать опыт обращения с предметами и знаками для последующего обобщения их природы, законов действия с ними;
- наблюдать проявленный детьми интерес или трудность для вынесения этого фрагмента в общее обсуждение;
- запускать самостоятельные тренировки детей в отдельных навыках.

И как ни удивительно, современные ребяташки, пребывая в классной комнате, где установлены правила, допускающие свободное обращение к материалам, проявляют интерес и к нашим черно-белым тетрадам, и к текстам Толстого, подготовленным для школьников, охотно берут простые, записанные от руки учебные задания, сделанные ребятами друг для друга, карточки с задачками из разных методических пособий, книги, содержащие тексты разного уровня сложности. Мы, возможно, не до конца еще раскрыли секрет подбора таких материалов, но точно знаем, что они должны возбуждать интерес, «цеплять ум» ребенка. В отличие от других подходов, нам кажется, что это не задания, проверяющие только одно умение, а многогранный, объемный «объект внимания», действие, для которого требуется комплекс умений.

Так, любимым «изобретением» в нашей практике стали деформированные тексты. Например, это распечатанный текст, разрезанный на кусочки – для чтения его нужно собрать в целое поле листа. Или текст, в котором пропущены слова, близкий и всем известный случай – когда отдельные слова заменены картинками. Такие тексты нужно и прочитать, и понять, но сначала как бы просто составить заново. И вот это усилие – дополнительное внимание на входе в действие, оказывается для ребенка пусковым механизмом интереса к тексту. Или еще простой вариант предоставления детям возможности увидеть текст объемно: не запрещать, а даже мотивировать детей на иллюстрацию к тексту во время списывания. При этом тематика текста должна быть увлекательной и позволяющей нарисовать картинку. В традиционной школе с ее утилитарным подходом к работе в тетради, на наш взгляд, при отмене иллюстрации идет и потеря интереса. В наших классах дети любят диктанты еще и потому, что в текстах нет бесконечного природного пейзажа, а может оказаться детективная история с продолжением.

Л.Н. Толстой писал: ***«Вообще давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений***

*по всемъ отраслямъ знанія; но какъ можно меньше сообщайте ему общихъ выводовъ, определеній, подразделеній, и всякой терминологіи.*

*Сообщайте определение, подразделение, правило, название – только тогда, когда ученикъ имеетъ столько сведеній, что самъ въ состояніи проверить общій выводъ, – когда общій выводъ не затрудняетъ, а облегчаетъ его»<sup>1</sup>.*

На примере учебных книг «Азбука», «Новая азбука», «Арифметика», «Грамматика для сельских школ» видно, как, соблюдая данные принципы, оформляет подачу сам Л.Н. Толстой. В его книгах нет правил и выводов, а есть много материала для самостоятельного ученического наблюдения и выхода на вывод или закономерность. Учителю для представления такого материала нужно будет так же самому искать суть предложенного к пониманию учениками. А значит, его обсуждение с детьми будет не «из книг», не по науке, которая закрывает размышление, а непосредственно, живо, близко тем, с кем идет обсуждение.

Но из чего же тогда складывается обучение как процесс, направляемый взрослым в позиции учителя? В чем цель работы учителя? Какие «предметы» должны быть взяты взрослым, чтобы стать центром внимания детей, всего детско-взрослого сообщества в целом? Каково свойство таких предметов?

Начав исследование отдельных приемов обучения и анализ методических разработок Л.Н. Толстого в рамках проекта 90-х годов прошлого века, сегодня мы уверены, что в ходе начального образования нужно работать с **пониманием** ребенка. Нам близко представление о сущности понимания и смыслообразования, выделенное ещё Аристотелем как аспект практического знания, действия при помощи знания, разумности, «фронезис». Кант, разрабатывая проблему понимания, доказывал, что понимание – это активное мышление, обладающее смыслопорождающими функциями, в которых задействованы не только априорные понятия рассудка, но и такие психические функции человека, как ощущения, восприятие, представление, воображение, вкус и т.п. Понимание в известной мере «создаёт» предмет познания посредством соотнесения эмпирического содержания опыта с априорными категориями мышления. Как отмечает М.М. Бахтин, раскрыть и прокомментировать смысл образа или символа можно только с помощью другого (изоморфного) смысла (символа или образа), но растворить его в понятиях невозможно<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Азбука. Заметки для учителя : [Электронный ресурс]. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/azbuka/1-dlya-uchitelya.htm> (дата обращения: 27.01.2022).

<sup>2</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.

Риккерт трактует понимание, прежде всего, как ценностно-смысловое познание явлений, сущность которых состоит в их значимости, а не фактичности<sup>1</sup>.

В. Дильтей, отстаивая герменевтический взгляд на понимание, констатирует зависимость научного познания от контекста донаучных знаний, допредикативного опыта, остающегося основанием познавательной деятельности<sup>2</sup>.

Понимание ребенка можно «ухватить», сделать феноменом, с которым работает учитель, используя технологический подход, подсказанный нам Л.Н. Толстым. Он писал: *«Наука есть только обобщение частных. Ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал или проверил. Частность же он допускает на веру. Религия есть обобщение, принятое на веру. Задача педагогики есть, следовательно, наведение ума на обобщение, предложение уму в такое время и в такой форме таких частных, из которых легко делаются обобщения»*<sup>3</sup>.

В нашей практике мы ясно видим, что центральной единицей для действия взрослого в процессе обучения является противоречие материала. Именно оно при определенной методической обработке становится основой предметно-практической задачи. Даже упражнения из учебника могут быть интересны, если в них скрыто противоречие, которое может ухватить/удержать ребенок и которое в этот момент обращения к материалу становится для него вызовом. Например, текст, записанный с пропуском слов, может быть скучным и унылым, когда к нему дано задание «Вставь слова из справки» и даны сами слова – задание только проверяет усвоенную/неусвоенную ребенком грамматическую конструкцию предложения. Но этот же самый прием деформации текста с заданием вставить слова, используя выражение Толстого «из головы», чтобы текст приобрел дополнительный или другой смысл, будет содержать противоречие формы и смысла, открывает интригу и вызов к пониманию учащегося. Интерес – это эффект понимания.

Предметно-практической мы называем такую задачу, решая которую ребенок манипулирует с материалом, иногда подражает какому-то способу действия, работает с учебным пособием, выполняет задание по указанию учителя, самостоятельно определяет себе работу, выбирая из карточек, ищет информацию, что-то конспектирует и пр. В ходе таких действий ребенок понемногу складывает свое понимание сущности явлений и предметов, с которыми он столкнулся, однако оно остается скрытым и даже не приобретает осмысленности вне

---

<sup>1</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М. : Республика, 1998. 413 с.

<sup>2</sup> Дильтей В. Описательная психология. М. : Русский книжник, 1924. С. 70.

<sup>3</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 377.

социальной ситуации обращения к накопленному опыту и попытке его употребления, а, значит, и переноса знания в новую ситуацию. Процесс обучения не может быть выстроен только на основе этого как бы естественного течения событий. Учитель должен вынести базовые противоречия материала в общую работу, тем самым подтвердив для ситуации поиска понимания статус общего способа действий.

Как показал Л.С. Выготский, **нельзя мыслить содержание объекта, его значение без смыслового движения и интерпретации этого содержания.** Смысл столь же всеобщ и общезначим, как и значение, но его категориальная специфика проявляется в том, что значение мыслится на стороне объекта и его содержания, а смысл – на стороне сознания субъекта, и его собственное содержание состоит лишь в интенциональной направленности сознания на преобразование, интерпретацию значения. Определяя смысл, сознание всякий раз неявно сверяет свои мысленные действия с действительностью, а «смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют»<sup>1</sup>.

Понимание имеет две стороны – объективную и субъективную, которые выражаются в постижении субъектом понимания смысла знака или предмета (объективная), и при этом познающий оперирует своими собственными представлениями и мыслями. Диалектика этих сторон индуцирует определённое смысловое «поле» понимания, в котором происходит сопоставление и взаимодействие сенсорной информации и концептуальной. При этом адекватное задание смысловых связей требует выхода в широкий социокультурный контекст. Поэтому герменевтическое понятие смысла – в отличие от конкретно-научных интерпретаций – всегда связано с миром. Реальность смысла характеризуется непосредственным, жизненно-практическим полаганием и связью с субъективностью познания. Понимание всегда основывается на некотором знании, но не сводится к нему, а проявляется в результате определённых действий над знанием, оперировании его смысловым содержанием. Связывая понимание с оперированием знаниями, мы тем самым актуализируем значение опыта как «умения», которое представляет собой не какой-то не явный, личностный «довесок» к знанию, а необходимое условие его возможности. **Умение в единстве со знанием образует опыт, это как раз характеризует присутствие личного смысла в познании.** Умение обеспечивает «раскрепощение» человеческой субъективности и её включение в познание.

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 349.

Следовательно, одной из важнейших забот учителя должно быть обеспечение «дороги» от противоречия, которое дети обнаруживают в объективной реальности, через утверждение его статуса как принципиального и неслучайного для материала одной из областей, которую они изучают, к обобщению, близкому предпонятию, позволяющему оперировать/применять/осознавать начала знаний.

В опыте нашей группы сложилась следующая логика разворачивания пространства учебного предмета:

*Открытие:* ребенок сталкивается с противоречием материала, представленного в классной комнате. Это м.б. как случай «индивидуального открытия», так и вынесение на общую доску материала, фиксирующего это противоречие. Например, таким противоречием является различие буквы в записанном слове и звука, который она обозначает в цельной звуковой конструкции слова. Такое противоречие рано или поздно замечают все дети, осваивающие чтение. И оно обычно становится опорой для учителя в формировании знания о фонеме, принципах русской орфографии и пр. Но в нашей логике важно зафиксировать само расхождение, причем так, чтобы это было ухвачено небольшим по объему вниманием ребенка. Л.Н. Толстой использовал для этого прием подписывания букв, обозначающих звук в слабой позиции, над строчкой печатных слов;

*Обсуждение.* Многократно зафиксированное противоречие начинает обсуждаться большинством учеников – появляются самостоятельные версии, речения, описание этого явления детским языком. Таким образом утверждается его неслучайность, затем подбираются случаи похожие, явные для участников обсуждения как «такие же», между ними устанавливается принципиальная схожесть – выделяется основание явления. Так дети легко понимают и приводят свои примеры того, как, словами Л.Н. Толстого, «О переходит в А» в случаях, когда в этом месте слова нет ударения;

*Фиксация.* Явление закрепляется как всеобщее понимание с помощью учителя, для фиксации данного обобщения строится наглядная памятка, схема, картинка – тот визуальный способ, который поможет группе участников быстро воссоздать суть понятого при необходимом последующем обращении. Сформированная таким образом на основе опыта учащихся визуальная опора будет неоднократно востребована для практического употребления в ходе проверки на применимость – учителю нужно обеспечить разнообразие действий, в которых понятое на представленном противоречии будет практиковаться. В нашем примере это будет практика действия, обратного чтению – письмо, т.е. перевод звучащей речи в письменную;

*Применение.* Безусловно, первые попытки применить обобщение не могут быть гарантированно успешными, требуется время и тренировочные усилия ребенка в работе над переводом обобщения в алгоритм

действия. На этом этапе важна включенность ученика, осваивающего конкретный алгоритм, например, проверки написания безударной гласной в одной из частей слова, в обсуждение сообществом рамок-ограничений для применения данного способа действия. Следовательно, взрослый-учитель должен вести параллельную работу на построение ситуаций, провоцирующих ребят на нарушение способа действия, его критику, уточнения случаев его применимости, подбор материала, не попадающего под сделанное обобщение. Впрочем, обсуждение складывающегося понимания должно происходить в границах разумного, не выбивая детей из присущего именно этой группе понимания;

*Исследование.* Еще одним тактом разворачивания учебного предмета как такового часто становится углубление кого-то из ребят в суть явления, постановка нового вопроса, выражение непонимания или приведение факта/примера, задающего горизонт сомнения. Так, в нашем примере с «переходом О в А» дети приводят примеры, выходящие за рамки классической логики обучения: в первом классе интересуются правилами написания безударных окончаний прилагательных или суффиксов наречий, приставок разных частей речи и пр. Учитель сталкивается с необходимостью поддержать познавательное действие ребенка, что можно осуществить в форме мини-исследования;

*Воссоздание.* Завершающей частью работы с противоречием мы считаем пробы ученика на подбор материала и составление заданий для своих товарищей, в которых он может обратить их внимание на найденное противоречие, поставить задачу по его преодолению/снятию. Например, ученик подберет слова со слабой позицией гласного, запишет текст, в котором поставит задачу обнаружить такие позиции и пр.

Таким образом, проводя ребенка от его понимания к обобщению, мы работаем с разворачивающимся и становящимся пониманием ребенка в разных областях знания. Практическое применение знания – интегральный момент понимания. Понимание определяется не только логической структурой интерпретаций, но и природой языка, опыта. Понимание опосредуется языком, опытом действия, знаково-символическими средствами. Понимание выражается в развивающем опыте, постигающем всю полноту смысловой ткани явлений. Понимание смысла вещей и процессов отличается метафоричностью, ибо предполагает перенесение свойств и признаков из одной сферы в другую. Перенесение и взаимодействие смыслов составляет основной механизм процесса понимания, а применение знания – способ реализации понимания в деятельности познающего субъекта.

Как отмечает В.С. Библер, изначально понимание предмета означало его «причастие» к субъекту в качестве средства, цели, жеста или изречения, – впоследствии же формируется новая логика: логика

противостояния субъекта и объекта, способная вырабатывать объективное знание предмета, принципиально не сводимое и не причастное к субъекту.

В этой логике теория педагогики и традиционная дидактика не рассматривают организацию процесса понимания учащимся учебного материала и учебной ситуации как отдельную методическую задачу. В традиционной гносеологической логике она излишня. Но гуманитаризация процесса образования, внимание к каждому учащемуся и его субъективной позиции требуют от организаторов учебного процесса отдельной работы по построению условий понимания учебных ситуаций и заданий. Именно поэтому для нас так важны первые фазы из перечисленной логики – открытие и обсуждение противоречия. Вслед за Л.Н. Толстым мы хотели бы обеспечить в классной комнате такой опыт учащегося, который позволял бы сообществу сделать его центром учебной ситуации.

Таким образом, для полноценного понимания учащимся нового содержания недостаточно только логического анализа содержания (понятийной работы), необходимо создать такое пространство, в котором актуализируется эмоциональное отношение к предмету работы, возможны действия с содержанием, порождающие новые смыслы. «Переживание, – пишет М.М. Бахтин, – это след смысла в бытии, это отблеск его на нём, изнутри себя самого оно живо не собою, а этим внележащим и уловляемым смыслом, ибо, когда оно не уловляет смысла, его вообще нет»<sup>1</sup>. В понимании опыт всегда соотносится с неким идеальным содержанием, не обнаруживаемым в нём непосредственно.

Смысл – категория процесса понимания. Особенность понимания обусловлена двойственной природой самого смысла: он психический феномен, локализующийся в сознании человека, и в то же время он основа для логического эквивалента смысла – значения. Смысл – не вещь или материальная субстанция, а духовное отношение тождества и различия, устанавливаемое человеком, это примирение с самим собой, узнавание себя в инобытии. Понимание чаще всего проявляется не в форме истолкования языковых выражений, а в осуществляемых посредством них действиях, зависящих от контекстов употребления выражений. Индивидуальные смыслы объективируются значением. В значении различаются указание (предметное значение, детонация, экстенционал) и собственно смысл (смысловое значение, коннотация, интенционал). В смысловом значении заключается мыслительный критерий приложимости выражения к конкретным предметам и ситуациям. Смысловое значение знака – это его свойство представлять определённые черты объекта. Смысл знака, выражая концептуальную

---

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 101.



сущность предмета, является intersубъектным образованием. Консистенция смысла не принадлежит только субъективным переживаниям или только предметам материального мира, она принадлежит третьей области, подобной «третьему миру» К. Поппера. Смысл образует смысловое поле, подвижное и динамичное.

Важно отвести место и время в пространстве малого образовательного сообщества, где дети могут обмениваться своими смыслами по поводу текста, предметного материала или случая из жизни. В ситуации обмена мыслями, догадками, размышлениями возникает смысловая работа, где начинает возникать общее смысловое поле, т.к. будут обнаруживаться общие главные стороны рассматриваемого явления, появятся новые параллели и совместные мысли.

В опытно-поисковом режиме обучения нам удалось выделить 3 варианта построения поля смысловой учебной работы. Кратко опишем их и приведем простые примеры:

1) ситуативный – перенос детских реплик в культурный контекст через отстранение;

Идет урок русского языка в 1 классе. Открывается дверь. Появляется голова шестилетки Артема и медленно говорит: «А я сейчас звезды видел, пока шел в школу». Пауза. И «как будто нажали на кнопку» – весь класс заговорил про космос. Что делать? Как же русский язык? Кто-то из ребят прокричал: «А я знаю самую большую планету – это Юпитер, и могу написать на доске!» Стали записывать космические объекты, а попутно прошли написание строчных и заглавных букв. На следующий день тема космоса переросла в тему «А какие еще слова пишутся с большой буквы?»

2) ассоциативный – перенос детских ассоциаций по поводу культурных объектов;

1 класс. После работы со звуками [м] и [м'] изучаем новую букву М. На что она похожа? Кто-то предлагает – на море. Кто-то – на качели, горы, рога коровы, да еще она говорит: «Му!», на уши кошки Мурки, а она еще мяукает. Вот и соединилась буква М со звуками [м] и [м'].

3) пробный – поиск и построение новой траектории в изучении учебного предмета.

1 класс, вторая половина года. Занимаемся письмом. Дети исправно пишут все задания учителя, но уроки вялые, дети послушные, но скучные. Что-то идет не так. На перемене учитель достает ватманы, чтоб положить их в другое место. Подходит ребенок: «А можно я нарисую свою карту на ватмане?» «А что, неплохая идея», – думает учитель. «Рисуй». «А можно и я, и я, и я». Так на полу расположились все дети класса. Кто-то стал рисовать свою индивидуальную карту, кто-то объединился в группы, были и мигрирующие от группы к группе дети. Стали получаться карты с автомобильными дорогами,

фантастических и сказочных миров, космических просторов. Настя, которая только научилась писать буквы, стала ходить и подписывать названия географических объектов. А Леша, который уже легко писал свои рассказы, присоединился к группе и вместе с ребятами сочинял историю по их карте, а потом аккуратно записал ее и приклеил к карте. Так дети с помощью карт вышли от написания букв и слов к письменным текстам.

*Забота учителя в отношении этого требования свободы – провести ребенка от противоречия, найденного в материале, к обобщению способа своего действия – состоит в том, чтобы строить логико-предметный анализ той области знания, в которую взрослый вовлекает ребенка, и осуществлять движение навстречу пониманию и осмысленности детей в ходе формирования предпонятий.*

*Пятое требование свободы: чтобы инициировать и поддерживать самостоятельное образовательное движение ребенка важно вместе с другими участниками этого движения выделять, кроме предметно-практических, ученические и образовательные задачи.*

В традиционной школе базовым является процесс обучения, все остальное – вовлечение и творчество, общение детей и взрослых, развлечение и досуг – учителем редко рассматриваются как значимые. Не случайно такая система названа классно-урочной: название выделяет главное – то, что происходит в классах во время уроков. Но в этих, как бы дополнительных процессах, часто тягостных для учителя и достаточно затратных по времени и энергии ребенка, происходят самые разные события, а подчас кроется и главный жизненный интерес. Игнорировать вне-школьную жизнь, рассматривать только линию обучения, на наш взгляд, неверно. С другой стороны, не стоит и так подходить к построению рабочей картины педагога, чтобы его взгляд на жизнь ребенка становился всеобъемлющим – претендовал на исключительную полноту понимания происходящего и единство цели воспитания. Вот что Л.Н. Толстой, критикуя традиционную педагогику, пишет по этому поводу: ***«Весь внешний мир допускается к воздействию на ученика только настолько, насколько воспитатель находит это удобным. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемой стеной от влияния мира, и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что считает полезным. ...Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обустроена кругом китайской стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям. Влияние жизни не признается»***<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Педагогические сочинения. С. 207.

Хотя, как говорится дальше, каждый педагог соглашается, что жизнь вносит свое влияние, но сопротивляется этому, считая, что педагогика как наука должна помочь устранить это влияние на подопечного.

Взгляд учителя является частичным по отношению к полноте картины образования ребенка, если мы признаем его (учителя) работой, его базовым процессом – обучение. Соглашаясь с Л.Н. Толстым, мы сделали своим принципом открытость навстречу материалам культуры, намерениям взрослых и детей и обнаружили необходимость освоить масштабы работы с ребенком, большие, чем учительский. Нам важно подчеркнуть и еще раз напомнить, что педагогические открытия, которые мы сделали, опираются в большей степени на два первых периода творчества Толстого в образовании, когда он находился в поиске и создавал не только школу и методические материалы к ней, но и свою гуманистическую антропологию. В ее основании отказ от насилия, а в отношении образования – отказ от воспитания как желания одного человека формировать другого по какому бы то ни было образцу. В третьем педагогическом периоде он вернулся к вопросам воспитания, но и здесь не отказывался от своего главного основания – свободы. В его последнем периоде воспитание стало снова возможно как проповедь, как беседы с детьми по нравственным вопросам, но все же не представлялось «генеральной линией», отсекающей все другие образовательные практики и возможности ребенка.

Утверждая, что ребенка образует все, возвращая процессу образования его истинное значение – быть процессом построения образа себя, мы хотели обрести понимание границ своей ответственности. Изнутри педагогической ситуации мы видим ее как необходимость удержать *поле взаимодействия* по поводу обучения в группе детей или с одним ребенком. И вот теперь хотим показать, как и где педагогическая ситуация расширяется, а работа взрослого становится вписанной во «внешний контур» свободной и открытой образовательной ситуации. Для лучшего развития ребенка необходимо объединение усилий и ресурсов этой большей, чем работа учителя в классе ситуации. Принимая ответственность через попытку ответить на вопрос «как это сделать?», мы осознаем, что перестраиваем всю образовательную систему и иначе видим педагогическую ситуацию.

Мы уже выделили в действительности, которую описываем, один из процессов взаимодействия – обучение, его масштаб задается ситуацией обнаружения, обсуждения и развертывания противоречия в материале, а поддерживается открытой для выбора детьми средой, где учащиеся решают предметно-практические задачи. Трудность учителя состоит в том, что не скованные дисциплинарными рамками дети не всегда удерживают должное внимание и, часто как следствие, не входят в поле понимания противоречия и общей работы по его обсуждению так легко, как если бы мы собирали их внимание

насильственно. Отказываясь от принуждения к обучению, опираясь на требование свободы поведения детей, учитель обнаруживает, что в его действительность попадают наконец разнообразные проявления ребёнка, его истинная активность вне ролевого (как ученика, как вежливого и воспитанного человека и пр.) поведения. Как было описано выше, особенное значение мы придаем ситуациям отказа от предложений, нестыковки намерений детей и взрослых. В них взрослый может наблюдать и оценивать чувствительность ребенка к размышлению именно над этим или так представленным противоречием, его способами вовлечения в коллективную работу и выборами какого-то другого содержания, силу проникновения ребенка в данную образовательно-предметную область и пр.

Но не возникает ли у взрослого в позиции учителя, остановленного разрывом в ходе обучения, отрицание культуросообразности ребенка, сомнение в его природном стремлении к образованию, в котором нас убеждает Лев Николаевич? Быть может, перед нами просто непослушные, глупые, в конце концов просто незрелые к обучению дети? Мы не можем отказать ребенку в осмысленности и субъектности, мы должны из анализа этой ситуации предполагать и намечать для будущего иные задачи, чем задачи обучения. Вот ребенок отвлекся, он, как кажется взрослому, «не учится, выпал из процесса», вернее, в нашем понимании он переключился, его внимание уходит на что-то иное. Таковую смену траектории важно наблюдать в естественном развитии событий, а, значит, не применяя жестких дисциплинарных рамок. Учитель, возможно, лучше, чем ребенок, понимает важность продолжения предыдущего действия, в его праве предложить вернуться мягким замечанием или как-то иначе привлечь внимание к рассматриваемому материалу. Однако только наблюдение за непосредственным поведением ребенка, его продолжительной активностью, соответствие его реакции с общим ходом работы и даже с замечанием учителя, понятым как проба усиления личного действия этого ребенка, может дать понимание того, на решение какой задачи он отвлекся. Если взрослый знает и разделяет ее, если он понимает, что время, которое сейчас тратит учащийся, идет потому, что в поле его внимания попали другие материалы, или люди, или процессы, включение в которые ребенку на данный момент актуальнее, то это дает ему широту направляющего и ориентирующего педагогического действия. Если же он пока не понимает, что происходит, у него нет ясности о причине отказа, сломе взаимодействия, нужно наблюдать и продолжать искать понимание – строить Образ этого конкретного ребенка.

Забота о построении Образа ребенка является общей для педагогической профессии, мы тут не претендуем на оригинальность. В наше время проявление уникальных черт человека, поиск связки его различных особенностей в важный кому-то для совершения взаимодействия

профиль (разворот образа) принято называть выявлением индивидуальности. В образовании с возвращением гуманистических ориентиров закрепилось понимание необходимости индивидуального подхода – принципа отечественной педагогики, «согласно которому в учебно-воспитательной работе в классе достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребёнком, основанное на знании его черт личности и условий жизни»<sup>1</sup>. Действительно, опытный и внимательный педагог с каждым новым ребенком проходит эту непростую «дорогу», где его ждут открытия и обновление своих способов взаимодействия, «ошибки типизации», когда сначала надеешься на прошлый опыт, сравниваешь данный случай с другими, пытаешься опереться на похожесть и это сравнение.

Примеры педагогических ситуаций вышеизложенного, уверены, найдутся у каждого, кто занимается с детьми. Мы же хотим указать, что особое значение для выявления индивидуальности каждого ребенка и работы в индивидуальном подходе имеет именно отказ ученика от действия и создание взрослым условий, при которых станут возможны и будут проявлены пробные и поисковые действия как ребенка, так и взрослого. Итак, у взрослого возникает необходимость интерпретировать действие ребенка, видеть за ситуацией смены фокуса внимания ребенка поворот, положительное изменение траектории как включение в решение какой-то другой задачи, целого набора разнообразных задач. Такая остановка выводит учителя из ситуации действия «здесь и сейчас» в мыслительный и коммуникативный план, где у него уже совершенно другие участники – это родители и коллеги, участники большего масштаба жизнедеятельности ребенка, а не малого отрезка происходящего в классной комнате. И это не рефлексивный план оценки своего действия и последующей его корректировки, а реальное взаимодействие, анализ ситуации, ее обсуждение и оценка с теми, кто поможет преодолеть частичность взгляда учителя. С этими новыми опорами понимания образа ребенка и происходящего с ним взрослому важно вернуться обратно: перестроить ситуацию, в которой прервалась активность действия, или продолжить ее, внося обновление, дополняя образовательную среду, так, чтобы действие ребенка развивалось, приобретало все более отчетливые культурные формы. И эту работу намеренно проводят в школьных коллективах, где внимательны к детям во время педагогических советов, собираясь обсудить отдельные трудные случаи в малые психолого-педагогические консилиумы. Подчас учителя-энтузиасты «втягивают» в обсуждение образа ребенка коллег и родителей, делая это без всякой подготовки, где придется – в столовой во время обеда,

---

<sup>1</sup> Индивидуальный подход : [Электронный ресурс] // Понятия и категории. URL: <http://ronjatija.ru> (дата обращения: 27.01.2022).

на ходу и пр. В нашей практике, воссоздававшей «лабораторность школы», были заведены регулярные еженедельные рефлексивные обсуждения.

Таким образом, в педагогической ситуации остановки взаимодействия у взрослого для понимания и участия открывается два плана. Первый заполняется во время контакта с ребенком «здесь и сейчас», в наблюдении за его «отзывом» на материалы, представленные в среде, за действиями ребенка и их результатами. А вторым планом является согласование видения своих частичных представлений о жизнедеятельности ребенка с представлениями других участников образовательного процесса. Соотнесение этих двух планов между собой происходит через провокацию пробных действий, наблюдение и оценку их разворачивания с позиций разных участников образовательного процесса. Если же взрослый не выходит в этот второй план, игнорирует представление о своем частичном видении ребенка, то его оценки происходящих событий, анализ ситуаций и принятые решения относительно своего действия будут не точны, не найдут поддержку вне прямого действия.

Будем утверждать, что ситуация затруднения в работе рефлексивного и внимательного педагога может быть зафиксирована чуть ли не ежедневно. Чаще педагоги, сталкиваясь с трудностью построения этого индивидуального образа (в привычном языке – «с трудным ребенком»), прибегают не к поиску, а к переустановке во втором плане – пытаются найти причины и недостатки во внешкольном окружении ребенка, «вписывают» свое неудачное взаимодействие в образ ребенка как негармоничного, развивающегося с нарушениями. А свое действие в классной комнате стараются ограничить так, чтобы не видеть истинные или просто другие, чем предполагаются педагогом, намерения ребенка. Учителю в его привычной роли свойственно «вести детей за собой», «объединять под общую задачу», «работать дружно и слаженно» и пр., для этого он признает важной дисциплину и устанавливает порядок. Это действительно согласуется с задачей традиционного обучения – приобщать к общим способам действия (например, проверки безударной гласной, расчета площади и пр.), создавать условия для их освоения в большой, нередко непомерно большой, группе детей. Однако как же быть с индивидуальностью? За счет чего увидеть ее присутствие и помочь раскрыться?

Приведем два случая из нашей работы, чтобы показать, как строится коммуникация и кооперация в распределенной деятельности.

Первый описан И.В. Малаховой. «Во втором классе у меня был ученик Д. Мальчик был очень начитан, знал много фактов об окружающем мире из энциклопедий, но испытывал большие трудности с пониманием математического материала. Ему сложно было складывать и вычитать двузначные числа. Большие проблемы были

с решением задач в два действия. Я не «опускала руки»: объясняла ему сложение и вычитание на счетах, для решения задач приходилось делать вместе рисунки к тексту задач, составлять краткую запись. Результаты были, но нерегулярные, непостоянные, и Д чаще всего долго сидел над подобными заданиями, сам за их выполнение не брался.

С этой проблемой я обратилась к маме Д., объяснила ей, что трудность мальчика состоит в том, что ему тяжело понять смысл математического текста, подобрать необходимое действие и правильно вычислить. Мама была со мной согласна, однако указала мне, что до нашей встречи, она воспринимала своего сына, как более способного к филологии, нежели к математике. Мама обещала понаблюдать более подробно, как мальчик дома работает над задачей, согласно моим рекомендациям помочь своему ребенку. Далее мы еще несколько раз встречались и беседовали о ее сыне: как он рос, чем увлекался, что ему интересно, какие у него учебные ритмы, привычки. Мне было важно, чтобы она рассказала о том, как Д садится за уроки, с чего начинает выполнять домашнее задание, как работает со сложным для него материалом. Мама не могла скрыть от мальчика нашего общего беспокойства и открыто и доверительно поговорила с самим Д о его трудности. Через некоторое время я заметила видимые улучшения. Он быстро, четко и почти безошибочно выполнял математические примеры и задачи. Я была удивлена, радуясь его результату и решимости работать с логическими заданиями, подумала, что мама нашла какой-то новый способ, прием объяснения. Но ничего подобного не было, мама, как и прежде, была озадачена подробным наблюдением и ограничивалась общими разговорами об учебе. Оказалось, что этот «поворот зрения» мамы в сторону своего сына, не отчужденное, а личное принятие его трудности и попытка разобраться в причинах, желание помочь и выполнение моих нехитрых рекомендаций стали для Д поддержкой, утвердили его в необходимости и желании работать со своим непониманием. Включение мамы в учебную ситуацию, помогло мальчику сделать неуспех в предмете своей учебной задачей и самому прикладывать силы для решения задач и примеров».

Второй сюжет о молодой учительнице, обнаружившей недостатку своих знаний о возможных логопедических нарушениях у первоклассников. Заканчивалось первое полугодие, была пройдена большая часть периода освоения Азбуки. Детям была дана контрольная работа: записать под диктовку учителя буквы, открытые слоги типа МА и слова типа ДОМ, КОЗЫ, АНЯ, написание которых не требует проверки. После анализа детских работ выяснилось, что у многих есть пропуски букв в словах, перевероты изображений используемых букв, перестановки их в словах. Учительница обратилась за консультацией к логопеду, в течение следующей недели провели обследование всех детей в классе. По его результатам логопед выделила детей

с признаками дисграфии и посоветовала учительнице способы работы, на которые та ранее акцент не делала. Теперь для этих ребят задания были подобраны более адресно, обучение пошло интенсивнее.

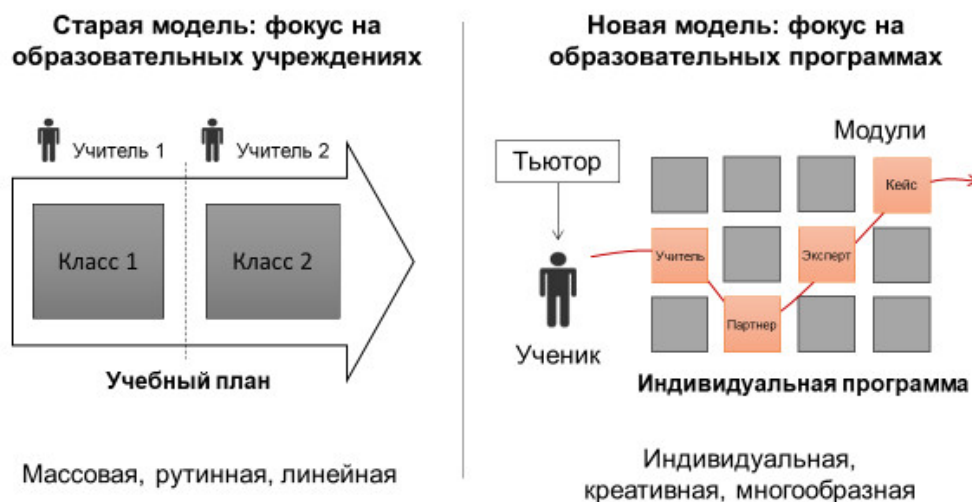
Педагогическая деятельность по сути своей является коллективно-распределенной, а результат, которого достигает любой ее участник, он получает только совместно с кем-то. Требование свободы в образовании расширяет круг «действующих лиц», а взрослого в педагогической ситуации делает «многопозиционным» и «разнофокусным». Одна из позиций взрослого – обучающая, т.е. учительская. Здесь первый фокус внимания на построении учебной задачи вокруг выявления и обсуждения противоречия, а второй на открытой среде, в которой представлены материалы для решения предметно-практических задач, культурные материалы для обмена информацией и места представления продуктивного действия. Часть этой среды строит, наполняет, оформляет в определенный уклад малого образовательного сообщества сам учитель, но ее значительная часть задана действиями других соучастников образовательного процесса и действиями самого ребенка. В этой другой – не данной учителю непосредственно – части среды также происходит образование. Там ребенок также «считывает» чьи-то ожидания, находит взаимодействие с людьми и материалами, которые строят его вызов к изменению, он решает какие-то задачи. Стремление «открыть школу навстречу жизни» согласуется с пониманием образования как свободной деятельности, происходящей поверх специально устроенных обществом институтов. Удивительно, как сегодня актуально видение Л.Н. Толстого, особенно после 2019–2020 учебного года, когда, попав в обстоятельства пандемии, потребители образовательных услуг массово преодолели границы своих привычных школ и классов, задумались об их условности для движения своего образования вперед. Мы же изначально строили начальную школу как систему действий педагогов, открытую для влияния малого образовательного сообщества – учителей, детей, их родителей, распространения и обмена интересами, привнесенными извне, вовлечения в образовательное пространство самых разных культурных содержаний и материалов. Сегодня нам легко позволяют реализовать это информационные носители и технологии. Многие образовательные сообщества теперь и вовсе строят поле своего взаимодействия только дистантно, через экран. И учителю важно искать свое место в системе распределенного труда многих взрослых, занятых в образовании ребенка. Но это только общая формула, которая не позволяет понять, как это делать и в чем состоит система каждого конкретного случая.

Здесь нужно соотнестись с опытом Л.Н. Толстого – он имел дело с крестьянскими детьми в особой ситуации. Выстроенная им среда обучения была для его учеников избыточной и провокативной –



в ней встречались задачи, напрямую не связанные с их жизнедеятельностью. И тем ярче он смог проявить связь процесса обучения и проявление «натуры ребенка», которую он позволил себе наблюдать в свободном укладе. Формула Толстого о сути образования как движении вперед в процессе, где человек только сравнивается знаниями с тем, кого встречает на своем пути, указывает нам на то, что ответственность Взрослого в образовательной ситуации, большей, чем учительская, состоит в том, чтобы выделять траекторию этого движения в конкретном случае каждого ребенка и удерживать ее, выстраивая полноту возможностей, найденных через коммуникацию с другими участниками и в оценке проб ребенка.

Это понимание нашей группы «зрело» в ходе становления в последние десятилетия представлений об индивидуальной образовательной программе как ядре современной педагогики. Мы принимали участие в разработке и реализации исследований и практических разработок, заданных П.Г. Щедровицким и развернутых на базе школы «Эврика-развитие» г. Томска. Отказ от классно-урочной системы и переход к этой модели зафиксирован в его работах на такой известной картинке.



И здесь, и в определенный момент нашей истории проекта «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого» возникает позиция тьютора – помощника в образовании, чья роль состоит в обнаружении и удержании индивидуальной образовательной программы (ИОП), участии в ее реализации и корректировке для каждого учащегося. Первоначально внимание взрослого в свободной среде было сосредоточено на переходах ребенка между подпространствами, выделенными нами естественно в классной комнате – игровым и учебным, индивидуальной работы и групповой и пр. Затем это деление стало носить более условный характер, а набор образовательных

топик открытой среды ребенка значительно расширился за счет сделанной нами переоценке дополнительного образования и возможностей пребывания в виртуальном пространстве. Зрелая тьюторская позиция взрослого диктует необходимость обзора сред, доступных ребенку для совершения образования, наполнения их дидактическими и автодидактическими материалами, вызывающими его интерес, оценки работ в этих средах других взрослых как партнеров по совокупному действию и обустройство коммуникации всех участников образовательного процесса для выявления образовательных возможностей этого ребенка.

Центральным моментом для нашей педагогики стал поиск осмысленности действий самого ребенка. Мы понимали и понимаем, что дети этого возраста далеки от осознанного отношения к своему образованию, нам не был близок ход, когда в школе ребенку выделяют тьютора-взрослого как помощника в процессе обучения. Такой взрослый, на наш взгляд, раньше времени, а часто и в не подходящей для этого среде (не свободной, мало насыщенной материалами, не открытой для вовлечения и влияния извне) «заводит разговоры» о том, какие цели ставит в образовательном процессе учащийся, чего он хочет добиться, понимает ли он свои возможности и пр. Как было доступно в нашем наблюдении, без специальных условий, созданных всеми участниками распределенной педагогической деятельности, такой подход в начальной школе только выхолащивает познавательный интерес ребенка и его начинающееся понимание ценности личного образовательного продвижения.

В нашем опыте строился другой подход: совмещение взрослым позиции учителя и тьюторского взгляда, позволявшего видеть в наличной ситуации взаимодействия со Взрослым, диктуемой требованиями свободы (уже перечисленными выше), осмысленность действий ребенка в ходе решения задач разного масштаба. Кроме предметно-практических, мы выделяем также большие по масштабу ученические и образовательные задачи. То есть проявления осмысленности относительно разных масштабов задач мы искали, опираясь на разные источники: в первую очередь через наблюдение и анализ выборов, сделанных детьми в открытой и поляризованной среде, также привлекая сведения, получаемые регулярно в коммуникации с другими Взрослыми-участниками образовательного процесса, наконец, выстраивая динамику изменений конкретного образуемого. Это уже дает понять, насколько сложным является вопрос о том, кому мы приписываем решение задач трех выделенных масштабов – ребенку или взрослому? Вероятно, ни тому, ни другому, повторимся: образование – действие как минимум двоих в ситуации «здесь и сейчас», и требует вовлечения других участников для поиска опор действия педагога в ходе достраивания Образа конкретного ребенка.

Важным фактором, помогающим различать задачи разного типа, является время. Время решения предметно-практической задачи напрямую зависит от сложности и объема предметного материала. Опытный учитель обычно представляет каких временных затрат требует тот или иной материал, но так как разрешение-раскрытие противоречия, удержание интереса к нему и построение обобщения как алгоритма дальнейших действий у каждого ученика разное, то и время, требующееся на поиск решения этого типа задачи, всегда индивидуальное. Один ученик выбирает задание, делает его с комментариями, говорящими о том, что понимание сложилось с первого раза, что проявляется в решении тренировочного задания, а потом и в контрольной. А другой берет однотипные задания по многу раз, каждый раз допускает ошибки, вроде, слушает объяснения учителя, но пока не задает вопросов, уже избегает заданий по этой теме – значит данная задача им еще не решена. Если в образовательном пространстве класса есть возможность выбора дидактических материалов, разнообразие их форм и объемов, то занятость детей предметно-практическими задачами будет асинхронной. Можно выделить два режима процесса обучения: первый – индивидуальный, второй – групповой, коллективно-кооперированный, задающий точки внимания детей противоречием, которое развертывает и помогает удержать в обсуждении учитель.

Практике свободного образования крайне необходим, как мы указывали выше, формат общей, коллективной работы. Время учебной задачи, как задачи по освоению общих способов действия, предлагаемых учителем, будет коллективным и устанавливает сроки, в которые учитель ждет результатов – навыков и начал знания, объясняющих почему и зачем нужно делать усвоенным образом. Собирая учебную группу, взрослый усиливает значение самого существования этого способа в пространстве взаимодействия людей и большой «взрослой» культуры. Так, еще тридцать лет назад казалось избыточным связывать личные смыслы взросления детей с освоением, например, прописных букв. Но сегодня, когда меняется культура работы с текстами, способы получения информации, образ жизни семьи и включенные в этот образ общие способы действия, многих первоклассников, например, приходится удивлять тем, что и их родители умеют писать ручкой и прописными буквами, даже папы.

Действительно, сегодня значимыми для самих детей, их семей и общества в целом становятся новые образовательные ориентиры. В образовательных стандартах последних поколений такими названы надпредметные и общеучебные компетентности. В частности, широко признается, что умение учиться-СЯ, «привычка к образованию», образование через всю жизнь – важнейшие составляющие жизненного пути. Нет иллюзий насчет того, что опыт пребывания в школе создает их у каждого ученика автоматически, а есть убежденность, что

вовлечение в образование, которое смогло бы сформировать такие установки и привычки, является искомым для современного педагогического сообщества и для начальной школы должно стать целью.

*Мы считаем, что забота педагога – создать такие условия на первом этапе систематического образования, чтобы ребенок понял, что ему нужно меняться, что он знает, а что не знает, какие есть способы учитьСЯ, с кем и как ему это делать продуктивно, в каком ритме работать, кто его помощники.*

Ребенок, приходя в школу, уже имеет опыт инициативных действий в игре. Но в традиционной школе часто его инициативы по поводу обучения не поддерживаются, им не дают места и не строят условий для вызова к ним. Как и в любой другой деятельности, в учебной человеку надо овладеть определенными способами и формами поведения. Значит, ребенку необходимо пробовать себя и осознавать свои *ученические действия*. Это невозможно без личных индивидуальных действий, во время которых отдельный человек, а не группа (класс), обретает цель, решает, зачем именно ему надо совершать то или иное действие. В практике традиционной школы чаще всего роль ведущего берет на себя учитель, который, в опоре на программу и понимание логики обучения, ставит перед детьми цели, работает над присвоением учебной задачи.

Во времена существования Яснополянской школы вопрос об обучении умению учиться не ставился. Лев Николаевич, всегда признававший тягу народа и детей к образованию естественной, не считал нужным уточнять, как именно строится учение отдельного учащегося, но, безусловно, был внимателен именно к индивидуальным особенностям и обстоятельствам, складывающим личную историю ученика. Однако сегодня мы знаем об учебной деятельности намного больше благодаря мощным исследованиям в советской педагогической психологии и психологии развития. Преодоление опыта 90-х годов и выявление дальнейших направлений для размышления и развития наших практик свободного образования отчасти связано с поиском основ в понимании «законов образования», общих для нас и теории учебной деятельности. Особенно вероятно использование понятий учебная задача и методических разработок ориентировочной основы действий, помогающих учителю выстроить авторский логико-предметный анализ.

Для соотнесения процессов образования и учения-обучения обратимся к положениям, представленным в статье Даниила Борисовича Эльконина «О структуре учебной деятельности» 1963 года<sup>1</sup>. Этот

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стер. М. : Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. С. 285–295.

выбор определен тем, что понимание, предложенное автором, здесь достаточно прозрачно и изложено, как будто, не для профессионалов, а для широкого круга читателей, на который сориентирована и наша книга. В заключении статьи автор пишет, что учебная деятельность состоит «из нескольких взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте».

В работе любого учителя выделенные компоненты должны являться ориентирами в планировании порядка работ с материалом изучаемого предмета. Внимание каждому из них уделено в изложении материала в современных учебниках, часто обращение к ним можно встретить и в современных видео-уроках, например, это можно проследить в серии видео «Инфоурок». Однако сложность состоит в том, что в классной комнате большинство учителей сфокусированы не на ребенке и его индивидуальном учебном профиле, который еще нужно найти, а, банально, на «выдаче материала» – подготовленных методистами программами и упражнениями. И, к сожалению, в массе случаев полнота процесса обучения редуцируется вплоть до контроля за усвоением образцов. Совсем не часто речь идет, на наш взгляд, о том, чтобы позаботиться о систематическом становлении этих компонентов для каждого ребенка возраста начальной школы – начинающего Ученика.

Отметим, что учитель, опираясь на готовые разработки в постановке учебной задачи, теряет свое учительское начало. Ведь Толстой видел его в объединении двух отношений – любви к предмету и любви к ученику. Пользуясь готовыми программами без своего авторского вложения, педагог теряет энергию и осознанность по представлению какого-то способа действия и вовлечению в его освоение детей. Ему заранее кажется понятным, что и как существует в данной предметной области, в таком случае он предлагает детям готовые знания, а не строит ситуации, где нужно еще открыть способ действия и сформировать знание как обобщение опыта. Что уж говорить о детях! Их мотивы действия остаются неясными, развитие учебной самостоятельности не происходит. В анализе актуального понимания учебной деятельности мы находим подтверждение этому в таком размышлении Бориса Эльконина: «Необходимо понять во включенном наблюдении фактических действий учителя (а не только лишь в анкетах-расспросах), что вовлекает его в развертывание учебной деятельности – что

его интригует, а не лишь от него требуется. Полагаю, что учитель, действующий лишь «по требованию» авторских методичек и не видящий скрытой в них интриги (интриги РО) не сможет полно, без «симуляции» своей заинтересованности разыграть постановку и развертывание учебной задачи»<sup>1</sup>.

Вероятно, что и вне системы развивающего обучения трудность учителя в развертывании учебной деятельности младших школьников сохраняется. В нашем опыте для учителя интрига учебной деятельности в том, как учить каждого вместе со всеми, т.е. выделять индивидуальность и индивидуальный ученический профиль и работать с ним, обучая группу. Предуготовливаясь к возможному отказу кого-то из детей откликнуться на новое задание или представление учебной задачи, учителю все-таки очень хочется принести что-то, что увлечет всех, а потом позволит поступать с материалом разными способами. Ученический профиль является частью образа ребенка и строится на основе качественной оценки его продвижения в изучении разных предметных областей в том языке, который предлагает учитель другим участникам образовательного процесса. В свободных классах в Томской школе «Эврика-развитие» мы работаем без отметок, сообщая свои оценки в персональных итоговых заметках, адресованных ученику и его семье<sup>2</sup>. В других проектах, вне государственных образовательных учреждений, конечно, строим свою оценку как обсуждение уже сложившихся достижений и будущих перспектив учащегося, сообщая ее заинтересованным участникам в ходе живого обсуждения рабочей ситуации и планирования новых возможностей.

Далее в своей статье Д.Б. Эльконин пишет: «Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования. Наблюдения показывают, что в самом начале своего формирования учебная деятельность школьника далека от этой формы. Иногда в ней ясно выделена для ребенка только оценка; в некоторых случаях представлены образец и действия контроля. Это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения... различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе неодинаковые возможности для формирования отдельных структурных компонентов учебной деятельности... Учебная деятельность, проводимая под руководством учителя, в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную,

---

<sup>1</sup> Эльконин Б.Д. Современность теории и практики учебной деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 28–39.

<sup>2</sup> См. подробнее материал И.В. Малаховой Некоторые формы оценивания в классах «Свободной педагогики, ориентированной на педагогику Л.Н. Толстого» в Части 3 данной книги.

организованную самим учащимся деятельностью, т.е. в самообучение»<sup>1</sup>. Итак, компоненты учебной деятельности неоднородно и, вероятно, очень индивидуально возникают в разных видах практической деятельности – действий детей с материалом конкретно-практических задач. Следовательно, для Взрослого возникает еще одна забота – отслеживать, как, в какие сроки и в решении каких предметно-практических задач у конкретного ученика происходит становление отдельных компонентов учебной деятельности, собирая их в индивидуальном ученическом профиле ребенка. Это еще один фокус внимания, сложное действие Взрослого, учитывая разнообразие сред и мест обучения, задающих образовательное пространство современно младшего школьника. В нашей практике тридцатилетней давности не было возможности делегировать такую заботу кому-то, но сегодня мы считаем, что именно построение ученического профиля и поддержку становления самостоятельного учения может взять на себя тьютор.

Мы полагаем, что дальнейшее оформление тьюторства открывает перспективы для уточнения предмета заботы Взрослого с тьюторской компетентностью в наших практиках. Разрозненные оценки освоения отдельных компонентов учебной деятельности ребенком, сделанные учителями-предметниками или взрослыми-руководителями мастерских, где бывает ребенок, или другими Взрослыми – владельцами образовательных хронотопов, наполняющих траекторию движения этого ребенка, могут быть опорами в деятельности тьютора. Тогда продуктом его действия станет составленный на основе этих оценок и собственных наблюдений ученический профиль ребенка, представляемый для обсуждения в малом образовательном сообществе. Сведения из него могут быть полезны как Взрослому-учителю, Взрослому-мастеру и т.д. для обогащения и перестройки сред и образовательных пространств, которыми они «владеют», так и самим детям для уточнения своих ученических намерений и коррекции будущего движения. Через объединение сведений о том, насколько результативен в разных образовательных топиках процесс обучения-учения конкретного ребенка, взрослый-тьютор может влиять на эффективность складывающегося комплекса учебной деятельности и строить для ученика переход ко все большей образовательной самостоятельности.

Осмысленность для ребенка, как и для любого человека, возникает, когда он осознает некую трудность, преграду. В отношении собственного ученичества это может быть момент, когда налицо расхождение своих темпа-ритма, выборов, способа и траектории движения с общим процессом малого образовательного сообщества. Действи-

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды. Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. С. 295.

тельно, при укладе, который мы строим на требованиях свободы (см. пункты этой главы выше), можно наблюдать, как ребенок, отрываясь от решения какой-то тематической или, как мы говорили выше, предметно-практической задачи, вдруг замечает, что кто-то другой делает не так, как он сам, и начинает обсуждать именно способ действия, готов его анализировать, а с течением времени и пробовать что-то новое, изменять свой способ. И это поведение показывает нам принятие учебной задачи, так как ребенок преодолевает увлеченность действия с конкретным материалом.

В другом месте этой же статьи Д.Б. Эльконин объясняет: «Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предметы. Объект учебного усвоения не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов... Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда совокупность определенным образом связанных приемов, иногда общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления». Решая учебную задачу, ее субъект оперирует, безусловно, с предметами, но объектом его внимания должен стать способ его собственного действия, в последующем соотносимый со всеобщим способом.

Принимая такое понимание, мы хотели бы помочь ученику в ходе постановки учебной задачи для группы выйти на свою личную задачу – назовем ее ученической. Для этого учитель в ходе работы может насыщать среду предметно-практическими задачами с не данным способом решения, а по ходу коллективного обращения к такой задаче обязательно строить обсуждение и обобщение способов, возникших в группе. Наш любимый пример: пересчет большого количества мелких предметов, обычно порождающий массу способов, которые дают сбой счета и требуют для результативности выхода к культурным способам с использованием записи и указанием на возможность различных арифметических действий. После возникновения трудностей с пересчетом учителю важно обустроить обсуждение способов. В приведенном примере часто возникает решение одного из учеников (или группы как единого субъекта), считать другими единицами: все считали по одному, а он (они) сделали это тройками. В этот момент происходит развилка/раздвоение интереса к ситуации – интересно



одновременно, получился ли верный результат подсчетов (это предметно-практическая задача) и то, какие еще способы были использованы, могут быть использованы и какой из них «важнее». Это уже выход на учебную задачу.

А далее учебная задача имеет шанс стать чьей-то личной ученической задачей при условии, что в ситуации появится вопрос взрослого, управляющего ходом событий, о том, ЧТО после обнаружения разных способов будет делать каждый ребенок. В свободной среде класса это обычный вопрос по завершении такта коллективной работы. И дети будут демонстрировать разные стратегии: одни выберут способ действия, новый для них – только что «подсмотренный у соседа», и снова будут считать предметы, другие составят таблицу, фиксирующую, какие были найдены способы сосчитывания (двойками, пятерками и пр.), а кто-то, возможно, будет в растерянности – испытает для самого себя неопределенность, не зная, чем заняться. И вот эта остановка важна сопровождающему процесс учения – в ней может быть проявлен личный интерес, или намерение, или запрос на помощь с доопределением следующего вектора движения. По сути *поворот, который сделает ребенок начальной школы в этой ситуации, дает опору взрослому для изменения образовательной среды всего сообщества и индивидуальной программы ребенка*. Возможно, при поддержке взрослого будет найден новый смысл ситуации – сложится переопределение прошлого опыта учащегося и построение будущего маршрута. Так, ребенок, уже вполне освоивший десятичную систему счисления, осознает, насколько ему важно и интересно попрактиковать счет в других системах. На основе этого дети обычно сообщают о своей новой задаче или инициативе: расскажу всем, как считать десятками, буду упражняться в счете дальше и пр.

Такого рода личное отношение ребенка к выходу из учебной задачи, к ситуации, более широкой, чем предложенное учителем обучение, в динамике начальной школы понемногу крепнет, становится тем более осознанным, чем чаще в подобных ситуациях неопределенности взрослый помогает ребенку оформлять его ученическое поведение. Уже в первом классе некоторые дети имеют определенность своих намерений и даже сообщают о них при обращении и «выспрашивании» взрослым, а главное, если в укладе группы уже принято свободное непосредственное поведение. Для этого в начале школьного пути каждый ребенок должен получить возможность пробы самостоятельных учебных действий, затем помощь в их осмыслении, и с участием взрослых научиться анализировать связь своих действий и успехов, оценивать вложения других детей и взрослых его ближайшего сообщества в его образовательные результаты. Тогда итогом начальной школы может стать опыт самостоятельного ученичества, в удачном случае приводящий к пониманию области самостоятельности

ребенка в предстоящем образовании. Опыт образующегося по освоению компонентов учебной деятельности, его оценка в ходе взаимодействия со Взрослым-тьютором, постепенное становление образовательной самостоятельности являются, на наш взгляд, основой ученичества, осмысляемого в реалиях современного образования как одна из форм культурного поведения. Вовлекать в освоение этой формы, как нам кажется, нужно сегодня, начиная с возраста систематического обучения, но на первом этапе не стоит формализовать начавшееся образовательное движение тьюторскими встречами и вопросами. Достаточно вырастить умение ставить вопросы и работать с информацией, получить опыт поддержки образовательных инициатив и обращения к своим ошибкам.

Итак, мы выделяем наряду с процессом обучения также и процесс ученичества. Он может быть оптимизирован, если у Взрослого, занятого с детьми, будет позиция тьютора или соответствующие тьюторские компетентности: открывать образовательные среды, придавая им качества избыточности, вариативности и провокативности в отношении пробных действий участников образовательного процесса; собирать/строить ученический профиль образующегося в кооперации с «владельцами образовательных хронотопов», доступных в траектории образовательного движения конкретного ребенка или группы детей; помогать оформлять образовательные инициативы и «слышать запросы» на смену направления движения.

Появление в нашем обновленном понимании практики образования позиции и фигуры тьютора не случайно и связано с третьим типом задач, который мы «нащупали» как границу самого широкого масштаба нашего действия – образовательного. Эта задача напрямую обращена к построению искомого образа ребенка, уточнением его в контексте жизнедеятельности ребенка, к наличным обстоятельствам и возможным горизонтам, которые могут определять этот образ на разных этапах жизни и образовательной траектории. Образовательная задача – масштаб бóльший по отношению к учебной задаче, он не является всеобщим, не может быть утвержден для группы, не поддается определению в единицу учебного времени.

Первый раз работу тьютора связали с постановкой образовательной задачи А.А. Попов и И.Д. Проскуровская. В своей работе «Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогического самоопределения» они считают вопрос о содержании, статусе и механизмах порождения образовательной задачи ключевым для педагогического конструирования антропопрактик. Авторы пишут: «Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием педагогического проектирования, поскольку в этом понятии соединяются с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой – живая деятельность взрослых и юношей (учеников)...

При этом образовательная задача имеет для разных участников свой оттенок, специфику и свое значение, и, в конце концов, начинает по-разному презентироваться различными позиционерами. Другими словами, образовательная задача должна отвечать функциям «соорганизации сознаний». По существу, это есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения»<sup>1</sup>.

В нашем опыте проектирования начального этапа образования взрослый в позиции тьютора обнаруживает образовательную задачу в личной образовательной истории учащегося, когда уже пройдена какая-то траектория, получен и проанализирован опыт и характер движения в различных образовательных средах и выявляются трудности дальнейшего движения или складывается необходимость программирования будущего (например, в ходе составления индивидуального образовательного маршрута в рамках ИОП). В этом случае условный Взрослый, заботы которого мы обнаруживали по ходу нашего изложения, представляющий ситуацию «глазами тьютора», на практике сталкивается с необходимостью войти в кооперацию с другими участниками образовательного процесса, так как нуждается в «аудите» – обзоре и оценке – ресурсов развития ребенка. А эти другие участники – родители ребенка, коллеги-учителя, педагоги мастерских – нуждаются в профессиональном само- и переопределении.

Образовательная задача может быть найдена и предуготована или хотя бы предвосхищена Взрослым в отношении ребенка, но разрешается только самим ребенком как субъектом образования. В нашей практике мы относим к образовательной задаче все моменты личного затруднения, проявляющиеся для ребенка и его близких в переживании по поводу СЕБЯ. Это переживание чаще всего выражено самочувствием, эмоционально, и точно заметно при наблюдении в отказе от чего-то. Приведем пример, часто встречаемый в начальной школе: ребенок не выходит отвечать к доске, замкнут в общении, так как уже получил опыт не-принятия его как собеседника. Причина – неверное произношение, логопедические нарушения в речи. Конечно, ему нужна помощь взрослого специалиста, допустим, логопеда или психолога, получая ее, он будет включен в процесс обучения, и, осознав задачу исправления произношения и грамматического строя речи, вероятно, он сможет вступить в начало ученичества. Но кем удержан весь смысл этой ситуации, сценарии развития которой складывают образ ближайшего, да и отдаленного, будущего для этого ребенка? Ведь в настоящий момент, испытывая логопедические сложности, ребенок

---

<sup>1</sup> Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения. [Электронный ресурс]. URL: <http://opencu.ru/uploads/ponjatie-obrazovatelnoj-zadachi.pdf> (дата обращения: 27.01.2022).

отказывает себе в общении, не может представить свои достижения, вероятно, страдает от того, что ограничен в возможностях саморазвития.

Понятно, что ставить, формулировать в кооперации с другими и решать образовательную задачу ребенок возраста начальной школы не может в одиночку, самостоятельно. Образовательная задача является предметом удержания не одного учителя или родителей, а должна быть опознана, затем проанализирована и решена в коллективно-распределенном действии всех, причастных к жизнедеятельности ребенка. Мы в своем опыте работы в начальной школе опираемся в первую очередь на семью, потому что она владеет ресурсом для последующего образования, чаще всего от решений семьи зависит будущее развитие ситуации. Однако родители и ближайшие некровные члены семьи не всегда внимательны к образовательным задачам или не умеют их зафиксировать, им нужны помощники, которые могут организовать специальное аналитически выстроенное наблюдение или подскажут следующий шаг в образовательном движении. Такими людьми могут быть профессионалы, регулярно наблюдающие ребенка – педагоги, психологи, тьюторы, НЕ избегающие этого уровня рассмотрения образовательной действительности. В их профессиональном поле должны быть тогда не только ориентиры возрастного и нормотипичного развития детей, но и особый опыт обнаружения индивидуальности ребенка, его субъектности, описания личных затруднений и уникальных особенностей развития.

Фактически, речь идет о том, что в ходе обнаружения, удержания и решения образовательной задачи ребенка взрослыми, вступившими в коллективно-распределенную педагогическую деятельность, в связи с поиском следующего шага развития и управления образовательными ресурсами, которые могут быть выделены для этого, осмысливается социальная ситуация развития конкретного ребенка и оформляется его зона ближайшего развития (термины Л.С. Выготского).

Нам важно подчеркнуть, что в ходе поиска и решения образовательной задачи выделяется место личного участия ребенка и связанного с этим участием переживания. В случае, когда взрослые такую задачу ставят, но самого ребенка считают только объектом своего внимания и действий, образование не случается для ребенка в полноте, которую имел в виду Л.Н. Толстой, заботясь о личном присутствии и участии ученика. На наш взгляд, такое образование является отчужденным, отчасти формализованным, образованием «для кого-то» и без заботы о себе. Открытость к формирующему нас миру и осознанность отношения человека к своему последующему образованию как построению ОБРАЗА СЕБЯ мы связываем с опытом решения образовательных задач уже в начальной школе. Ведь именно здесь закладывается привычка и потребность к систематическому

обучению, личный стиль учения и первые образовательные стратегии. Уже здесь начинает формироваться способность видеть, осознавать и расширять свои образовательные границы, когда обучение строится как лично-значимое действие ребенка, где есть место его вопросам, интересам, активности, а не отчужденное от него действие по послушанию и подражанию образцу. Мы четко понимаем, что, приучив ребенка к тому, что взрослый лучше него самого знает, зачем, чему и как учиться, можно сформировать неверие в силы будущего ученика, его образовательную инициативу и потребности. Настрой на послушание и отчуждение ведет уже в 1 классе к нежеланию идти в школу, выполнять домашние задания и пр., которые легко наблюдать в традиционной школе к концу октября первого года массового обучения.

Итак, для удержания образовательной задачи важно найти распределенную коллективную позицию всех участников жизнедеятельности ребенка, всех, заинтересованных в его развитии. Координация представлений семьи, задач разных участников обучающих сред и помогающих специалистов должна быть кем-то проведена. Таким действующим лицом может стать и представитель образовательной организации, и человек, призванный семьей, и кто-то из близких ребенка. Тьютор, выполняя эту работу, будет оформлять набор и последовательность образовательных задач в индивидуальную образовательную программу. Для постановки образовательной задачи на первом этапе для анализа важно обратиться к фактам поведения и действия учащегося, которые привлекли особое внимание со стороны взрослых участников образовательного процесса, и первыми среди них станут те, что окрашены переживаниями и особыми состояниями ребенка. Важно обнаружить личное присутствие ребенка в образовательном процессе. Далее нужно проявить понимание ситуации всеми участниками и выдвинуть гипотезу о том, куда направлены или должны быть в данный момент направлены движущие силы развития этого ребенка и каковы его личные ресурсы для этого. Соотнесение должного и необходимого – самый сложный пункт в работе коллективного взрослого, именно это требует максимально широкого понимания ситуации, а следовательно, объединения всех трех масштабов задач. И только из масштаба образовательной задачи может быть принято решение о перераспределении ресурса, изменении среды для осуществления новых проб или поиске новых или лучших (в случае испытанных затруднений) возможностей развития. При согласованном принятии решения его реализация становится планом действий всех участников, в том числе и ребенка, настолько, насколько он проявляет понимание и заинтересованность в обсуждении планов. В такте осуществления решений для ребенка договоренности взрослых должны стать новыми условиями жизнедеятельности, а использование им

этих условий в качестве своих новых возможностей обновляет Образ ребенка, продвигает понимание взрослыми ситуации взаимодействия на следующий этап.

Таким образом, в начальной школе у ребенка должна быть возможность переходить в разные топики образовательного пространства, помеченного нами как совместное решение взрослым и ребенком задач разного масштаба:

- самостоятельно работать с материалом в ходе решения предметно-практической задачи – тренировать отдельные умения, выявлять общие способы действия, накапливать опыт наблюдения противоречий в разных предметных областях, формировать умения контроля и оценки своих действий по образцу, дополнять образовательное пространство группы, согласно своим интересам;
- вместе с группой учащихся принимать и практиковать учебные задачи – узнавать и строить общие способы действия, разбивать их на более мелкие операции, собирая затем алгоритмы действия, устанавливая образцы результативного выполнения культурного действия, находить различия в своих способах действия и образцовых;
- под руководством взрослого понемногу осознавать свой ритм и стиль ученичества, выявлять свои успехи и сильные стороны, учиться обращаться за помощью в ситуациях затруднения, проявлять активность и инициативу в ситуациях обучения, что нами понимается как активное действие, направленное на изменение существующей ситуации, исходя из собственных познавательных интересов.

Это возможно только, если взрослый в процессе взаимодействия воссоздает условия для пробных действий учащегося, а после закрепляет их в качестве образовательной инициативы. Ученик, который проявляет образовательную инициативу, выступает автором своего действия, у него есть его замысел и некоторые ресурсы для его осуществления. Для проявляющего инициативу всегда важны ответные реакции, через которые он сможет оценить и осознать свои действия. Если в учебном коллективе есть место для образовательной инициативы и ответных реакций, действий и включенных в них высказываний, то постепенно строится учебный диалог, заинтересованное и содержательное общение взрослого и каждого ученика. Со временем появляется возможность обобщения опыта инициативных учебных действий, проявленных в группе, а значит, усиление значения самой инициативы и такого опыта.

*Забота о возможностях и новообразованиях каждого ребенка, слежение за его образовательной траекторией, различение трех масштабов задач – это рабочая картина педагога. В этом описании мы чаще называем его взрослым, и уже пояснили, что работа такого*

взрослого строится в разных позициях – учителя, тьютора, родителя. Их объединяет суть действия, которое Б.Д. Эльконин называет посредническим, а различают разные функции в ходе образовательного процесса. Каждый по-своему опосредствует становление индивидуальности ребенка. Учитель удерживает процесс обучения в двух режимах – постановки и принятия учащимися учебной задачи и создания среды свободного обращения к предметно-практическим задачам. Тьютор выделяет линию становления ученичества и помогает проявиться личным смыслам учащегося в образовании, фиксирует появление новых образовательных инициатив, запросов, намерений и корректирует за счет этого наполнение ИОП. Он также согласует линию ученичества конкретного ребенка и линии обучения в разных средах. Позиция родителя определяет соотношение ожиданий, проявляемых семьей в отношении состояния образовательного процесса и его результата на разных отрезках, и вложенных ресурсов. Ребенок в свободной начальной школе сталкивается с предметно-практическими задачами, проявляет по отношению к ним свой интерес и инициативу, а получив в ответ поддержку, наращивает свой опыт в решении ученических задач. Мастерство педагога, по нашему убеждению, состоит в том, чтобы совмещать все позиции, даже детскую – с удовольствием включаться в решение предметно-практических задач, быть непосредственным в своем отношении к происходящему и быть инициативным. Но самое важное – искать образовательные задачи для каждого ребенка и для всего малого сообщества группы или класса в целом, привлекая всех участников образовательного процесса и расширяя свое видение ситуации от процесса обучения до образовательной рамки.

В завершение проанализируем историю, которая в своем сюжете покажется многим банальной и знакомой, что, с одной стороны, подтверждает бессмысленность примеров, но, с другой – послужит понятной иллюстрацией к обсуждаемому расширению масштаба задач педагога и масштаба образовательной ситуации, в которой он работает. Комментарии, сделанные к частям истории, помогут восстановить обсуждаемые разделения и связность трех типов задач, возникающих в деятельности Взрослого-педагога.

Мальчик М семи лет из полной семьи, где он был младшим ребенком, поступил для обучения. Имел небольшие затруднения в общении со взрослыми – был застенчив, смущался, со сверстниками общение было также немного затруднено, так как дети чувствовали в поведении М некоторую задержку реакций. После первого учебного периода у учителей сложились с М хорошие открытые отношения: он оказался послушным, ответственным, отзывчивым учеником, но с невысоким уровнем обучаемости – продвижение в освоении образовательных областей шло медленно, с явным отставанием от темпа

основной группы. Лучше всего М удавались задания, связанные с ориентировкой на образец: каллиграфия, списывание, разукрашивание. В учебной группе ребенок был тихим, безынициативным, а на напряженные коммуникации, спровоцированные поведением детей или трудностью рассматриваемой задачи, реагировал появлением навязчивых действий небольшого объема.

*Комментарий:* педагоги вполне сложили для себя образ ребенка с отставанием в развитии, трудностями в обучении, но не находили пока точки проявления инициативы и места для пробных действий М. В среде, где был организован доступ к предметно-практическим задачам (столы в кабинетах, стенды в общих местах, выбор треков в цифровой среде), М был растерян, в лучшем случае присоединялся к работе товарищей, наблюдая за их действиями.

К середине учебного года отставание М стало заметно для него самого, и он обратился к учителям с просьбой о дополнительных занятиях. К этому моменту в процесс была по ее же инициативе вовлечена мама ребенка, которая объяснила, что не удивлена положением дел, так как знает из личной истории сына о нарушениях в развитии, которые сложились в силу обстоятельств. Педагоги расширили график занятий с М, включив туда «индивидуальное дотягивание», которое заключалось в основном в объяснении материала еще раз и дополнительных тренировочных упражнениях. Мальчик стал уставать, многие из занятий второй половины дня были отменены, а при подведении итогов за период, взятый в план его ИОП, оказалось, что отец ребенка недоволен, прежде всего результатами по усвоению английского.

*Комментарий:* на основе проявленной инициативы была перестроена образовательная среда мальчика, в его ученическом профиле появилась фиксация новых наблюдений за его утомляемостью и состоянием – участились навязчивые движения, усилилось ответственное, на грани нервного переживания, отношение к результатам занятий.

Было проведено совещание с участием учителей, подготовивших свои отчеты, обоих родителей М и помогающих специалистов – нейропсихолога и логопеда, сделавших свои диагностики. Результатом обсуждения стала переустановка взрослых в понимании личных ресурсов М и пересмотр требований к образовательным средам для М. Так было решено проводить не «дотягивающие и тренирующие» индивидуальные занятия, а идти на опережение в освоении материала изучения и общих способов действия. Это было вызвано тем, что Образ М пополнился объяснением нейропсихолога одной из черт восприятия мальчика – ему важно иметь дополнительное время на ориентировку в представляемом материале. Также отец принял поправки темпа образовательного движения, что подтвердил в решении



отменить изучение английского, дав время на «релакс», необходимый мальчику и укреплявший его состояние и косвенно влиявший на его ученические намерения. Это обстоятельство было для всех открыто ведущей мастерской по изобразительному искусству, которая отмечала большую заинтересованность М и просила навстречу его желанию выделить дополнительное время на посещение ее занятий.

*Комментарий:* целью этого совещания явилось удержание и решение образовательной задачи, определяющей поворот в ИОП учащегося М. Анализ ситуации в обучении и ее уточнение через проявление личной осмысленности М как ученика и переживаемых им трудностей позволили поставить вопрос о пересмотре соотношения наличного и требуемого для следующего шага движения. Разбор обстоятельств и мнение помогающих специалистов обновили Образ М, сложившийся у взрослых участников образовательного процесса. Версией, которую было решено опробовать в реализации, стало коллективное решение об изменении характера индивидуальных занятий, снятии нагрузки английским и поддержки самочувствия М посещением студии изобразительного искусства.

В следующем учебном периоде М также ответственно подходил к обучению как в группе, так и во время индивидуальных занятий. Во время работы в студии изобразительного искусства в группе детей обновил свой «дружеский статус» – стал признан как лидер. Объем навязчивых движений упал, мама отмечала улучшение сна и новые, более теплые, отношения с отцом. К контрольно-оценочным процедурам за год М подошел с объективным пониманием своих возможных результатов, проведя их анализ, запланировал желаемые достижения на следующий год. Мальчик стал более самостоятелен в выборе заданий, начал проявлять свой познавательный интерес, а не оставаться просто послушным учеником.

*Комментарий:* на этапе реализации содержания образовательной задачи, закрепленной в группе участников образовательного движения М, был сделан «возврат решений» – они были переведены в масштаб процесса обучения. Теперь учителя не столько удваивали тренировочные задания для М, сколько ориентировали его в темах, которые одноклассники только собирались пройти. Осознанность М в ученичестве и рост его самостоятельности вышли на новый уровень.

*Шестое требование свободы: преодолевая классно-урочную систему, взрослый совершает антропотехническое действие воссоздания в малом образовательном сообществе форм культурного поведения; их освоение ребенком является продуктивным образованием.*

Надеемся, что постепенно мы привели читателей к важным вопросам, ответы на которые покажут наш опыт преодоления классно-урочной системы. *Как меняется содержание образования при таком*

*взгляде на начальную школу и задачах, заявленных нами? Если учитель работает с пониманием ребенка и его смыслами, получается ли у него «попасть» в совместную деятельность с группой учащихся? По поводу чего и как такая деятельность разворачивается? Что является ее результатом? Как можно представить систему работы взрослого?*

Замечательно сказал Л.Н. Толстой: **«Всякий учитель должен знать..., что так как дело преподавания есть искусство, то оконченность и совершенство не достижимы, а развитие и совершенствование бесконечны»**<sup>1</sup>. «Открытия», которыми мы поделились выше, подтверждают это простое понимание – действительно, выполняя все требования свободы, педагог имеет возможность различить реальные действия учеников и, стремясь попасть вместе с каждым в его зону ближайшего развития и получая промежуточные результаты, увидеть горизонт лучшего действия этого образующегося. Для того, чтобы понимать, с каким действием работаешь на данный момент, и действовать направленно, педагогу-взрослому нужна какая-то фиксация образа или образца действия.

Обобщив находки Толстого в обучении разным предметам и присоединив понимание, почерпнутое из современной психологии развития, мы определили для себя, что целевым ориентиром педагога может служить представление о формах культурного поведения человека. Для начального этапа образования речь идет о таких практиках Культуры, как сочинительство, рассказывание, счет и составление задач, пение и игра на музыкальных инструментах, выразительное чтение (включая иллюстрирование и драматизацию), сбор и презентация информации (научно-познавательные, читательские, новостные конференции). Для каждой из них легко представим образ развернутого (идеального, лучшего) действия и можно достроить образы, являющиеся как бы ступеньками лестницы восхождения. Так, Л.Н. Толстой в своем мастер-классе «Кому у кого учиться писать...» описывает свой опыт обнаружения в своих учениках этого образа, знакомого ему, как никому другому. «За кадром» же оказывается работа, которую проделали учитель и ученики, чтобы описанный акт сочинительства стал возможным.

Итак, сочинительство – наиболее проработанная нами, вслед за Толстым, форма культурного поведения, в центре которой – «человек сочиняющий». Сегодня мы представляем себе писателя, литератора, работающего в разных жанрах, но и журналиста, копирайтера, наконец, блогера. Важно, что у форм культурного поведения есть свое развитие в ходе цивилизационных изменений, но сохраняется идея деятельности, в которой по-особому увязаны смысловая и техническая

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. О методах обучения грамоте // Педагогические сочинения. С. 88–89.

сторона действия. Разделение в практике начинающегося освоения, а потом сведение этих двух сторон в событии продуктивного действия образующегося является основанием особой техники воссоздания выбранных нами форм культурного поведения в малом образовательном сообществе. Обучая детей чтению и письму в Яснополянской школе, Толстой постепенно разделил занятия на чтение механическое и постепенное, написание сочинений и каллиграфию с грамматикой. Такое деление стало для нас отправной точкой размышления.

Самостоятельное письменное выражение человеком своих мыслей, чувств, переживаний в тексте и понимание чужих письменных текстов есть вершина овладения письменной речью. Поэтому только текст, написанный человеком по своему почину, на выбранную им тему, в том речевом жанре, который он считает наиболее адекватным для выражения его мыслей, и для нас стал наибольшей ценностью в обучении русскому языку на первом этапе образования. В своей инновационной практике мы ориентировались на методические советы Л.Н. Толстого, а в свою работу с детскими сочинениями взяли за основу его приемы.

При обучении письму в свободном режиме нам, как и Толстому, важна коллективная форма работы, когда *«бывают споры из-за того, что один написал так, а другой иначе, и весьма скоро диктующий начинает задумываться, как сказать, и начинает понимать, что есть в речи две вещи: форма и содержание»*<sup>1</sup>. Простое определение результата действия – чтобы было «складно и понятно» – помогает задать первоначальный уровень. Далее учитель может наполнять образцами, материалами для тренировки, приемами и условиями для освоения все новые и новые технические уровни этого вида деятельности. Безусловно, что современным сочинителям нужно знать текстовые редакторы и учиться работать на компьютере, познакомившись в ходе обучения с разными литературными жанрами, можно сделать их опорой в стилизациях и тренировках, а в самом начале освоения сочинительства, конечно, нужно создать ситуацию, где будет, и не единожды, совершена проба на изложение своих мыслей в устной форме.

Для развития умений выразить себя, зафиксировать свое мнение или впечатление мы поощряем детей к «письму из головы» (слова Л.Н. Толстого). Пусть это поначалу бывают короткие и неказистые тексты, но очень важно, чтобы ребенок хотел и не боялся высказываться. Иногда, приходя в школу, ребенок чем-то очень обрадован или озадачен, мы просим рассказать это и делаем вместе запись, или просим записать, мотивируя тем, что нам это будет интересно узнать, почитать. Так мы формируем у детей взаимосвязь «автор – читатель».

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 162.

Если случается в классе общее событие, мы также просим детей написать об этом. После сравниваем, что стало важным для каждого из учеников, на какой момент события каждый обратил внимание. При этом дети слушают друг друга. Здесь возможна и форма коллективного сочинительства, общее придумывание плана, совместное выстраивание рассказа.

Если ребятам трудно писать что-то из «головы», то учитель использует самые разные приемы, подбирая их по уровню сложности так, чтобы выполнение было доступно детям: достроить слово из слога, дописать недостающее слово в предложении по вопросу и без него, описать предмет по его части, создать загадку, подписать картинку. Важно, что каждый раз учитель должен искать прием того, как спровоцировать ученика расширить свой «текст».

Популярными комплексными приемами являются рисование и подписывание карт, создание писем и книжечек. Учитель предлагает ученикам взять листы ватмана, нарисовать на них свою страну (сказочную, фантастическую). После просит учеников подписать части этой страны, сочинить про эту страну и ее жителей рассказ. В такой работе дети участвуют по группам. Внутри группы они учатся договариваться о том, где и что на листе будет расположено, кто будет подписывать, кто придумывать текст, кто его будет записывать. Также учитель от своего имени или от имени сказочного лица может написать письмо ребенку, в котором спрашивает его о чем-то. Получение письма чаще всего вызывает желание ответа. Учитель может написать от имени персонажа группе или одному из детей, ребята могут написать заболевшему знакомому. Мы практикуем и сочинение «по началу», которое рекомендует Л.Н. Толстой: ребенок получает лист, в котором напечатан рассказ с пробелом, и оставлено место для его продолжения. Варианты этого приема – дополнение текста без начала или без середины, без конца. Безусловно, приемы, вызывающие к письму, можно множить, предлагая детям известные им образцы продуктов, полученные путем сочинительства.

Задача оформить свою речь в знаке и тексте выводит в центр внимания ребенка техническую сторону письма. В современной школе ей уделяется много внимания и времени. Нам важно, чтобы освоение техники навыка письма происходило только после того, как ребенок уже «попал в стихию речи» и начал формировать для себя понимание данной формы культурного поведения. Например, ученица сочинила и написала интересный рассказ, но написала его небрежно, вывесила его на стенд для прочтения другими детьми. Одноклассники пытались, но не могли прочитать из-за плохой каллиграфии и говорили об этом автору. Детские замечания направили девочку на работу со своей каллиграфией. Тренировочная работа не ограничивалась временем, а в учебной среде она наконец обнаружила материалы-помощники

в виде таблиц, инструкций, правил, которыми смогла пользоваться, выполняя упражнения, чего раньше не делала.

Таким образом, действие в освоении сочинительства как формы культурного поведения предполагает выделение двух сторон: смысловой (зачем это действие нужно лично этому человеку) и технической (каким способом оно осуществляется). В логике образовательного движения ученика необходимо уловить свободный выбор самого ребенка в том, с какой из сторон работать «здесь и сейчас», как долго работать. Наиболее важно для педагога – замечать переходы, неоднократные самостоятельные перемещения из смысловой в техническую линию и обратно, представляющие собой пробы в объединении этих сторон. Это важно, так как такие случаи действия ребенка требуют помощи взрослого для достижения в совместности опыта продуктивного действия.

Приведем описание одного из опытов сочинительства, составленный от лица учительницы, и прокомментируем его. «Девочка Катя шести лет пришла на студию сочинительства и сразу определилась с главным героем истории – это был разноцветный леденец, который она в эту минуту и сосала. Так как она не умела писать, то мы сразу договорились, что она будет рисовать «раскадровку» истории, а я записывать ее текст. Начало было положено сказочное: «Жил-был Леденец». Дальше Катя легко начала описывать его путешествие по лесу, всех, с кем он встречался, как встречные приветствовали его. Я записывала, а она рисовала. Мне было понятно, что Катя опирается на схему куммулятивной сказки. Но вот количество героев уже превысило трех, к первому листу с рисунком были присоединены еще несколько. Наконец Катя доела леденец и сама стала проявлять беспокойство: она начинала «новую серию» словами «И вот он идет дальше, а навстречу ему...», и мысли и слова заканчивались, паузы затягивались, Катя зевала. В этот момент я, конечно, могла бы оборвать наше взаимодействие, указав Кате на то, что сегодня не получается или что девочка устала, но я сделала иначе. Я предложила Кате взять в рассказ слово «Вдруг» и закончить повествование. Катя тут же ожила, она предложила поворот сюжета – «Вдруг пошел дождь. Леденец испугался, что растает, и побежал домой обратной дорогой». Понятно, что, как в хорошей сказке, встреченные ранее герои ему помогли и все благополучно закончилось.

Закончилось продуктивно и Катино сочинительство. Важно отметить:

- Взрослый помогал с линией записи – операционно-технической стороной дела;
- Катя уже имела образ того, какой текст она составляет – сказку. Это мы считаем определенной зрелостью смысловой стороны: Катя понимала, ЧТО сочиняет;

- объединение двух сторон произошло с подсказкой Взрослого и явилось точкой преодоления «вязкости» действия Кати, ее «притормаживания». При этом пока не важно, по каким причинам это происходило;
- это преодоление стало личным событием для Кати – она создала продукт, который в ходе публикации (в данном случае – после прочтения иллюстрированной истории близкими) может закрепить успех;
- опыт успешного сочинительства станет ступенькой к овладению следующим умением – узнавать прописные буквы, читать их: Катя следила за тем, как пишет учитель, и разглядывала листок с текстом, который прикрепили к ее рисункам.

Когда ребенок начинает сочинять, но ему не хватает еще технического умения писать (как в случае с Катей), взрослый «становится рукой» юного сочинителя. Появление особенно первых детских текстов отмечается в учебной группе как значимое событие, отводится специальное время, чтобы по желанию автора зачитать текст. В этот момент ученику придается новый статус – автора, т.е. человека, который может сам создать свой текст.

Постепенно выделение учителем свободного сочинительства, как значимого и статусного места в обучении, поощряет все больше и больше детских проб в сочинительстве, появляется все больше инициативных действий относительно письменной речи. Инициатива ребенка написать свой текст – приоритетна, она может стать альтернативой участию в любой другой коллективной работе. Своей инициативой в написании сочинения ребенок перестраивает ситуацию в учебной группе как минимум на два вида работы: тех, кто участвует в коллективном обсуждении с учителем, и тех, кто пишет свои сочинения. К ребенку, который заявил о своем намерении писать, часто присоединяются еще дети. Так свободное письмо становится одной из линий учения – самостоятельного совершенствования связанных комплексных умений каллиграфии, орфографии, синтаксиса, построения речевого высказывания.

Представление детского текста либо самим автором, либо учителем создает ситуацию ответных реакций и пониманий другими детьми. Так возникает обсуждение представленного текста, строится взаимосвязь автор – слушатель (читатель). Взрослый инициирует высказывание ребят, предлагая ответить на простой вопрос «Все ли понятно?», помогает высказать свои замечания корректно и по существу. После представления одного текста в классе появляются другие тексты, и складывается традиция читать их всем вместе.

Понемногу, примерно ко второму году обучения, сам автор после представления и обсуждения текста начинает возвращаться к своему тексту, чтоб его поправить, убрать повторы, исправить каллиграфию,

орфографию и т.п. Чем обширнее у ребенка становится опыт написания собственных текстов, тем критичнее он относится как к своим, так и к чужим текстам и начинает еще до представления текста перечитывать и исправлять его. Коллективное обсуждение позволяет выделить критерии отношения к сочинениям, например, последовательность изложения, соответствие названия и текста и т.д., хотя первые детские тексты обычно слушают и оценивают только как «интересные-неинтересные», «складно составленные или нет».

Благодаря такой работе в группе, детские сочинения становятся все более художественными, более орфографически-грамотными, осваиваются разные речевые жанры, а тексты, которые ребенок хочет вывесить на стенд для прочтения другими детьми, обычно переписаны каллиграфическим почерком. Тем самым формируется «авторское» отношение к письменной речи, что, на наш взгляд, по своему результату близко к линии формирования умения составлять сочинения, требуемое сегодня традиционным обучением, но совершенно обратно по неотчужденному и заинтересованному характеру этого процесса. В такой практике свободное детское сочинительство становится одной из продуктивных форм проявления и становления образовательной инициативы младшего школьника. Так начинает складываться индивидуальный путь в освоении письменной речи как формы культурного поведения.

Утверждаем, что обращение к многообразию форм культурного поведения не только покрывает содержание обучения, представленное сегодня начальной школой, но и открывает более широкое поле для взаимодействия детей и взрослых. Благодаря постоянному развитию самих форм в Культуре, процесс образования может быть живым, динамичным, т.к. позволяет строить работу как порождение и последующее оформление продуктивных начинаний его участников. В ходе овладения формами культурного поведения, которое мы противопоставляем унылому обучению по образцам и готовым способам, которые нужно усвоить, мы выделили цикличность действия. Полный цикл продуктивного детского действия выглядит так: выполнение работы – ее представление – получение отзыва группы – возвращение на доработку – вторичное представление. При реализации такой цикличности для ученика, который осуществляет эти пробные действия, есть возможность углубить содержание своей работы, прояснить смысл своих действий. А в учебной группе, где обсуждаются особенности и трудности прохождения цикла в каждом отдельном случае, интенсивнее и глубже происходит обобщение способов действий и обращение к понятиям.

В наших проектах мы продолжили работу с методическим оформлением приемов освоения этой и других форм культурного поведения в малом образовательном сообществе: счета, чтения, публичного

выступления и учения. Основное условие для того, чтобы образовательный процесс сориентировать на освоение форм культурного поведения, – выстроить обучение детей опорам операционно-технической стороны, а уклад жизни сообщества – как регулярное воссоздание смысловой линии этих форм. Так, для обучения сочинительству важно сочинять – поддерживать пробы, утверждать значение авторского текста в ходе встреч с читателем, сделать традицией обсуждение авторских продуктов. Но не менее важно и познакомить с образцами и приемами письма, помочь освоить каллиграфию, орфографию, синтаксис и пр. Эти разработки, безусловно, требуют своего продолжения, и мы приглашаем к сотрудничеству всех заинтересованных<sup>1</sup>.

Таким образом, перед нами разворачивается сложно организованное пространство, в котором ценностно-целевые установки педагогов ориентированы на взаимодействие детей и взрослых по поводу текстов, чисел, задач, способов передачи информации и пр. в рамках разнообразных форм культурного поведения. У взрослого, как особого участника этого процесса, выполняющего ведущую роль, должна быть выстроена позиция посредника между детьми и Культурой. Начиная с 1995 года, когда экспертом нашего проекта стал Борис Даниилович Эльконин, мы обращались к основаниям психологии развития, берущей свое начало в трудах Л.С. Выготского. В актуальных исследованиях Б.Д. Эльконина предложен оригинальный взгляд на «технику» построения действия такого посредника. «Задание посредничества – как пишут Б.Д. Эльконин и Б.А. Архипов в своей статье – включение индивида действием, вернее, построением действия»<sup>2</sup>. Антропотехническое действие мы понимаем как действие одного человека с действием другого. В отказе от традиционной классно-урочной практики обучения, происходит переориентировка Взрослого, объединяющего позиции учителя и тьютора, от трансляции норм и образцов, к вовлечению в совместную деятельность в рамках форм культурного поведения на основе активности и инициативы самого ребенка. Неверно можно понять, что образование, выстроенное на этой основе, становится индивидуализированным – обращено к персональному действию, работе с уникальными смыслами и проявлениями детей. Это не так, и именно поэтому мы особое внимание уделили объяснению уклада жизни малого образовательного сообщества и роли в нем процесса обучения как представления и освоения общих способов действия. Также важно уточнение задач

---

<sup>1</sup> Клуб вокруг Школы Толстого : [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tolstoyclub.com/> (дата обращения: 12.03.2022).

<sup>2</sup> Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического действия [Электронный ресурс] // Навигатор семейного образования. URL: <https://nsobr.ru/practice/415-yazyk-antropotekhnicheskogo-posrednicheskogo-deistviya> (дата обращения: 27.01.2022).



Взрослого и выделение позиции тьютора, который действительно заботится об индивидуальной образовательной программе каждого учащегося.

Теперь для построения обобщения и более системного описания практики работы Взрослого с группой обратимся к формуле «Ось-Опора-Поле», данной в новейших разработках психологии развития. Эту формулу авторы вводят в ответ на обозначение проблемы оформления действия, перехода активности в форму действия. Если сейчас читатель обратиться назад на все пять предыдущих пунктов нашего рассуждения о требованиях свободы в практике образования, которую мы описывали, то поймет, что для действия Взрослого как раз и не хватает формы – единого цельного понимания сущности действия. Мы нарисовали сложноустроенную и, вероятно, на взгляд читателя, бессистемную картину, где скрыто действие взрослого. Мы умножали в процессе описания действительности Взрослого – приписывали ему план действия в реальной классной комнате, затем в очной коммуникации с ребенком и заочной с другими участниками образовательного процесса. Утверждали, что перед ним разворачивается необходимость выделять в практике, отслеживать в динамике детского действия и поддерживать разнообразие предметно-практических, учебных и образовательных задач. И теперь, чтобы привести все описанное в систему, мы попробуем применить формулу языка антропотехнического действия для описания процесса становления формы действия взрослого, а значит, описания перехода от его, на первый взгляд, бессистемной активности к системе связности разных действий и их ориентиров, намеченных выше.

Осью действия взрослого, как уже было сказано выше – в третьем пункте этой части книги – является удержание смысла разворачивающегося взаимодействия взрослых и детей как образовательного, подчиненного закону движения вперед образования на основе обмена учителя своими знаниями и умениями с учениками как осваивающими формы культурного поведения. У этого движения нет четкой цели, нет явного и «прорисованного» образа результата своего действия, но есть представление о совершенстве, полноте разных форм культурного поведения, к которым учитель хочет привести своих учеников. Однако, как сказано в статье, «Ось не существует в готовом виде, а всегда лишь складывается, становится; это не вещь, а отношение, соотношенность»<sup>1</sup>. Действительно, определяя для себя ориентир действия на ближайший период, Взрослый в свободной образовательной среде должен быть готов к тому, что его предложение по

---

<sup>1</sup> Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического действия [Электронный ресурс] // Навигатор семейного образования. URL: <https://nsobr.ru/practice/415-yazyk-antropotekhnicheskogo-posrednicheskogo-deistviya> (дата обращения: 27.01.2022).

организации обучения или инициатива в продвижении какой-то иной совместности не будут приняты детьми, последует отказ. Здесь ищется соотношение намерений и вызовов к обучению, когда у детей возникают вопросы, а взрослый готов на них отвечать, когда взрослый создает условия, в которых могут быть востребованы новые для детей способы действия. Более того, взрослому следует удерживать ось своего действия пробно-поисковым образом – провоцируя учеников на отказы, инициативы, предъявление своей активности.

Если же эти вызовы и намерения совпадают, то возникает поле совместности в периоде детства, о котором заботимся мы, подкрепленное чаще всего чувством эмоционального объединения, названное Л.Н. Толстым особым «духом школы». Как и описывают авторы статьи, поле не может существовать постоянно, его напряжение держится на обнаружении противоречий в материале, интересном и важном для совместного обсуждения как взрослыми, так и детьми – всему малому образовательному сообществу. Насытить среду материалами, провоцирующими детей на обнаружение таких противоречий – задача Взрослого. Чтобы ситуации совпадения предложений Взрослого и намерений детей становились регулярной практикой образования, учителю важно осознавать и уметь заранее предвосхищать опоры собственного действия. В опыте свободной педагогики, которым мы обладаем, такими опорами являются инициативность и активность детей, их определенность в выражении своего намерения к действию. Обустроенная особый уклад сообщества, позволяющий непосредственное поведение детей в «размеченной» поляризованной среде, мы заботимся о том, чтобы Взрослый смог обнаружить эти проявления и, оттолкнувшись от них, как от опоры, задать новый вектор движения для всего сообщества. Авторы формулы антропотехнического действия уточняют: «Опора по своей сути амбивалентна – это то, на чем движение держится, и, вместе с тем, то, от чего оно отталкивается»<sup>1</sup>.

Центральным элементом нашей практики является пробно-поисковое действие – действие по подбору опор, которые позволяют Взрослому менять ситуацию взаимодействия, двигаясь в сторону поддержки детских интересов, размышлений, в направлении детской активности. Как только Взрослый обнаруживает определенность детских намерений и интересов, он стремится выстроить на этой основе продуктивное совместное действие, повернув ось своего движения в направлении, которое будет «вписывать» детское начинание, активность отдельного ребенка или всей группы в логику освоения той или другой формы культурного поведения. Также нужно принять во

---

<sup>1</sup> Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического действия [Электронный ресурс] // Навигатор семейного образования. URL: <https://nsobr.ru/practice/415-yazyk-antropotekhnicheskogo-posrednicheskogo-deistviya> (дата обращения: 27.01.2022).

внимание, что мы делим освоение на две линии – содержательно-смысловую и техническую, что позволяет Взрослому расширять предложение для детей, но одновременно и ограничивает взгляд Взрослого на активность ребенка: полезна только та активность, которая «попадает» в представление учителя о разворачивании в малом сообществе форм культурного поведения. Так, ученик, который действует непривычным для учителя образом, может не получить поддержки сразу, но анализ его активности будет воспринят как опора в построении будущего шага движения сообщества.

Видение оси действия Взрослого как удержание практических ситуаций построения образа детей, осваивающих формы культурного поведения, поля взаимодействия малого образовательного сообщества и проб в поиске опор для переориентировки направления совместного движения, а главное – их связки в значимые единицы времени, является системой, противопоставленной линейной классно-урочной системе образования. При таком видении появляется свобода действий Взрослого, работающего с детьми, и всего детско-взрослого сообщества при одновременной ответственности за становление Образа каждого.

*Седьмое требование свободы: в поиске опор педагогического действия школа должна оставаться школой-лабораторией, а учителя – получить возможности самоопределения.*

Итак, опытным путем мы обнаружили и подтвердили, что реализация педагогических идей Толстого меняет уклад жизни детско-взрослого сообщества. Происходит не просто отказ от классно-урочной системы, а поиск пространственно-средовых и временно-ритмических решений для реализации возможности индивидуального действия и персональной образовательной траектории каждого в ходе жизнедеятельности малого образовательного сообщества. Вслед за Толстым мы признаем движущей силой образования сравнение людей в знаниях, возможное только при обмене, коммуникации, взаимодействии. Мы «видим» основанием такого уклада феномен поляризованного образовательного пространства и заботу определения и разрешения предметно-практических, учебно-ученических и образовательных задач, на решение которых ориентируется взрослый в своем взаимодействии с ребенком.

*Как взрослому день за днем воссоздавать этот особый дух заразительности образованием и удерживать такое разнообразие задач? Каков механизм управления укладом другого типа – динамично-меняющегося, с фокусом на переходных, а значит, временных или непостоянных формах? Как объединить взгляды разных участников коллективного процесса и действия на образовательное движение каждого ребенка?*

Отвечать на вопросы, поставленные выше, можно методически, но в этой главе мы хотим представить феномен «школы-лаборатории».

**«Идеал наш сзади, а не впереди»,** – так Л.Н. Толстой говорит о ребенке, еще не вовлеченном в систематическое образование, подчеркивая его позитивный облик, которому изначально присуща образовательная потребность и широкие познавательные возможности. Он критикует школу, которая «учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить». Создание в школе атмосферы поиска вопросов и ответов на них дает возможность детям удобно учиться, а взрослым преодолевать **«вечное стремление педагоги устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же».**

Яснополянская школа Льва Николаевича Толстого была живой, уникальной педагогической лабораторией, где писатель обучал, экспериментировал, творил. Его по праву можно назвать одним из первых русских педагогов-экспериментаторов. **«Только тогда, – пишет Толстой, – когда опыт будет основанием школы, когда каждая школа будет педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет твердым основанием для науки образования»<sup>1</sup>.**

Никто из педагогов второй половины XIX в. не показал так ярко роли педагогического опыта и наблюдений для развития педагогической науки. Л.Н. Толстой считал, что педагогическая система, её философия вырабатывается в опытах, в практике жизни. Для него было очевидно, что «всякое обучение должно быть ответом на вопрос, возбуждённый жизнью», что нужно изучать предмет обучения – свободного ребёнка и при неуспехе «менять образ учения, а не саму природу ребёнка», что школа должна стать педагогической лабораторией. Эти открытия показали нам, что учителю современной школы важно занять позицию исследователя, воссоздавая открытия Толстого-автора, и опробовать новое, требуемое современными условиями образования.

Л.М. Долговой и С.А. Урсу в 1991 году была создана «Программа развертывания педагогических мастерских в альтернативной школе», где авторы фиксировали, что в рамках Томской альтернативной школы «Эврика-развитие» появилась перспектива реализации школы Толстого на практике. Исходная задача определила и способ работы педмастерской. С одной стороны, дальнейшее «вычитывание» философских и антропологических оснований педсистемы из статей Льва Николаевича, поднимающих проблемы народного образования

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. О народном образовании // Собрание сочинений : в 22 т. Т. 16. М. : Художественная литература, 1983. С. 7–28.

(«Воспитание и образование», «Прогресс и определение образования», дневники конца 50-х гг., 60-х годов). С другой стороны, поиски и определение конкретных способов и приемов работы с детьми, зафиксированных в таких итоговых статьях, как «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», «Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или у крестьянских детей» и т.п.

Отношение к педсистеме Толстого как самоценности было характерно для исследовательского этапа нашей работы. Система представлялась неким монолитом, синкретически объединяющим в себе философское, эстетическое, этическое и педагогическое начала. Трансляция школы Толстого – как готового культурного образца – в современность казалась вполне достижимой целью.

Те вечные вопросы, которыми задавался ее автор, приступая к педагогическому творчеству: «чему, зачем и как учить?», стали вопросами нашей исследовательской группы по отношению к самой системе Толстого. Создавая свою школу, Толстой задал эти вопросы педагогическим авторитетам и, не найдя удовлетворительного ответа, стал искать его в практике жизни, в школе-лаборатории, подвергая рефлексивному анализу любой творческий шаг в педагогике. Значит, важнее самой по себе педагогической системы Л.Н. Толстого (как результата его исканий) понимание процесса ее формирования, осознание толстовского метода педагогической деятельности. В нашем сообществе педмастерской постепенно произошла переориентация от Школы Толстого к педагогике Толстого. Это более широкое понятие, включающее в себя, кроме опыта функционирования школы, опыт развития: религиозно-этические взгляды, философию жизни. «Школа Толстого» – это «закрытая», самодовлеющая система, попытки некритичного перенесения которой в нашу современность, совершенно не продуктивны. «Педагогика Толстого» – открытая система, способная быть материалом для переработки (понятно, одновременно достаточно податливым и достаточно сопротивляющимся), для вычленения метода, который Толстой использовал в своей педагогической деятельности.

*Что такое педагогическая лаборатория? Каковы условия пробных действий взрослых? Как организовать пространство для их появления? И в отношении чего необходимо ожидать пробно-поискового действия взрослого?*

Одним из ответов на вопрос, как возможно организовать пространство пробно-поисковых действий учителя, может быть анализ феномена становления педагога – исследователя в альтернативной школе «Эврика-развитие». С момента своего возникновения школа стремилась к существенной перестройке традиционной деятельности,

изменению позиции Взрослого, осредствлению педагога новыми для него типами деятельности. Эти задачи подвигли нас к созданию специальных условий в школе, при которых различные локальные инновации, педагогические инициативы становились бы системными, а способ порождения инициатив – устойчивым механизмом.

Становление у педагога культуры исследовательской деятельности – это становление способности к анализу педагогической практики, расширение педагогического горизонта и постановка предельных философских вопросов о содержании образования, вычленение проблем содержания образования на современном этапе, разработка педагогических проектов в рамках исследовательской программы.

Из опыта нашей школы, как школы, которая прошла полный цикл управления процессом становления школы-лаборатории, мы видим, что управленческой команде нужно организовать специальные условия для субъектного становления педагога, определиться с содержанием образования, реализуемым школой, и внедрить экспериментальный режим в уклад жизни образовательного учреждения.

Во-первых, потребовалось организовать открытую образовательную среду для педагогов: возможность расширения педагогического горизонта, видение разных подходов к педагогической практике, изучение философских и психологических концепций образовательных практик. Ссылаясь на историю школы «Эврика-развитие», описанную в книге Т.М. Ковалевой «Школа-лаборатория», важно подчеркнуть, что, начав сознательно реализовывать в педагогическом коллективе идею полисистемной школы, мы с самого начала не регламентировали ни количество осваиваемых образовательных систем, ни источники их возникновения. Но постарались на начальном этапе создать максимальные возможности для расширения педагогического кругозора наших учителей за счет их реального участия во многих конференциях и семинарах по вопросам альтернативного образования, а также обучения на педагогическом факультете Свободного Университета «Эврика» и других учебных педагогических центрах страны. Все это, в том числе опора на собственные педагогические интуиции, помогло учителям школы самоопределиться в многообразном культурном образовательном пространстве.

Таким образом, к концу 1992 года у нас в школе реально сложились четыре группы педагогов, начавших осваивать различные образовательные системы: Развивающее обучение, педагогику Л.Н. Толстого, Монтессори и Вальдорфскую педагогику. Учителя стали уже систематически обучаться в соответствующих педагогических центрах и одновременно разворачивать собственную образовательную практику. Эти группы учителей имели свои постоянно действующие школьные педагогические мастерские, на которых шло коллективное

обсуждение и освоение теоретических положений и методических принципов той конкретной системы, с которой работала данная группа учителей. Там же они обсуждали друг с другом результаты своих первых педагогических наблюдений и локальных исследований, проводимых в первых классах и дошкольных группах различных образовательных систем.

За счет таким образом организованной деятельности со стороны школьной администрации значительно повышается вероятность того, что конкретная группа инновационно настроенных педагогов начнет глубоко и основательно обсуждать выдвигаемые ею собственные педагогические идеи или захочет попробовать воссоздать определенную образовательную систему, близкую их педагогической ориентации. И в том, и в другом случаях очень важно, чтобы инновационная педагогическая группа не просто вышла в проектный режим работы и начала создавать в школе непременно нечто новое, но необходимо, чтобы параллельно с проектной работой учителей в школе появились постоянно действующие педагогические мастерские, на которых бы шло коллективное обсуждение и освоение базовых теоретических положений той образовательной системы, с которой работает данная педагогическая группа.

Во-вторых, была организована презентация педагогических идей в связи с проблемами, выделенными в практике, определены субъекты творческих и проблемных групп. Сначала задача управления заключалась прежде всего в поддержке индивидуальных исследований учителей. Далее мы предоставили возможность презентации своих замыслов и наблюдений педагогическим исследовательским группам в ходе ежегодных научно-практических конференций, так как неожиданно для нескольких инновационных групп учителей оказалось, что на ежемесячных семинарах в рамках работы различных педагогических мастерских ими обсуждаются сходные проблемы. Благодаря этому, механизм методической, проектной, исследовательской работы был отлажен и конференции из панорамы-фестиваля педагогических идей перешли в конференции-содержательные: сборка итогов работы за год, общественная и научная экспертиза наработок.

Со временем работа с проектной и исследовательской позицией педагога в инновационном образовательном учреждении стала системой поддержки, основанной на заботе управленцев о:

- созданию мест и форм педагогической рефлексии и анализа педагогического опыта по сопровождению пробно-поисковых действий учащихся;
- возможности выбора педагогами гуманитарных образовательных систем и реализации авторских разработок средств работы с детьми;

- влиянии на создание открытого образовательного пространства в школе и образовательной среды в классе;
- помощи в создании учебных материалов и форм работы, побуждающих учащихся к инициативному опробованию учебных средств и поиску смысла и значения ситуаций и заданий;
- возможности проявления педагогами инициативы по созданию временных творческих и проектных групп для решения профессиональных трудностей;
- регулярном совместном (с коллегами, родителями, учащимися) проектировании, нормировании и целеполагании;
- разработке системы оплаты труда, стимулирующей качество работы педагогов по формированию сквозных образовательных результатов учащихся (образовательной самостоятельности, инициативы, ответственности), создании критериев ее оценки.

В целом в школе под задачи индивидуализации и пробно-поискового взаимодействия сложилась система гуманитарного управления, которая выражается в коллективном принятии основных управленческих решений, открытости в отношениях с родителями через реализацию тьюторской позиции всеми сотрудниками школы, поддержке инициатив педагогов, их включённости в творческие группы и горизонтальные профессиональные сообщества.

Для новых сотрудников, подключающихся к реализации практик свободного образования, мы предполагаем запуск режима пробно-поискового действия в ходе работ творческих групп. Опираясь на специфику Общей образовательной программы, заявленной для классов свободной педагогики в нашей школе<sup>1</sup>, педагоги принимают на себя задачи по обучению и тьюторскому сопровождению, вместе обсуждают условия индивидуализации, которые можно создать в классах. Заботой управленца, как и прежде, остается поддержка рефлексивного отношения педагогов к своему опыту, здесь снова можно использовать замечательные глубокие тексты Льва Николаевича. Как доказательство приведем текст «действующей учительницы» классов свободной педагогики Л.В. Бабий.

«Сейчас все больше и больше людей хотят самореализоваться, задумываются над тем «Кто я?», «Зачем пришёл в этот мир?», «Что я хочу сделать в этой жизни?». Им говорят: «Карьера, семья, деньги, престиж и т.д.» Как услышать себя, где твоё, где твой путь? Читая педагогические сочинения Л.Н. Толстого, поняла, что он тоже мучился этими вопросами. И стал мечтать о школе, где «всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждённый жизнью». Но, читая раньше эти слова, я и многие люди, с которыми я обсуждала это,

---

<sup>1</sup> См. текст Образовательной программы в Части 3 книги.



думали, что Толстой пишет только про учеников. Ведь до сих пор такая школа, где ученик может свободно задавать вопросы, искать на них ответы в школе вместе с учителем и одноклассниками, оформлять их в какой-то продукт-открытие-завершение, является мечтой не только для времён Толстого, но и мечтой нашего времени. Чаще всего ребёнок уже в начале 1 класса понимает, что его вопросам, мыслям, открытиям в школе нет места.

Я стала перечитывать статьи Л.Н. Толстого, и меня озарило: ведь мы, как и Толстой в своей педагогической практике, находились тоже в состоянии своего внутреннего вопроса.

Лев Николаевич пишет: «не философом-воспитателем и открывателем новой педагогической теории должен быть каждый преподаватель, но добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, в известной степени умеющим сообщать свои наблюдения». Многие скажут, что как же строить свои наблюдения без опоры на какую-нибудь теорию. Да ещё Толстой пишет:

«единственная система, которую я имел, состояла в том, чтобы не иметь никакой системы». Как же работать, не опираясь ни на какую систему, ни на какой метод, ни на какой авторитет?

Тут-то и изюминка. Если учитель живёт и работает в состоянии своего внутреннего вопроса, значит он начинает наблюдать, искать, пробовать разные методики, сверяясь в правильности своего поиска только со своим внутренним ощущением ответа на свой вопрос. Никакой авторитет не ответит на твой внутренний вопрос в твоей конкретной ситуации, ответ ты можешь только найти сам. Здесь учитель должен доверять своему внутреннему поиску, своим внутренним ориентирам. Когда, наблюдая, учитель приходит к своим выводам, то тогда, если надо, может соотнести их с теоретическими научными исследованиями, находя свои культурные контексты. Это другой ход, если смотреть на то, как обычно действуют учителя: педагог сначала изучает теоретические основания системы, а потом действует, исходя из этих оснований, доверяя кому-то, а не себе. Доверяя своим наблюдениям, учитель может основательно относиться к различным научным взглядам, а не на веру принимать их. Идя по пути вопроса, учитель будет предоставлять место, создавать условия и давать возможность детям для появления их вопросов, их образовательной активности, доверяя детскому пути поиска ответов.

Легко заметить таких учителей, педагогов в любой школе, системе – вокруг них вертятся дети, они увлечены чем-то (туризм, моделирование, опыты, выпуски газет, театр и т.д.), у педагога и детей горят глаза, когда они совместно что-то делают, и хочется включиться, узнать про их дело, сразу видно, что здесь что-то живое, настоя-

щее. Но заметьте, таких учителей в школах немного, которые не по обязанности и принуждению с послушанием удерживают детей, а на совместной увлечённости по поводу учебного материала, на совместном поиске. Л.Н. Толстой пишет: «Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперёд образования»<sup>1</sup>. Тогда учитель передает не только информацию, о которой может спрашивать ученик, но и состояние поиска, состояние учения. Если учитель сам в поиске, если он сам, заходя в класс, учится, что-то открывает для себя в момент взаимодействия с учеником, то и ученику переходит это состояние. Поэтому и дети станут задавать вопросы, искать вместе с учителем ответы. А если учитель функционирует в пределах любой из методик и приходит передавать готовые знания, готовую информацию, а хуже того, учит исследовательской или проектной деятельности, сам не находясь в ней, то учитель ни себя, ни ребёнка не воспринимает как позитивного творческого человека, да и дискредитирует учение, исследование, проект как деятельность, в которой человек получает творческое удовольствие и открывает для себя новые смыслы».

В современной ситуации диверсификации начального образования самоопределение учителя стало намного вероятнее и шире. Каждый может определяться в том, где и по каким программам работать, какую форму – государственную или семейную – поддерживать. Многие коллеги во время пандемии 2020–2021 года обнаружили для себя новые возможности в работе репетиторами или учителями малых учебных групп. Конечно, педагогика, работающая со смыслом, обеспечивающая индивидуализацию, внимательная к каждому, требует особых условий. Ей не прижиться в классах, где 35 человек, где ради соблюдения порядка в работе большой группы вводится жесткая дисциплина и единообразие. Но мы уверены, что положение в начальном образовании будет меняться: родители уже готовы к этому, учителя нового поколения все более ценят живую работу с детьми. Самым притягательным в педагогике, которую мы описывали выше, является авторская позиция взрослого.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Прогресс и определение образования // Педагогические сочинения. С. 248.

Мы склонны присоединиться к центральному утверждению Н.В. Кудрявой о том, что Л.Н. Толстой пронес через всю жизнь идею проповедничества, а его занятия школой являлись практикой философского отношения (словами С.И. Гессена), позволявшей строить свою онтологию – представление о мире и месте в нем человека. Мы же, начав с реконструкции школы Толстого, реализации проекта обучения в начальной школе в 1991 году, получили опыт другого взгляда на образование. В вышеизложенной части этой книги мы постарались воспроизвести этот взгляд через описание основных феноменов, обнаруженных в ходе реализации проекта и дальнейшего развития наших практик с учетом «оптики», почерпнутой в рефлексивно-педагогических текстах и трактатах Толстого об образовании. Все они держатся на едином основании – требовании Л.Н. Толстым свободы для образования в начале образовательного пути, свободы действий детей и взрослых, свободе их взаимодействия.

Собирая вопросы к самим себе и наши ответы «из опыта свободной школы», мы лучше понимаем, каковы наши позиции в отношении актуального образования, что для нас является ценным, незабытым и переносимым из прошлого в настоящее и будущее. Коротко обобщим их.

1. Мы соглашаемся с П.Г. Щедровицким в том, что «философско-антропологический проект начала века (имеется в виду XX век), ставший, по сути, развёрткой общефилософского принципа развития, не вместился и не вмещается до сих пор в рамки педагогических технологий и школьной практики»<sup>1</sup>. Несомненно, искания Л.Н. Толстого и его опыт Яснополянской школы являются подобным проектом, преодолевающим сложившиеся образовательные институты. И по сей день трудности педагогической науки определяются тем, что она продолжает оставаться ориентированной на такие философские «традиционные характеристики человеческого сознания – как рациональность и рефлексивность». А философская антропология XX века «репрезентирует человеческое бытийствование через такие действия, как понимание, восприятие, вживание, желание»<sup>2</sup>. Ключевыми понятиями антропологического философствования стали такие, как: «восприятие мира в коннотации индивидуального смысла», бытийствование не в единичности, а в «совместности», языковой опыт, коммуникация, интересубъективность (там же).

---

<sup>1</sup> Щедровицкий П.Г. Испытание развитием // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования : материалы 4-й научно-практической конференции. Красноярск, апр. 1997 г. Ч. 1. Красноярск : Красноярский государственный университет, 1997. С. 45.

<sup>2</sup> Петрова Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии : учебное пособие. Томск : Изд-во НТЛ, 2002. С. 132–133.

Инновационная педагогика ориентируется на новое представление о сущности человека, инновации в образовании демонстрируют ценности полноты бытийствования человека в образовательной ситуации, когда он стремится к пониманию, совместности, активности.

2. Основанием для отечественной инновационной педагогики 1990-х – 2000-х годов стала педагогика ненасилия, нашедшая своё подкрепление в гуманистической психологии, в опыте педагогов-гуманистов Европы и Америки XX века. В постперестроечной России она подхватила отчетливо пробивавшуюся сквозь советский тоталитаризм идею учения с увлечением, идущую от В. Сухомлинского к С. Соловейчику. Здесь принцип взаимодействия педагога и учащихся в совместной деятельности – основополагающий в образовании, внимание взрослого направлено не только на массовый процесс обучения, но и на индивидуальный опыт учащегося-СЯ. Педагогические находки Л.Н. Толстого помогают современному учителю найти средства и способы реализации принципа гуманистического и гуманитарного образования на практике. В новом образовании, которое не так быстро, но все же нарастает, мы признаем формулу Толстого: «единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода»<sup>1</sup>. Опробовав методические находки в современной практике и оперевшись на рефлексивно-педагогические положения Льва Николаевича, мы содержательно стали отличать обучение от образования. Именно образование связано со свободой выбора, получением собственного опыта и смысла в деятельности, ненасилием и самореализацией, тогда как обучение чаще всего является процессом несвободы, запоминания готового отчуждённого знания в виде информации. Однако это не значит, что мы отказываемся от ведения обучения: оно остается одним из ценнейших форматов работы, но, на наш взгляд, в представлении педагога начинает менять свое значение для совместной деятельности с ребенком: процесс знакомства детей с образцами, общими способами действия и работа по обеспечению условий для их освоения в группе является фоном, на котором разворачивается персональное образовательное движение ребенка.

«Обучение ведет за собой развитие» – один из главных постулатов антропоекта XX века, о котором говорят философы. Мы также его поддерживаем, соединяя в своем понимании «двух Львов» – Л.Н. Толстого и Л.С. Выготского. Полагаем, что педагог должен вести обучение так, чтобы ему «здесь и сейчас» была «видна» – понятна, открывалась в детском действии связка зоны актуального и ближайшего развития ребенка. Условиями этого являются непосредственность

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. О народном образовании // Собрание сочинений : в 22 т. Т. 16. С. 7–28.

взаимодействия взрослых и детей, свободное вопрошание и проявление интереса или его отсутствия у ребенка вплоть до отказа от действия, построение общего пространства и среды, где есть возможность наблюдать за манипуляциями ребенка с культурными материалами. «Атрибутами» процесса развития для нас являются активность и инициатива ребенка, его делящаяся воля в работе с материалом, содержащим противоречие, и над задачей, это противоречие фиксирующей. Взрослый работает на появление, удерживание и постепенное (в динамике – к концу начальной школы) оформление образовательной инициативы в осознанное ученичество, выявляя на фоне обучения, чаще всего устроенного как работа с группой, точки образовательных событий отдельного ребенка. Именно эти точки служат поворотами в образовательном движении: так, ребенок, объединивший в своем действии две стороны культурной формы (операционно-техническую и смысловую), приобретает новый уровень навыка, опыт действия, дающий расширение возможностей, а, значит, другое понимание себя – своего Образа в глазах других.

3. Особое значение в такой педагогике имеет уклад жизни сообщества. Он строится как свободный обмен информацией, идеями, продуктами, мнениями как детей, так и взрослых. В его основе – принятые в данном сообществе формы культурного поведения, и в этом мы видим свое отличие от ритуализованной и дисциплинарной традиционной начальной школы. Выполняя требование свободы и непосредственности, педагог ищет уклад, заинтересован в упорядочивании пространства и времени сообщества, а не следует раз и навсегда устоявшимся правилам. Это возможно, если основной ценностью взрослого является помощь ребенку в освоении культуры через получение социо-культурного опыта.

Л.С. Выготский пишет: «Ребенок, усваивающий русский или английский язык, и ребенок, усваивающий язык примитивного племени, овладевают, в зависимости от среды, в которой протекает их развитие, двумя совершенно различными системами мышления. Если в какой-нибудь области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения социального целого, к которому он принадлежит, имеет полный смысл, то это именно в сфере культурного развития ребенка. Это развитие как бы идет извне. Оно может быть определено скорее как экзо-, чем как эндорост. Оно является функцией социально-культурного опыта ребенка»<sup>1</sup>. Считаем, что для малых сообществ детей и взрослых, занятых образованием на первом этапе – этапе становления процессов систематического обучения (что соответствует начальной школе) – важными будут такие формы культур-

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.

ного поведения: ученичество, игра, сочинительство, рассказывание, счет и составление задач, пение и игра на музыкальных инструментах, выразительное чтение (включая иллюстрирование и драматизацию), сбор и презентация информации (научно-познавательные, читательские, новостные конференции). Если взрослые умело разворачивают работу с детьми как постепенное освоение этих форм, то обучение группы становится дополнительным, а не центральным процессом. Так для того, чтобы записать свою историю, как говорил Л.Н. Толстой, «из головы», т.е. сочинить ее, ребенку понадобится получить от взрослого сначала образец начертания и соединения букв, позже информацию о правилах орфографии, синтаксиса, консультацию по устранению речевых ошибок и пр. А с другой стороны, взрослый, нацеленный на опыт продуктивного действия ребенка, выстраивая процесс обучения, может двигаться навстречу будущим потребностям ребят – например, как в случае с письмом, ставить руку заранее, необязательно впрямую занимаясь каллиграфией.

4. Ученичество также может быть рассмотрено как одна из форм поведения, актуальных для современного общества. Видеть и расширять границы своего действия, искать образовательные ресурсы и оценивать их недостаточность для того, что хочешь сделать, осознавать учебную задачу, выразить свое непонимание вопросом, формулировать открытый познавательный вопрос – такой опыт может дать свободная школа. Именно на первом этапе систематического обучения возникает задача поддержать осмысленность учения каждого, а не задать норму подражания образцу и послушания. Ребенок должен не только тренироваться, упражняться, повторять и заучивать, но и открывать для себя новое, делать обобщения на основе анализа учебного материала, выдумывать и творить.

Для создания таких условий необходимо перестраивать взаимодействие учителя и ученика. Учитель в ходе пробных действий, смены заданий и выбора материалов учениками определяет актуальные виды и содержание работ с детьми. Эффективность такой активности учителя, направленной на включение детей в учебную деятельность, определяется принятием или отказом детей от предложенного взаимодействия. Отказ расценивается нами не как негативное явление, а как ситуативное, временное несовпадение предложений и намерений взрослых и детей.

5. Естественность образования в таком процессе жизнедеятельности малого сообщества в залоге гуманитаризации связана с личным присутствием в образовании. В первую очередь это касается Взрослого – ведущего, обустроивающего образовательное действие и уклад всего сообщества. Обратившись к разработкам психологии развития, сегодня мы можем понимать его усилие в триаде «ось-опора-поле».

Важнейшим элементом в ней становится пробно-поисковое и пробно-продуктивное действие участников.

Методологической основой для пробно-поискового способа действий учащихся, организуемого рефлексивными педагогами в инновационных образовательных проектах, стали те принципы, которые заложены Л.Н. Толстым. Педагогами инновационных школ проделана большая работа по построению полиметодичной практики обучения. В самом общем виде принцип такой работы предельно просто сформулировал Л.Н. Толстой. Он писал в статье «О методах обучения грамоте»: **«Нет лучшей методы, чем не иметь никакой методы», имея в виду «вред от практикования единого метода обучения».** Ребенок приходит в школу со своим интересом, намерениями и определенным опытом в освоении материала. Культурное содержание осваивается через воссоздание самим ребёнком (учащимся) «противоречий», понятий, культурных норм в своём опыте, в квазикультурных продуктах (в текстах, проектах и т.п.). Главные опоры образования, по мнению Толстого, в отличие от обучения, – в осмысленном отношении ученика к знанию, в понимании материала, продвижении своего образовательного интереса, открытии индивидуальных способов работы. Главный эффект такой организации школы – более динамичное развитие учебных умений ребёнка, неотчуждённое отношение к культуре, формирование способности к самоопределению, самореализация в совместной работе с другими.

6. Активность, инициатива и ответственность – атрибуты образования, вызов к которому может быть сделан в особо организованной образовательной среде. Она уже совсем не похожа на привычную классную комнату, в ней на замену дисциплины приходит договор об укладе жизни малого сообщества – «у нас так принято». Для того, чтобы ориентироваться в свободных проявлениях ребёнка и продуктивно разрешить задачу перевода его активности в образовательную инициативу, пространство класса в начальной школе разделяется на подпространства, соотнесенных между собой противоположным образом. Одно маркируется как учебное, а другое, условно (в соответствии с возрастной спецификой) – как игровое. Игровое подпространство необходимо, т.к. задает другое, не-ученическое, действие ребёнка: для него «здесь и теперь» существуют два типа действия, одно из которых является реализованным, а другое – учебное – по норме развития этого возраста должно быть представлено взрослым как социально значимое.

7. Для воссоздания сложной практики антропотехнического действия важно поддерживать «режим школы-лаборатории»: регулярно проводить анализ решения задач разного масштаба (практических, ученических и образовательных), фиксировать трудности учеников

и проблемы коммуникации в малом образовательном сообществе, стимулировать педагогов к поиску новых приемов и методов обучения, оформления своих наработок. «Катализатором» некоторых подпроцессов в такой лаборатории часто становится тьюторская позиция взрослого – такой взгляд на образование, где выделяются и поддерживаются актуальные ученические задачи каждого.

Таким образом, мы преодолеваем классно-урочную систему обучения и хотели бы утвердить образование, понятое как поиск каждым своего образа через сравнение людей между собой в знаниях, помощи взрослого ребенку в освоении своего поведения и культуры.





ЧАСТЬ 3



МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ  
В СВОБОДНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Мы начинали с использования оригинальных методических идей Л.Н. Толстого, которые «вычитали» в описаниях его опыта обучения. Наиболее полезными для этого являются его работы «Очерки Ясно-полянкой школы» и «Указания учителю». Прочитайте, как легко и понятно пишет Толстой о своем опыте<sup>1</sup>: «...ведется дело так – предоставляется каждому ученику употреблять все те приемы, которые ему удобны, и замечательно, что каждый употребляет все мне известные приемы: и 1) чтение с учителем, и 2) чтение для процесса чтения, и 3) чтение с заучиваньем наизусть, и 4) чтение сообща, и 5) чтение с пониманием читанного.

*Первый*, употребляемый матерями всего света, вообще не школьный, а семейный прием состоит в том, что ученик приходит и просит почитать с ним; учитель читает, руководя каждым его складом и словом, – самый первый, рациональный и незаменимый способ, которого сам требует прежде всего ученик и на который невольно нападает учитель. Несмотря на все средства, будто бы механизмирующие преподавание и мнимо облегчающие дело учителя с большим числом учеников, этот способ останется лучшим и единственным для обучения читать и читать бегло. *Второй* прием обучения чтению, и тоже весьма любимый, через который прошел всякий, выучившийся бегло читать, состоит в том, что ученику дается книга, и он предоставляется вполне самому себе складывать и понимать, как ему угодно. Ученик, выучившийся складывать настолько, что не чувствует потребности просить дяденьку почитать с ним, а надеется на себя, всегда получает, столь осмеянную в Гоголевском Петрушке, страсть к процессу чтения и вследствие этой страсти идет дальше. Каким образом укладывается в его голове такого рода чтение, – Бог его знает, но он таким путем привыкает к очертанью букв, к процессу складов, к произношению слов и даже к уразумению, и я не раз опытом убеждался, как отдвигала нас назад настойчивость на том, чтобы ученик непременно понимал читанное. Есть много самоучек, выучившихся читать хорошо таким способом, хотя каждому должны быть очевидны недостатки его. *Третий* способ обучения чтению состоит в заучивании наизусть молитв, стихов, вообще всякой печатной страницы и в произнесении заученного, следя за книгой. *Четвертый* способ состоит именно в том, что оказалось так вредно в Ясно-полянкой школе, – в чтении по одним книгам. Он возник сам собою в нашей школе. Сначала книг не доставало, и садилось по два ученика за одну книжку; потом им самим это полюбилось, и когда скажут: «Читать!» – товарищи, совершенно равные по силам, отбираются по два, иногда по три, садятся за одну книжку, и один читает, а другие следят за ним и поправляют. И вы всё расстроите, ежели будете их рассаживать, – они сами

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 56.

знают, кто с кем ровня, и Тараска требует непременно Дуньку: – «Ну, иди сюда читать, а ты к своим иди». – Некоторые же вовсе не любят такого совместного чтения, потому что оно им не нужно. Выгода такого общего чтения состоит в большей точности выговора, в большем просторе для понимания тому, который не читает, а следит; но вся польза, приносимая таким способом, делается вредом, как только этот способ, или всякий другой, распространяется на всю школу. Наконец, еще любимый нами, *пятый* способ – есть чтение постепенное, т.е. чтение книг с интересом и пониманием всё более и более сложными. Все эти приемы сами собою, как сказано выше, вошли в употребление в школе, и дело в один месяц значительно подвинулось.

с. 65. Писание велось следующим образом: ученики выучивались одновременно узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова, понимать прочитанное и писать. Они становились около стены, расчеркивая мелом отделы, и один из них диктовал то, что ему приходило в голову, другие писали. Ежели их было много, то они разделялись на несколько групп. Потом по очереди диктовали другие, и все перечитывали друг у друга. Писали печатными буквами и сначала поправляли ошибки неверностей складов и отделения слов, потом ошибки *о – а*, а потом *ъ – е*, и т.д. Класс этот образовался сам собою. Каждый выучившийся писать буквы ученик бывает одержим страстью писать, и первое время двери, наружные стены школы и изб, где живут ученики, бывают исписаны буквами и словами. Написать же целую фразу (в роде того, что нынче Марфутка подралась с Ольгушкой) доставляет ему еще большее удовольствие. Чтобы организовать этот класс, учителю стоило только научить детей, как вести дело вместе, так же как взрослый научает ребят какой-нибудь детской игре. И в самом деле, – класс этот без изменений велся два года и каждый раз так же весело и живо, как хорошая игра. Тут и чтение, и выговор, и писанье, и грамматика. При этом письме достигается само собою труднейшее дело для начала изучения языка – вера в непоколебимость формы слова, не одного печатного, но и устного, *своего* слова.

с. 65. Когда же он диктует, каждое слово его ловится налету другими учениками и пишется. – «Как ты сказал? как?» и уж ему не дадут изменить ни одной буквы. При этом беспрестанно бывают споры из-за того, что один написал так, а другой иначе, и весьма скоро диктующий начинает задумываться, как сказать, и начинает понимать, что есть в речи две вещи: форма и содержание. Он скажет какую-нибудь фразу, думая только о содержании, – быстро, как одно слово, вылетит из него эта фраза. Его начинают допрашивать: как? что? – и он, сам себе повторяя ее по нескольку раз, уясняет форму и составные части речи и закрепляет их словом.

с. 68. упражнение в языке, хотя и вовсе не грамматическое, мы употребляем следующее:

1) Из заданных слов мы предлагаем составлять периоды; например, мы пишем: *Николай, дрова, учиться*, а они пишут – один: «ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться», а другой: «Николай хорошо дрова рубит, надо у него поучиться» и т.д.

2) Сочиняем стихи на заданный размер, и это упражнение более всех других занимает старших учеников. Стихи выходят в роде следующих:

У окна сидит старик  
В прорванном тулупе,  
А на улице мужик  
Красны яйца лупит.

3) Упражнение, имеющее большой успех в низшем классе: задается какое-нибудь слово – сначала существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Один выходит за дверь, а из оставшихся каждый должен составить фразу, в которой бы находилось заданное слово. Выходивший должен угадывать.

Все эти упражнения – писание фраз по данным словам, стихосложение и угадывание слов – имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, – убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики.

с. 106. Я пришел, наконец, к убеждению, что относительно истории не только нет необходимости знать скучную русскую историю, но Кир, Александр Македонский, Кесарь и Лютер также не нужны для развития какого бы то ни было ребенка. Все эти лица и события интересны для учащегося не по мере их значения в истории, а по мере художественности склада их деятельности, по мере художественности обработки ее историком, и большею частью не историком, а народным преданием.

История Ромула и Рема интересна не потому, что эти братья основали могущественнейшее государство в мире, а потому, что забавно, чудно и красиво, как их кормила волчица и т.п. История Гракхов интересна потому, что художественна, так же, как история Григория VII и униженного императора, и есть возможность заинтересовать ею; но история переселения народов будет скучна и бесцельна, потому что содержание ее не художественно, точно так же и история изобретения книгопечатания, как бы ни старались мы внушить ученику, что это есть период в истории и что Гуттенберг великий человек. Расскажите хорошо, как выдуманы зажигательные спички, и ученик никогда не согласится, чтоб изобретатель зажигательных спичек был менее великий человек, чем Гуттенберг.

с. 117. Рисование фигур с доски происходило следующим образом. Я рисовал сначала горизонтальную или отвесную линию, разделял ее точками на известные части, ученики срисовывали эту линию. Потом проводил другую или несколько других перпендикулярных или наклонных линий в известном к первой отношении и разделенных одинаковыми единицами. Потом соединяли точки деления этих линий прямыми линиями или дугами и составляли какую-нибудь симметрическую фигуру, которая, по мере того, как возникала, срисовывалась мальчиками. Мне казалось, что это выгодно, во-первых, в том отношении, что мальчик наглядно изучает весь процесс образования фигуры, и во-вторых, с другой стороны, развивается в нем понятие соотношения линий через это рисование на доске гораздо более, чем через копирование рисунков и оригиналов. При таком порядке уничтожается возможность прямо срисовывать, но сама фигура, как предмет из природы, должна быть срисована в уменьшенном масштабе.

Почти всегда бесполезно вывешивать большую, совершенно нарисованную картину или фигуру, потому что начинающий решительно станет втупик перед нею, так же как и перед предметом из природы. Но самое возникновение фигуры перед его глазами имеет большое значение. Ученик в этом случае видит остов рисунка, скелет его, на котором потом образуется самое тело. Ученики были постоянно вызываемы критиковать линии и отношения их, которые я рисовал. Я часто рисовал нарочно неправильно, чтоб узнать, насколько образовалось их суждение о соотношении и правильности линий. Далее спрашивал я мальчиков, когда рисовал какую-нибудь фигуру, где, по их мнению, следует еще прибавить линию, и даже заставлял того или другого самих выдумывать, как составить фигуру.

Этим я возбуждал в мальчиках не только более живое участие, но свободное участие в составлении и развитии фигуры уничтожало в детях вопрос: *зачем?* который ребенок при срисовывании оригинала всегда естественно сам себе задает.

с. 118. я давал срисовывать симметрические фигуры, потому что их образование самое легкое и очевидное. Потом я, в виде опыта, просил лучших учеников самих сочинять и рисовать фигуры на доске. Хотя почти все и рисовали только в одном данном роде, но тем не менее было интересно наблюдать возникающее соревнование, суждение других и своеобразную постройку фигур.

с. 49. В классы опытов пускаются не все – только старшие и лучшие, рассудительнейшие из 2-го класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности – всё олицетворяется

ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучем, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! куды! куды? Держи! ух! закатывай!» и т.п.»

## Обучение в свободной образовательной среде

**Гельфман Э.Г., Просви́рова И.Г., Отто Е.О. Роль учебных текстов по математике Л.Н. Толстого в обогащении различных форм умственного опыта учащихся<sup>1</sup>.**

Знание истории методики обучения любому предмету, системы взглядов людей, повлиявших на развитие теории обучения и воспитания учащихся, может помочь учителю сформировать собственную методологию, воспринимать и реализовывать новшества в обучении.

В конце 1872 г. была опубликована «Азбука гр. Л.Н. Толстого». Это издание состояло из 4 книг. Каждая книга, в свою очередь, включала 4 части. В третьей части излагалась арифметика, в четвертой – советы и указания для учителя (сейчас это 22 том полного собрания сочинений Л.Н. Толстого). Лев Николаевич Толстой считал эту работу над «Азбукой» лучшим созданием в своей жизни. Он отмечал, что «надо, чтобы все было красиво, коротко, и главное – ясно». Л.Н. Толстой сам вёл уроки математики, записывая размышления о результатах работы в специальном дневнике.

Проанализируем некоторые педагогические позиции Л.Н. Толстого, с точки зрения современных психолого-педагогических подходов к обучению, приведем примеры использования продуктивных идей автора «Азбуки» в проекте «Математика. Психология. Интеллект». Причем, представим идеи Л.Н. Толстого, используя его советы и указания для учителя, и соответствующие учебные тексты из «Азбуки».

Прежде чем переходить к анализу конкретных методических взглядов Л.Н. Толстого, рассмотрим некоторые общие его замечания для учителя, чтобы понять предлагаемую концепцию обучения математике в целом.

*Избъгайте двух крайностей: не говорите ученику о томъ, чего онъ не можетъ знать и понять, и не говорите о томъ, что онъ зна-*

---

<sup>1</sup> Просви́рова Ирина Геннадьевна – канд. пед. наук, член авторского коллектива «Математика. Психология. Интеллект», Отто Екатерина Олеговна – сотрудник кафедры развития математического образования ТГПУ, специалист по учебно-методической работе Центра развития современных компетенций детей и молодежи ТГУ.

*еть не хуже, а иногда и лучшие учителя. Для того, чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Вся учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику.*

*По арифметикъ избегайте сообщенія определений и общих правилъ, упрощающихъ счетъ. Ни на чемъ такъ не замѣтенъ вредъ сообщенія общихъ правилъ, какъ на математикъ. Чѣмъ короче тотъ путь, посредствомъ котораго вы научите ученика дѣлать дѣйствіе, тѣмъ хуже онъ будетъ понимать и знать дѣйствіе.*

Иными словами, Лев Николаевич Толстой предлагает при обучении арифметике «пропустить ученика вперед», опираться на его умственный опыт, продумывая, как этот опыт постепенно обогащать.

В связи с этим, в «Азбуке» Л.Н. Толстого предлагаются специально сконструированные учебные тексты. Проанализируем эти учебные тексты с точки зрения развития разных форм умственного опыта учащихся<sup>1</sup>.

В качестве примера рассмотрим учебные тексты, направленные на формирование опыта сложения и вычитания чисел в позиционных системах счисления.

*1. Учебные тексты, направленные на развитие учебных действий, способствующих актуализации и обогащению различных способов кодирования информации (предметно-практического, визуального, словесно-символического, эмоционально-оценочного).*

Остановимся на особенностях учебных текстов Л.Н. Толстого, направленных на обогащение предметно-практического опыта учащихся. Они построены таким образом, чтобы помочь ребенку последовательно переходить от конкретного мышления к использованию все более высоких способов мышления<sup>2</sup> [2].

В основе предметно-практического опыта лежат счеты, которые разработаны Л.Н. Толстым. Косточки на прутиках этих счетов расположены вертикально, что позволяет устанавливать взаимосвязи между расположением косточек и способом записи натуральных чисел в позиционной системе счисления.

Приведем высказывание Л.Н. Толстого о целях предметно-практической деятельности учащихся и её организации.

*Вычитаніе и сложеніе заставляйте дѣлать на счетахъ, записывая то, что выходитъ, на разграфленной бумагѣ.*

*Безъ счетовъ заставляйте ученика первое время писать на разграфленной бумагѣ по разрядамъ чисель.*

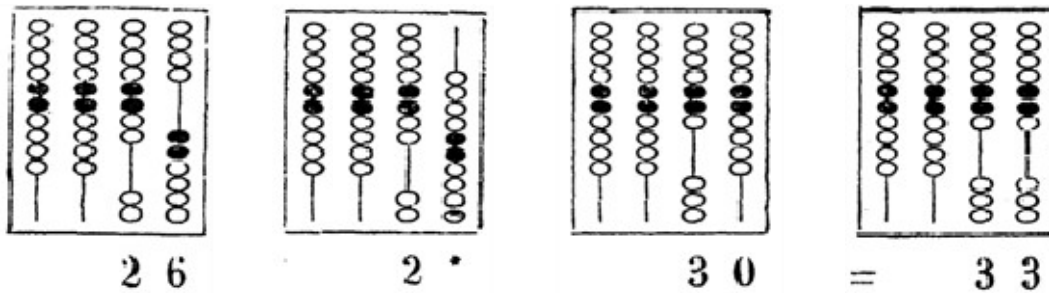
---

<sup>1</sup> Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника : учебное пособие для вузов. М. : Изд-во Юрайт, 2018. 324 с.

<sup>2</sup> Брунер Дж. Психология познания. М. : Прогресс, 1977. 413 с.



Приведем пример из «Азбуки» о сложении.



26 + 7 Положи на счётах два десятка и шесть простых.

Прикладывай семь простых к простым. Приложишь четыре – будет десять простых, и трёх неостанет.

Переложи десять простых на один десяток.

Приложи три простых. Вышло три десятка и три простых.

Анализируя высказывание Л.Н. Толстого об организации работы со счётами, следует обратить внимание на то, что он предлагает результаты практической деятельности учащихся фиксировать в таблице разрядов. Эта таблица, в дальнейшем, вошла в историю методики математики как обобщенная схема деятельности в позиционных системах счисления, позволяющая отразить наиболее существенные признаки данных систем счисления.

Она играет важную роль при изучении сложения натуральных чисел, так как помогает образно осознать, как десять единиц наполняют один разряд и переводятся в одну единицу разряда, находящегося левее. Толстой Л.Н. предлагал записи в таблице вести простым карандашом для того, чтобы учащиеся имели возможность исправить свои ошибочные вычисления. В современном обучении рекомендуется также использовать простой карандаш, особенно при введении нового учебного материала.

В текстах Л.Н. Толстого нет конкретных примеров работы с таблицей разрядов при сложении и вычитании чисел. Приведем пример на сложение натуральных чисел в таблице разрядов и описание, которое должно сопровождать выполнение этого действия.

	сотни	десятки	единицы
		2	6
+		①	7
		3	⑩
		3	3

- 6 простых (единиц) плюс 7 простых (единиц) будет 13 простых (единиц)
- 10 простых (1 десяток) переведем в разряд десятков, а 3 единицы оставим в разряде единиц
- прибавим к 2 десяткам еще 1 десяток, получим, 3 единицы в разряде десятков.

Подробную работу в таблице разрядов при выполнении различных действий над натуральными числами и десятичными дробями можно найти в книгах проекта «Математика. Психология. Интеллект»<sup>1</sup>.

Таким образом, учебный текст организывает переход от предметно-практических действий к обобщенному образу этого действия, используя словесно-символическую форму кодирования информации.

Еще раз подчеркнем роль обращения к таблице разрядов. Этот образ способствует развитию воображения учащихся, построению гипотез о распространении этой таблицы влево и вправо. По мнению Н.И. Чуприковой, эта таблица разрядов может представлять собой не только систему хранения знаний, но средство познания<sup>2</sup>. Именно, развитие способности осуществлять обратимые переводы с одного «языка» представления информации на другой играет большое значение для формирования понятийного мышления. Так, Л.М. Веккер отмечает, что «информационно-психологическая специфичность организации мышления заключается в том, что оно представляет собой процесс непрерывно совершающегося обратимого перевода информации с собственно психологического языка пространственно-предметных структур, т.е. языка образов, на психолингвистический, символически-операционный язык, представленный речевыми сигналами»<sup>3</sup>.

Следует обратить внимание, что конец 19 – начало 20 века характеризуется поиском и разработкой предметно-практических средств, способствующих пониманию природы записи чисел в позиционной системе счисления и действий над ними<sup>4</sup>.

Так, например, в настоящее время в проекте «Математика. Психология. Интеллект» актуализация предметно-практического опыта, связанного с изучением позиционной записи чисел, осуществляется с помощью палочек (желательно, чтобы это был природный материал).

Идея объединения объектов в группы при счете, которую можно реализовать в реальности, выполняя предметные действия, лежит в основе понимания действий в позиционных системах счисления (связать пучок, объединить в пучок)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Математика : учебная книга и практикум для 5 класса: в 2 ч. Ч. 1. Натуральные числа и десятичные дроби / Э.Г. Гельфман [и др.]. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 240 с.

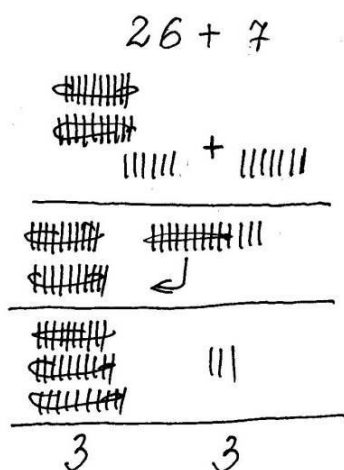
<sup>2</sup> Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М. : АО СТОЛЕТИЕ, 1994. 189 с.

<sup>3</sup> Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. С. 149.

<sup>4</sup> Шохор-Троцкий С.И. Методика арифметики для учителей начальных школ. Ч. 1. : [Электронный ресурс] // Математическое образование. URL: [https://www.mathedu.ru/text/shohor-trotskiy\\_metodika\\_arifmetiki\\_ch1\\_1915/p0/](https://www.mathedu.ru/text/shohor-trotskiy_metodika_arifmetiki_ch1_1915/p0/) (дата обращения: 12.03.2022).

<sup>5</sup> Математика : учебная книга и практикум для 5 класса : в 2 ч. Ч. 1. 240 с.

Проиллюстрируем работу с палочками на примере суммы  $26+7$ .



26 палочек – это 2 пучка по 10 палочек и 6 отдельных палочек

– к 2 пучкам и 6 палочкам прибавим 7 палочек, получается 2 пучка и 13 палочек.

– из 10 палочек связываем 1 пучок, а остальные палочки в пучок по 10 не связываются.

– получим 3 пучка по 10 и 3 палочки.

Таким образом, использование разных форм кодирования информации при изучении действия сложения над натуральными числами приводит к тому, что у учащихся возникает предметно-образная модель для формирования понятия сложения в позиционных системах счисления. Эта работа способствует организации самостоятельной деятельности учащихся при формулировании правил действий.

2. *Учебные тексты, направленные на формирование учебных действий, способствующих обогащению понятийного опыта учащихся.*

Успешность формирования понятийного мышления во многом зависит от того, как будут развиваться учебные действия, направленные на понимание значений изучаемых терминов, в частности, десятичной системы счисления. Они ориентированы на анализ значения термина, в том числе его этимологию; показывают историю возникновения терминов; раскрывают их культурно-исторический контекст; связывают новые термины с предметной областью их использования<sup>1</sup>.

Развитию этих учебных действий способствует тип текста, который называется «текст – значение термина». Текстом такого типа является у Л.Н. Толстого текст-таблица, с которого начинается «Азбука», где идет прямое обсуждение значения термина, включающее развитие в истории математики записи натуральных чисел в десятичной системе счисления, различные формы кодирования информации о данном понятии. Приведем отрывок из методических указаний учителю<sup>2</sup>, данных Л.Н. Толстым.

<sup>1</sup> Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М. : Институт психологии РАН, 2016. 200 с.

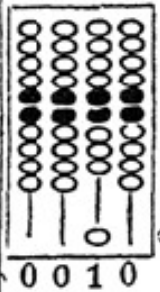
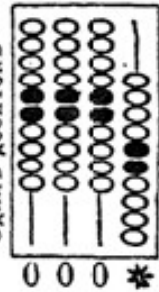
<sup>2</sup> Толстой Л.Н. Азбука. 1871–1872 [Электронный ресурс] // Полное собрание сочинений. Т. 22. С. 179. URL: <http://tolstoy.ru/online/90/22/> (дата обращения: 12.03.2022).

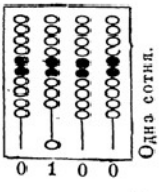
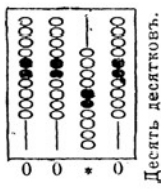
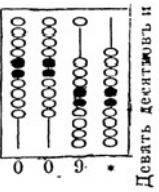
Пройдя таблицу до ста и обратно, заставьте ученика под диктовку писать числа по-римски, класть на счетах и подписывать по-арабски, и заставляйте читать числа, написанныя по разным счислениямъ.

Наши исследования показывают, что насколько тщательно проводится работа по изучению нового термина, настолько успешно учащиеся с разными способами кодирования информации работают на этапах применения понятия, развития понятия, в частности, на этапе выполнения действий над числами.

Понятийный уровень обучения связан с формированием учебных действий, направленных на выделение признаков вводимого понятия. Признаки понятия должны быть выявлены, зафиксированы, установлена иерархическая связь между ними и т.д.

Приведем фрагменты текстов из «Азбуки», направленных на выделение существенного признака понятия «десятичная система счисления».

Названія.	Славянскіе.	Римскіе.	На счетахъ.	Арабскіе.
Девять и одинъ. } Десять. } Однадцать безъ одного.	І	X	Десятокъ.  0 0 1 0	Десят. кн. 1
			Одинъ десятокъ.  0 0 0 *	Про-стл. 0

Девяносто девять и одинъ. } Сто. } Сто одинъ безъ одного.	С	Сотн.	Одна сотня.  0 1 0 0	Десять десятковъ.  0 0 * 0	Десять десятковъ и десятъ.  0 0 0 *	1	0	0
---	---	-------	---	--	--	---	---	---

В этих текстах Л.Н. Толстой фиксирует признак десятичной системы счисления разными способами, в том числе на счетах – 10 косточек, в записи – знак «\*» – наполненность разряда и необходимость перехода на единицу следующего разряда и в таблице разрядов (10, 100, 1000 и т.д.).

Такая работа с признаками десятичной системы счисления создает условия для понимания принципа выполнения действий над натуральными числами в позиционных системах счисления.

*Прежде чѣмъ приступитъ къ арабскому счисленію на бумагѣ и на счѣтахъ, пройдите нѣсколько разъ упражненія въ различномъ изображеніи чисель съ нулями, изображая звѣздочкой десятки (напримѣръ 1000 – одна тысяча, – или 10 сотень, – или 9 сотень и 10 десятковъ;  $1000 = *00 = 9*0 = 99*$ ), и упражненія въ различныхъ способахъ наименованія чисель, ... Чѣмъ лучше пойметъ это ученикъ, чѣмъ тверже онъ будетъ въ этомъ, тѣмъ несравненно легче будетъ для него все дальнѣйшее.*

Обогащение понятийного опыта предполагает развитие учебных действий, направленных на установление связей между понятиями. «Природа каждого отдельного понятия предполагает, – как пишет Л.С. Выготский, – наличие определенной системы понятий, вне которой оно не может существовать»<sup>1</sup>.

С этой целью, для установления связей между понятиями, нужны специальные тексты, которые обращают внимание учащихся на родовидовые связи, связи сравнения, сопоставления, аналогии, межпредметные связи и т.д. С помощью специальных текстов в «Азбуке» устанавливаются взаимосвязи между такими понятиями, как «сложение и умножение» чисел, «деление и вычитание», «умножение и деление», «сложение и вычитание». Эти тексты носят смыслообразующий характер. По словам М.К. Мамардашвили – нечто, что предполагает не движение вперед, а обязательно возвращение к началу, – свойство нашей сознательной жизни<sup>2</sup>.

Рассмотрим особенности учебных текстов «Азбуки», устанавливающие взаимосвязи между сложением и вычитанием чисел. Начнем с позиции Л.Н. Толстого.

*Пройдите всѣ упражненія болѣе или менѣе подробно, смотря по способности ученика, но всегда заставляйте дѣлать одновременно сложение и вычитание изъ суммы слагаемыхъ.*

Совместное обучение сложению и вычитанию чисел создаёт условие для формирования такого важнейшего качества мыслительной деятельности, как обратимость. Для понятийного мышления, с точки зрения Ж. Пиаже<sup>3</sup>, характерен особый уровень развития мыслительных операций, связанный с появлением специального свойства – обратимости.

Важность обратимости как качества мышления подчеркивает в своих работах П.М. Эрдниев: «Методы обучения в значительной степени зависят от существования внутренних связей в содержании соответствующей научной дисциплины. В качестве таких связей

---

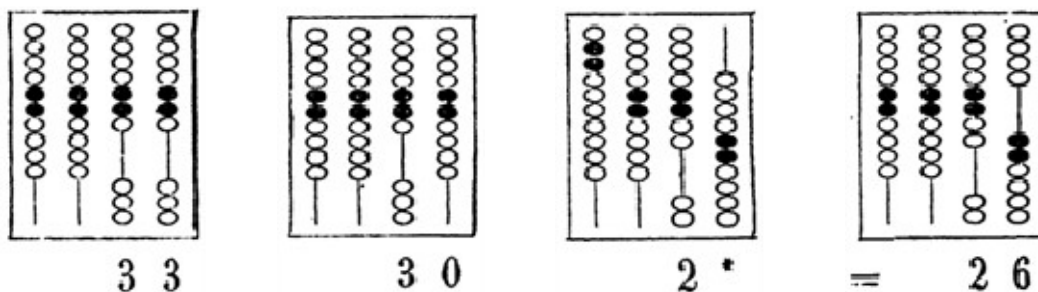
<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология. М. : Педагогика, 1984. С. 270.

<sup>2</sup> Мамардашвили М.К. Эстетика мышления [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mamardashvili.ru/index.php7texts/estetika/03.htm> (дата обращения: 12.03.2022).

<sup>3</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.

между понятиями математики могут быть приняты так называемые взаимно обратные связи»<sup>1</sup>.

Приведем из «Азбуки» Л.Н. Толстого текст, посвященный вычитанию. В нем устанавливаются связи между равенствами  $26 + 7 = 33$  и  $33 - 7 = 26$ .



33 – 7. Положи на счётах три десятка и три простых.

Скидывай семь простых из простых. Три скинешь, четырёх не достанет.

Переложи из трёх десятков один на десять простых.

Теперь скинь то, что не достало, – четыре простых. Останется два десятка и шесть простых.

Заметим, что в тексте на вычитание Л.Н. Толстой предлагает работать вновь со счётами, предлагая предметные действия, и с таблицей разрядов.

	сотни	десятки	единицы
–		3	3
	3	0	7
–		4	4
	2	⑩	4
–		4	4
	2		6

- из 3 единиц 7 единиц не вычитается.
- возьмем в разряде десятков 1 десяток и вычтем из него недостающие 4 единицы.
- получится 2 десятка и 6 единиц.

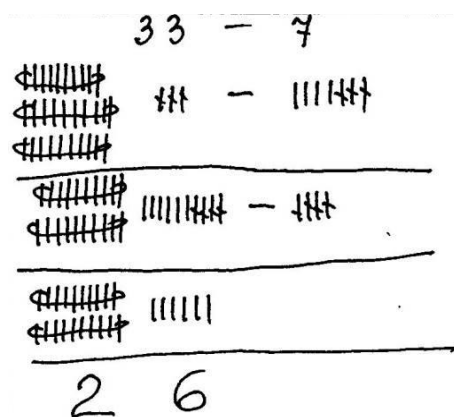
Возникает вопрос, почему Л.Н. Толстой вновь предлагает предметные действия, обобщенный образ, а не проводит словесно логический анализ соответствующего равенства. Как показали исследования В.Н. Ксеновой<sup>2</sup>, образованию логико-математического мышления,

<sup>1</sup> Эрдниев П.М. Преподавание математики в школе. (Из опыта обучения методом укрупненных упражнений). М. : Просвещение, 1978. 304 с.

<sup>2</sup> Ксенова В.Н. Развитие базовых свойств мыслительных операций учащихся 5–6 классов при обучении математике : дис. ... кандидата педагогических наук. Омск, 2004. 206 с.

связанного с получением правила вычитания натуральных чисел, должны предшествовать действия в буквальном смысле, которые являются продолжением материальных действий и визуальных обобщений.

Предметным действием при изучении сложения было действие с пучками, палочками, при вычитании полезно так же проделать эти действия с теми же предметами (связали пучок – развязали пучок).



33 палочки – это 3 пучка по 10 палочек и 3 отдельных палочки  
 – из 3 пучков и 3 палочек уберем 7 палочек.  
 – из 3 палочек 7 нельзя взять, заберем 3 палочки, еще останется убрать 4 палочки.  
 – развяжем один пучок, получается 2 пучка по 10 и 10 палочек.  
 – из полученных 10 палочек уберем 4 палочки, останется 6 палочек.  
 – получим 2 пучка по 10 и 6 палочек.

### 3. Учебные тексты, направленные на развитие учебных действий, способствующих саморегуляции учебной деятельности.

Саморегуляция учебной деятельности предполагает формирование таких учебных действий, как планирование собственной деятельности, осознанное выстраивание последовательности своих шагов, сравнение различных планов решения одной и той же проблемы, понимание хода рассуждения другого человека, выявление возможных ошибок в рассуждениях и решениях, знание способов предупреждения ошибок и затруднений и т.д. (М.А. Холодная, В.В. Давыдов, С.Г. Манвелов и др.).

Рассмотрим на примере обучения сложению и вычитанию натуральных чисел, каким образом тексты «Азбуки» способствуют умению планировать и контролировать собственную учебную деятельность. Комплекс учебных текстов создает условия для выявления оснований умственных действий при разработке учащимися правил выполнения этих действий.

С этой целью Л.Н. Толстой предлагает учащимся изучить образцы сложения и вычитания натуральных чисел, начиная и с высших разрядов (слева направо), и с низших разрядов (справа налево). В данных текстах «Азбуки» соблюдается мера развернутости и свернутости текста (В.Г. Бейлинсон), что создает условия для самостоятельной деятельности учащихся<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Азбука. 1871–1872 [Электронный ресурс] // Полное собрание сочинений. Т. 22. С. 149–153.

Приведем аргументы Л.Н. Толстого, связанные с таким подходом к организации учебной деятельности и примеры соответствующих текстов на сложение и вычитание слева направо.

*Самый короткий прием сложения — начинать с меньших разрядов и приписывать одну из полученных цифр к следующему разряду — есть влѣстѣ съ тѣмъ и самый непонятный приемъ; нѣтъ ничего легче, какъ научить ученика при вычитаніи считать за 9 всякій 0, черезъ который онъ перескочитъ занимая.*

*На сложении с больших разрядов и без подписывания слагаемых чисел одного под другим упражняйте ученика как можно дольше. Оно яснѣе и полезнѣе для ученика, чѣмъ сложение с меньших разрядовъ: естественнѣе прежде узнать сколько тысячъ, потомъ сколько единицъ.*

Приведем пример текста из «Азбуки» о сложении чисел слева.

**Сложить: 565 + 839.**

Счти сколько сотенъ и запиши... 1300, тринадцать сотенъ,  
а 5 и 8 сотенъ зачеркни . . . 565 + 839.  
Счти, сколько десятковъ и запиши подъ 13 сотнями . . . 1300  
90 девять десятковъ.  
а 6 и 3 десятка зачеркни . . . 565 + 839.  
Счти простыя и запиши подъ 9 десятками . . . 1300  
90  
14 простыхъ.  
а 9 и 5 зачеркни . . . 565 + 839.  
Счти, сколько сотенъ, десятковъ и простыхъ . . . 13 \* 4.  
Десять десятковъ—все равно, что одна сотня; вышло . . . 1404.

$$\begin{array}{r} 987 + 654 = \\ 1500 \\ 130 \\ 11 \\ \hline 1641 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 876 + 329 = \\ 1100 \\ 90 \\ 15 \\ \hline 11 * 5 \quad 1205 \end{array}$$

Наш опыт изучения сложения и вычитания показывает, что учащиеся действительно заинтересованы в выяснении того, сколько будет в сумме, прежде всего, тысяч, сотен, а потом только единиц, если им предложить практико-ориентированную задачу о сложении именованных чисел.



Аналогичные советы Л.Н. Толстой дает и по вычитанию натуральных чисел.

*Вычитание не-механическое есть одно из самых трудных арифметических действий, и для того, чтобы дальнейшие успехи были легки, не торопитесь вычитанием и не жалуйте мѣлу или карандаша, а заставляйте по нѣскольку разъ переписывать то число, изъ котораго вычитается, – какъ показано въ упражненіяхъ.*

*Обратите вниманіе ученика на то, что, вычитая многозначное число; онъ всякій разъ разбиваетъ его на разряды, и вычитаетъ отдѣльно, сотни; десятки и единицы.*

*Вычитание точно также естественнѣе съ большихъ разрядовъ, и потому долѣе упражняйте въ немъ ученика.*

*Не говорите правила о числѣ въ умѣ, приписываемомъ въ сложении; а главное, не говорите правила о заниманіи, и о томъ, что ноль, черезъ который перескочили, становится 9-ю. Ученикъ самъ пускай выведетъ эти правила.*

Аналогичные установки Л.Н. Толстой дает по поводу вычитания натуральных чисел.

Приведем пример текста о вычитании натуральных чисел.

**Вычестъ: 1404 – 565.**

1) Скидывай сотни изъ сотенъ. Не достанетъ. Разложи одну тысячу на сотни и запиши такъ **\*404**

Изъ **14** сотенъ скинь **5** сотенъ **\*404 – 500**

Останется **9** сотенъ; запиши **904**

2) Скидывай десятки отъ десятковъ **904 – 60**

Десятковъ нѣтъ. Разложи **9** сотенъ такъ, чтобы были десятки **904 = 8\*04**

Скинь **6** десятковъ изъ **10**, останется **844**

3) Скидывай простыя изъ простыхъ. Не достанетъ. Разложи **4** десятка такъ, чтобы были простыя **844 = 83\*4**

Скинь **5** простыхъ; останется **839**

$$1404 - 839$$

---

$$1404 = *404$$

$$*404 - 800 = 604$$

$$604 = 5*04$$

$$5*04 - 30 = 574$$

$$574 = 56*4$$

$$56*4 - 9 = 565$$

$$1741 - 987$$

---

$$1641 = *641$$

$$*641 - 900 = 741$$

$$741 = 6*41$$

$$6*41 - 80 = 661$$

$$661 = 65*1$$

$$65*1 - 7 = 654$$

$$1205 - 876$$

$$1205 = *205$$

$$*205 - 800 = 405$$

$$405 = 3*05$$

$$3*05 - 70 = 335$$

$$335 = 32*5$$

$$32*5 - 6 = 329$$

$$1205 - 329$$

$$1205 = *205$$

$$*205 - 300 = 905$$

$$905 = 8*05$$

$$8*05 - 20 = 885$$

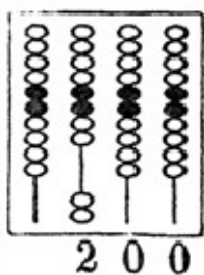
$$885 = 87*5$$

$$87*5 - 9 = 876$$

Если внимательно вчитаться в образцы выполнения действий, предлагаемых в «Азбуке», то они не только содержат примеры деятельности на каждом этапе, но и включают вспомогательные средства для создания устойчивых представлений о выполняемых действиях. К ним можно отнести знак «\*» для того, чтобы отметить полноту (наполненность) какого-либо разряда, (?)фиксацию выполнения действия на каждом этапе зачеркиванием цифр в соответствующих разрядах, переписывание результатов выполнения действий на разных этапах как способ самоконтроля. Все это способствует созданию фрейма деятельности (Дж. Брунер, М.С. Минский).

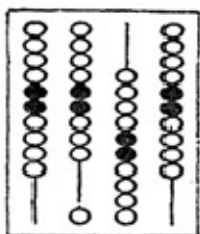
Саморегуляция учебной деятельности предполагает сознательное отношение к частным случаям выполнения действий. Л.Н. Толстой уделяет этому особое внимание, обсуждая эти случаи как на уровне предметно-практических действий, так и предложенных специальных примеров.

Приведем пример рассмотрения частного случая вычитания на разных уровнях.



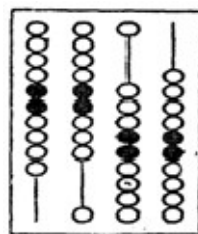
2 0 0

200 – 9. Положи на счёты двѣ сотни.



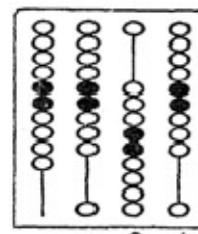
1 \* 0

Скидывай девять простыхъ изъ простыхъ. Простыхъ нѣтъ, и десятковъ нѣтъ. Переложим сотню на десять десятковъ.



1 9 \*

Переложимъ десять десятковъ, такъ чтобы были простыя.



1 9 1

Скидывай изъ десяти простыхъ девять простыхъ, останется:  
200 – 9 =

Саморегуляция учебной деятельности включает знание границ выполняемых действий и их перспектив.

Пониманию сути позиционной записи чисел, принципов, лежащих в основе правил выполнения действий, в «Азбуке» Л.Н. Толстого способствуют учебные тексты, направленные на формирование и развитие опыта обобщения. К таким текстам относятся тексты, связанные с переносом основного принципа (поразрядного выполнения действий) с множества натуральных чисел на множество десятичных дробей.

*Покажите ученику, что сложение и вычитание десятичных дробей ничем не отличается от сложения и вычитания целых чисел.*

*Дробы складываются и вычитаются точно также, как целые.*

*Тысячные складываются с тысячными, и когда наберется 10 тысячных, то делается одна сотая; а наберется 10 сотых – делается 1 десятая; а наберется 10 десятых – делается одна целая.*

*Точно также вычитаются тысячные из тысячных, сотые из сотых, десятые из десятых. И если не достанет тысячных, то одну сотую раскладывают на 10 тысячных; а не достанет сотых, то 1 десятую раскладывают на 10 сотых; а не достанет десятых, то одну целую раскладывают на 10 десятых.*

Средством, помогающим учащимся осуществлять обобщение, является то, что в текстах используются те же самые опорные элементы (\* и таблица разрядов), которые использовались при сложении и вычитании натуральных чисел. Приведем примеры таких текстов.

$$\begin{array}{r}
 3,004 - 1,895 \\
 \hline
 1,109
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 3,004 = 2,9^*4 \\
 \underline{1,895} \\
 1,109
 \end{array}$$
  

$$\begin{array}{r}
 2,3 - 1,05678 \\
 \hline
 1,24322
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 2,3 = 2,30000 \\
 2,30000 = 2,2999^* \\
 \underline{-1,05678} \\
 1,24322
 \end{array}$$

дц.тыс.	тыс.	сот.	дес.	ст.	д.	дц.	тыс.	сот.	дес.	ст.
	6	7	8	4						
+		3	5	6						
	7	1	4	0						
<hr/>										
				6	,	7	8	4		
				+		3	5	6		
			1	0	,	3	4	4		

В проекте «Математика. Психология. Интеллект» изучение действий над десятичными дробями осуществляется параллельно с повторением действий над натуральными числами. Приведем пример задания, в котором учащиеся учатся анализировать, сравнивать, видеть аналогию в действиях над натуральными числами и десятичными дробями, выделять существенные признаки этих действий.

Выполните сложение столбиком.

Группа А				
$\begin{array}{r} + 425 \\ \hline 163 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 32 \\ \hline 1027 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 23,75 \\ \hline 54,14 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 102 \\ \hline 0,439 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 94,6 \\ \hline 5,207 \end{array}$
Группа Б				
$\begin{array}{r} + 425 \\ \hline 697 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 32 \\ \hline 10989 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 23,75 \\ \hline 98,45 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 102,003 \\ \hline 0,998 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 94,6 \\ \hline 5,702 \end{array}$

Выясните, чем отличается группа А от группы Б. Допишите в каждую группу по одному примеру<sup>1</sup>.

Успешность саморегуляции учебной деятельности учащихся зависит от того, насколько они вооружены способами проверки своей учебной деятельности, каким образом формируется их отношение к допускаемым ошибкам и способам их предупреждения. На наш взгляд, в «Азбуке» Л.Н. Толстого создаются семантические сети, связанные с позиционными системами счисления и с действиями над ними, которые обеспечивают возможность для ученика выбрать способ проверки своей учебной деятельности.

Отношение Л.Н. Толстого к контролю и самоконтролю учебной деятельности можно проиллюстрировать двумя фактами: предложениями учителю по коррекции учебной деятельности; рекомендации учителю по стимулированию составления учащимися собственных примеров на соответствующее правило, как способ организации рефлексивной деятельности учащихся.

*... поправляйте не потому, что сдѣлано не по правилу, а потому, что сдѣланное не имѣетъ смысла.*

#### *4. Учебные тексты, направленные на формирование открытой познавательной позиции.*

Очень важным мировоззренческим этапом в развитии учащихся школы Толстого Л.Н., на наш взгляд, является то, что в «Азбуке» вводятся позиционные системы счисления с разными основаниями. Такой подход формирует открытую познавательную позицию при изучении математики. В связи с этим представляет интерес высказывание

<sup>1</sup> Математика : учебная книга и практикум для 5 класса : в 2 ч. Ч. 1. 240 с.

Э.В. Ильенкова: «Человек, которого воспитывали в мнении, что «два плюс два – четыре» есть несомненная истина, над которой и задумываться недопустимо, никогда не станет не только великим математиком, но даже и просто математиком!»<sup>1</sup>.

*Ясное понятие о возможности других счислений, кроме десятичного, и о том, что законы счисления одни и те же, какое бы ни было счисление, – весьма полезно.*

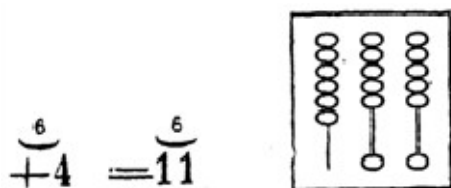
*И потому пройдите несколько упражнений сложения и вычитания в различных счислениях целыми числами.*

Текст, посвященный разным системам счисления, Л.Н. Толстой начинает так: *Целые числа почти всегда считают десятками; но можно считать пятками, парами, тройками, дюжинами, полдюжинами, и каким хочешь счётом. Чтобы считать не десятками, можно счёты сдвигать не так, как всегда их двигают.*

*Если хочешь считать полдюжинами, то сними с каждого ряда счётов по 4 кости и оставь 6. Тогда можно, что хочешь, считать не в десятичном, а в шестичном счёте.*

*Надо сложить 3 да 4 в шестичном счёте. Как наберётся 6, скинь всё и положи один шестерик*

*3+4 в шестичном счёте выйдет так.*



Добавить слагаемое 3

*Если в пятичном счислении, то разряды будут такие: 1-й разряд – единицы; 2-й разряд 5; 3-й разряд 25; 4-й разряд 125 и т.д.*

*В шестичном счислении сложить:*

$$\begin{array}{r} \overset{6}{\cdot} 35204 \text{ и } \overset{6}{\cdot} 45120 \\ \hline \overset{6}{\cdot} 35204 \\ + 45120 \\ \hline 124324 \end{array}$$

Данный текст может помочь учащимся выделить существенный признак позиционной записи чисел, понять идею выполнения дейст-

<sup>1</sup> Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М. : Политиздат, 1969. 317 с.

вий в них на уровне анализа закономерностей. Вспомогательным средством осуществления такого обобщения является развитие образа (счеты, таблица разрядов), который использовался при изучении десятичной системы счисления.

В проекте «Математика. Психология. Интеллект» изучение позиционных систем счисления с разными основаниями проводится в начале 5 класса. Это служит мотивацией повторения позиционной записи чисел, средством диагностики познавательных стилей учащихся. Они переосмысливают понятие «таблица разрядов», развивают и обобщают понятие «пучка», состоящего из 10 палочек<sup>1</sup>.

Приведем пример сложения в четверичной системе счисления.

$$\begin{array}{r}
 32 \text{ (4)} \\
 + 13 \text{ (4)} \\
 \hline
 111 \text{ (4)}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 \text{||||} \quad || \\
 + \quad \text{||} \quad ||| \\
 \hline
 \text{||||} \quad \text{||||} \quad \text{||||} \quad | \\
 \text{||||} \quad \text{||||} \quad \text{||||} \quad | \\
 \hline
 \text{||||} \quad \text{||} \quad | \\
 1 \quad 1 \quad 1 \text{ (4)}
 \end{array}$$

Кому-то из учащихся, для понимания записи чисел в разных системах счисления, нужно рисовать, другим – выполнять соответствующие предметные действия, а третьи учащиеся будут успешны, подключая свое воображение и словесно-символический способ кодирования информации. Учитель должен быть внимательным к учебным действиям учащихся, обращая внимание на способы этой деятельности.

Обсуждение понятия «позиционной системы счисления с разными основаниями» служит в «Азбуке» мотивом и естественным основанием для перехода к обыкновенным дробям.

*Можно считать во всякомъ счисленіи и дробями.*

*Дроби въ разномъ счисленіи считаются такъже, какъ и дроби въ десятичномъ счисленіи.*

Такой подход к разворачиванию учебных текстов развивает гибкость мышления, что, в свою очередь, позволяет подходить к одному и тому же объекту (явлению) с разных точек зрения, включать объект в новые связи (отношения).

В данной статье были рассмотрены возможности учебных текстов «Азбуки» Л.Н. Толстого для обогащения различных форм умственного

<sup>1</sup> Математика : учебная книга и практикум для 5 класса : в 2 ч. Ч. 1. 240 с.

опыта учащихся, то есть для их интеллектуального воспитания. В качестве примера выбрано сложение и вычитание натуральных чисел. Однако, эти же идеи конструирования учебных текстов можно увидеть при анализе текстов, связанных с умножением и делением чисел.

Изучение «Азбуки» Л.Н. Толстого, организация её использования в урочной и внеурочной деятельности способствует, на наш взгляд, развитию открытой познавательной позиции учителя. Идеи Л.Н. Толстого имеют перспективы их реализации в психологически ориентированных моделях обучения.

### **Монасевич З.Л., Малахова И.В. Переход от натуральной арифметики к культурной.**

Наша практика обучения арифметике в начальных классах связана с сохранением дошкольного образовательного интереса детей и привлечением их личного опыта для понимания собственных действий. Основанием для осуществления такой практики стал методический опыт Л.Н. Толстого в Яснополянской школе, отображенный в его педагогических статьях и учебнике «Арифметика», а также идеи Л.С. Выготского о взаимодействии учителя и ученика по поводу учебного материала как освоения форм культурного поведения.

Первоклассники, которые учатся по традиционной методике математики, испытывают затруднения с пониманием позиционности числа, смысла арифметических операций и состава числа. Например, дети при записи путают числа 41 и 14, а при вычитании и сложении больших чисел с трудом переводят единицы одного разряда в единицы другого. На наш взгляд, это связано с тем, что в традиционной методике математики не выделяется момент перехода от непосредственной работы с количеством к отвлеченным операциям над знаками. Поэтому мы видим необходимость перехода *от натуральной арифметики к культурной*.

6–7-летний ребенок представляет себе число натурально. Если его спрашивают: «Сколько будет  $(7+2)$ ?», он начинает считать на пальцах, рисовать кружки и т.д. Ребенок ищет подкрепление своим представлениям в реальном мире, ему еще трудно абстрагироваться от конкретных предметов. Он жил до школы в мире вещей, действовал ими, объединял в играх в количество, выстраивал отношения между этими конкретными количествами. Поэтому когда мы в школе говорим: «Пять», то дети это связывают с определенным количеством вещей.

Затруднения в осуществлении арифметических операций возникают, если нет возможности овеществить количество и операции. Здесь становится видной сущность культурного развития, состоящая по мнению Л.С. Выготского «...в столкновении развитых культурных

форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными (натуральными) формами, которые характеризуют его собственное поведение. ...Момент, когда ребенок от непосредственной реакции на количество переходит к отвлеченным операциям над знаками, является моментом конфликтным»<sup>1</sup>. Для ребенка этот переход всегда будет кризисным, т.к. ему приходится психологически настраиваться на другое и еще это «другое» понять.

Задачей 1-го класса будет выстраивание перехода от натуральной арифметики к культурной<sup>2</sup>. Причем выстроить этот переход необходимо так, чтобы момент конфликта был представлен ребенку и вместе с ним найдено средство по его преодолению. Чтобы осуществить этот переход, надо пройти цепочку «вещь – количество – значок – знак», где значок станет знаком только тогда, когда наполнится значением.

«Очевидно, ребенок усваивает сперва не внутреннее отношение между знаком и значением, – писал Л.С. Выготский. – а внешнюю связь между словом и предметом»<sup>3</sup>. В нашем случае словом становятся значки разных записей чисел, а предметом – те количества, которые они обозначают. И когда произошло наполнение каждого значка смыслом, ребенок может начать усваивать внутренние отношения между знаком и значением. На сравнении разных систем записи чисел обостряется противоречие между позиционностью и непозиционностью числа.

Любой культурный навык содержит в себе две стороны: операционно-техническую (умение «означивать» определенное количество) и смысло-содержательную (осмысление навыка – ЧТО стоит за данным значком, КАК произошло свертывание количества в знак.) Л. Толстой называл операционно-техническую работу «механической», а смысловую – «понимательной»<sup>4</sup>.

В нашей практике методика перехода от натурального к абстрактному в 1 классе предусматривает

- натуральное сосчитывание,
- римская запись чисел,
- славянская запись чисел,
- счеты,
- арабская запись чисел.

На каждом из этапов смысловая и техническая стороны пересекаются и объект изучения видится ребенку более объемно и наполняется

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Развитие арифметических операций // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. Гл. 8. 368 с.

<sup>2</sup> Малахова И.В., Монасевич З.Л. Рабочая тетрадь по арифметике для 1 класса. Томск : шк. «Эврика-развитие», 2001. 135 с.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. 368 с.

<sup>4</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 60.



для него *смыслом*. Следует особо отметить, что здесь мы имеем дело с *личным смыслом*. Ребенок видит, что *он* умеет это делать, понял свои «шаги» к овладению навыком, *сам* применяет его для решения других задач.

Вводя в пространство представлений о математике разные записи чисел, ребенок видит многообразие вариантов означивания количества, в котором каждый элемент имеет свою работу и цель. И ребенок может *сам* определить границы своего понимания, выбирая то или другое задание, а также познавать «плюсы» и «минусы» каждой записи чисел, применяя их к конкретным задачам. Например, если ребенку трудно решить пример  $7+8$  в арабской записи, то он переводит в римскую  $VII + VIII$  и быстро решает, т.к. римская запись более натурально обозначает количество. Или если кто-то из учеников начинает записывать 52 как VII в римской, путая закономерности разных записей, то остальные ребята начинают объяснять ему, где он сделал ошибку, тем самым делая попытку рассказать о принципах записи в каждой системе.

Только в многообразии знаковой представленности числа ребенок может определить, в какой из записи чисел он может и хочет работать, может вернуться к пройденному, может попробовать новое. Тогда многообразие знаковых представленностей числа становится пространством проб ребенка и пространством видения учителем ритма, темпа, стиля работы и мест непонимания ученика.

Выделение в каждом этапе одной из двух сторон работы позволяет ребенку органично войти в сложный для него мир – мир математики, самому увидеть *место собственного непонимания*, попытаться вычленить способы преодоления трудностей. Такой опыт ребенка и есть опыт *неотчужденного отношения к предмету изучения*.

Опишем подробнее этапы.

## 1 ЭТАП «НАТУРАЛЬНОЕ СОСЧИТЫВАНИЕ, СЧЕТ ГРУППАМИ»

Многие дети, придя в школу, имеют натуральный опыт переливания, пересыпания, конструирования из кубиков, но бывают и такие, которые до школы не проживают этот опыт. Учителю в своей работе нужно учитывать разноподготовленность детей. Поэтому на первом этапе мы *актуализируем* дошкольный опыт для одних детей и *формируем* его для других детей. Этот опыт нам важен. Ведь, поняв значимость своего дошкольного опыта в школе и увидев другое – «идеальное математическое», ребенок вместе с учителем начинает выстраивать переход от натуральной арифметики к опосредованной.

Затем начинается работа со множествами:

- множества выделяются по заданному признаку из совокупности разных предметов. Например, «найдите все лапы у разных животных» или «Найдите все круги из разных фигур»;

- устанавливаются взаимно-однозначные и бинарные отношения (например: «покажи его сестру», «один больше другого»);
- пересчитываются элементы разных множеств, причем дети сами выбирают объекты для пересчитывания (столы, карандаши, пальцы, уши и т.д.);
- сравниваются количества элементов множеств между собой, которые затем объединяются в одно множество и убираются из множества.

Такое искусственное «затягивание» линии натуральной арифметики нам необходимо для *обострения конфликта* и создания условий для перехода к опосредованному счету. «Мышление ребенка переводится из стадии предметности в стадию действия и затем в стадию качеств и отношений», – писал Выготский<sup>1</sup>.

Происходит переход от восприятия количества к числовому ряду.

Дальше переход манипулятивных действий с предметами усложняется:

- мы считаем предметы группами (по 2, 3, 5, 7, 10 и т.д.), выделяя более рациональный способ счета;
- делим количество предметов на части;
- раскладываем предметы по группам, упорядочиваем разные формы.

По Выготскому, «...Первая стадия развития ребенка – упорядочение формы и восприятие количества». Мы предполагаем, что это поможет перейти от *пересчитывания* количества элементов к *присчитыванию*, что позволит представить ребенку количество как единое. Например, складывая 6+3, ребенок не пересчитывает все элементы первого множества заново, а начинает присчитывать 3 к 6.

Учитывая желание ребенка научиться цифрам (значкам) и оперированию с ними, мы пытаемся записать результаты счета или сам процесс, используя известные значки – цифры и знаки (+, –, <, >, =). Так, например, раскладывая камни по 10 в мешочек, заняв 3 мешочка и имея остаток 6 камней, мы с учениками записываем «3 меш. и 6 камн.», что соответствует записи числа «36».

## 2 ЭТАП «РАБОТА С РИМСКИМИ ЧИСЛАМИ»

Дальше дети пытаются обозначить свои считаемые количества каким-нибудь значком. Чаще всего дети сами вводят арабские значки – цифры, т.к. они уже им встречались. Но арабская запись числа – наиболее абстрактная из всего представленного нами ряда. Она не только натурально не содержит в себе состав числа, например «8», но каждая цифра имеет отличное обозначение от других. А также арабская запись – это позиционная система, что является высокой абстракцией. Поэтому работы с римскими числами помогают ребенку вступить в мир Числа. Фиксируя определенное количество римской

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. Гл. 5. 368 с.

цифрой, ребенок произвольно включается в усвоение состава числа, например, семь – VII – это V и II (5 и 2), V и I (6 и 1). Записывая по-римски число 23, ребенок может полунатурально «ощутить» десятки и единицы XXIII. Оперирова этими числами, ребенок вынужден объединить определенное количество в особый значок, например, IIII=V, а также видеть более легкие способы решения, например, VI + VII – ребенок сначала складывает V и V, а затем палочки. На этом же примере видно, что ребенку не составляют трудности примеры с переходом через десяток. На римских примерах дети научатся объединять десятки с десятками, сотни с сотнями и т.д., вычислять и объединять до круглого разряда, например, L + L (50+50), V + V (5+5). Дети научатся без прямой подсказки учителя решать примеры более легким способом, например, (5+6+15+4).

Римская запись более натуральна, т.к. количество и запись (значок) почти дублируют друг друга, следовательно, это более близко ребенку и будет, вероятно, актуально, а это «почти» позволяет сделать шаг к абстрагированию, в мир математики.

### 3 ЭТАП «СЛАВЯНСКАЯ ЗАПИСЬ ЧИСЛА»

Этот этап является следующим шагом к позиционности счисления, т.к. славянская запись числа более абстрактная, чем римская. На них хорошо понимается сложение единиц разных разрядов, например, K+A+KA (20+1=21), и ход к арабской, т.к. цифры каждого разряда отличны друг от друга, они не содержат в себе натурально, т.е. видимо, предыдущие числа, например, A+D=E (1+4)=5). В славянской записи чисел начинает закрепляться место разряда (КГ – 23 или АТКА – 1321). Дети, расшифровывая славянские числа, начинают уяснять себе это. А случаи выпадения разрядов заставляют задуматься над позиционностью арабской записи чисел (например, PA=101, PI=110). Поэтому здесь позиционность понимается как место разряда в записи.

### 4 ЭТАП «СЧЕТЫ»

Косточки счет внешне похожи на предметы-заместители, но еще более абстрактны, т.к. культурное пользование ими построено позиционно. Ребенок, узнав устройство счет, может увидеть, понял ли он позиционное абстрагирование или нет. Если ребенок начинает пересчитывать все косточки и откладывает число, например, 26 как 10 косточек на одной проволоке, 10 на второй и еще 6 на третьей, то это диагностика непрожитости этапа «натурального сосчитывания», значит, с этим ребенком лучше вернуться на предыдущие этапы. Если же ребенок отложил на первой проволоке 6 косточек, на второй – 2, значит, он уже понял, как работают счеты, а значит, как записывается число в арабской записи, а если он еще и решает примеры с переходом через десяток, значит он вплотную подошел к абстрактному уровню понимания. При работе на счетах мы учим записывать арабские числа, помещая рядом со счетами лист бумаги.

## 5 ЭТАП «АРАБСКАЯ ЗАПИСЬ ЧИСЛА»

Переходя к ней, мы сначала выполняем арифметические действия сложения и вычитания поразрядно, затем до круглого числа и только потом переходы через разряд, которые мы расписываем как, например,  $98+56=140+14=154$ . В итоге дети могут любое число назвать с учетом его разрядов, например, 132 – это 13 десятков и 2; 1 сотня, 3 десятка, 2; 1 сотня, 32.

В целом, переход от натуральной к культурной арифметике (от вещи к знаку) можно представить как поэтапную предметную работу в следующей схеме:

						абстрактное представление числа
					запись арабскими	
				счеты		
			запись славянскими			
		запись римскими				
	натуральное сосчитывание. счет группами					
натуральное представление						
вещь	количество	значок <----->знак				знак

Так, используя разные системы записи чисел, мы выстраиваем переход от натурального представления о числе к абстрактному (культурному, опосредованному).

Любой культурный навык формируется долго, его нельзя торопить, т.к. у каждого ребенка индивидуальный темп усвоения, понимания, обобщения. Пройдя такой длинный путь через записывание количества и сложение-вычитание римскими, славянскими цифрами, имея опыт работы со счетами, дети в арабской записи понимают каждый разряд и значение каждой цифры в записи числа, они «прочувствовали», что за каждой записью стоит, они умеют действовать с математическим знаком.

Работая с дошкольным опытом при просчитывании количеств и с интересом ребенка к знаковым записям, мы создаем ситуацию (или «ловим» ее), когда ребенок не может обозначить количество арабскими цифрами. Это место введения в работу менее абстрактных систем записи чисел (римскую, славянскую, на счетах). Причем навык

действия в каждой системе записи чисел становится содержанием, опорой для перехода к арабской позиционной системе. Такая работа позволяет продуктивно преодолеть кризис перехода от натуральной арифметики к культурной арифметике и учитывает индивидуальный темп понимания и обобщения ребенка.

### **Волошина Е.А., Долгова Л.М., Монасевич З.Л. Построение учебного предмета в переходе «устная и письменная речь» и освоение форм культурного поведения.**

Осмысляя культурно-исторический прецедент свободной школы Л.Н. Толстого с позиции сегодняшнего дня, мы обратились к педагогическим интуициям Л.С. Выготского. В его работе «История развития высших психических функций» для нас открылось понимание *взаимодействия учителя и ученика по поводу учебного материала как освоение форм культурного поведения*. Здесь Л.С. Выготский и Л.Н. Толстой во многом близки. Формы культурного поведения у Л.С. Выготского так же членятся на две стороны работы: то, что у Толстого названо «механической», здесь предстает операционно-технической, а содержательная сторона действия человека, первоначально – «понимательная», соотносится с содержательно-смысловой в терминах Л.С. Выготского. Важно отметить, что овладение формами культурного поведения, по Выготскому, осуществляется через вспомогательный материал – опосредствуется. Толстой, в свою очередь, говорил о «непрямых целях» обучающего и в целом педагогического действия. Эти средства овладения строятся и принимаются в событийных ситуациях жизни ребенка, требуя от него волевого усилия. Мы понимаем, что «воля ничего не создает, а всегда только изменяет и выбирает»<sup>1</sup>. На наш взгляд, волевое проявляется, первоначально, в возрасте ребенка начальной школы в его активности и интересе. Именно на появление этой предметно-ориентированной активности и интереса направлена работа учителя по наполнению среды, воссозданию особого пространства выбора и свобод ребенка, особой заботой становится поддержка детских усилий в пробно-поисковых действиях, описанных в части 2 книги.

Здесь предоставим логику работы с предметом «Письменная речь» в ходе первого года систематического обучения. Наша цель – показать на данном материале один из основополагающих моментов разворачивания учебного предмета как освоения формы культурного поведения – технику построения перехода от натуральной формы культурного поведения к становящейся.

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. 368 с.

Дошкольник находится уже в освоении одной из форм культурного поведения – он хорошо владеет устной речью. Но письменная речь открыта ему пока лишь со своей технической стороны. Еще только необходимо, чтоб она предстала ему в полном объеме как умение человека, используя средства языка, передать на письме свои мысли и чувства другому. В продуктивном действии сочинительства мы так разделяем две ее стороны: операционно-техническая работа по изучению графики, первичной пунктуации и орфографии, а содержательно-смысловая работа – инициативное записывание собственных текстов.

В первом классе мы выстраивали работу детей в следующих параллельных линиях:

- механическая (операционно-техническая) в письме – изучение графики букв и их элементов, работа на мелкую моторику руки, отработка техники копирования печатного и прописного текстов и т.д.;
- смысло-содержательная работа в устной речи – подражание переказу учителя, придумывание устных текстов, досочинение, рисование сюжетных картин с целью удерживания последовательности сообщений или сюжетных сцен текста и т.д.;
- формирование представлений детей о жанровой организации устной речи на материале наблюдения и анализа больших и малых фольклорных жанров, прозаических текстов повествования и описания.

Одновременно в другом пространстве учебной жизни мы пытались формировать идеальные представления о письменной речи как авторском продукте. Это происходило через выразительное, возбуждающее непосредственную реакцию детей чтение учителем текстов бытийно-мифологического содержания. Чтение художественных текстов соединялось с многочисленными рассказами об авторе и его жизни, доступными опыту ребенка.

В определенный момент, когда у отдельных учеников техническая оснащенность в письме и инициативное устное сочинительство совпали в единой направленности детского действия, состоялось событие Первого сочинения. Учителем оно было отдельно отмечено и затем осторожно переведено в увлекательную традицию – сочинять и записывать небольшие тексты по следам происходившего с детьми на выходных.

Через некоторое время для ребят наступила кризисная ситуация: их возможности придумать и записать устный текст были ограничены неумением построить его по принципу письменной речи, организовать его в структурных элементах, присущих разным жанрам. При предъявлении еще несовершенного текста ребенка в учебной группе потребовалось, чтобы учитель решал особую посредническую задачу –

установить напряжение между текстом автора-ребенка и слушателями, убирая неточности и огрехи. В пространстве подготовки нужно было развернуть особые средства, благодаря которым дети получали бы помощь-опосредствование – опоры для удержания техники сочинительства. Ими стали приемы предложения досочинения по началу, выборка вариантов тематики, подражание «нулевой степени письма»<sup>1</sup>, возможность сочинения бытовых текстов «из головы», опора на сюжетный ряд картинок, погружение в событие, подражание известному тексту и др.

Через описанную систему педагогических действий все ребяташки вошли в сочинительство. Некоторым из них переходные формы действия с письменным текстом понадобились в большей мере, другим – в меньшей.

Осмысляя и обобщая нашу работу, коротко представленную в данном описании, можно выделить следующие установки учителя в действии по построению техники перехода – организации условий, допускающих переходные действия ребенка:

1. Выделить примитивные умения ребенка отдельно в смысло-содержательной и операционно-технической стороне форм культурного поведения, приобретенные им в дошкольном возрасте.

2. Опираясь на имеющиеся умения, организовать учебные действия, позволяющие перевести эти умения на уровень навыка.

3. Задать – в идеальном плане – сделать привлекательным, привлечь интерес и внимание сообщества к удачным пробам первых ребят и развернутым полным объемам становящейся формы культурного поведения.

4. Предоставить ученикам возможность в свободно организованном пространстве пробовать себя в удерживании полной формы культурного поведения.

5. Обострить невозможность такого удерживания и указать детям недостаточность средств технической стороны формы культурного поведения.

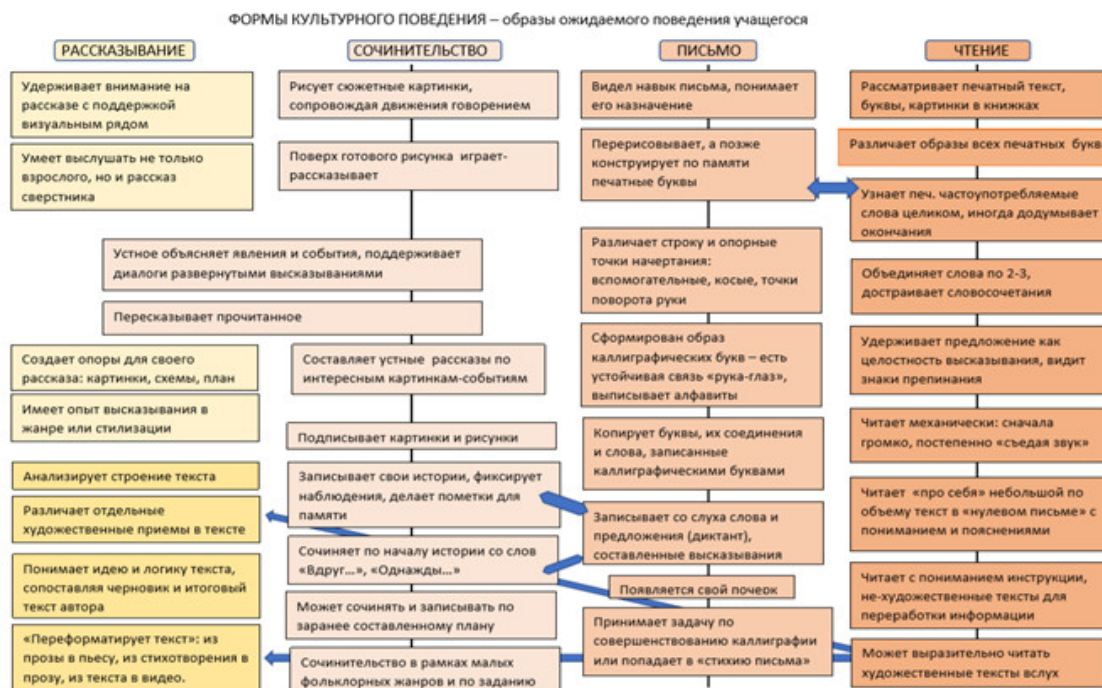
6. Предоставить детям формы работы с материалом в переходном типе действия и опоры-помощники.

Ниже приведена карта форм культурного поведения, которые мы выделяем как значимые для начала освоения в начальной школе. Указание на отдельные действия собраны в линиях, разворачивающихся в обычном типичном становлении, опирающемся на обучение. Они могут служить для ориентировки учителя в том объеме освоения и сформированности, который демонстрирует конкретный ребенок на данный момент и помогать выстраивать горизонты его новых возможностей.

---

<sup>1</sup> Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика. М. : Прогресс, 1984. С. 344.

Карта направлений и этапов освоения Перехода «Устная речь – Письменная речь»



Толстой, составляя «Азбуку», идет от потребности ребенка в самостоятельном чтении. Поэтому звук сразу дается в букве, т.е. ребенок встречается с тем, что ему знакомо и в чем у него есть потребность (букву как значок учитель с детьми может обыгрывать, рисовать, изображать телом). Интересно, что в «Азбуке» дается не одно изображение буквы, а 6 изображений (разные шрифты, большие и маленькие буквы, письменные и печатные).

Научив на письме и в книге различать буквы, Толстой предлагает ребенку такой буквенный материал, читать который ему под силу.

Это материал для механического чтения от двухсложных сочетаний до пятисложных и трудных для выговаривания сочетаний звуков (для тренировки речевого аппарата). На этапе механического чтения не важно, что ребенок читает, так как смыслы улавливаются с трудом, важно, что он читает (совершает это действие как событие). Такое чтение для взрослого человека не является продуктивным. А для ребенка на первом этапе овладения чтением такой процесс складывания является продуктивным. В первый раздел «Азбуки» Толстой намеренно не вводит предложения, тем более тексты, так как важно довести процесс складывания до автоматизма. В бессмысленные сочетания букв автор вводит отдельные слова. Этим формирует представление, что за буквенно-звуковой стороной слова есть значение. В то же время такая игра автора поддерживает интерес ребенка к чтению: когда среди буквенных сочинений вдруг, как цветок на дороге, они встречают слово. Например: вла, пла, зла, цлю, шлю, вку, пзя, лгу, сбро, сплю и т.д.



«Русские книги для чтения»<sup>1</sup> представляют собой четыре сборника произведений Л.Н. Толстого для детей, изданных в 1872–1875 гг. Многие из текстов входили в состав выпущенной ранее «Азбуки», но изданные в последующем варианте существенно отличаются от своих предшественников. При их создании автор не ограничивался лишь формальным составлением, эту работу он считал очень важной в своем творчестве. «Рассказы, басни, написанные в книжках, есть просеянное из в двадцать раз большего количества написанных рассказов и каждый из них был переделан по десять раз и стоил мне большего труда, чем какое-либо место из моих писаний. ...главное, чтобы было просто, ясно, не было бы ничего лишнего и фальшивого»<sup>2</sup>, – писал Л.Н. Толстой в письме к Е.В. Львову.

Анализируя эффективные способы обучения чтению в Яснополянской школе, Толстой-педагог выделил виды чтения: механическое и постепенное. «Механичность чтения – искусство из знаков бегло составлять слова... Постепенное имеет целью знание литературного языка»<sup>3</sup>. Для постепенного чтения с ребятами Л.Н. Толстой «испытывал» следующую методику. Дети сначала записывают на доске фразы, составленные ими, затем читают их. Потом постепенно переходят к чтению простейших сказок Худякова и Афанасьева. При прочтении с помощью учителя сначала проясняют все непонятные места, слова; после пытаются пересказать как можно более полно и близко к тексту. По тому, как, насколько полно и правильно дети могут пересказать изложенное в тексте, Л.Н. Толстой делал вывод о правильном или неправильном понимании ими языка, усвоении его формы.

Следующим этапом Л.Н. Толстой предлагал детям литературу таких авторов, как Карамзин, Пушкин. И вот тут возникала проблема: дети не понимали, что они прочли, т.к. «язык этот им был непонятен по форме»<sup>4</sup> – делает вывод Толстой. Дети путались, не могли четко пересказать, не запоминали целостно, неверно употребляли слова и т.п.

Л.Н. Толстой приходит к мысли, что трудность в освоении литературного языка детьми происходит от того, что нет переходной ступени от языка своего (спонтанного) и языка сказок, понятного детям, к более сложному языку литературного произведения – разрыв между ними так велик, что ребенок не может самостоятельно преодолеть его. Тогда и появляются отдельно от «Азбуки» «Русские книги для чтения» (I, II, III книги в 1872 г., IV – в 1875 г.). Они

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 21. С. 3.

<sup>2</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 62. С. 250.

<sup>3</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 8. С. 135.

<sup>4</sup> Толстой Л.Н. Там же. С. 63.

являются посредниками для перехода к пониманию литературного языка.

В каждом произведении, вошедшем в «Русские книги для чтения», воплотилось два разных замысла автора – педагогический и литературный. Именно с этим пониманием необходимо подходить к анализу текстов из сборников Л.Н. Толстого.

Создавая тексты «Русских книг для чтения», Л.Н. Толстой ориентировался на эстетику народного языка, в котором глубина содержания выражается в простой форме произведения. «Надо, чтобы все было кратко, красиво, просто и, главное, ясно»<sup>1</sup>, – из письма к А.А. Толстой.

При их анализе были выведены следующие основные свойства:

- на первый план сообщения выдвигаются факты, логические связи между описываемыми событиями, поступками героев – фактическая информация;
- особым построением текста автор облегчает читателю усвоение сути сообщения: делит текст на абзацы и сверхфразовые единства или намеренно дает «сплошной» текст;
- использует опорные, направляющие повествование слова «потом», «затем», «один раз» и др.;
- основная тема или особенность сообщения вынесена в заглавие текста;
- жанр каждого текста обозначен.

Языку этих книг свойственно использование при передаче подтекстовой информации приемов, присущих фольклору, обращение к жанру сказки, былины, басни; «словарь текстов» объёмен, но каждое слово несет свое обыденное конкретное значение; общий тон сборников – повествование, «письмо романа», которое свойственно как языку сказки, мифа, так и языку эпических произведений «взрослой литературы».

Перечисленные свойства текстов позволяют детям при чтении уяснить, пока на эмпирическом уровне, текстообразующие элементы языка произведения. Попытки практической работы с данными текстами подтверждают, что понимание 6–7-летними детьми содержания действительно облегчено; второклассники после прочтения текстов свободно пересказывают их устно, а после неоднократного прочтения некоторые ребята самостоятельно, без помощи учителя, без предварительной работы – разбора, излагают их содержание письменно.

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Указ. соч. Т. 61. С. 283.

## Долгова Л.М. Дидактические принципы индивидуализации процесса обучения устной и письменной речи в начальной школе.

Процесс индивидуализации в образовании связан с созданием таких дидактических условий, которые способствуют проявлению субъектного, индивидуального, авторского начала учащимся в процессе работы с учебным материалом.

Проявление таких качеств является признаком формирования **опыта** работы в предмете. Он возможен лишь на основе неформального личностного **понимания** учебного содержания.

На предметах литература, развитие речи, русский язык такое понимание возникает в ситуациях общения.

Индивидуальное сознание человека приоткрывается для другого в общении. Индивидуальное сознание формируется в общении. Таким образом, важнейшим моментом педагогики индивидуализации становится особое построение коммуникативных событий в процессе обучения. Разработчики коммуникативной дидактики<sup>1</sup> (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий) вслед за психологом Л.С. Выготским, теоретически исследовавшим феномены устной и письменной речи, констатируют, что **коммуникативное событие** происходит в момент, когда внутренняя речь человека, полная индивидуальных смыслов и грамматически слабо структурированная, превращается во внешнюю речь или дискурс. Он дополняется слушателем до текста, находит отклик в его сознании в виде ответных колебаний внутренней речи.

Каждое высказывание стремится к пониманию. М.М. Бахтин писал, что «главная цель личности – стремление к диалогу – согласию с миром, т.е. стремление понимать и быть понятым»<sup>2</sup>.

Как возможно понимание между людьми? Оно возможно потому, что высказывания и тексты порождаются нами не хаотично, а в соответствии со смысловыми сферами всеобщих значений (художественно-эстетическим или экзистенциальным; политико-публицистическим; научным; региональным), а внутри смысловых сфер в соответствии с **жанрами** (лирическое стихотворение, анекдот, обвинение, доклад, исповедь и т.д.).

Но возвратимся от теории коммуникации к педагогике. И зададим себе вопрос: как возможно строить обучение речи (развивать речь), если с одной стороны – она стихия индивидуальных смыслов, а с другой – ограничена **речевыми кодами**, сформировавшимися культурно-историческими типами соотношения смыслов, значений и стиля текстов. Сегодня существует несколько вариантов ответов на этот вопрос.

---

<sup>1</sup> Тюпа В.И. Три кита коммуникативной дидактики // На путях к новой школе. 2002. № 1.

<sup>2</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М. : Искусство, 1979. 424 с.

Традиционный подход<sup>1</sup> рекомендует знакомить учащихся с речевыми и языковыми нормами лексики и грамматики, которые заучиваются в виде правил. В результате такого информативного обучения динамика речевых возможностей детей очень низкая.

Система развивающего обучения делает акцент в методике работы с языком и речью на формирование основных теоретических понятий (фонема, лексема и т.д.) При этом учителя-методисты фиксируют разрыв между теоретическим знанием и мерой развитости устной и письменной речи. Общая проблема – обилие речевых клише в устных монологических и письменных текстах учащихся.

На наш взгляд, эти подходы не учитывают основополагающий принцип речевого развития, сформулированный философами гуманитарного знания: развитие речи происходит в момент участия человека в полноценной **речевой деятельности**. Речевая деятельность предполагает **мотивированное** участие в коммуникации, формирование **опыта** владения жанровыми формами различных речевых сфер. Основная **единица** речевой деятельности – это **текст** в его целостности и законченности. Базовые **действия** речевой деятельности – **понимание** чужого текста и **порождение** собственного авторского **текста**.

Разберемся с отдельными моментами речевой деятельности подробнее.

Когда возможно заинтересованное мотивированное участие учащихся в коммуникации?

Проектирование коммуникативного события в ситуации школьного обучения осложняется тем, что в искусственных условиях педагогического взаимодействия естественным образом не возникает мотивированный субъект говорения развернутым высказыванием, тем более целостным текстом. А, следовательно, не возникает мотивированность слушания и понимания. Об этой проблеме писал А.А. Леонтьев в книге «Язык, речь, речевая деятельность»<sup>2</sup>. Выход из этого противоречия подсказывает Ю.М. Лотман в работе «О двух моделях коммуникации в системе культуры»<sup>3</sup>, различая тип коммуникации «Я – Он» (для сообщения неизвестной информации) и тип коммуникации «Я – Я». Второй тип – это автокоммуникация, в процессе которой происходит приращение речевого опыта за счет того, что добавочные, пришедшие извне факторы (например, добавочные языковые коды) и другие факторы, инициирующие подключение личностного индивидуального начала слушающего или читающего, действуют на

---

<sup>1</sup> Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1991. 240 с.

<sup>2</sup> Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.

<sup>3</sup> Лотман Ю.М. Статьи о семиотике и топологии культуры // Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Таллин : Александра, 1992. С. 76.

структурирование внутренней речи слушающего и появляется «новый текст» (дискурс) как бы для себя.

Только тогда возможно коммуникативное событие в школе, когда в центре занятия появляются детские устные и письменные индивидуально-авторские тексты как отклики на культурные тексты. Если детским текстом удастся придать статус квазикультурных, то и они в свою очередь, инициируют тексты – отзывы других детей.

Иницирующим фактором коммуникации является сам текст, если он представлен в функции «**динамической системы**» (термин Ю.М. Лотмана). Динамическая смена смыслов текста художественно-эстетической сферы происходит естественно при выразительном чтении одного и того же произведения разными людьми, т.к. они реализуют каждый свое индивидуальное понимание. Значение формы текста проступает явно, если, например, прозу рассказать стихами, а стихи прозой или стилизовать свое содержание в стиле другого автора.

В пределе такая динамизация происходит при сопоставлении нескольких вариантов переводов одного произведения.

В историческом аспекте текст динамичен за счет своих черновигов, вариантов, незаконченных фрагментов в сопоставлении с печатным инвариантом. Текст, удаленный по времени от воспринимающего его читателя, становится «иноязычным», т.к. имеет варианты первичного и позднего восприятия., т.е. динамичным, требующим активных действий по его пониманию.

Вот эти особенности текста как **динамической системы**, использованные в ситуации автокоммуникации, – можно, на наш взгляд, положить в основу работы с речевой деятельностью учащихся в начальной школе.

Дидактические принципы индивидуализированного речевого развития на I ступени отличаются от последующей работы с речевой деятельностью. При переходе из дошкольного в школьный период, ребенок переходит от спонтанной диалоговой речи к произвольной монологической. Образцом речевого действия в этот период служит **сказительство** как форма культурного поведения.

Главная цель коммуникативного события на уроке в 1-м классе – инициировать процесс перехода внутренней речи ребенка в дискурс (внешнюю речь). В силу возрастных особенностей, синкретичности детского сознания – «ведущая смысловая сфера всеобщих значений», конечно, художественно-эстетическая. Это дискурс типа «я – в – мире», экзистенциальный, «в котором сопрягаются причастность личной тайны бытия к его сверхличной тайне». В жанровом плане это легенды, мифы, сказки, этиологические басни, весь рифмованный фольклор, апокрифические христианские сюжеты: притчи, страшилки, из авторской литературы – сказки, басни, маленькие рассказы с этиче-

ским смыслом. Поэзия примитивистов – Д. Хармса, Н. Заболоцкого и т.п.

Базовая антропотехника – концентрированное сказительство учителя, через которое задаются речевые жанровые коды. Место занятий устной речью в 1 классе поляризовано по отношению к учебному пространству класса, как неформальное пространство межличностных отношений. «Концентрированное» сказительство предполагает рассказывание нескольких текстов с одним мотивом, или, так называемым, «бродячим сюжетом» или текстом одной и той же жанровой организации. Необходимо рассказывать один и тот же текст несколько раз. Просьбы детей повторить текст – диагностика того, что понимание текста еще продолжается. Затем учитель предлагает первоклассникам рассказать то, что запомнилось, понравилось или сочинить свою историю на основе услышанного. Поощрять рассказчика – ребенка необходимо эмпатическим слушанием. Вообще, в данный момент необходимо поощрять любую (даже робкую) форму **самостоятельного монологического высказывания**.

Главная задача учителя – пробудить, поддержать интерес детей к рассказыванию на основе услышанных сюжетов, своих версий и интерпретаций текстов. Детское рассказывание (пересказывание) должно происходить до тех пор, пока не иссяк интерес к мотиву, сюжету, жанру.

Особая работа необходима с устными текстами, придуманными детьми: они записываются взрослыми (тьютором, родителем) на магнитофон или от руки. По этим записям, во-первых, можно проследить динамику развертывания дискурса отдельного ученика, во-вторых, эти тексты, перенесенные на бумагу, должны либо вывешиваться в пространстве класса, либо из них (особенно из малых рифмованных фольклорных жанров) необходимо делать коллективные книжечки, тем самым показывая переход «сказительства» в письменную форму речи, ведь в перспективе первоклассники должны перейти к свободному письменному сочинительству.

Отдельно необходимо выделить работу с рифмованными и ритмизированными текстами малых жанров: они с первого дня рассказываются (скандируются) учителем и запоминаются детьми на слух. Для их понимания и выразительного воспроизведения используется **драматическое разыгрывание** с использованием жестов, мимики и выразительного скандирования.

Если класс «разговорился», то работу с малыми фольклорными жанрами целесообразно заканчивать рассказыванием или чтением (для уже читающих) авторских поэтических подражаний (см. книгу Л. Стрельцовой «Литература и фантазия»<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Стрельцова Л.Е. М. : Просвещение, 1992. 256 с.

Фольклорные прозаические тексты постепенно (к концу 1-го класса) становятся динамическим материалом, инициирующим монологическое говорение. Досочинение концовок текста, пропусков в тексте, придумывание «заглавий», отражающих главное в нем (т.е. предмета и содержания текста) – вот те формы работы, которые ведут к глубокому пониманию текстов, расширяют в действии лексический и жанровый опыт детей.

Овладение детьми чтением и письмом способствует переходу в развитии речевой деятельности к таким способам работы, как досочинение и заполнение пропусков в стихотворных (авторских и фольклорных текстах), свободное письмо «из головы» (по определению Л.Н. Толстого), которое основывается на присвоенных в период сказительства мотивов, жанровых кодов, расширенном лексическом и грамматическом материале.

Чтение «Азбуки» Толстого, «Русских книг для чтения» (по выбору детей) способствуют формированию речевых умений: относиться к тексту с пониманием, стремиться к целостности и законченности при письменном и устном сочинительстве.

В 3 классе предполагается индивидуально (по потребности детей) продолжить все перечисленные способы работы. Но базовым становятся такие способы, как:

1. Самостоятельное чтение фольклорных сказок и мифов, их сопоставление с авторскими сказками XIX–XX века, сочинение подражаний этим текстам.

2. Интерпретация поэтических басен и сказок в прозу, их драматическое разыгрывание.

3. Сочинение (коллективное и индивидуальное) авторских текстов по пословицам.

4. Досочинение пробелов в авторских поэтических текстах.

5. Чтение с пониманием произведений литературы XIX–XX века, работа с их текстами предполагает устный и письменный **перевод** прозаических описаний в ремарки и диалог героев; перевод диалогов героев в прозаическое описание и т.п.

6. Создание стилизаций, передающих основные черты авторской манеры (снятие креативной компетенции автора).

7. Написание маленьких пьес на основе прозы и прозы на основе драматических жанров.

8. Чтение и сопоставление нескольких переводов книг зарубежных авторов, выход на стиль переводчика. Создание авторских переводов подстрочников.

Таким образом, формой культурного поведения в речевой деятельности в этот период становится: во-первых, перевод (интерпретация) одного типа (вида) формы текста в другой, во-вторых, авторское сочинительство.

В перспективе – в средней школе к присвоенным формам речевого поведения необходимо добавить умение переходить из художественно-эстетического дискурса в агональный и научный. Также возможно вести работу с подростками по экспериментальному изучению спонтанных форм речи первичных жанров. Это необходимо для выхода на теорию речи, в частности – понятие жанра и стиля.

**Педагогическая диагностика** результатов речевого развития в начальной школе с использованием этих дидактических принципов показывает, что ученики восстанавливают смысловые и формальные пробелы в поэтическом тексте в среднем на 85–100%. В контрольных классах смысловые пробелы восстанавливаются на 65–95%, формальные на 80–100%. Это показатель того, что главное новообразование речевого развития – рецептивная компетенция (понимание) в классах, обучающихся в соответствии с дидактическими принципами индивидуализации речевой деятельности, значительно выше, чем в классах с обычными методами работы.

Психологическая диагностика динамики вербального компонента психики в классах, где использовались данные дидактические принципы развития речевой деятельности, показывает, что рост вербального компонента достигает 21% (в сравнении с 2,5% в контрольном классе)!

### Методические рекомендации по развитию устной монологической и письменной речи в 1 классе

Первый класс рассматривается как переход от устных форм речи к письменным формам, как период формирования монологического речевого опыта и перехода к письменным высказываниям.

Актуальность и новизна программы заключается в том, что она построена на основании **гуманитарных подходов** в обучении:

- 1) использовании дошкольного речевого опыта детей;
- 2) **опосредования** процессов понимания такими активными формами работы с текстами, как:
  - драматизация – разыгрывание текстов;
  - восстановление деформированных текстов до целостности;
  - сочинительство – подражание малым фольклорным жанрам;
  - свободное сочинительство по «бродячим мотивам» сюжетам и мотивам «из головы» (по определению Л.Н. Толстого);
  - детское монологическое сказительство;
  - эмпирическое исследование значения формы фольклорных жанров.
- 3) для создания коммуникативных ситуаций и событий предполагается оформление особого пространства – не учебного, а игрового (мифологического);
- 4) включение пласта фольклорно-поэтического языка и жанровых фольклорных кодов во внутреннюю речь ребенка.



5) изменение позиции учителя с педагогической на антропотехническую, в которую входит полнота передаваемой речевой деятельности:

- эмпатический контакт с детьми;
- поиск и опробование новых средств и материалов для речевого развития в процессе самой работы;
- предоставление детям выбора во время занятия по поводу участия – неучастия; ритма работы; форм работы; места в пространстве занятия.

Перечисленные условия созданы для формирования **индивидуального речевого поведения** ребенка, субъектного отношения к учению и оформления **авторской** позиции в сфере текстопорождения.

Особенностью данной программы является то, что ее **единица** не тема урока, а **вид занятия**. Набор отдельных занятий и их смена в определенном продуктивном ритме, найденном в процессе экспериментальной работы, наполняют время урока.

## Содержание работы в 1 классе

### 1 четверть

Виды занятий	Материал	Коммуникативные цели
1. Произвольное загадывание о предметах, находящихся в классе	Ряды загадок об одном предмете из современных изданий и из книги Д.Н. Садовникова «Загадки русского народа» <sup>1</sup>	1. Переключить внимание с отгадки на <u>текст</u> загадки. Загадка как метафора. 2. Эмпирическое насыщение текстами бытовых загадок памяти ученика. 3. Связь вещи (предмета) текстом о нем. Идея – <u>тексты</u> отражение вещей.
2. Рассказывание стихотворных текстов учителем. Запоминание текстов с голоса	Стихи поэтов – примитивистов: Д. Хармса, Н. Заболоцкого, а также С. Черного, С. Маршака, К. Чуковского	Идея – <u>текст это действие</u> . Рассказывание и воспроизведение текста делается выразительно. Выразительность передается интонацией, мимикой, жестами, движениями.
3. Коллективное досочинение на слух (устно) конечных слов и строчек стихотворений	Фольклор (от 2-х до 4-х строк) Стихи детских поэтов; детские стихи, собранные Вадимом Левиным. Книга Л. Стрельцовой «Литература и фантазия»	Идея – в стихотворном тексте – главное <u>ритм</u> , <u>рифма</u> и <u>смысл</u> подходящих ритмических и рифмующихся слов. Поощряются варианты слов, подходящих по смыслу, но не рифмующихся и сбивающих ритм; Ритм восстанавливается хлопками, ищется близкое по смыслу слово, восстанавливающее ритм и рифму.

<sup>1</sup> Сборник загадок, вопросов, притч... Санкт-Петербург : Типогр. Н.А. Лебедева, 1876. 333 с.

4. Рассказывание учителем в мифологическом пространстве класса текстов бытийных жанров. Стимулирование ответного рассказывания, как пересказа или как сочинения по мотиву и коду текста.	Рассказывание (сказывание) этиологических басен и легенд из книги «Русская народная проза» на темы: происхождение земли, человека, животных, птиц; истории о возникновении вражды между животными; людьми и животными.	Идея 1: Есть тексты, которые и 6–7-летний ребенок сумеет рассказать целиком как взрослый. <u>Сказительство</u> как форма древнего культурного речевого поведения доступна всем. Идея 2: В таком пересказе легко доделывать текст (проявлять авторское отношение к тексту).
--	--	---

## 2 четверть

1. Загадывание синонимических загадок о человеке и его теле	Те же источники	Те же идеи
2. Сочинение – подражание загадкам о человеке и человеческом теле	Тексты детей: – Лежит площадь, от нее отходит пять дорог (ладонь) – Много поворотов, а конца не видно (ухо)	<u>Сочинение</u> загадок основано на усвоенном допонятийно «принципе загадывания» как метафорическом описании вещи. Задание звучит так: опишите кратко часть человеческого тела, не называя ее прямо.
3. Рассказ о «тайном языке» древних людей, из которого родились загадки. Они появились как косвенное описание <b>табуированных предметов</b>	Д.Н. Садовников «Загадки русского народа» Ю.Я. Пропп о русский фольклоре <sup>1</sup>	Идея: В основе текста загадки – метафора, «затрудняющая узнавание вещи». <u>Метафоричность</u> отличает художественную поэтическую речь от бытовой.
4. Коллективное досочинение считалок, скороговорок, прибауток. Исторический комментарий учителя о бытовом назначении текстов	Л. Стрельцова «Литература и фантазия»	Идея: В процессе восстановления до целостности фольклорного текста открываются его <u>жанровые особенности</u> : бессмысленность прибаутки; игра трудными сочетаниями звуков в скороговорке; указательный жест считалки, обозначенной определенными словами.
5. Драматическое разыгрывание прибауток через превращение их в мини-пьеску: – вычленение героев; – выделение их реплик	Л. Стрельцова «Литература и Фантазия»	Идея: Активизация понимания текста <u>действием</u> .

<sup>1</sup> Пропп В.Я. Жанровый состав русского фольклора // Русская литература, 1964. № 4. С. 58–76.

6. Рассказывание учителем библейских сюжетов, легенд из жизни Иисуса Христа. Ответное рассказывание детей. Разыгрывание Рождества	«Библия для детей» «Евангелие для детей»	Идея: Освоение «вечных» сюжетов культуры; Расширение лексико-грамматических возможностей языка. Включение жанрового кода легенды в <u>монологический</u> речевой опыт первоклассника.
---	---	---

### III четверть

1. Запоминание с голоса и в процессе чтения стихов детских поэтов; Драматизация – разыгрывание стихотворений.	Д. Хармс, Г. Сапгир, С. Маршак, Р. Муха, В. Левин и др.	Идея: Стихотворение как <u>действие</u> .
2. Индивидуальное письменное досочинение стихотворных малых фольклорных жанров; текстов детской поэзии. Сравнение собственных вариантов с авторским.	Сб. «Чудаки» В. Левина <sup>1</sup>	Освоение ритма, рифмы и смысла в <u>письменном</u> виде.
3. Подбор детьми названий («заглавия, отвечающего за главное») к бытийным текстам (легенды, сказки), которые сначала читают дети или они рассказываются учителем. Если ученик читает «с пониманием», он способен придумать точное заглавие после самостоятельного «тихого» чтения.	Книга «Легенды, собранные Афанасьевым» <sup>2</sup> (в книге собраны гнезда легенд разных народов со сходными мотивами)	Идея: Активизация понимания «целого» текста, выделение из содержания <u>«идеи»</u> текста, которое формулируется в названии. Это задание – диагностика понимания.
4. Жанр детского анекдота: чтение с пониманием, восстановление целостности текста через досочинение концовки или складывания разрезанного текста	Детские анекдоты	Идея: Закреплять <u>приемы</u> <u>понимания</u> текста на близком детям словесном и жанровом материале.

### IV четверть

1. Досочинение, запоминание текстов фольклорных жанров: – перепутаницы, – заклички, дразнилки	Л. Стрельцова «Литература и фантазия».	Идея: Эмпирическое (непонятное) <u>исследование</u> жанровых форм.
2. Чтение детьми и учителем русских народных и авторских сказок, баллад, легенд.	Русские народные сказки, все сказки А.С. Пушкина, баллады В.А. Жуковского.	Идея: Насыщение фольклорными поэтическими текстами, эмпирическое <u>исследование</u> фольклорной и авторской (в духе фольклора) сказки и баллады.

<sup>1</sup> Левин В.А. Стихи / сост. В.А. Левин [и др.]. М. : Просвещение, 1994. 190 с.

<sup>2</sup> Афанасьев А.Н. Сказанья, легенды и притчи... [Электронный ресурс]. URL: [www.bibliotekar.ru/rusForma/](http://www.bibliotekar.ru/rusForma/) (дата обращения: 12.03.2022).

3. Рассказывание в мифологическом пространстве народной прозы: о богатырях, колдунах, русалках, женихе-мертвецце и т.д. Рассказывание легенд о Томске с последующим посещением легендарных мест.	«Народная проза» <sup>1</sup> .	Идея: Освоение жанрового кода, лексико-грамматического <u>запаса</u> народной поэтики. Идея: Фольклорная культура до сих пор <u>жива</u> и на ней основано наше воображение.
4. Побуждение детей к свободному сочинению собственных письменных текстов на запомнившиеся мотивы или в связи с событиями детской жизни (поездки, сны, воспоминания).	Материалом служит весь накопленный пласт лексики, жанровых кодов.	Идея: <u>Перевод</u> из внутренней речи во внешнюю, письменную, на основе <u>нового жанрового</u> и <u>лексико-грамматического опыта</u> .
5. Разыгрывание обрядов Масленицы и Пасхи (игры, песни, заклички).	«Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия» <sup>2</sup> .	Идея: Закрепление необсужденного <u>отношения</u> к народной поэтике.

### **Малахова И.В., Монасевич З.Л. Раздаточный материал для обучения русскому языку: дидактические принципы, методические рекомендации и примеры заданий.**

Данная разработка представляет материалы, собранные в ходе нашей экспериментальной практики к 2001 году в Рабочую тетрадь по русскому языку, адресованную первокласснику<sup>3</sup>. Многие методические идеи для создания пособия были взяты из «Азбуки» Л.Н. Толстого.

Основными стали следующие дидактические требования к учебным материалам:

- служить для самостоятельного наблюдения и действия детей с языком;
- способствовать возникновению языкового опыта через самостоятельные выводы и обобщения;
- побуждать ученика к вопросам, вызывать познавательный интерес;
- быть опорой для разворачивания нескольких линий работы в освоении и наблюдении языка;
- нести в себе разные логические пути и способы решения заданий;

<sup>1</sup> Библиотека русского фольклора. Народная проза. М. : Советская Россия, 1992. Т. 12. 608 с.

<sup>2</sup> Забылин М. Русский народ, его обычаи. М. : Амрита, 2014. 688 с.

<sup>3</sup> Монасевич З.Л., Малахова И.В. Рабочая тетрадь по русскому языку для 1 класса. 209 с.

- предполагать в каждом виде последовательное усложнение заданий;
- вызывать детскую инициативу по созданию собственных оригинальных заданий самими детьми.

Материалы, представленные ниже, прошли проверку опытом – они неоднократно выбирались детьми в ходе свободного обучения и были востребованы учениками начальных классов нескольких поколений в школе «Эврика-развитие» г. Томска. Сегодня они продолжают тиражироваться в разном виде не только в практиках систематического школьного обучения, но и в ходе работы репетиторов, домашних частных классов, практик, все далее отстоящих от школы. Это связано с тем, что работа с материалами требует особых условий: пребывания материалов в свободном доступе детско-взрослого сообщества, где взрослый верит в культуросообразность ребенка, возможность выбора им предмета для своих действий, поддержка коммуникации детей вокруг их опыта обращения с материалами и оценка их продвижения.

Этот материал может быть использован

- для углубленного изучения языка;
- для создания возможности ребенку самостоятельно исследовать язык;
- для преодоления трудностей в изучении языка.

Разные задания – разные принципы, лежащие в основе их формирования, разные пути их решения. Каждое, в свою очередь, состоит из постепенно усложняющихся вариантов.

Материалы предназначены для индивидуальной работы детей в ситуации их самостоятельного выбора типа материала, объема выполнения, вида заданий к материалу.

К материалам даны варианты заданий. Эти задания ребенок может выполнять все, может выполнять какие-то из предложенных вариантов. Они появились из реальной работы детей с этими материалами. Сначала учитель давал их детям и смотрел, как они работали с материалом. Предлагал свои задания и наблюдал, как принимаются они детьми и соотносятся с языковым учебным материалом. Те задания к материалам, которые вошли в издание пособий, остались после такой учительской проверки.

При работе с материалом ребенку важно научиться удерживать выбранное задание, воспринимая набор заданий к материалу как веер возможностей по работе с ним, а не как обязательный набор инструкций к выполнению. Выбор вида и типа заданий должен исходить из личных интересов, приоритетов, оснований учащегося.

Определение ребенком вида задания к материалу учит его самостоятельно выстраивать свое целеполагание, исходя из своих познавательных интересов, подключает его волю к выполнению выбранного задания.

Удержание ребенком выбранного задания и проверяет истинность, верность тех интересов, приоритетов, на основе которых произошел выбор. Поэтому важно не порицать ребенка за отказ или смену выбранного задания.

Важно, чтоб при работе с материалом дети пытались увидеть свое задание или придумать свое похожее задание, что побуждает детей и учителей по-другому посмотреть на материал, увидеть его ресурс. Это ставит ученика и учителя, работающего с данным материалом, в авторскую позицию.

При таком активном освоении материала появляется интерес к наблюдению за языком и речью. Ребенок деятельностным путем учится обобщать материал, вычленять заложенные принципы, видеть и строить свои.

Материал провоцирует детские вопросы по ходу работы с ним, что позволяет учителю и ученику совместно допонимать данный материал и сообща выстраивать поиск ответов на возникшие вопросы. А совместное допонимание, как материала, так и вопроса, и общий поиск ответа помогают выстраиванию учебного взаимодействия, где каждый может вложить свой смысл, интерес и приоритет.

Через представленную в пособии систему работы с материалом предполагается развитие мышления ребенка. Вычленяя сначала интуитивно (а затем и со словесным оформлением) принципы, заложенные в основу построения заданий, ребенок одновременно решает языковые задачи, постигает через противоположение языковых явлений (языковые противоречия) законы функционирования русского языка.

На уроке материалы могут быть использованы как для индивидуальной работы детей, так и для коллективного наблюдения и обсуждения.

Материал, созданный как многослойный, может служить на уроке как для углубленной языковой работы на одном слое, например, что такое слово. Это учит ребенка пристальному наблюдению и нацеливает на поиск оснований. А расширение вариантов видов языковой работы на одном языковом материале позволяет ребенку увеличивать и выстраивать его поле возможностей.

В результате работы с материалом у детей

- формируется языковая наблюдательность;
- возникает интерес к языку через эксперимент с языковым материалом и наблюдение;
- появляется опыт совместного поиска, совместных открытий на материале языка;
- возникает осознанное принятие задания;
- появляется умение выбирать и формулировать свои задания на основе предложенного материала;

- формируется способность открыто заявлять свое задание и обращаться за помощью к учителю и товарищам, если это необходимо для его выполнения;
- возникает способность удерживать свое задание от замысла до реализации и представления;
- появляется возможность вернуться к доработке своей работы после ее представления.

### **Задание 1**

- Найди и подчеркни букву.
- Какие буквы спрятались – запиши.
- Придумай своё задание.

Х	О	П
Ч	Я	Ь
Ц	Р	К

### **Задание 2**

- Прочитай.
- Найди слова – (не-слова).
- Подчеркни слова – (не-слова).
- Из не-слов сделай слова, добавляя другие буквы.
- Придумай своё задание.

БОК  
ВАЛ  
МОС  
ГОЛ  
НЮХ  
РАЦ  
САД  
ШОК  
МУД  
ЧАЙ

ВОР  
КЯР  
РИС  
ПЮБ  
КОМ  
ЛЕС  
ЛЯМ  
СОР  
ЩИТ  
ТУР

ФИН  
ПУП  
ЛЮК  
МИФ  
ДЯМ  
ЛУК  
ХОР  
КОР  
ПИК  
МУБ

### **Задание 3**

- Прочти пословицу.
- Спиши ее в тетрадь.
- Придумай свое задание.

**1.**М!!!И!!!Р!!!П!!!Р!!!Е!!!В!!!Ы!!!Ш!!!Е!!!В!!!С!!!Е!!!Г!!!О!!!.

**2.**П???О???С???Н???Е???Г???У???Г???Р???И???Б???Ы???Н???Е???И?  
??Щ???И???

**3.**Н111Е111У111Ч111И111Р111Ы111Б111У111П111Л111А111В111А  
111Т111Ы111.

**4.**Н555А555Л555О555В555Ц555А555И555З555В555Е555Р555Ь555Б555  
55Е555Ж555И555Т555.

**5.**О234Д234Н234О234Й234Ш234А234П234К234О234Й234Д234В234  
О234И234Х234Н324А234К234Р234Ы234Л324.

**6.**С809Д809Е809Л809А809Л809Д809Е809Л809О809, Г809У809Л809  
Я809Й809С809М809Е809Л809О809.

**7.**УХХХЧХХХИХХХДХХХРХХХУХХХГХХХИХХХХХХИХХХС  
ХХХАХХХМХХХПХХХОХХХЙХХХМХХХЁХХХШХХХЬХХХ.

**8.**ВБББСБББЯБББКБББАБББЯБББРБББАББББББОБББТБББАБББ  
МБББАБББСБББТБББЕБББРБББАБББХБББВБББАБББЛБББИБББ  
ТБББ.

**9.**КААААААКАААОАААВАААСАААТАААРАААОАААИАААТ  
АААЕАААЛАААЬААА, ТААААААКАААОАААВАААААААИ  
АААОАААБАААИАААТАААЕАААЛАААЬААА.

**10.**АПРОЗПРОБПРОУПРОКПРОУПРОУПРОЧПРОАПРОТПРОНПР  
ОАПРОВПРОСПРОЮПРОИПРОЗПРОБПРОУПРОКПРОРПРОИПР  
ОЧПРОАПРОТПРО.

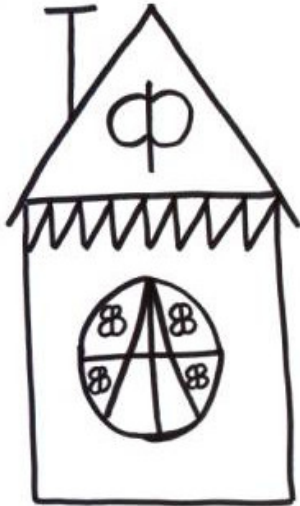
**11.**ЛПАРОПАРЖПАРКПАРОПАРЙПАРКПАРОПАРРПАРМПАРИ  
ПАРТПАР, АПАРСПАРТПАРЕПАРЬПАРЛПАРЕПАРМПАРГПАР  
ЛПАРАПАРЗПАРКПАРОПАРЛПАРЕПАРТПАР.

**12.**СПИРКМИРУЖИРЧПОТЕРОТНСУПДБАЛЕВЫЛНЕЛЬДОМДГ  
АЗОДУШВЛОБЕЛАКЧСЫНЕСОНРЛЮКАКОТ, КДУЛОДЫМЛДЕ  
ДИЛУКДЛАКЕТАЗЛШУМАШИПТУСЫЬЩИТНИЩУЕСОКЧПАЖ  
ЕРАКГРОГОЗАЛ.



#### Задание 4

- Найди буквы.
- Придумай слова с этими буквами.
- Придумай сам похожее задание.



#### Задание 5

- Разгадай слова.
- Придумай сам похожее задание.

а) с л у г и            г л а в а  
   3 4 2 1 5         4 2 5 1 3

б) ш р а м            о к а л б о  
   < - - - -         < - - - - -

в) у а м е д ч н л я н к            м ь д у ш б и в р с к а з  
   7 9 10 4 6 11 2                6 4 11 8 12 9 2

#### Задание 6

- Досочини.
- Придумай сам похожее задание.

*За-за-за – уходи домой, \_\_\_\_\_.*

*Ащ-ащ-ащ – ты накинь скорее \_\_\_\_\_.*

*Ша-ша-ша – \_\_\_\_\_ малыша.*

*Шу-шу-шу – \_\_\_\_\_.*

#### Задание 7

- Подпиши недостающие элементы букв, чтобы получилось слово.
- Придумай похожее задание.

оок	оова	оос
оол	оола	оура
ооо	оота	оуры
оуры	оооа	оуори
оооро	оуоли	оооа
оол	оооы	оооа
оооа	оооа	оооо
оуры	оооо	оуры

РУКА СЕПО ЛУША ЗАЯТ БАНЯ

ВАРА БУСО ЁНКА ПЕРКИ МАРИ

ПАСЫ ШУКА ЭТАЖ ЮРТА

### Задание 8

Расшифруй слова.

ыйндлин	ÿ Û Ç
сказрас	Ç Ø
аянцен	ÿ Û Ç
заитжужж	Ø ÿ Ç
квязса	Û Ç Ø ÿ
аездпок	ÿ Ç Ø Û
кморозиза	Û Ç ÿ Ø
акголуб	ÿ Û Ç
аякрез	ÿ Û Ç
ходвос	Ç Ø

### Задание 9

- замени местоимения так, чтоб получился рассказ.
- придумай заголовок к рассказу.
- придумай сам похожее задание.

*Выпало много его. По нему шли они и видны были они. Пошли они по ним и нашли их.*

*Он и она пришли в гости к ней. Она повела их в него. Все вместе они сели на неё. Она взяла его с ним. Они ели, а потом пили их.*

### Задание 10

Вставь в текст имена прилагательные так, чтобы текст получился либо смешным, либо печальным, либо страшным. Допиши своё завершение текста.

*Жили-были \_\_\_\_\_ мышата. Как-то раз пришёл  
\_\_\_\_\_ кот и побежал за \_\_\_\_\_ мышатами.  
Заскочили \_\_\_\_\_ мышата в \_\_\_\_\_ домик  
к \_\_\_\_\_ хомякам. \_\_\_\_\_ кот стал сердиться  
на \_\_\_\_\_ мышат. \_\_\_\_\_ хомяки с \_\_\_\_\_  
мышатами затопили печь. \_\_\_\_\_ кот испугался дыма и ...*

### **Волошина Е.А., Сторожева Н. Примерное модульное планирование обучения родному языку и развития речи в начальной школе.**

Цель обучения – обеспечение условий для становления функциональной грамотности (ФГ) школьника начальных классов. ФГ – умение ребенка оперировать буквами и словами, читать с пониманием и составлять письменные личные высказывания, применяя полученные знания о системе родного языка.

Задачи разработки по отношению к полноте обучения родному языку в начальной школе:

- актуализировать основные языковые противоречия и темы изучения в качестве сквозной линии (построение всеобщего),
- создать условия для построения индивидуальных учебных профилей детей,
- дать возможность формирования понимания системы языка и связей изученного в разные периоды обучения.

Программа является дополнительной по следующим линиям обучения, представленным как формы культурного поведения:

Письмо: освоение русской графики и приемов оформления устной речи на письме, координация «рука-глаз-размышление»;

Сочинительство: вовлечение в авторскую письменную речь, работа с собственными синтаксисом и лексикой учащихся;

Чтение: понимание чужой письменной речи разных жанров.

Примерная динамика учебно- годового процесса:

- модульное погружение в первой четверти и создание индивидуального учебного профиля (сентябрь-октябрь)
- изучение нового материала во второй и первой половине третьей четверти (ноябрь-середина февраля)
- подготовка к контрольным процедурам за год и повторение пройденного во второй половине третьей четверти (вторая половина февраля – середина апреля)
- проведение контрольно-измерительных испытаний на усвоение пройденного материала (вторая половина апреля)
- обобщение и систематизация изученного в четвертой четверти учебного года, подготовка к устным экзаменам (май)

– опытно-экспериментальная образовательная деятельность в режиме летнего лагеря

Также раз в четверть проводится общая для всех учебных групп начальной школы литературно-поэтическая гостиная – выразительное чтение прозы и поэзии.

Линия «Система языка». Подзадача работы – формирование грамотного письма, знакомство с системой языка.

МОДУЛЬНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ					
Мо- дуль 1	<i>Слабая позиция гласного звука в слове</i>				
	Результаты ученика в раз- ных формах	Новые знания	Практика	Навык	Пример- ные сроки реализа- ции со- держания
Пер- вый год	Наблюдают СП гласного	Знать гласные и согласные звуки в родной речи. Наблю- дать феномен ударения. Различать записанное и слышимое слово.	Приемы «позови слово», «скажи строго». Обозначение ударения в зву- ковой схеме. Обозначение ударения над записанным словом. Чтение с экзотич. ударением и омографов.	Разделение гласных и со- гласных. Выделение слова из потока речи. Определение ударной гласной.	Ноябрь  Ноябрь  Март
Вто- рой год	Различают СП гласного: – выделяют ударную глас- ную Проверяют СП в корне слова: – выделяют корень слова – умеют подбо- рять однокорен- ные слова	Знать гласные фонемы и на- блюдать прин- цип позицион- ного чередова- ния. Знание частей слова его основы.	Письмо с дыр- ками. Определение части слова, в которой нахо- дится СП глас- ного. Выбор прове- рочного слова через подбор однокоренного слова или слова другой формы с СиП гласного.	Уметь ставить ударение в словах. Запись слов с безударной гласной в кор- не под диктов- ку (базовый языковой материал).	Начало года Середина года Март
Тре- тий год	Проверяют и пишут слова с СП гласного: – в корнях, – в приставках, – в безударных ПО ИС и ИП.	Знать части слова. Перечень приставок на О и А Падежи, скло- нения ИС и ИП	Выполнять морфемный разбор. Выделять безударные окончания ИП и ИС.	Выделение окончания ИП и ИС и определение безударных случаев.	В начале года Ноябрь В начале года К середи- не года

	Действуют со СП гласного без проверки на текстовом материале, предоставленном учителем	Способ определения рода, числа и падежа ИП Знать школьный перечень неизменяемых ИС Знать таблицу падежных окончаний ИС	Определять склонение имен существительных. Задавать падежные вопросы к ИС и ИП. Подбирать слово-помощник для определения безударного окончания ИС. Подбирать соответствующий вопрос для определения безударного окончания ИП.	Алгоритм проверки безударных окончаний ИС и ИП. Письмо под диктовку Корректур собственного текста	Конец года  Февраль-март
Четвертый год	Проверяют и пишут слова с СП гласного: – во всех частях слова ИС и ИП, – в личных окончаниях глаголов, – на конце наречий. Действуют со СП гласного без проверки на ограниченном текстовом материале.	Знать части слова. Знать части речи, включая наречие. Спряжения, числа и лица глаголов. Список глагольных исключений второго спряжения.	Различать СП гласного на неограниченном учебном материале. Определять вид орфограмм безударной гласной.	Запись слов с безударной гласной в окончании, корне и приставках на слух. Алгоритм определения спряжения глаголов.	Декабрь  Март
Модуль 2	<i>Слабая позиция согласного звука в слове</i>				
	Результаты ученика в разных формах	Новые знания	Практика	Навык	Примерные сроки реализации содержания
Первый год	Наблюдают СП согласного	Знать гласные и согласные звуки в родной речи. Наблюдать феномен оглушения/озвончения согласных в СП Различать записанное и слышимое слово. Знать пары букв по глухости/звонкости.	Совместная с учителем запись слов с парными согласными на конце, перед глухим, с удвоенными согласными. Составление звуковых схем слов с согласным в СП. Чтение и подбор пар слов с СП и СиП согласного.	Разделение гласных и согласных. Выделение слова из потока речи. Чтение случайных слов с СП согласного в транскрипции.	Ноябрь  Апрель

Второй год	Различают СП согласного: – выделяют место в слове СП согласного. Проверяют СП согласного подбором слов с СиП согласного.	Знать согласные фонемы, парные по звонкости/ глухости Знать случаи позиционного чередования. Знать способы подбора слова: – один-много – уменьшительно-ласкательное название – родственное слово. Знать орфограмму непроизносимых и удвоенных согласных.	Письмо с дырками. Определение случая позиционного чередования в словах со СП согласного. Выбор проверочного слова для слов со СП согласного. Составление словарика с непроизносимыми и непроверяемыми согласными.	Уметь записать под диктовку слова со СП согласного на базовом языковом материале.	Ноябрь Март
Третий год	Проверяют и пишут слова с СП согласного на текстовом материале, предоставленном учителем.	Знать словарик непроверяемых слов с удвоенной и непроизносимой согласной. Перечень приставок на О и А Падежи, склонения ИС и ИП Способ определения рода, числа и падежа ИП Знать школьный перечень неизменяемых ИС Знать таблицу падежных окончаний ИС	Поиск в тексте слов с СП согласного. Пополнение словарь слов с непроизносимыми и удвоенными согласными. Выполнять фонетический разбор таких слов. Различать орфограмму удвоенных согласных на стыке корня и суффикса и в корне. Подбирать проверочное слово.	Письмо под диктовку Корректуря чужого текста.	Декабрь
Четвертый год	Определение орфограмм слов со СП согласного. Действуют со СП гласного без проверки на ограниченном текстовом материале.	Знать принцип позиционного чередования. Знать способы проверки в разных случаях.	Пополнять словарь данной орфограммы. Различать орфограммы СП согласного.	Проводить фонетический разбор сложных случаев, применять транскрипцию.	Ноябрь

Мо- дуль 3	<i>Обозначение мягкости согласных звуков на письме</i>				
	Результаты ученика в разных формах	Новые знания	Практика	Навык	Пример- ные сроки реализа- ции со- держания
Пер- вый год	Выявляют способы обо- значения мяг- ких соглас- ных звуков на письме. Наблюдают зависимость характери- стик соглас- ных звуков от последую- щей буквы при чтении. Понимают работу букв алфавита.	Знать буквы со- гласных звуков. Знать, что Ж, Ш и Ц обозначают всегда твердые, а Ч, Щ и Й всегда – мягкие. Знать способы обозначения мяг- кого согласного: – буквами Я, Ё, Ю, Е – буквой И – мягким знаком. Понимать транс- крипцию и читать её. Знать принцип позиционного чередования.	Различать мягкие варианты соглас- ных парных по мягкости/ твердости. Совместно с учи- телем записывать слова, акценти- руя внимание на обозначении мягкости соглас- ного звука. Со- ставление звуко- вых схем слов с указанием мяг- кости согласных. Выделение соче- таний букв ЧК, ЧН, НЩ, НЧ и др.	Объяснять способ напи- сания случаев обозначения мягкости согласного звука. Уметь выде- лять мягкие согласные звуки в слове. Определять количество звуков и букв в слове.	Ноябрь  Апрель  Май
Вто- рой год	Уметь объяс- нять способы обозначения мягкости согласных на письме.	Знать способы проверки в разных случаях.	Запись под дик- товку слов с мяг- кими согласными звуками, обозна- ченными разны- ми способами. Выделять соче- тания букв ЧК, ЧН, НЩ, НЧ как случаев, не тре- бующих особых способов обозна- чения мягкости.	Фонетический анализ слова на ограничен- ном языковом материале. Письмо текста, наполненного словами с обо- значением мягкого согласного разными спо- собами, под диктовку. Корректурa своего и чужо- го текста.	Начало года  Октябрь
Тре- тий год	Писать слова с мягкими согласными без ошибок.				
Чет- вер- тый год					
Мо- дуль 4	<i>Употребление на письме мягкого и твердого знаков</i>				
	Результаты ученика в раз- ных формах	Новые знания	Практика	Навык	Пример- ные сроки реализа- ции со- держания
Пер- вый год	Наблюдение работы Ь и ъ знаков	Знать особую роль знаков. Знать случай разделительного мягкого знака.	Совместно с учи- телем чтение и запись слов с Ь и ъ. Поиск Ь и ъ в текстах.	Корректурa слов, записан- ных с пропус- ком Ь и ъ знаков.	Апрель

			Игры с изменением слов под влиянием этих знаков.		
Второй год	Различать орфограмму разделительного мягкого знака. Знать случаи употребления Ъ и Ь знаков.	Знать функции Ъ и Ь знаков при письме и чтении.	Различать орфограммы Ъ и Ь знаков. Конструировать слова с Ъ и Ь знаком из данного языкового материала.	Корректурная ошибка в словах с Ъ и Ь в своих и чужих текстах. Письмо под диктовку. Объяснять выбор варианта написания слова.	Декабрь
Третий год	Безошибочно писать слова с Ъ и Ь на материале, предоставленном учителем. Пользоваться орфографическим словарем для написания сложных случаев (заимствованные, сложносоставные слова)	Знать правила употребления Ъ в именах существительных и кратких прилагательных на конце слов.	Определять различные орфограммы Ъ и Ь знаков в любом тексте.		Февраль
Четвертый год		Знать случаи употребления Ъ на конце глаголов, оканчивающихся на шипящую или ТСЯ-ТЬСЯ.	Пополнять словарь данной орфограммы. Различать орфограммы СП согласного.		
Модуль 5	<i>Правописание слов с шипящими согласными</i>				
	Результаты ученика в разных формах	Новые знания	Практика	Навык	Примерные сроки реализации содержания
Первый класс	Уметь писать без ошибок ограниченное количество слов с сочетаниями шипящих с гласными и Ц (словесный диктант).	Знают сочетание ЖИ-ШИ ЧУ-ЩУ, ЧА-ЩА как первое правило РЯ. Знают случаи написания ЦЫ и ЦИ.	Находить эти сочетания в тексте и словах, дополнять ими знакомые слова, подбирать свои слова с этими буквосочетаниями.	Выделять данные слоги в тексте подчеркиванием, проговаривать правило и комментировать свое письмо.	Конец учебного года
Второй класс	Знакомы со случаями написания гласных после шипящих. Употребляют верно ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА и ЧУ-ЩУ, ЦЫ-ЦИ.	–	Составление карточек с заданиями, подобными изученным. Корректурная.	Писать под диктовку, списывать из текста, находить слова с сочетаниями ЖИ-ШИ, ЩА-ЧА, ЧУ-ЩУ и ЦЫ-ЦИ для подтверждения правила.	Ноябрь-май



	Знают о правописании Ё-Е-О после шипящих.	Знание правил употребления О или Е-Ё после шипящих: различные случаи корня и других частей слова (суффикса ОНОК, ОК, ОНК)	Находить в тексте и записывать слова с Е-Ё-О после шипящих и объяснять случаи их употребления.	–	Февраль
Третий класс	Узнавать орфограмму среди других. Знают правила употребления букв для обозначения гласных звуков после шипящих.	Знают правила написания корней, суффиксов и окончаний разных частей речи с Ё-Е-О после шипящих.	Изготовление карточек-подсказок. Систематизация случаев написания О-Ё-Е. Корректурa текста со словами, содержащими эти случаи.	Запись под диктовку слов с корнями, содержащими О-Е-Ё после шипящих и ЦЫ-ЦИ.	Март
Четвертый класс					Ноябрь
Модуль 6	<i>Части слова</i>				
	Результаты ученика в разных формах	Новые знания	Практика	Навык	Примерные сроки реализации содержания
Первый класс		–	Тренируем поиск родственных слов, расширяем их набор вокруг одного корня.	Знать наиболее часто употребляемые предлоги, писать их отдельно	
Второй класс	Верное письмо приставок на О и А, суффиксов ЕК, ИК, ОСТЬ. Знать орфограмму безударной гласной в корне слова. Алгоритм подбора проверочного слова для безударной гласной в корне. Понятие родственных слов.	Понятия частей слова. Смыслообразующая функция приставок и суффиксов. Орфограмма безударной гласной в корне слова. Чередование согласной в корне.	Подбирать родственные слова, конструировать новые слова из предложенного набора флексий и корней. Определять проверочное слово из ряда родственных слов.	Выделение корня. Подбора родственных слов из ограниченного круга корневых групп. Различать предлоги и приставки. Разбор слова по составу (только простые случаи, без глаголов).	Декабрь  Апрель

Третий класс	Написание слов с приставкой С и на З и С, ПРЕ-ПРИ, суффиксов ИЦ-ЕЦ и сочетаний ИЧК-ЕЧК, ИНК-ЕНК. Уметь определять в какой части слова слабая позиция (орфограмма).	Четыре способа словообразования. Орфограмма безударных падежных окончаний существительных и прилагательных.	Наблюдение многообразия суффиксов и приставок. Подбор родственных слов. Конструирование под задачу, со смыслом. Этимология.	Разбор по составу имен существительных и прилагательных: сложные случаи, двукорневые, неизменяемые. Подбор родственных слов.	Ноябрь Март
Четвертый класс		Суффиксы и окончания глаголов. Орфограмма безударных окончаний глаголов.		Разбор по составу глаголов. Выделение постфикса СЯ. Верное написание Ь в глаголах, оканчивающихся на СЯ.	
Модуль 7	<i>Слова разных частей речи</i>				
	Результаты ученика в разных формах	Новые знания	Практика	Навык	Примерные сроки реализации содержания
Первый класс	Наблюдение за связью слова и денотата, разнообразием слов в речи.	Схематизация слов в высказывании. Написание слов-помощников отдельно со словами-предметами.	Различать слова-действия, предметы, признаки и помощники на схемах высказывания.	–	
Второй класс		Определение существительного, прилагательного, глагола и предлога по лексическому значению.	Изменение слова по вопросам, определение его начальной формы (имя сущ.). Имя существительное: категории рода, числа, одуш.-неодуш.	Употребление предлогов на письме.	
Третий класс	Писать связный текст, содержащий изученные орфограммы. Уметь рассказать об именах существительном	Наблюдение за связью слов в предложении, словосоч. ИС+ИП Начальная форма существительных и прилагательных.	Определение грамматических категорий существительных и прилагательных. Видеть безударные падежные окончания.	Подбор и запись верного падежного окончания имен существительных и прилагательных.	

	и прилагательном, привести примеры. Уметь определять грамматические категории ИС и ИП, использованных в тексте.	Ознакомление с краткой формой прилагательного и личными местоимениями. Грамм. значение ИС и ИП. Знать таблицу падежных окончаний. Знать алгоритм определения верного безударного падежного окончания существительных и прилагательных.	Морфологический разбор имени существительного и имени прилагательного.	Проверки безударных падежных окончаний словами-подсказками разных склонений.	
Четвертый класс	Уметь рассказать о глаголе, привести примеры его форм. Уметь определить грамматические категории глагола.	Грамматическое значение глагола. Начальная форма глагола. Ознакомление с наречиями и числительными. Орфограмму безударных личных окончаний глаголов. Знать глаголы-исключения II спряжения.	Практика определения изученных частей речи, морфологического разбора.	Морфологический разбор ИС и ИП, глагола.	

Линия «Сочинительство». Подзадача – переход от устной к письменной речи, развитие письменной речи и авторской позиции.

	Наблюдение	Изучение	Формы тренировки	Сочинение с записью	Привлекательный материал
Первый класс	Оформление высказывания предложением и текстом. Использование знаков препинания. Виды предложения по интонации.	Правила оформления предложения. Признаки законченности устного высказывания. Антонимы, омонимы, синонимы, рифму. Смысловые границы простого предложения. Распространение основы предложения.	Расстановка точек, вопросительного и восклицательного знаков в последовательности слов. Составление предложения по схеме. Иллюстрация прочитанного. Инсценировка сказок.	Анаграммы, ребусы, предложения с заданными словами, коллективное художественное сочинительство.	Сказка М. Аромштам «Страна Чудиния» <sup>1</sup> . Материалы Букваря Д.Б. Эльколина
Второй класс	Использование запятой при однородных предложениях и записью диалога, оформление стихотворения. Использование в речи пословиц и поговорок.	Малые жанры устного народного творчества, строение волшебной сказки. Виды предложений по цели высказывания и по интонации. Использование знаков препинания в конце предложения. Смысловые границы и основа простого предложения. Строение текста. Разницу между сочинением-рассуждением и сочинением-описанием.	Выделение грамматической основы предложения. Деление деформированного текста на предложения. Составление предложений и словосочетаний из данных слов или по вопросу. Иллюстрация и схематизация прочитанного. Инсценирование пословиц.	Частушка, загадка, заличка, лимерик. Характеристика героя. Сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение.	Развитие речи <sup>2</sup> ; Материалы ТПО «Литературное чтение» И. Горбачевой и др. Учебник и ТПО Е. Матвеевой «Литературное чтение», 3 класс

<sup>1</sup> Аромштам М. Чудесное путешествие в Чудинию. Правописание жи-ши, ча-ща, чу-щу. М : Клевер-Медиа-Групп, 2016. 46 с.

<sup>2</sup> Соколова Т.Н. Школа развития речи. Курс «Речь» : рабочие тетради для детей 6–7 лет : в 2 ч. М : Изд-во РОСТ. 2020. 64 с.

Третий класс	Авторские приемы в художественных произведениях, средства художественной выразительности. Авторский замысел.	Однородные и второстепенные члены предложения. Сложносочиненное предложение. Сравнение, олицетворение, метафора, звукопись, эпитет. Басня. Связь слов в предложении, словосочетания разного типа.	Иллюстрация и реферирование прочитанного. Составление предложения по схеме. Употребление знаков препинания. Синтаксический разбор предложения. Добавление одного из второстепенных членов предложения. Постановка вопроса к второстепенным членам предложения. Выделение в тексте изученных средств художественной выразительности. Составление эпитетов, сравнений к выбранному предмету. Инсценировка басен и стихов. Редактирование своих текстов.	Тексты с использованием изученных средств художественной выразительности. Продолжение сказки. Сочинение-миниатюра, сочинение-словесный пейзаж, сочинение-описание животного.	Учебник и ТПО Е. Матвеевой «Литературное чтение», 3 класс
Четвертый класс	Чтение и анализ разножанровой и разнородной литературы. Выделение авторской позиции в каждом тексте.	Синтаксис простого предложения: роль разных частей речи, особые случаи, однородные члены предложения. Жанры и рода литературы. Деление на художественную литературу, эссеистику, научно-познавательную.	Создание авторских миниатюр-стилизаций по заданной схеме. Реализация системы приемов, разворачивающих портрет героя.	Сочинение-автопортрет, сочинение – портрет героя. Сочинения-миниатюры в жанре дневника, отзыва о прочитанной книге, отзыва о сочинении товарища.	Учебник и ТПО Е. Матвеевой «Литературное чтение», 4 класс

Линия «Чтение». Подзадача – обучение чтению, развитие устной речи и читательской позиции.

Года обучения/ Виды работ	Механическое чтение – работа над техникой чтения	Чтение с пониманием – работа с информацией	Чтение с пониманием – работа с художественными текстами	Знакомство с ключевыми произведениями	Привлекаемые пособия
Первый год обучения	Знакомство с буквами, составление слогов, чтение слов орфографически	Ориентировка в печатном листе, поиск знакомых буквосочетаний.	Слушание выразительного чтения учителя, участие в обсуждении.	Народные сказки Чтение взрослым	Буквари, энциклопедии для детей, карточки со слогами, ТПО: «Такие знакомые сказки» Т. Козиева, Букварь Л. Журовой и А. Евдокимовой, «Литературное чтение» Л. Ефросининой, «Школа развития речи» Т. Соколовой, книжки М. Беденко «Смысловое чтение», Букварь Д. Эльконина под ред. Г.А. Цукерман
Второй год обучения	Тренировка чтения по слогам, слежения за чтением другого Наблюдение слов с йотированными буквами.	Самостоятельное чтение вопросов к тексту. Составление ответов по типу теста. Заполнение элементарных таблиц. Пересказ статей из детских энциклопедий.	Самостоятельное чтение и разыгрывание русских народных сказок. Чтение и пересказ небольших текстов по выбору ребенка. Разбор стихотворных текстов из ТПО. Определение фактической информации в тексте.	Небольшие рассказы детской классической прозы, поэзия	
Третий и четвертый год обучения	–	Выполнение заданий в ТПО по типу теста, требующих заполнить таблицу. Построение и заполнение таблиц в программе «Word». подбор информации и ее представление в виде презентацией и рефератов.	Чтение с ответами на вопросы, подтверждение своего суждения текстом. Составление плана, деление текста на части, частичный пересказ текста. Сравнение произведений по выделенному основанию.		ТПО «Тетрадь по литературному чтению» и «Тетрадь для тренировки и самопроверки» Е. Матвеевой, Т. Векшина «Учусь работать с текстом», серия Н. Каменковой и Е. Поляковой «Работа с текстом и информацией».

## **Волошина Е.А. Разработка игры-метафоры «Страна живых слов».**

Данная разработка была осуществлена в рамках экспериментально-инновационной работы в проекте «Школа Жизни», г. Москва в 2019–2020 учебном году с небольшой учебной группой второклассников в течение второй и половины третьей учебной четверти. После проведения игры-метафоры мы закрепили изученное в терминах и объеме понятий, принятых по программе «Школа России», все учащиеся успешно написали годовую контрольную работу. Замечу, что объем изученного был дан на опережение. Идея игры возникла спонтанно, чтобы показать это, расскажу о ситуации с обучением, сложившейся на начало.

В этой группе у детей был большой разброс в знаниях и возможностях их усвоения. Были дети с задержкой речевого развития, что позволяло прогнозировать успешное решение конкретно-практических задач с использованием образца, но вряд ли позволило бы перейти к понятиям морфемики (состав слова) и морфологии (части речи), запланированным к изучению в предстоящем году. Напротив, был в группе ребенок с высокими учебными амбициями, который заявил, что знает о корне, приставке и даже суффиксе. Я попросила его рассказать нам об этом на следующем занятии.

На следующем занятии этот ученик пытался, но не смог объяснить хоть что-то по теме состава слова. Он, безусловно, знал верное название терминов, но не владел понятиями. Единственное, что смог воспроизвести Б – значки, которые используют при обозначении морфем во время разбора слова по составу. В ходе беседы у группы сложилось общее мнение, что нужно изучить эту тему, но я продолжала «ломать голову», как начать эту сложную тему для слабых учеников. Решение было найдено в ходе манипуляций одного из ребят со значком корня: он подрисовал к дуге рожицу. Тогда я предложила всем нарисовать как могли бы выглядеть неизвестные нам части слова, если в основе рисунка каждого будет значок, которым принято выделять состав слова при разборе.

Считаю, что представленный здесь первый вариант методической разработки игры-метафоры позволяет формировать предпонятия курса морфемики на уровне 2-го класса, дает способ включения детей в групповую работу, посвященную изучению связи областей знания морфемики, морфологии и даже синтаксиса.

Методическая разработка.

Цель – вовлечь в изучение системы родного языка детей 2-го года обучения

Результат – освоение ряда лингвистических терминов в игровой действительности, объективация областей изучения «Морфемика» и «Морфология», «Строение простого предложения».

Продукт – карта «Страны живых слов», фиксирующая набор понятий, в отношении которых будет построено коллективное размышление и рукописная история-переписка главных героев (персональные диктанты).

Эффект – поддержка интереса к изучению сложных тем, опыт создания коллективного продукта.

Понедельное планирование игры:

ПН – обсуждение результатов диктанта и работа по переписыванию текста на чистовик в альбом Игры – история Страны живых слов в письмах и рисунках.

ВТ – обобщение ошибок и разбор новой орфограммы, предложенной к изучению.

СР, ЧТ – тренировка, наблюдение исключений, граница применимости правил.

ПТ – диктант как сообщение подсказок сюжета и переход к следующему этапу вовлечения.

Ход игры:

1. Запуск. Договариваемся, что есть остров, где живут основные части слова Корень, Приставка и Суффикс. Дети рисуют их как персонажей, используя условные обозначения, применяемые для разбора слова по составу. Начинаем рисовать карту с обозначения границ острова. Вокруг острова Океан Речи, на восточном конце – пустыня, особое неприятное место.

2. Строим легенду жизни основных морфем: они богаты, так как владеют садом однокоренных кустов. Рисуем сад, подбираем кусты, а рядом замок с тремя башнями. Порядок башен в замке – порядок следования морфем в слове.

3. Путем наблюдения над изменением слов обнаруживаем, что окончание принципиально отличается от других частей слова. Вводим слова и вопросы-подсказки для изменения слова. Дети пишут первое письмо.

Письмо от неизвестного.

Здравствуйте, правители страны Морфемики!

Вокруг моей пещеры пустынно, только шипят гадюки. Одну гадюку я прикормил. Теперь я могу похвастать этой гадюкой. Она мой сторож! Я назвал ее Жужа. Но гадюке нечего охранять. Я буду прилетать и забирать ваши слова. Окончание.

4. Далее постоянно ставим и обсуждаем вопрос о родстве Окончания другим частям слова. Наблюдаем в текстах и выделяем неизменяемые слова – показываем, что это разные части речи. Из них правители страны строят защиту на границе сада и пустыни. Пишем второе письмо, прорисовываем в замке подвалы, где хранятся слова разных частей речи в начальной форме («так они лучше сохраняются»).



Ответное письмо (выделены шрифтом места-подсказки голосом)

Окончание! Мы принимаем твой вызов и будЕм защищать наш чудесный сад. Тебе не известно и даже не интересно, как много мы работаЕм. Трудимся каждый день, без праздников и выходных! Мои близкие Приставка и Суффикс поливают кусты слов. Когда нападает мороз, мы бережЕм их от холода. Если жара – укрываем от солнца. А почему ты так бедЕн? Чем ты занят?

5. Снова поднимаем вопрос о родстве окончания. Наблюдаем случаи чередования букв в корне слова. Тренируем разделение процессов словообразования и словоизменения. Разрабатываем оружие Окончания – пушка с сетью из возможных окончаний, которые мы развели по линиям окончаний разных частей речи. Все важно делать на основе наблюдения за текстом.

Эй, жители замка страны Морфемики! Как много слов в вашем саду! Нельзя даже подсчитать все корни. Да еще буквы в корнях подменяют друг друга. Вот, например, слово придорожный. Оно от слова дорога. Вы только поменяли букву г на ж, позвали Приставку и Суффикс. И готово!

А у меня вокруг только норы. Под землей большая сеть ходов. После боя туда я спрячу свою добычу. Скоро я буду богат.

6. На карте слов прорисовываем норы, каждая из которых «прячет» слова одной части речи. Дети разыгрывают бой Окончания с силами Королевства как рисунок, в котором участвуют подобранные заранее слова разных частей речи, и в том числе неизменяемые. Задача детей определить, кому достанется добыча через поиск окончаний в разных словоформах.

Жалкое чудище! В бою против нас ты не силен. Страшна только пушка с сетью и ее заряд. Мы поняли, что хорошо защищЕны. И здесь в подвалах великое множество изменяемых слов. Нам здорово помогают слова из двух и даже трех корней. Пока светит солнце в нашем саду будут расти 300–400 корней слов в начальной форме. Передай длинный чулок Жуже. Пусть наш подарок согревает ее в холода.

7. Сюжет истории разворачивается к выявлению значения окончания как части слова. Продолжаем различать словообразование и словоизменение. Можно разобрать способы образования разных частей речи.

Правители! После битвы обращаюсь к вам с примирением. Чувствую, что дальше воровать слова будет сложно. Мои потери велики, да и вы нашли так много неизменяемых слов! Мои сети для окончаний разбиты. В пещере я создал лабораторию, но мне удается клонировать только имена существительные. Как мне жить дальше?!

8. Закрепляем понятия «форма слова» и разбираем процесс изменения слова в словосочетаниях. Вводим понятие словосочетания.

Окончание, мы поняли, ты – наш родственник! Мы так не хотим войны. Бери наши слова в начальной форме и изменяй их. Только просим показать, что ты с ними делаешь. Зачем тебе в твоей пустыне столько слов?

9. Тренируем поиск словосочетаний в предложении. Учимся ставить вопросы внутри словосочетания.

Здравствуйте! Спасибо, что прислали мне вертолетом новые слова. Я смог составить из них три словосочетания: весело плыть, большие волны, солнце ушло. Но пока не могу отпустить их в море. Мне не хватает предлогов и союзов. Да и ветер не в вашу сторону. Они будут лежать на складе в порту.

10. Закрепляем различие единиц речи: слово – словосочетание – предложение. Дети могут дорисовать в карту порт на востоке. А в границах королевства склады неизменяемых слов (союзы и предлоги, частицы и междометия, наречия, слова иностр. происхождения).

Друг наш, Окончание! Наверное, в своем порту ты строишь корабли-предложения? Мы решили и дальше помогать тебе. Скоро предложим в твою пустыню железную дорогу. По рельсам пустим поезда. Они привезут тебе много разных частей речи. Измени их начальную форму и доведи свое дело до конца. Будем ждать твои корабли у наших берегов.

11. Вводим термин простого предложения, распространенного и нераспространенного предложения. Отмечаем праздник первого корабля в порту. Рисуем персональные картинки запуска кораблей-предложений в океан речи.

Спасибо вам большое за подарки. Теперь я чувствую, что мы – семья. Я посылаю сестре Приставке корабль с недокрашенными парусами. Просто очень торопился. Для Корня я собрал предложение-корабль из однокоренных слов. Брат Суффикс, для тебя приплывут простые предложения, но только посмотри, какие там суффиксы! Ждите меня в гости.

Завершить игру можно рассмотрением истории – последовательности ее событий, перечнем обобщений, которые можно сделать по изучаемым разделам языка. Что-то ребята схематизируют как наглядные подсказки-помощницы. У каждого останется альбом с диктантами и рисунками.

Собираюсь еще раз опробовать игру-метафору по этой теме, предметом пробы с детьми другой группы станут их ритм и темп обращения к игровому сюжету, индивидуальные инициативы по его наполнению, определение возможности (сроки, формы фиксации) перехода к знаниевому типу фиксации понятий. Хочу в целом разобраться с вариантами/уровнями/материалами представленности учебной задачи для разноуровневой группы учащихся, возможностями их существования в общем образовательном пространстве.

## Ученичество в свободной педагогике

### Монасевич З.Л. О формировании учебного действия.

Ученик проявляет образовательную инициативу, которая нами понимается как активное действие, вызов, претензия на новую учебную работу, новый статус, направленные на изменение существующей ситуации, исходя из своих познавательных интересов. Его образовательная инициатива нацелена на получение учебного опыта (написания сочинения на свою тему, представления своей работы, решения задач одному и в группе, чтения для себя, чтения для слушателей и т.д.) и опирается на познавательный интерес как на получение информации и выявление сути явлений и их взаимосвязей. Образовательная инициатива у младших школьников уже есть, т.к. в дошкольном периоде у детей уже имеется опыт проявления инициативы в игре. Поэтому важно поддержать и развить образовательную инициативу ребенка, чтоб он состоялся в своих глазах как ученик, да и образовательная инициатива покажет, на какие учебные горизонты он настроен сейчас. Например, ученица 2 класса Гузель умеет читать достаточно бегло, но без выражения, прослушала, как читала одноклассница Маша текст и заметила, что весь класс слушал внимательно, выходит сама, читает, но ее класс не слушает. После этого обращается к учителю: «Научите меня читать так, как читает Маша, чтоб и меня слушали».

Через активность и инициативность ученика и учителя создается учебный контакт, в котором не важны дисциплинарные рамки, а важно то учебное взаимодействие, которое осваивается и актуально ребенку в данный момент, т.е. взаимодействие учителя и ученика по поводу учебного материала – это освоение форм культурного поведения. Л.С. Выготский писал: «Источник новообразования теснейшим образом связан с отношениями ребенка и взрослых – сотрудничеством с ним. Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение речью и т.д. Овладение же речью приводит к перестройке всей структуры сознания»<sup>1</sup>.

В ситуации свободного выбора учеником вида, темпа, ритма своего учения создаются условия для смысловой и технической стороны освоения культурных навыков письма, чтения и счета. Что же такое смысловая работа в предмете?

Преподавание предмета нацелено на образование понятий как системы существенных связей. Для этого важно выделить это существенное, тот смысл, суть, главное, что скрыто от людей и о чём трудно сказать. Работа по выделению скрытого смысла требует личного участия

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Указ соч. Т. 4. С. 357.

человека, его понимания, его ощущений, догадок, т.е. его субъективности. Выделить смысл человек может на соотнесении своего опыта и того нового, с чем он встретился. Здесь возникает другой опыт. При соотнесении возникает понимание и выделяется суть, смысл или возникает ситуация непонимания. Мы рассматриваем ситуацию непонимания как продуктивную, т.к. в ней человек активнее задействует свои ресурсы, выходя из непонимания. Поэтому мы специально строим ситуации непонимания через определенный учебный материал, например, динамические тексты – тексты, которые деформированы каким-то образом (либо их надо дописать, либо в них переставлены местами части, либо пропущены слова и т.д.).

Важно отвести место и время, где дети могут обнаружить возникшее непонимание и обменяться своими смыслами по поводу текста, предметного материала или случая из жизни. В ситуации обмена мыслями, догадками, размышлениями возникает, начинает складываться общее смысловое поле. Также для полноты создания смысловой стороны культурного навыка учения мы пытались формировать идеальное представление об учебных действиях через демонстрацию их учителем или учениками старших классов: доклад и презентация, работа в группе, формулирование заданий для другого ученика, задавание вопросов, поиск ответа на вопрос, создание проекта и пр.

Если случилось в классе общее событие, мы просили детей написать об этом. После сравнивали, что стало важным для каждого из учеников, на какой момент события он обратил внимание. При этом дети слушали друг друга. Здесь возможна и форма коллективного сочинительства, общее придумывание плана, совместное выстраивание рассказа.

В ситуации события на учебном материале, тексте или жизненном случае возникает потребность осмыслить его и как-то означить. Означивание, знаковость показывает на рождение культурного смысла. Из многообразия действий выделяется одно и фиксируется, чтоб в дальнейшем возвращаться к этой фиксации для управления ситуацией. Например, дети замечают, что при коллективной работе они говорят громко и все сразу и это им неудобно. Тогда учитель с детьми обсуждает, как они хотят, чтоб проходила коллективная работа. Дети предлагают варианты. Каждый вариант обсуждается, и мы приходим к общей договоренности, как будем коллективно работать, и это записывается. К записи, помещенной на всеобщее обозрение, в случае необходимости обращаются как учитель, так и дети.

В момент рождения культурного смысла учителю важно не навязать своих смыслов, а дать время и место для рождения детских культурных смыслов. Преждевременные учительские смыслы могут сбить формирование детских смыслов. Они либо будут не услышаны, т.к. ситуация не готова, либо приняты, но не поняты.

### Вводный этап к оцениванию.

Первоклассник приходит в школу, и это для него новое и значимое место. Самое важное для взрослого в этот момент – принять первоклашку, т.е. построить его образ для наиболее эффективного взаимодействия. В начале ребенку важно ощутить себя защищенным и ощутить, что его приходу учитель радуется. Приходя, ребенок не знает ни норм, ни традиций школы, не пробовал нового учебного действия, поэтому непонятно, почему ребенка с первых дней оценивают. Учителя сталкиваются с устойчивым стереотипом у детей и родителей, что если ставят «5», то ребенок хороший. А за отметкой не разделяется выполнение задания и сам человек. Чтоб произошло это разделение, важно постепенное введение оценки.

За всю начальную школу, по нашему мнению, у детей постепенно формируются 4 этапа учебного действия:

- 1) ориентировка;
- 2) проба;
- 3) тренировка;
- 4) представление результата.

На этапе ориентировки ученик осваивает устройство класса, типы взаимоотношений с учителем и детьми, формы работы с предметным материалом. На этом этапе видна неустойчивость вхождения в формы работы – попадание в них чаще случайное. Дети легко начинают, сиюминутно загораются чем-то новым и могут так же быстро выйти из этой работы, пробовать дальше все новое и новое. Этот период очень важен для детей, так как в нем складывается представление об устройстве учебного мира. Здесь важно не торопить ребенка, не порицать его за отказ от работы и за недоведение начатой работы до конца. На этом этапе, на наш взгляд, ребенок ищет в себе свой личный смысл в учении, своего пребывания здесь в школе как ученика.

На этапе пробы у ребенка появляются свои мотивы и цели для выполнения каких-то заданий. Если на этапе ориентировки ребенок попадает в свободное учебное пространство чаще случайно, то здесь ребенок уже говорит: «Я хочу делать это». Это сигнализирует учителю, что ребенок из многообразия форм и типов работ уже выделяет что-то свое и оно наполнено для него каким-то личным смыслом. Дети на этом этапе дольше сами удерживают задание. Здесь важно поддерживать ребенка как ученика, который самостоятельно делает задание. Перейдя на этот этап, ребенок сделал выбор в сторону учения, тогда как на этапе ориентировки он еще «болтается» между игрой и учением.

Следующий этап – этап тренировки – возникает тогда, когда ученик начинает видеть смысл своего действия и образ идеальной той работы, которую он делает. Образ идеального начинает видиться из действий учителя и других детей.

Этап тренировки обязательно параллельно востребует рядом этап презентации своей работы. Представление своей работы всему классу обозначает этот этап как ответственный. Это место, в котором автор работы держит ответ за свою работу, т.к. другие дети класса как-то к ней относятся. Здесь возникает представление ребенка о полноте культурной формы.

После представления своей работы ребенок может вернуться в поле подготовки (доработки) своей работы, может вернуться на этап тренировки и там доделать, ещё потренироваться; может заново выбрать что-то из выделенных работ; или вновь вернуться на этап ориентировки, чтобы почувствовать свой интерес, свои формы учебы. У ребенка постепенно возникает разделение на два пространства – ответственное и подготовки.

Весь первый класс больше направлен на формирование (ощущение) ориентировки в учебном пространстве, предмете с фокусировкой ребенка на своем запросе, а затем выход на пробу.

В конкретном действии ребенка будут все 4 этапа учебного действия. Но главным во взгляде учителя в первом классе будут – ориентировка и проба. Это важно, т.к. одной из забот учителя является, чтобы ребенок почувствовал свой образовательный запрос и интерес.

В начале учебного года, когда ребенок узнает учебную среду, проверяет взрослого на взаимодействие, учителю важно только фиксировать ребенку попадание или непопадание в ученичество; например, играет он или учится, ведет себя как ученик или как малыш. Этим учитель помогает ребенку понимать границы и образ ученичества, который задается здесь, в этом месте.

Сам учитель тоже весь год находится в состоянии ориентировки, он тоже не знает этих новых детей, они для него как «черные ящики». Поэтому, чтоб встретиться с детьми в учебном взаимодействии, учитель приносит в класс разные типы и формы заданий и учебных взаимодействий – фронтальная, групповая, индивидуальная работа; выполнить и продолжить учительское задание, придумать похожее на учительское задание, придумать свое задание. Когда учитель за счет своих проб встречается с учеником, то между ними формируется учительско-ученическое учебное взаимодействие. К этому опыту потом может возвращаться как учитель, так и ученик, для поиска новых форм учебного контакта.

На этапе ориентировки важно фиксировать попадание в учебное пространство не только индивидуально каждого ученика, но и групповое, а также коллективное попадание. Фиксация попадания показывает динамику изменений и движений к учебному типу поведения. Постепенно многообразная фиксация попаданий позволяет обозначить границу между игровой и учебной деятельностью.

Для детей, когда они находятся в состоянии ориентировки, многие формы и виды работ не видны, т.к. не вычленяются.

Когда дети в классе неосознанно попробовали разные формы и типы учебной работы, опираясь только на свои желания, то возникают предпочтения каким-то формам и типам работ. Здесь важно создавать «карту проб». На доске коллективно фиксируются те виды работ с материалом, которые дети уже выделяют. Например, на вопрос учителя: «Что можно делать с текстом?» дети набрасывают: «Списать, под диктовку записать, пересказать, зарисовать, досочинить и т.д.». Проговоренные виды работ показывают учителю, что для детей стало лично осмысленно и выделено из многообразия видов и форм работы, предложенных учителем. Выделенные виды работ становятся центрами кристаллизации и структуризации учебного опыта. Такая карта помогает ребенку сделать более осознанный выбор той формы работы, которая для него сейчас более актуальна. По выбранным детьми формам учитель видит принятые и лично значимые для детей формы работы, а также видит, с какими формами надо дальше работать, чтоб и они стали лично значимыми и осмысленными детьми.

#### Формы работы с домашним заданием.

Сейчас в традиционном понимании домашнее задание – это то, что дано учителем и ученик обязан выполнить. Для чего чаще всего задаёт учитель домашнее задание? Думает, что не отработается навык, поэтому даёт массу упражнений. Но эффективна ли такая тактика учителя? Вероятно, он считает, что формирует самостоятельность. Но происходит ли это, если со многими детьми родители делают домашнее задание или контролируют его выполнение?

Мы посмотрели на домашнее задание для ребенка, который только входит в школу, как на возможность продлить дома то, что увлекло его в школе. Выбор и выполнение домашнего задания становятся для учителя диагностикой актуального места для ребенка и диагностикой способности учеником удержать выбранное задание самостоятельно.

В начале 1 класса учитель не говорит про домашнее задание, а ждет первого обращения от учеников о домашнем задании, например, «дайте мне такую же карточку домой, а можно я это же подделаю дома». Получив первое обращение, учитель поддерживает инициативу ребёнка о домашнем задании. На следующий день он демонстрирует классу выполненную работу. С обсуждения домашней работы может начаться учебный день или можно начать урок с детского задания, принесённого из дома.

Затем учитель опять ждет следующих обращений детей о домашнем задании. Когда обращения становятся частыми, учитель фиксирует выбранные и сделанные домашние задания в таблице, которая

висит в классе. Первокласснику ещё трудно удержать свой выбор, поэтому зафиксированный детский выбор помогает ему не забыть своё задание, сравнить, что выбрал и что сделал. В заполнении таблицы важно записать сделанную работу, отмечая детей, которые и дома смогли выполнять какие-то задания. Сначала поощряется сам факт продления и дома учебной работы. Факт заполнения учителем вместе с детьми этой таблицы побуждает не сделавших домашнее задание учеников на завтра попробовать его сделать, вернувшись к прежде выбранному заданию или выбрать новое.

Мы сначала записывали задания, которые делали дети дома и просто фиксировали в таблице, акцентируя внимание на возможность ребёнка и дома заниматься учебной работой, а сам факт выполнения задания показывал учителю, что конкретно ребёнок выделяет из учебного процесса.

В начале учебного года детьми выделялись несколько типов заданий:

- не-учебные задания из игрового, дошкольного опыта (нарисовать, раскрасить, слепить и т.д.)
- учебные учительские задания;
- свои детские учебные задания, похожие на учительские (например, проходили, как пишется буква А, ребёнок предлагает прописать букву Б)

Когда большая часть детей начинает делать домашнюю работу, учитель после заполнения таблицы обсуждает с детьми их выполнение – относится или не относится сделанная работа к учебным заданиям. В ходе такого обсуждения у детей возникает свое понимание учебного задания, происходит момент договора с учителем, что в школе, в их классе принимается как учебная работа. Это обсуждение помогает детям формировать и вычленять образ учебного действия, т.е. что здесь понимается под учебным и как мне – ученику – в это войти. Например, если я нарисовал рисунок, то он не является учебной работой, а если я к рисунку написал свой рассказ, то это в нашем классе учебная работа. Постепенно дети начинают отделять учебные задания от игровых, и их выбор сводится к двум последним пунктам.

Когда учитель записывает предлагаемые варианты домашнего задания, у детей, которые ещё не определились, есть возможность сделать свой выбор из веера предложенного или предложить свой вариант.

Общая работа по заполнению таблицы показывает значимость в учебном процессе деления и дома каких-то заданий. Учитель акцентирует внимание детей, при заполнении таблицы, на важность выполнения домашнего задания, показывает при всем классе прирост каждого, его сильные стороны в выполненной работе. Детские интересные учебные задания обсуждаются, решаются и используются



в классной работе. В 1 классе учитель дает максимум поддержки и поощряет любую работу ребёнка дома, которая в детском понимании связана со школой. Постепенно все дети включаются в выполнение домашнего задания.

В течение года у детей были разные периоды с выполнением домашнего задания:

- Распознавание значимости домашнего задания для самого ученика. В начале 1 класса дети брали домашнее задание чаще из-за того, что их на это настроили родители, либо отказывались от домашнего задания. Постепенно в ходе учебного процесса какой-то вид работы начинал интересовать, увлекать ученика, этим-то он и хотел заниматься и дома. Например, в классе работали в прописи, это понравилось ребёнку, и он спрашивает у учителя: «Можно, я поработаю в прописи дома?».
- Проба самому удержать домашнее задание. Определившийся с домашним заданием ребёнок может один день его выполнить, а другой нет. За это нельзя порицать ребёнка, а необходимо выяснить, почему он не смог сделать работу: не рассчитал время на игру и работу, выбрал сложную работу или ещё какие-то причины.
- Прекращение выполнять домашнее задание из-за нехватки сил самому его удержать. В школе учебная работа задана учебным процессом, а дома ребёнку необходимо самому удерживать весь комплекс учебного процесса при выполнении домашнего задания. Так, например, некоторым детям трудно организовать себя по времени, другие испытывают необходимость во взрослом внимании и поддержке, третьи с трудом ориентируются в учебном материале и т.д. Ребёнок не в силах справиться с решением своей трудности, которую он чаще всего и не видит, поэтому он и прекращает делать домашнее задание.
- Обращение за помощью к взрослому, т.к. сам ещё не может понять, что ему мешает выполнить домашнее задание. В атмосфере, где ценно домашнее задание, у ребёнка возникает побудительная сила к его выполнению. Но в его опыте уже есть столкновение с какой-то трудностью, которая не позволила дома делать учебную работу. Тогда чаще всего ребёнок обращается за помощью к взрослому. В большинстве случаев это были родители. Здесь важно взрослому выяснить трудность и чётко наметить шаги её преодоления. В период, когда ребёнок перестает делать домашнее задание, учителю важно вместе с родителями внимательно отнестись к этому периоду и совместно помочь ребёнку.
- Выполнение домашнего задания ребёнком с пониманием, когда, как, где ему удобнее выполнять домашнее задание, выбранное им самим.

В течение года устраивались консультации с родителями, чтобы помочь ребёнку актуализировать то, что было в школе на уроках, в предмете, а не только в отношениях с детьми. А также, чтобы помочь ребёнку в понимании, что ему мешает выполнить домашнее задание: то ли непонимание задания, то ли неспособность ещё самому организовать своё рабочее место или время, то ли нехватка эмоциональной поддержки в том, что все получится.

Уже во 2–3 классе дети чётко формулировали свой учебный заказ учителю на тренировку какого-то навыка. Например, Гузель, услышав чтение Маши, которое собрало всё внимание класса, просит учителя научить её читать так же, как Маша. И учитель вместе с ученицей намечает типы упражнений по выразительному и быстрому чтению.

А также во 2–3 классе у учителя с детьми появляются новые виды работ для смысловой линии в новых учебных действиях. Например, при написании изложения задавались вопросом – зачем людям писать изложение, и в классе появились, например, тексты – записи известных мультфильмов, которые потом дети отгадывали и обсуждали, как близко к содержанию написан текст, насколько он понятен, на какие события мультфильма обращает внимание автор текста.

Когда ребёнок приходил в класс во 2, 3, 4, 5 классе, чаще с негативным опытом домашнего задания, то учитель предоставлял ему возможность выбора из тех заданий, которые предлагали дети, учитель или предложить своё задание. Чаще всего такие дети выбирали знакомые ранее задания и на класс или два ниже, где они себя чувствовали уверенными и успешными. Потом они проходили период отказа от домашнего задания, и только затем начинали делать домашнее задание под свой интерес или свой учебный заказ. В 3–5 классах ученикам становилось всё больше интересны парные и групповые задания.

Если учитель хочет сформировать творческое самостоятельное выполнение учеником домашнего задания, то необходимо:

- предоставить выбор домашнего задания, акцентируя внимание детей, как значима и интересна выбранная работа для данного ребёнка, как важен любой выбор (прописывать буквы или написать рассказ; решать примеры или создавать фигуры равные по площади, но разные по форме...);
- проявить внимание к выполнению домашнего задания учеником, выслушивая рассказы детей об их победах и открытиях, которые были дома в момент выполнения домашнего задания;
- соотносить вместе с детьми выбранное и сделанное задание, показывая динамику и сильные стороны выполненной работы, даже если это задание относилось к игровому дошкольному занятию;
- проявить особое терпение и тактичность, особенно в момент отказа от выполнения домашнего задания;

- помнить, что человеку после его отказа от какой-то деятельности необходимо дать время для наблюдения этой деятельности со стороны, далее он может начать добровольно;
- уделить время на разбор проблем, трудностей при выполнении домашнего задания как в индивидуальном обсуждении, так и в коллективном, совместно с детьми, находя и показывая при этом пути преодоления трудности;
- включать интересные детские задания, темы, открытия, сделанные дома, в общий учебный процесс.

#### Работа с черновиком.

В наших классах черновик становится местом тренировки ребенка. Когда в первом классе после альбомов были введены тетради, как ответственное место, то дети стали внимательнее относиться к выполнению работы, замечая свои ошибки, а некоторые стали бояться допустить ошибку. Мы стали отводить (отчеркивать) места для пробы и тренировки выполнения домашнего задания.

В работе над каллиграфией в классе были большие листы с разлиновкой. Дети делили лист на две части: для тренировки и для проверки. Каждую часть они подписывали «Т» и «П». Сначала учитель проверял только ту часть, которую ребенок определил для проверки. При проверке учитель договаривался с ребенком, что у него проверить. Затем коллективно вырабатывались критерии оценивания листа по каллиграфии. Потом, работая в таких листах, ребенок сам определял тот критерий (или критерии), по которому его будут оценивать, а также, к чему он тренируется. После работы в листе ребенок показывает другим детям свою работу, проходя по классу. Дети научаются сравнивать с образцом, возникает критическое отношение сначала к чужой, а потом и к своей работе.

#### Фиксация индивидуальной учебной динамики.

Мы видим учебный навык как единство двух сторон его усвоения (технической и смысловой). Чаще в школах идет уклон в одну из этих сторон, что не дает полноты освоения навыка.

На уроках чтения мы фиксируем индивидуальную динамику освоения навыка чтения. Часто видим в школах увлеченность проверкой скорости чтения и сравнение детей между собой. Это порождает негативное отношение к чтению и искаженную самооценку.

Мы вывешиваем в классе два графика:

- 1) Как я быстро читаю;
- 2) Как я понимаю то, что читаю.

На первом графике показана зависимость между количеством слов в единицу времени и временем проверки. На нем видна кривая изменений скорости чтения.

На другом графике показаны шаги понимания:

- прочитал, но ничего не понял;
- понял несколько слов;
- понял одно предложение;
- понял несколько предложений;
- понял абзац;
- понял несколько абзацев;
- все понял, но не могу рассказать;
- все понял и могу рассказать.

В этом графике оставлены пустые места. По ходу его заполнения возникают другие шаги понимания текста, которые предлагают и видят дети. Например,

- понимаю, когда списываю;
- понимаю, когда зарисовываю;
- понимаю, когда инсценирую;
- понимаю, когда рассказываю части текста кому-то;
- понимаю, когда заучиваю;
- понимаю, когда записываю главное;
- и т.д.

Здесь возникает ценность принятия того шага, где сейчас находишься, и открытие новых шагов для помощи себе в понимании.

При проверке данные вносятся в оба графика. Это позволяет создать позитивное отношение к чтению. Здесь есть возможность ребенку самому сбалансировать обе стороны освоения навыка чтения, понять свой способ усвоения. Эти таблицы показывают возможности, перспективы освоения навыка. На уроках ребенок начинает выбирать, над чем он будет работать (то ли над скоростью чтения, то ли над пониманием текста).

Дети перестают сравнивать друг друга, а радуются друг за друга, если есть движение вверх на двух или одном графике. Возникает атмосфера поддержки и проб в освоении чтения.

#### Вывешивание детских работ как одна из форм оценивания.

Необходимо отметить важность вывешивания детских работ. Вывешивание детских работ придает детской работе новый статус – значимость в классе.

Обсуждение детьми вывешенных работ позволяет выделить существенное, интересное, ценное в каждой работе.

Учитель придумывает такие виды работ, результаты которых могут быть зафиксированы и вывешены, чтобы дети могли возвращаться к ним, и это даёт возможность для дальнейшего детского обсуждения и понимания.

Сначала учитель вывешивал все детские работы, не оценивая их, только обращая внимание детей на вывешенные работы. Дети, поняв

значимость этого места, стали просить вывесить их работы, которые они считали нужными. Потом дети стали вывешивать работы, которые они делали не только в классе, но и дома. Это стало создавать определённую атмосферу, потому что дети видели веер разных работ и начинали пробовать выполнять ту или другую работу (Например, говорили, что хотят сделать такую же работу, как Марина). Учителем подчеркивалась значимость представленности работы. Весь первый класс прошел в поддержании учителем представления детских работ.

Работы были по математике, русскому языку, каллиграфии, труду, рисованию, детские тексты на свободную тему и другие детские инициативные работы (например, карты).

В 1 классе детям было трудно доводить задуманную работу до завершения, поэтому завершенность работы, по мнению автора, становилось одним из критериев к вывешиванию работы. А также сама значимость вывешивания двигала детей к мобилизации сил в завершении своей работы.

В 1 классе вначале дети по-разному относились к представлению своих работ:

1. Одни просили вывешивать абсолютно все их работы, к концу года у них стала возникать избирательность в своих работах.

2. Вторые наотрез отказывались вывешивать любую их работу, к концу года стали позволять вывешивать некоторые свои работы.

3. Третьи просили вывешивать разные свои работы, делая в них выбор, к концу года они более критично относились к своим работам и просили вывесить свою работу, чем-то отличную от предыдущих.

Во 2 классе дети стали выделять критерии своего отношения к вывешенным работам. Учитель помогал детям выделить эти критерии своими вопросами: Что тебе в этой работе интересно? Что бы ты хотел отметить в этой работе?

Постепенно, четко выделяя какие-то критерии, дети уже хотели вывешивать меньше работ. Большой интерес у детей оставался к вывешенным своим текстам на свободную тему и рисункам. В этих работах не видны четкие критерии, и они позволяли эмоциональное отношение к работе.

В работе учитель и дети договаривались о выполнении какого-то задания по выделенному и освоенному детьми критерию оценивания. Тогда разовое вывешивание таких работ вызывало интерес к своей и чужим работам. Но важно было в другой раз вывешивать работы по-другому критерию. Потом вывешивались работы с несколькими критериями, что помогало детям стараться удерживать выделенные критерии.

Вывешивание детских работ создавало атмосферу творческой радости, интереса не только к своей работе, но и к чужим работам, уважительного и содержательного общения между детьми по поводу

представленных работ. А критика становилась дружеским пожеланием по улучшению работы, а порой следующей совместной работой критикующего и автора.

Этот прием снял ситуацию конкуренции и соревновательности между детьми и задал общий настрой на поддержку и радость за каждого ученика, за возможность попробовать себя в разных видах работ в безопасных условиях, где оценивается работа, а не человек. И это позволяет радоваться чужим победам.

### **Малахова И.В. К осмысленному учению через образовательное событие.**

Несколько реформ, состоявшихся в последние десятилетия в начальной школе, не смогли решить проблемы отчужденного отношения детей к собственному образованию, потери образовательного интереса «внутри школы». На фоне разнообразия образовательных предложений, созданного с участием информационной среды, особенно заметны проявления нежелания детей ходить в школу. На наш взгляд, все это связано с тем, что дети формируют по отношению к школе ожидания, а они зачастую не оправдываются, и тогда ученики не понимают, зачем им учиться.

В 1 классе семилетний ребенок получает первый опыт перехода к культурному поведению. Он осваивает письменную речь, чтение, счет. Важно, чтобы это вхождение в культуру у ученика было осмысленным, чтобы он понимал, зачем ему нужно читать, писать и вообще учиться. В этом возрасте осмысленность проявляется в действии. Если ребенок чем-то занимается с удовольствием (читает, решает примеры, пишет свои рассказы, разукрашивает), значит, это дело ему интересно и имеет для него смысл.

Нам важно, чтобы ученик в школе сформировал образ «Я-читающего», «Я-пишущего», «Я-умеющего». Это будет являться основой образования. Вслед за Л.Н. Толстым, мы считаем, что школа должна быть школой образования, а не школой начальной грамотности. Такая школа станет местом учебных проб, пространством раскрытия образовательного и личностного потенциала, а не только школой обучения первоначальному навыку.

В связи с этим принципиально важна работа ученика по становлению образа предмета и образа себя в предмете. Образ – это то, как ученик ощущает, представляет себе предмет. Когда ученик строит образ предмета согласно своим целям, он занимается в школе с удовольствием.

Следует отличать от образа образец, который задается учителем, школой вообще. Работая по образцу, ребенок обычно осуществляет

цели, декларируемые учителем, а не свои личные. Да и учитель чаще реализует на уроке не свои интересы. Он бы рад откликнуться на вопрос ребенка, но жесткие тематические и временные рамки работы с программой и материалом готового учебного предмета сдерживают его.

Традиционная школа чаще всего работает с образцами поведения: правильно сидеть за партой, отвечать на вопросы, поднимая руку, делать в классе то, что запланировано учителем. Несоответствие образцу оценивается как отрицательное. И ученик в школе не видит места своему вопросу, места реализации личного образовательного интереса.

Мы как группа стоим на другой позиции – значим каждый ученик, каждому должно найтись место в свободном образовательном пространстве. Тогда нам нужно интересоваться тем, как каждый ученик строит и удерживает свое представление о школе. В школе, отвечающей личным интересам, ребенку нужно помочь выбрать учебное задание, задавать свои вопросы, искать напарника взрослого или ребенка для поиска ответов, обустроить места, где можно представить личные результаты и достижения. Мы стараемся понемногу формировать в детско-взрослом сообществе общее понимание того, как и зачем устроена школа, показывать, как можно учитывать инициативу и интерес каждого.

В совместной учебной деятельности этот образ образовательного пространства, выявленный и поддержанный, а при необходимости и скорректированный взрослым в позиции тьютора, много раз уточняется, находит реализацию и становится ответственным для широкого круга людей – педагогов, товарищей по учебе, родителей. Для того, чтобы ученик перешел к осмысленному учению, необходимо, чтобы в пространстве класса возникали личные образовательные события. Под образовательным событием мы понимаем подготовленные взрослым в позиции учителя ситуации, в которых бы возникало приобщение ученика к идеальному содержанию предмета. Так, в нашем классе ученики, отказывающиеся писать, вдруг начинали это делать, когда мы писали письма мамам и папам. Ребята начинали понимать, что ситуация показывает им новые возможности там, где они их раньше не видели. Дети обретали цель следующего уровня: «Люди пользуются письмом в личных ситуациях».

В целом личное образовательное событие утверждает смысл действия в более широком масштабе. Так, от желаемого «я хочу научиться читать», благодаря выстроенным взрослым разным уровням действия в обучении чтению, ребенок попадает в более широкий масштаб «я хочу читать, чтобы что-то узнать». Его собственное действие приобретает более широкий культурно значимый смысл. У ученика формируется более полный образ предмета и себя в предмете.

Одна из забот учителя – провоцировать образовательное событие, создавать условия для перехода от быстро меняющихся желаний ученика к устойчивому предметному интересу. Если образовательное событие случилось, в классе устанавливается уклад учебной жизни, появляются традиции. Например, после того, как ученики почувствовали себя авторами созданных ими рассказов, сочинение стало для них привычным делом. Каждый день в классе начинался с того, что ребята читали новые истории. Или другой пример: для многих учеников стало привычным на переменах или после уроков брать книги из классной библиотечки и читать. Обычные навыки стали приобретать для учеников культурный смысл. События одного человека перестраивают жизнь всего сообщества, и так работает закон Л.Н. Толстого о движении вперед образования.

Приобщение ученика через его учебные действия к более широким культурным контекстам (зачем люди читают, пишут, учатся) и есть цель нашей работы. Эффектом такого перехода будет учение ребенка по желанию и с интересом.

### **Малахова И.В. Работа с учебными трудностями в классах Свободной Педагогике, ориентированной на педагогику Л.Н. Толстого.**

Современное общество заботится о передаче культуры подрастающему поколению. Педагоги создают программы обучения, позволяющие передавать ту или иную сумму знаний, накопленных человечеством. Иногда нам, учителям, кажется, что чем больше информации мы дадим нашим ученикам, тем более образованными они будут. А как же этому маленькому человечку не «потеряться» в этом огромном информационном потоке и еще определить свою индивидуальность и неповторимость?

Уже давно не нова мысль о том, что школа не должна оставаться местом передачи прагматического знания. Важной для ученика и для его родителей становится школа, где есть не только условия принятия готовых образцов культуры, но и условия реализации личного авторского действия их ребенка.

Программы обучения в начальной школе учитывают особенности соответствующего возраста, но и тем самым они ориентируются на некоторого усреднённого человека. Если же отдельно взятый ученик находит возможность проявить и реализовать свой именно сейчас ему необходимый шаг в обучении, то в этих точках становится возможным образование. А не только обучение.

Такие специально организованные педагогом места проявления личного интереса, актуального поворота в материале при освоении



учебной программы – это условия возникновения индивидуальной образовательной траектории ученика. И задачей учителя становится поиск таких ситуаций, проектов, образовательных событий, в которых предусматривалась бы работа с проявлением и развитием личного интереса, актуальной потребности каждого.

Кроме этого, в современном учительском сообществе возникает новая педагогическая позиция – позиция тьютора, который и занимается организацией проектов, в которых разворачивается образовательное движение ребёнка.

### **История возникновения проекта**

Проект «Работа с учебными трудностями ученика» разворачивался в 3-м классе и являлся одним из проектов, помогающим учителю, родителю и самому ученику понять его личный интерес в образовании. Возникновение этого проекта связано с двумя моментами:

- Взгляд учителя на ребёнка, как на имеющего свои представления об учении.
- Возникновение на уроках и во внеурочном пространстве того, что было бы сейчас актуально ученику, но на что в ходе урока нет времени обратить внимание.

На одном из родительских собраний возник вопрос о том, что у детей есть пробелы в знаниях, часть материала не усвоена, поэтому им трудно изучать следующие темы, отсюда возникают проблемы в дальнейшем усвоении материала. Стали подробнее разбираться с этой ситуацией. Вроде регулярно проводятся консультации для детей, работы над ошибками, на которых мы с учениками разбирали основные трудности и сложности по итогам проверки тетрадей, написания самостоятельных и контрольных работ. Но эта работа зачастую не была эффективна. Возник вопрос, в чем же дело и как помочь ученикам в преодолении трудностей учебного материала. Тогда же на собрании было принято решение, в логике классов «Свободной педагогики», спросить самих детей, в чем они на сегодняшний день видят свои проблемы в обучении. Так возник проект «Работа с учебными трудностями».

### **Цели и задачи проекта: для учеников**

Создание условий для проявления детской активности и инициативы через работу с образовательным интересом ученика.

Задачи:

- Помочь детям определить свою трудность относительно темы.
- Развернуть обсуждение по детским запросам.
- Показать ученикам разные способы работы с информацией, с заданием.
- Соорганизовать работу детей по интересующим вопросам.

### **Цели и задачи проекта: для учителя**

- Определить область потребностей каждого конкретного ребёнка.
- Внести области актуальных интересов детей в учебные уроки.

### **Реализация проекта:**

*1) Подготовительный этап. Обозначение педагогом значимости детских трудностей.*

На следующий день, на одном из уроков, ребятам было предложено сказать, по какой причине они допускают ошибки, в чем неуспешны, что для них трудно. И, к моему удивлению, многие из учеников смогли назвать проблемы и даже сказали, почему у них эти проблемы возникают.

Так, например, Егор, у которого часто по русскому языку были проблемы дисграфии, стал говорить о том, что он путает гласные У и Ю. И ему для преодоления трудностей необходимо научиться различать именно эти гласные. Катя, у которой была слабая форма ДЦП, стала говорить о том, что ей трудно вырезать, поэтому она неуспешна. Никита обозначил свою главную трудность – работа с задачами, текст которых он не понимает. Были дети, которые не смогли обозначить свои трудности, считая, что учителю виднее.

*2) Этап постановки проблемы. Определение учебной задачи, актуальной для каждого ученика.*

После этого трудности были зафиксированы в классе на отдельной доске. С учениками было обговорено, что эта работа является для них важной и нужной. В расписании уроков также было выделено время, в которое мы будем работать со значимым сейчас для ребят материалом, каждый со своим. Также в процессе проговаривания детьми своих учебных проблем было важно обозначить ту отправную точку, от которой он начнет работать. Не разрываться на все и сразу, а понять, что сейчас самое необходимое и важное для преодоления.

Организация пространства была такова, что есть место, время, совместное обсуждение по выбору форм работы. Был выбран период, в течение которого будет идти работа с трудностями, и формы представления работ: карточки с картинками, в которых ученик путает буквы, изготовление снежинок, подбор и сортировка задач. Тренажеры по математике, карточки по русскому языку.

*3) Этап разворачивания работы над учебными трудностями.*

Ученики сами выбирали форму работы со своими проблемами. Это могли быть рисунки к словам с похожими буквами, рисование картинок к тексту для его понимания. Вырезание снежинок, переписывание задач, рисование рисунков к задачам. Некоторые выбирали традиционные формы: тренировка чтения, тренировка письма, счета. Таким ребятам было предложено сделать карточки для других ребят,

согласно своей трудности. Но было важно, что они сами поставили для себя цели и задачи своей учебной работы. Часть учеников объединялась под одну трудность, например, написание диктантов, и по очереди диктовали друг другу.

Дети, которые не смогли обозначить свои трудности, тоже не остались без внимания. Им было предложено на выбор: помогать товарищу по классу, тренироваться над материалом, который обозначит учитель. Форма работы была и индивидуальная, и групповая.

#### *4) Помощь родителей.*

Подключили родителей к этому процессу. В общем обсуждении представили, какие еще можно предложить детям способы, чтобы преодолеть неуспешность в знаниях, навыке, выход на какой проект может быть у каждого ученика, согласно его трудности. Это было необходимо для понимания родителями своих детей и в случае запроса о помощи для работы над проектом и его оформлении.

#### *5) Соорганизация образовательных интересов.*

Когда работа с вопросом стала в классе некоторой традицией, учитель организовал детей в сообщества для обмена мнениями внутри группы или коллективного сбора информации. Ученики попали в группы со сходной тематикой: по безударным гласным, по чтению, по задачам. По ходу работы мы обговаривали нормы и правила групповой работы.

Кроме этого, на этапе соорганизации возникали моменты, когда многие ребята увлекались инициативой своего одноклассника. Так, почти месяц класс, вслед за идеей Кати, вырезал снежинки к оформлению класса в Новый год.

#### *6) Оформление индивидуального творческого продукта.*

Когда дети получили достаточно опыта работы со своими трудностями, я предлагала каждому оформить свою работу в некоторый продукт и представить его другим ученикам: сборник задач, книжка с комиксами к рассказам, карточки по русскому языку, загадки и т.д. Эта работа тоже требует от ученика некоторых умений: самостоятельно собрать материал, оформить, представить работу. В каждом умении, если нужно, ученик может обратиться за помощью к учителю или к родителям.

### **Результатом работы для учеников в проекте стало:**

- Ученики получили опыт работы с такими общеучебными умениями, как выявлять поле незнания, непонимания в предмете, формулировать запрос, высказывать своё мнение, слушать мнение другого, искать ответы на вопрос в разных источниках информации, использовать знания и умения других ребят и взрослых, перевести свою трудность в идею проекта, а затем в его реализацию.

- В классе ученики перестали бояться того, что они что-то не понимают, не умеют в предмете.
- Дети стали более активны, повысилась успеваемость детей по отдельным предметам.
- Родители подключились к индивидуальным потребностям детей.

**Результатом работы для педагога в проекте стало:**

- Наблюдение за областью сложностей в материале для детей. Попытка определения направленности личных учебных задач каждого ребёнка.
- Включение поля детских трудностей в учебное пространство в виде отдельных тем, тематических задач и текстов для списывания.
- Выделение специального урока «Работа с трудностями» в 3 классе.

Если говорить о повышении качества образования в классе, то эта работа и повысила качество освоения учебных предметов, и, бесспорно, повлияла на формирование общеучебных, надпредметных и коммуникативных умений учащихся. Кроме этого, работа помогла ученику «увидеть» и «оформить» свой образовательный заказ в виде вопроса, потребности и ощутить ответственность за своё ученическое действие.

Сейчас проектная деятельность с детьми часто используется педагогами в их практике. И это здорово! Но нам кажется, что взрослый, организующий запуск проекта, чаще всего выбирает ту тему, которая понятна и интересна ему. Желаем сделать участие в проекте образовательной инициативой самого ребёнка.

**Малахова И.В. Некоторые формы оценивания в классах «Свободной педагогики, ориентированной на педагогику Л.Н. Толстого».**

Согласно современным школьным стандартам, в первом классе – безотметочное оценивание. Но ученику и его родителям важно знать, как ребенок продвигается в материале, в чем успешен, а над чем еще стоит потрудиться. Поэтому словесная оценка достижений и продуктивного освоения ребенком культурных форм поведения всегда присутствовала у нас на уроках (Молодец, сейчас ты пишешь, как писатель; или выполняешь наброски к рисунку, как настоящий художник). Позже в классах Свободной педагогики сложилась традиция, когда мы писали письма ученикам по окончании каждой четверти 1-го класса. Очень важно было найти и отметить прежде всего учебные и личностные достижения, моменты динамики и роста детей.

В конце четверти на уроке подведения итогов письмо зачитывалось и вручалось ученику при всем классе. Такое внимание к успехам и достижениям ребенка при всем классе было значимо для него. Оценочное письмо построено как обращение к ученику. В нем важно указать прежде всего то, с чем ученик хорошо справляется, что он освоил. И наметить перспективы на будущее. Вот пример такого письма:

***Матвей!***

Ты закончил вторую четверть 1-го класса. За это время ты многому научился и многое узнал.

По русскому языку ты научился различать гласные и согласные звуки, определять твёрдость и мягкость, звонкость и глухость согласных. Умеешь делить слова на слоги и ставить ударение. Делаешь это почти без ошибок. Матвей, ты выучил уже половину письменных букв, умеешь писать слоги и слова. В следующей четверти стоит обратить внимание на правильное соединение букв и на красивое написание букв, слов.

По математике ты очень активно работал на уроке и помогал классу в решении трудных математических заданий. Хорошо складываешь, вычитаешь, определяешь, какое число больше. Можешь решать примеры с римскими и славянскими цифрами.

Матвей, ты читаешь целыми словами и фразами, но, бывает, ошибаешься при чтении. Понимаешь и можешь рассказать, о чём прочитал. В следующей четверти будем работать над правильностью и скоростью чтения.

Желаю хорошо отдохнуть на каникулах и набраться сил для третьей, самой длинной, четверти.

Ирина Витальевна!

Качественная оценка продолжает сохраняться и в последующих классах: 2, 3, 4. Мы даем развернутую характеристику знаниям и умениям учащихся в конце года по всем предметам. В этой характеристике обозначается уровень усвоения предмета, и дается расшифровка, что освоено, а что не получается, над чем еще нужно потрудиться. Словесная оценка ученика зачитывается при всем классе. Такое внимание к успехам и достижениям ребенка при всем классе остается значимым для него. Пример оценочного листа:

**Оценочный лист ученика 3 «В» класса Школы «Эврика-Развитие» Руслана за учебный год.**

<p><b>Русский язык</b> Уровень усвоения – <b>средний</b></p>	<p>Выделяет признаки изученных частей речи. Устанавливает связи слов в предложении и выделяет главные члены предложения пока с помощью учителя. С небольшими ошибками выполняет разбор слова по составу и звукобуквенный разбор. Умеет списывать и писать под диктовку тексты, допускает ошибки на безударную гласную, написание -ТСЯ, -ТЬСЯ, правописание приставок и предлогов, часто встречаются помарки, описки. Самостоятельно не всегда видит орфограммы в словах, частично умеет проверять написание слов изученными правилами. В словарных словах допускает ошибки. Умеет разбивать текст на части, составлять план и писать изложение пока с помощью учителя. Может написать свой рассказ на свободную тему.</p>
<p><b>Литературное чтение</b> Уровень усвоения – <b>высокий</b></p>	<p>Техника чтения 55 слов за минуту. Читает, соблюдая необходимую интонацию и выражение. Темп чтения неплавный, прерывистый. Хорошо понимает и отвечает на вопросы по тексту. При пересказе соблюдает порядок изложения текста, основные события, удерживает героев рассказа. Точно и выразительно читает наизусть стихотворения. Понимает различие жанров. Умеет увидеть в произведении литературные приёмы: сравнение, олицетворение, перенос, гиперболизация.</p>
<p><b>Математика</b> Уровень усвоения – <b>выше среднего</b></p>	<p>Отлично знает таблицу умножения и деления. Выполняет внетабличные случаи умножения и деления. Понимает разрядный состав многозначных чисел, но при самостоятельной работе ошибается. Владеет письменными и устными приёмами сложения, вычитания в пределах ста, тысячи, допускает небольшое количество ошибок. Очень хорошо освоен порядок выполнения действий в выражениях. Хорошо знает названия геометрических фигур. Умеет находить площадь и периметр прямоугольника, но иногда путает единицы измерения. В работе с именованными величинами допускает незначительные ошибки. Понимает структуру задачи, но не всегда точно использует для этого схемы, таблицы. Решает задачи в одно-два действия на сложение, вычитание, умножение и деление, иногда требуется помощь учителя.</p>
<p><b>Окружающий мир</b> Уровень освоения – <b>выше среднего</b></p>	<p>Имеет представление о строении и свойствах веществ. Хорошо понимает взаимосвязи, существующие в природе, а также между природой и человеком. Хорошо изучил в рамках программы строение человеческого организма. Знает основы безопасности жизнедеятельности человека. Имеет первоначальное представление о том, что такое экономика, но не понимает некоторые экономические термины. Знает о достопримечательностях некоторых стран.</p>
<p><b>Английский язык</b> Учитель: Трофимова Л.Г. Уровень усвоения – <b>высокий</b></p>	<p>Хорошо читает, знает много слов, отвечает на вопросы, пишет. Переводит на русский язык.</p>

<b>Изобразительное искусство</b> Учитель: Рейхольд Т.А.  Уровень усвоения – <b>выше среднего</b>	Знает и понимает художественные термины: живопись, скульптура, пейзаж, натюрморт, портрет. Умеет проектировать театральный костюм. Имеет начальные сведения о светотени (свет, тень, полутень, блик, рефлекс), но не всегда может применить их в рисунке. Умеет изобразить предмет в перспективе с передачей только одной точки схода. Не всегда пользуется начальными сведениями о линии и уровне горизонта, о перспективе и точке зрения.
<b>Трудовое обучение</b>  Уровень усвоения – <b>выше среднего</b>	При работе не всегда умеет пользоваться схемой, чертежом, выкройкой изделия. Знает и применяет на уроках техники работы с бумагой, картоном: вырезание, сгибание, наклеивание, но делает это не всегда аккуратно. Знает и аккуратно выполняет некоторые виды швов, умеет сшивать изделие из ткани. Аккуратно и последовательно выполняет работу в технике папье-маше. Понимает и применяет на уроках основы дизайна изделия.
<b>Музыка</b> Учитель: Черных Л.А.	Зачтено
<b>Физическая культура</b> Учитель: Недерова Н.А.	Зачтено

Наряду с качественной характеристикой со второго класса появляется отметка. Для того, чтобы более полно описать уровень усвоения учебного материала, мы вводили 10-бальную шкалу отметки. Это было необходимо, чтоб более точно оценить ребенка, иметь большую возможность разделить критерии. Учителя часто сталкиваются с устойчивым стереотипом у детей и родителей, что если ставят «5», то ребенок хороший. А за отметкой скрывается выполнение задания и сам человек. Чтоб произошло это разделение, важно постепенное введение оценки. И хорошо, если эта отметка показывает разные стороны выполнения задания (например, она делится на красивое и безошибочное письмо, в чтении на правильность чтения и понимание текста), а критерии оценивания обсуждаются с детьми на уроке. Кроме того, в своей практике мы использовали накопительное оценивание, когда все отметки за четверть суммируются и выводится балл за четверть, за год, исходя из процента по отношению к максимально возможной сумме. В таком случае ученику тоже понятно, откуда взялась, появилась отметка, какие виды работ у него усвоены, а какие являются проблемными. Оценочные листы с отметками выдаются ученикам по окончании каждой четверти и за год. Пример оценочного листа:

**Оценочный лист ученицы 2 «В» класса Александры за учебный год.**

**Русский язык**

Уровень усвоения – *выше среднего*

Самост. работа «Безударные гласные»	Самост. работа «Парные согласные»	Самост. работа «Предлоги и приставки»	Самост. работа «Состав слова»	Аккуратное написание	Написание под диктовку	Задание к диктанту	Средний балл за четверть	Средний балл за год
10 балл	10 балл	10 балл	18 балл	8 балл	10 балл	10 балл	10 балл	10 балл
10	8	8	11	7	7	9	8	7

**Литературное чтение**

Уровень усвоения – *высокий*

Кол-во слов в мин.	Правильность чтения	Плавность чтения	Понимание прочитанного	Рассказывание стихотворений	Пересказ	Средний балл за четверть	Средний балл за год
10 балл	10 балл	10 балл	10 балл	20 балл	20 балл	10 балл	10 балл
65	9	10	9	18	16	9	9

**Математика**

Уровень усвоения – *выше среднего*

Задачи на умножение схема	Задачи на умножение решен.	Перевод сложения в умнож.	Перевод умнож. в сложение	Нахождение ответа по предыдущ. пример	Сравнение частей сложения с умнож.	Примеры сложен. с умнож.	Слож. и вычит. многознач. чисел	Нахождение длины отрезка в и на больше	Всего – 3	Сред. балл за четв.	Сред. балл за год
9 балл	21 балл	8 балл	12 балл	8 балл	9 балл	20 балл	12 балл	5 балл	101 балл	10 балл	10 балл
3	8	8	12	6	9	18	12	2	75	7	7

**Окружающий мир**

Уровень усвоения – *выше среднего*

Тема: Правила вежливости	Тема: Посмотри вокруг	Тема: В гости к весне	Тема: Впереди лето	Всего	Средний балл за четверть	Средний балл за год
18 балл	21 балл	27 балл	10 балл	76 балл	10 балл	10 балл
9	17	18	10	54	7	7



### **Английский язык**

Уровень усвоения – *выше среднего*

Знает слова, отвечает на вопросы несколько замедленно, читать научилась, письменно упражнения выполняет с подсказкой.

### **Изобразительное искусство**

Уровень усвоения – *высокий*

Знает и умеет отличать рисунок, живопись. Знает, что такое узор, палитра. Знает основные цвета и особенности работы с акварельными и гуашевыми красками, о приёмах смешивания основных цветов. Умеет выразительно передавать в рисунке пропорции, формы предмета и цвет. Умеет передавать в рисунках основную связь элементов композиции.

### **Трудовое обучение**

Уровень усвоения – *высокий*

Знает и хорошо применяет на уроках техники работы с бумагой: разметка, сгибание. Аккуратно вырезает и наклеивает бумагу. Хорошо соблюдает композицию и цветовое сочетание в своей работе. Умело выполняет поделку из пластилина, ниток. Творчески подходит к своей работе.

### **Физическая культура**

Уровень усвоения – *в пределах нормы*

## **Монасевич З.Л. Детский учебный опыт творческого действия как результат тьюторской деятельности.**

В современной школе до сих пор остается проблемой отчужденное отношение детей к собственному образованию. Симптомами этого является негативное или агрессивное отношение к учебным заданиям, отказ от соблюдения правил и норм. Одна из основных причин в том, что ребенку в школе не виден продукт его труда. Здесь, как на большом заводе, рабочий, как и ребенок, делающий деталь, не видит конечного продукта. Школа превратилась в завод, а не в мастерскую, где мастер творит свое изделие от задумки до реализации.

Проблема отчуждения ребенка от продукта его труда весьма активно обсуждается в различных педагогических публикациях. Нам близки взгляды И.Д. Фрумина, изложенные в статье «Преодоление отчуждения как условие реализации идеала демократического образования»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск : Краснояр. краев. орг. о-ва Знание, 1998. 317 с.

Реализуя проект «Школа Свободной педагогики», мы считаем, что уже в начальной ступени ребенок может начинать формировать свой образ ученика не формально и отчужденно, а осмысленно и прочувствованно. Формирование своего образа происходит только в условиях проявления образовательной активности ребенка. Проявить свою образовательную активность он может в ситуации выбора способов и типа работы, учебного материала, своего темпа и ритма. Когда ребенок осуществляет выбор, он наполняет действие личностным смыслом. Поэтому та работа, которую он делает, становится для него не чуждой, выполняется с радостью и желанием, без принуждения. Ребенок в начальной школе еще не может удержать все этапы своей работы от идеи до воплощения. Поэтому задача педагога-тьютора – создать условия для творческого действия ребенка, помочь увидеть продукт его труда и шаги по достижению задуманного.

В данной статье представлено описание тьюторской работы по организации детского учебного опыта творческого действия. В системе Свободной педагогики принципиально соединение тьюторской и учительской позиции в начальной школе, поэтому тьюторское действие зачастую связано с учебным содержанием и взаимодействием тьютора и ребенка происходит в учебном пространстве, это делает учение ребенка осмысленным, а значит, образовательным. При анализе тьюторской работы мы выделили успешные моменты. Проектируемые нами гипотетически, теперь они могут быть положены как условия, которые обеспечивают разворачивание творческих шагов детей. А значит, они могут воспроизводиться в другом месте, с другими детьми.

Выделим эти условия:

1) Постоянная возможность учащихся изменять ход урока или уроков под детские вопросы или запросы.

В 1-м классе обсуждался почти каждый вопрос ребенка на серьезном уровне. Останавливался урок, придуманный учителем, если у ребенка возникала идея или новый разворот темы. Фиксируя детскую инициативу, учитель помогал ее развернуть. За счет этого разворачивания дети активно подтягивали уже имеющиеся у них учебные навыки и ощущали нехватку в новых. К концу 1-го класса все вопросы и инициативы разделились на 2 типа: предметные (по русскому, математике, литературе и т.д.) и внепредметные (о смысле жизни, о человеческих отношениях, о тайнах природы и т.д.). Во 2-м классе предметные вопросы обсуждались на обычном уроке, по внепредметным вопросам был выделен специальный урок «Открытые вопросы».

2) Многовариантность ответов на любой вопрос, когда не представляются приоритеты, каждый определяет правильный ответ сам для себя.

С 1-го класса поддерживается высказывание учениками разных версий, вариантов решений, учителем показывается сильная сторона каждого решения. Во 2-м классе уже обсуждаются как сильные, так и слабые стороны решений. Если в 1-м классе каждый ребенок удерживал только свою версию, то во 2-м классе большинство детей могли каждый видеть и удерживать 2 и более версии. Выделились такие шаги перевода детских идей в достижение реального продукта:

*Опыт постановки вопроса, определения своего интереса:*

Сбор детских вопросов (на специальном уроке дети задавали интересующие их вопросы), эти вопросы записывались на доске, выбирался тот вопрос, который будет обсуждаться. Дети прошли от «туалетных» вопросов к вопросам бытия. На «туалетных» вопросах было развернуто серьезное обсуждение, за счет которого поняли, что можно задавать и более глубокие вопросы. Задавание «туалетных» вопросов произошло как освобождение от ненужного, за счет чего и вышли на глубокие, интересные личностные вопросы.

*Опыт разворачивания вопроса и перевода его в идею:*

Образовательные вопросы и детские коллективные ответы на них (Например, на вопрос «Почему Земля круглая?» дети пытались доказать, что Земля круглая. Пытались понять, как на противоположной стороне Земли люди не падают в космос, если Земля круглая.

*Опыт реализации идеи и ее представление:*

Детские идеи-проекты и реализация их в классе вместе с учителем (Изготовление и запуск вулканов, изготовление кукольного театра и показ сказки собственного детского сочинения, попытка сделать модель Солнечной системы, сочинение детьми рассказов, сказок, задач и представление их классу и т.д.)

Дети получили образ творческого действия и в конце года легко взялись за индивидуальные творческие работы. Темы и виды работ были разные: Модель подводного мира, История моей жизни, Жизнь народов Майя, Учебник по математике, Карта и описание истории города Томска, Ребусы, Жизнь птиц, Энциклопедия собак, Тематические кроссворды. Дети смогли не только определиться со своим интересом, но и сделать, и представить свою работу.

Представляем заметки тьютора о выполнении детьми индивидуальных творческих работ.

**Майя** – Выбрала писать историю своей жизни, потом решила узнать историю своего имени и вышла на исследование жизни народа Майи. Ходила в библиотеку, но материала оказалось мало. Обратилась сама за помощью к тьютору. С тьютором пошли в школьную библиотеку и по крохам собирали материал.

Библиотекарь на ночь дал литературу. За это время Майя прочитала и нарисовала карту. Сдав книги, по памяти написала о жизни народов Майи. Текст получился связный, интересный, очень зрелый. Выступала уверенно, но тихо.

**Каролина** – Долго определялась с заданием, не пришла на выступление, так как заболела.

**Марина** – Сразу определилась с написанием энциклопедии о животных. Дома выбрала, что будет делать энциклопедию собак. Всё делала дома (каждый день оформляла по одному рассказу о собаке). Сначала с большим энтузиазмом, к концу месяца сникла. С мамой они решили остановиться на 12 собаках. Представляя свою работу, очень стеснялась, торопилась. Сначала говорила о породах собак, потом перепрыгивала на свои впечатления, случаи со своей собакой, затем вспоминала, что надо рассказывать о породах, и начинала говорить, потом опять вспоминала о своей собаке. Изюминкой её выступления были истории о её собаке, это было интересно, но она именно этого стеснялась.

**Миша** – Сначала выбрал писать страшные истории, но дома решил, после обсуждения с мамой, писать о жизни птиц. За половину месяца всё сделал. Выступил, уверенно читая, но не отрывался от текста своей работы.

**Лёша** – Выбрал делать свои ребусы. Сам зашифровал слова. Оформлять помогала мама. Выступал очень уверенно, чётко, достойно. Ребятам понравилось разгадывать его ребусы.

**Артём** – Сразу не смог определиться со своим выбором. Обсудив с тьютором, решил делать учебник по математике. Сам делал его на компьютере. Родители узнали о его работе только на последней неделе после разговора с тьютором о выборе Артёма. Выступая, не смог выделить свои самые интересные и оригинальные задания. Все свои задания задавал настойчиво, ожидая немедленного их решения. Много придумал интересных заданий, но, показывая всё, – утомил ребят.

**Настя** – Выбрала делать книгу о своей жизни. У неё возникла идея, о чём писать, сразу стала реализовывать свою идею, описывала свою жизнь в хронологическом порядке, не боялась смешных и болезненных тем (случая с какашками и развод родителей).

По её работе видно, что для неё 2 класс был трудным, тяжёлым. Представила свою работу, стесняясь. В оформлении помогла мама.

**Андрей** – Загорелся идеей творческой работы, сначала хотел делать одновременно несколько видов работ: писать свои истории о Фредди Крюгере, сочинять смешные истории и делать сюрприз всем. После разговора с мамой сосредоточился на одном – сюрпризе. А сюрприз – это составление карты старого Томска и написании истории Южного округа г. Томска. Провёл сравнительное описание старого и современного города (с датами). В выступлении легко ориентировался по своей карте и чётко всё рассказывал. Все ребята так заинтересовались, что стянулись к доске.

**Саша** – Решил делать кроссворды. Сам сделал три кроссворда на разные темы. Выступая, обращался за поддержкой к маме, но рассказывал уверенно и живо. Детям понравилось отгадывать его кроссворды.

**Софья** – Сразу не смогла определиться с тем, что ей хочется делать. После обсуждения с тьютором, выбрала делать макет подводного мира. Долго не могла приступить к воплощению, тянула до последней недели. С учителем нашла книги, по которым можно делать животных подводного мира, вместе слепили несколько животных. Дома сама всё доделала. Получился удивительный макет. Принёс его папа, гордый работой дочери. Выступать Софье помогал папа. Софье рассказывать про жизнь подводного мира было трудно.

**Илья** – Ох, и трудно ему было определиться, чего хочется. Сначала хотел писать, как и Андрей, о Фредди Крюгере, затем страшные истории, потом, в конце месяца, решил делать кроссворд. Кое-как с папой сделал его. Выступать решил первым. Выступал неуверенно, явно представлял не своё, а папино. Всё в нём протестовало против его работы, но, выступив, понял, что стал героем, так как ребятам понравилось отгадывать его кроссворд.

## **Малахова И.В., Монасевич З.Л. Как детский вопрос превратить в образовательный проект младшего школьника.**

Ребенок, впервые идущий в школу, полон энтузиазма и желания учиться. Но уже через месяц-другой его пыл охладевает, а иллюзии разбиваются одна за другой. Оказывается, учиться не так увлекательно, как он представлял себе до столкновения с суровой школьной реальностью. Ему интересно, почему желтеют и опадают листья, а учительница объясняет про отличие буквы от звука. И так день за днем, процесс познания все больше отчуждает от маленького человека. Как же сделать школьное образование более осмысленным и лично-значимым для ученика? Работать с его собственными вопросами.

С самого начала работы с первоклассниками мы старались делать детские вопросы важной частью жизни в классе. Ловили момент возникновения вопроса, показывали его значимость. Например, идёт урок русского языка. Артём опоздал, садится и говорит со всей детской искренностью и спонтанностью: «Я сейчас шёл и видел звёзды. А почему, когда светит солнце, их не видно, куда они исчезают?» Этот вопрос заинтересовал весь класс, дети наперебой говорили, кто что знает про звёзды и космос, потом все решили записать название небесных тел, и только после этого вернулись к русскому языку. Артём, маленький шестилетка, расправил плечи после урока. А для педагога было важно, что ребёнок, не потеряв полноты чувственного созерцания звёзд, получил новую пищу для размышлений, да и другие дети увидели, что учителю важны их вопросы и суждения.

Вопросы детей либо обсуждались по ходу урока, либо записывались на специальную доску или ватман.

Многим первоклассникам непросто было сформулировать вопрос, а когда начиналось обсуждение, ребёнок мог потерять к нему интерес либо начать обсуждать что-нибудь другое. Здесь учителю важно не порицать ребенка за нескладную формулировку или за то, что не удержал интерес к своему вопросу. Ведь в этот момент ученик ищет свой личный смысл, получает опыт поиска своего вопроса, своего интереса.

К концу первого класса дети стали давать более чёткие формулировки, а значимость детских вопросов и мнений ощутимо повысилась. Постепенно вопросы разделились на те, что относятся к кругу школьных предметов из расписания (например, какое самое большое число?), и внепредметные (почему я люблю свою собаку? Почему люди стареют? Где родился Карлсон?). Также взрослые выделили еще одну категорию – так называемые «туалетные» вопросы – обычно неудобные для взрослого, эпатазирующие сообщество. Но многие дети задают их невинно, с искренним любопытством, например – Почему плохо пахнет, когда кто-то пукнул?

Когда вопросов набиралось значительное количество, отводилось время для специального урока, где ребята добавляли в копилку вопросы и темы, про которые им интересно было бы узнать. Потом учитель классифицировал их по областям знаний. Первоначально работа шла не с информацией по теме, а с уточнением. Например, «Почему именно про рыб ты хочешь узнать? Что именно тебе интересно узнать?». Эта работа помогает учителю понять, ситуативен или устойчив интерес ребёнка. А школьнику – определиться со своим интересом.

Потребовалось время, чтобы ученики прошли путь от «туалетных» вопросов до вопросов бытия. В ответ на «туалетные» вопросы было развёрнуто серьёзное обсуждение. Это показало ученикам, что взрослые не делят вопросы на «хорошие» и «плохие»: интересно – давайте искать ответ. Пройдя «туалетную» стадию, ребята стали задавать глубокие, интересные и личностные вопросы. Были ученики, которые поначалу вообще не выражали желания узнать о чем бы то ни было. В этой ситуации приходилось ждать и наблюдать. Как правило, терпение вознаграждалось. Например, Рустам во время обсуждений уходил в другую часть класса и лепил. Было впечатление, что он не включён в наши обсуждения. Где-то к середине второго класса он вдруг подошёл и говорит: «У меня есть всего два вопроса: зачем человек рождается и почему он умирает?»

### **В поисках ответов**

На уроках «Детских вопросов» мы сначала пробовали отвечать на интересующие ребят вопросы, не спеша обращаясь то к одному, то к другому источнику информации. Ученики выдвигали разные версии, пытались их обосновать. Почему у гепарда пятнистая шкура? Почему такс назвали таксами? Все версии оценивались учителем и классом не с точки зрения правильности, а с точки зрения обоснованности. Выделялись сильные стороны обсуждаемой версии.

Ученики 1–2 класса еще не могут самостоятельно удерживать и углублять свой вопрос, поэтому коллективное обсуждение даёт им пример и опыт разворачивания вопроса и поиска ответов.

Только после появления своего мнения у ученика, учитель предлагал детям спросить у родителей, что они думают по этому поводу. А сами ребята отыскивали информацию по теме в книгах, энциклопедиях, интернете. Если что-то нашёл, можешь рассказать одноклассникам.

Традиция работы с вопросами прижилась, и мы перешли к групповому обмену мнениями и коллективному сбору информации. Ученики объединялись для работы по сходным темам: про звёзды, животных, камни. Бывало так, что многие ребята увлекались инициативой своего одноклассника. Например, почти месяц класс вслед за идеей Матвея выращивал кристаллы соли.

После коллективного сбора информации дети приступали к оформлению и представлению ее для всего класса, то есть получали опыт реализации своей идеи и представления её другим. Была группа, изготовившая кукольный театр и сыгравшая спектакль собственного сочинения. Другая делала модель Солнечной системы и запускала её, рассказывая про планеты.

### **Маленькие исследователи**

Наращивая опыт работы со своим образовательным интересом, ребята стали превращать поиск ответа на вопрос в целое исследование и старательно оформлять его результат. Это мог быть макет вулкана, или книжка о происхождении пород собак, или рассказ о своём кролике. Подобная работа тоже требует от ученика некоторых умений: самостоятельно собрать материал, оформить, представить работу. На всех этапах, если нужно, ребенок мог обратиться за помощью к учителю или к родителям.

В конце второго класса дети индивидуально, а не группой, представляли свои работы. Вот несколько примеров, как дети работали со своими проектами.

Майя захотела писать историю своей жизни, потом решила узнать историю своего имени и вышла на исследование жизни народов Майи. Ходила в библиотеку, но сама материала нашла мало. Обратилась за помощью к учителю. С учителем в школьной библиотеке по крохам собрали материал. Библиотекарь на ночь дал книги. За это время Майя прочитала и нарисовала карту. Сдав книги, по памяти написала текст о жизни народов Майи. Текст получился связанный, интересный, зрелый. Выступала уверенно, но тихо.

Лёша выбрал придумывание ребусов. Сам зашифровал слова. Оформлять помогала мама. Выступал очень уверенно, чётко, достойно. Ребятам понравилось разгадывать его ребусы.

Настя стала делать книгу о своей жизни. Она сразу приступила к работе, описав свою жизнь в хронологическом порядке, не боясь смешных и болезненных тем. По работе было видно, что для неё 2 класс был трудным. Представляла работу, стесняясь. В оформлении помогала мама.

Андрей сначала хотел делать одновременно несколько видов работ: писать свои истории о Фредди Крюгере, сочинять смешные истории и делать сюрприз всем. После разговора с папой сосредоточился на сюрпризе. А сюрприз – это составление карты старого Томска и написание истории Южного округа Томска. Провёл сравнительное описание старого и современного города с датами. В выступлении легко ориентировался по своей карте и чётко всё рассказывал. Ребятишки так заинтересовались рассказом, что все потянулись к нему.

В результате работы дети получили опыт работы с такими общеучебными умениями, как задавать и формулировать вопрос, высказы-



вать своё мнение, слушать мнение другого, пользоваться разными источниками информации, использовать знания других ребят и взрослых, превращать свой вопрос в идею проекта и воплощать его, ощущать ответственность за свою учебную работу. Родители подключились к индивидуальным интересам детей.

Учителю эта работа помогла включить темы детских вопросов в учебный процесс через рассмотрение отдельных учебных тем, текстовые задачи, тексты для списывания и другие рабочие материалы. И точнее, более предметно говорить с родителями об их ребёнке.

Если вы решили попробовать, то...

*... придется не только поощрять детскую активность, но и регулировать родительскую.* Есть, конечно, семьи, где детям уделяют недостаточно внимания. Но не меньшую тревогу вызывают те мамы и папы, которые хотят контролировать каждый шаг ребенка, беспрестанно поучают или делают все за него, задавливая детскую самостоятельность и инициативу. Таким родителям можно предложить заняться собственным проектом: сформулировать вопрос, поработать с источниками информации, оформить презентацию. Привлекая родителей в совместный учительско-родительский проект по работе с детскими вопросами, мы придаем им значимость включенности родителя в детское образование не через назидания и контроль, а другие культурные формы. Это, во-первых, продемонстрирует ребенку культурные образцы работы. И во-вторых, родители уменьшат свое поучение, т.к. прочувствуют на собственном опыте, как трудно выполнить подобную работу.

*... нужно заранее оговорить, что, помимо самой презентации проекта, вы ждете от ребенка рассказа о процессе работы.* Как правило, авторы проектов охотно вспоминают, какие трудности им пришлось преодолеть, какие победы над собой одержали. Учитель же непременно добавит, какое значение этот проект имел для автора и всего класса. Можно предположить, какие перспективы он дает для движения самого ребенка. И, конечно же, ни в коем случае нельзя сравнивать и оценивать, чей проект лучше.

*...эта форма может быть с успехом продолжена в среднем звене.* Ученики третьего-четвертого классов вполне могут обращаться к учителям-предметникам за консультациями, работая уже группой. На презентации четвероклассников полезно будет пригласить их будущего классного руководителя и учеников пятых классов. Они близки по возрасту и в то же время зададут обсуждению более высокий уровень. Это, кстати, придаст презентации большую демонстративность, что очень важно для подростков.

*... не нужно торопить события и форсировать процесс зарождения проектов.* На самом начальном этапе хорошо бы посмотреть, насколько устойчив интерес ребенка, действительно ли его интересует

эта тема или она навязана мамой, друзьями. Если у ребенка пока нет собственного интереса, дайте ему созреть, пожить без вопросов. Лучше так, чем формальное, поверхностное участие. Не бойтесь паузы. Но и будьте внимательны к молчащему пока ребенку. Чтобы помочь ему, замечайте (нужно быть очень внимательным) малейшее проявление интереса.

*... будьте спокойны и терпеливы, когда ребенок теряет интерес в процессе работы над проектом.* Далеко не всегда это проявление лени, несобранности или легкомыслия. Иногда у него опускаются руки оттого, что предстоящая работа кажется непосильной, а трудности непреодолимыми. Иногда отказ вызывают сущие мелочи, на взгляд взрослого. Вплоть до того, что он не знает, где взять материал для макета. Бывает, что ребенок, проделавший большую трудную работу, оробеет на самом последнем этапе, постесняется выступить с презентацией. В этом случае можно предложить участие родителей или друзей при демонстрации. Одним словом, для каждой трудности придется искать свои способы поддержки.

## **Образовательные программы и проекты**

### **Извлечение из Основной образовательной программы начального общего образования МАОУ Школы «Эврика-развитие» г. Томска. Общая часть и специфика классов свободной педагогики.**

#### **1.1. Пояснительная записка**

Основная образовательная программа начального общего образования МАОУ Школы «Эврика-развитие» г. Томска (далее школа) разработана на основе Федерального Закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), а также образовательных потребностей и запросов обучающихся и их родителей (законных представителей).

Основная образовательная программа начального общего образования МАОУ Школы «Эврика-развитие» г. Томска представляет собой пакет документов, описывающих ценностные ориентиры, содержание, способы достижения и мониторинга заявленного качества образовательного и воспитательного процесса и является нормативным правовым документом школы, определяющим содержание и организацию образовательного процесса на уровне начального общего образования, направлена на:

- формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся;
- обеспечение планируемых результатов по освоению выпускником целевых установок, приобретению знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;
- становление и развитие личности в ее индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости;
- обеспечение преемственности начального общего и основного общего образования;
- достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ);
- обеспечение доступности получения качественного начального общего образования;
- выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе лиц, проявивших выдающиеся способности, через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественнополезной деятельности;

- организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;
- участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды;
- использование в образовательной деятельности современных образовательных технологий деятельностного типа;
- предоставление обучающимся возможности для эффективной самостоятельной работы.

Данная программа охватывает четырехлетний период образования ребенка в начальной школе. Именно на этой ступени образования создается база дальнейшего эффективного обучения и образования, предпосылки для решения на последующих этапах школьного образования более сложных задач, связанных с обеспечением условий для развития сознания, способностей и личности школьника.

**Целью образования** в начальной школе является формирование у младших школьников умения и желания учиться, развитие у них потребности в самоизменении, то есть формирование субъекта учебной деятельности; опыта учебной инициативы, построения произвольного поведения, реализации собственных познавательных интересов.

**Цель реализации** основной образовательной программы начального общего образования – обеспечение выполнения требований ФГОС НОО.

Основная образовательная программа начального общего образования в МАОУ Школы «Эврика-развитие» нацелена на:

- Создание равных возможностей получения качественного начального общего образования для разных детей, в том числе детей с ОВЗ;
- Формирование умения учиться как основного новообразования младшего школьника;
- Качественное освоение учащимися базовых предметных умений;
- Умение вести деловую коммуникацию в малой учебной группе, анализировать информацию, данную в доступных объемах и средствах фиксации, определять и совершенствовать свой познавательный интерес;
- Развитие индивидуальности каждого ребенка;
- Развитие творческих способностей учащихся младшей школы, воспитание эстетического восприятия мира;
- Создание условий для сохранения психического и физического здоровья, обеспечение эмоционального благополучия детей;
- Формирование у младших школьников основ теоретического и практического мышления и сознания; опыта осуществления различных видов деятельности;

- Создание педагогических условий, обеспечивающих не только успешное образование на младшей школьной ступени, но и широкий перенос учебных средств на следующие ступени образования и во внешкольную практику;
- Духовно-нравственное развитие и воспитание, становление гражданской идентичности как основы развития гражданского общества.

## **1.2. Задачи реализации основной образовательной программы**

Для достижения заявленных целей основной образовательной программы начального общего образования необходимо решение ряда задач педагогического и управленческого характера.

- обеспечение планируемых результатов по освоению выпускником целевых установок, приобретению знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и в соответствии с возможностями обучающегося младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;
- становление и развитие личности в ее индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости;
- обеспечение преемственности начального общего и основного общего образования;
- достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ);
- участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды;
- использование в образовательной деятельности современных образовательных технологий деятельностного типа.

Приоритетной задачей для начальной ступени образования является создание базовых условий для формирования компетентностей, существенных для успеха в самых разных сферах жизни любого человека и общества. Обладание теми или иными компетентностями делает человека успешным в социуме социально, экономически и лично.

Создание условий для становления необходимых компетентностей может быть обеспечено:

- содержательной интеграцией разных предметных областей начального образования;
- установлением необходимого баланса теоретической и практической составляющих содержания образования;

- побуждением и поддержкой детских инициатив во всех видах деятельности;
- использованием информационных технологий как средства организации учебной работы и как особого объекта для изучения (на интегративной основе);
- обучением навыкам общения и сотрудничества;
- поддержкой оптимистической самооценки школьников и уверенности в себе;
- расширением опыта самостоятельного выбора в учебной и других видах среды и деятельности;
- формированием учебной самостоятельности (желания и умения учиться, связанных с расширением границы возможностей обучающихся);
- формированием навыков учебного и социального сотрудничества;
- обеспечением динамики форм обучения и образования;
- организацией событийных форм обучения и образования;
- открытостью образовательного пространства класса и школы, его расширением до границ города, региона, страны, мира.

### **1.3. Принципы и подходы к реализации образовательной программы**

Основная образовательная программа начального общего образования школы является управленческим инструментом, соединяющим в себе философско-психологическую концепцию школы с экспериментально выработанными формами и содержанием образовательного процесса.

Базовыми принципами и подходами к организации образовательного процесса на младшей школьной ступени являются:

**1. Индивидуализация образования**, создание условий для индивидуализации – вариативной, избыточной образовательной среды, предполагающей возможность индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

**2. Полисистемность образовательной программы**, предоставление семье возможности выбора педагогической системы.

**3. Компетентностный подход в образовании**, ориентация на формирование практических навыков и способов действия в жизненных ситуациях, в том числе нестандартных.

**4. Деятельностный подход в образовании**, приоритеты в организации деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, ситуаций «обучения в действии».

**Индивидуализация образования** на младшей школьной ступени обеспечивается применением технологий и методик индивидуализации в урочном и внеурочном пространстве, а также наличием

тьюторской педагогической позиции, ответственной за реализацию индивидуальной образовательной программы.

Развитие самостоятельности, умения работать в команде, переориентация с воспитания исполнительских качеств на воспитание лидерских, учет индивидуальных интересов – это не внеурочная воспитательная работа в традиционном ее понимании. Здесь мы говорим про образование. Эти дополнения к учебному процессу, который продолжает разворачиваться в соответствии с государственными программами, делают его процессом индивидуализации. Специально организованные педагогом места, где учащийся проявляет личный интерес, приобретает и обогащает индивидуальный образовательный опыт – это условия становления его индивидуальной образовательной программы.

**Индивидуальная образовательная программа ребенка в начальной школе** – это программа реализации личного интереса или поиска средств, позволяющих его проявить. Такое деятельное проявление активности мы связываем с инициативой. Работа с индивидуальной образовательной программой учащегося позволяет сформировать следующие универсальные умения:

- проявлять собственный интерес и иметь опыт его обсуждения;
- проявлять инициативность на культурной предметности;
- оценивать свою работу по критериям, вырабатываемым совместно;
- формулировать вопрос;
- выбрать литературу как источник информации;
- обратиться за информацией к педагогу, детям и родным;
- умение работать в группе;
- подготовить сообщение по своему познавательному интересу; а также иметь опыт:
- презентации (портфолио, продукт по интересу);
- выбора (задания, вида работы, материала, темпа и т.д.) под свои интересы и свои способности.

Полисистемная начальная школа даёт возможность родителям выбрать обучение ребёнка по одной из образовательных программ: Развивающее обучение (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), Свободная педагогика Л.Н. Толстого, Педагогика М. Монтессори и Вальдорфская педагогика, Универсум (на основе УМК «Школа России» и «Перспектива»).

#### **1.4. Специфика реализации ООП в классах Свободной педагогики, ориентированных на педагогические идеи Л.Н. Толстого**

Образовательная программа классов Свободной педагогики предполагает ненасильственное движение ребенка в учебном процессе в собственном ритме и темпе, возможность учета возникающих интересов детей, вовлечение их в работу малых учебных групп, создание

условий для опыта овладения собственным поведением, деформализации знаний, обеспечение личного присутствия в образовании через осознание трудностей, целей и индивидуальных способов обучения. Данный подход согласуется с ФГОС начального образования РФ, т.к. «предоставляет условия для индивидуального развития всех обучающихся, в том числе – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья», создает «основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности», способствует формированию «основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе».

Программа СП предусматривает большую смысловую работу в предмете, а также работу с детским творчеством во всех дисциплинах и во внеурочной деятельности. Приоритетным для данной программы являются детские вопросы и образовательные инициативы, значимость которых поддерживается учителем. Им проводится работа на углубление и разворачивание общего и индивидуального обсуждения интересующих вопросов, при необходимости с выходом на детские проекты. Это согласуется с идеями Л.Н. Толстого о том, что «всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждённый жизнью».

В силу своего гуманистического мировоззрения последователи Л.Н. Толстого задают позитивный облик ребенка: считают, что ему изначально присуща образовательная потребность, широкие познавательные возможности. Особое значение придается целостному взгляду ребенка на культурные образцы и предметы. Л.Н. Толстой считал, что «ребенок изначально проявляет открытость к образованию, а задача начальной школы – сохранить и оформить его «бессознательное образование», поддержать тягу к самосовершенствованию, научить работать со своим познавательным интересом.

#### Основные принципы Свободной педагогики:

- Доверие педагогов к детскому пути познания, образовательным потребностям учеников, внесение учителем в образовательный процесс интересов, проявленных детьми;
- Пробно-поисковый тип взаимодействия педагогов и учеников, в котором педагог ищет точки содержательной встречи с учеником по поводу учебного предмета;
- Поиск педагогом дополнительного учебного материала, дидактических игр, новых способов контакта с учениками, нестандартного включения детей в урок, поддержка ученика в новых пробах и открытиях в учебных предметах;



- Разворачивание предметного материала исходит из вопросов учеников и совместного поиска ответов, что дает возможность детям интересно учиться, а учителю переходить из позиции функционирования к педагогическому творчеству;
- Создание зонированного образовательного пространства в классе для свободного использования его детьми, в котором возможно становление осмысленного учения и образования как освоения форм культурного поведения.

Для реализации принципов необходимо создание особых педагогических условий:

- Учебный уклад, в котором поддерживается ценность каждого ученика, доброжелательная атмосфера, открытые отношения.
- Поляризация пространства жизнедеятельности малого образовательного сообщества на: индивидуальное и групповое; учебное и игровое; смысловое и техническое в содержании учебных предметов; информационное и деятельностное в классной комнате; тренировочное и ответственное в тетради учащегося в ходе общих работ.
- Помощь в накоплении каждым учащимся эмпирического опыта до объема, достаточного для его дальнейшего обобщения в освоении учебных предметов.
- Создание образовательных событий; коллективное нормотворчество – постепенное «открытие», фиксация и присвоение учащимися норм учебной жизни.
- Смысловая работа с языком, речью, системами счёта через использование «динамических материалов» в предмете, которые удивляют детей отсутствием или несоответствием смысла, привлекают ребёнка к самостоятельному восстановлению смысла, гармонии, преодолению обнаруженных противоречий.
- Написание детьми собственных языковых и математических текстов для более глубокого понимания учебного материала.
- Поддержка познавательной активности и инициативы детей как на уроках, так и при выполнении домашнего задания, которое показывает учителю степень самостоятельности в удержании и исполнении выбранного задания.
- Сохранение индивидуального темпа и ритма освоения предметного материала ребёнком.

Особенностью реализации идей Л.Н. Толстого в школе «Эврика-развитие» является то, что педагогические взгляды Л.Н. Толстого интегрируются с современными образовательными подходами, отраженными во ФГОС. В классах используются УМК, рекомендованные Министерством просвещения для реализации ФГОС, учебные материалы Л.Н. Толстого «Азбука», «Арифметика», «Русские книги для чтения», «Грамматика для сельских школ», а также учебные мате-

риалы, разработанные методистами группы Свободной педагогики: «Дидактический материал по русскому языку», «Рабочая тетрадь по арифметике», «Тетрадь развития речи», «Русский язык и логопедические задания».

Помимо базовых учебных результатов, планируемых согласно УМК, выбранным учителем для обучения основным предметам, выпускники классов Свободной педагогики получают опыт участия в коллективных творческих делах, разрешения трудных жизненных ситуаций, самостоятельного планирования и выстраивания своей работы в классе, поиска новых источников информации для ответа на собственные вопросы, сотрудничества и работы в коллективе, самостоятельного и ответственного учебного действия.

### **Бубякина Т.В., Малахова И.В., Файзуллаева Е.Д. Образовательная программа дошкольной ступени.**

#### **Ценности, на которые мы ориентируемся.**

Мы рассматриваем любой период детства как самоценный, как время, которое ребенок полноценно проживает, а не как период подготовки к следующему этапу.

Многое в дошкольном детстве связано с общением. У ребенка случается в жизни много ситуаций, в которых он испытывает затруднения в контактах с детьми, взрослыми. Это проявляется в неумении выразить просьбу, сказать о своем желании, затруднении. Тревогу могут вызывать новые обстоятельства: контакты с незнакомыми людьми, посещение новых мест, смена привычной обстановки. В традиционном подходе, больше беспокоясь о знаниевой стороне, учитель мало внимания уделяет социальной составляющей.

*Социальная линия* во многом свернута через требование к ребенку выполнения режима, дисциплины. Инновационные педагоги видят ценность в развитых социальных умениях.

Социальная линия связана с развитием умений эффективного коммуницирования с разными людьми, сотрудничества, конструктивного соперничества, умения регулировать свое состояние. Сформированные социальные умения ребенка подготовят его к будущим изменениям в жизни: к смене коллектива, появлению новых взрослых, необходимости выполнения других социальных норм. Это даст ему ощущение защищенности, чувство уверенности в новой ситуации.

Игра в дошкольном детстве – естественная стихия ребенка. Вытеснение игры из жизни дошкольников, замена ее «школьными» методами обучения, приводит детей к ранним формам невротизации, угасанию желания познавать. *Сохранение игры*, ее поддержка и развитие, наоборот, ведет к возникновению у ребенка таких важных

компонентов будущей школьной успешности, как воображение и произвольность.

В возрасте 5–7 лет игру, которую любят дети, можно использовать для активизации их познавательной активности, любопытства. Опираясь на это, педагог организует условия для накопления эмпирического опыта дошкольников, обустроивает первые пробы дошкольников в работе с учебным материалом. Здесь место играм с буквами и словами, математическим играм, опытам по естествознанию.

В дошкольной практике также существует проблема отчужденности семьи и детского учреждения, когда большую часть ответственности по воспитанию и образованию ребенка семья перекладывает на государственную структуру дошкольного воспитания, невысокий уровень грамотности родителей в вопросах воспитания детей и их развития. При этом есть родители, ориентированные на такие учреждения, которые могут услышать их запросы, активно контактировать. Они готовы инвестировать в вариативные услуги, осуществляемые в удобном для их семьи режиме времени.

Одним из составляющих компонентов нашей программы является система вовлечения родителей в образовательный процесс, просвещение, развитие *партнерских отношений с семьей*.

### **Специфика организации образовательного процесса.**

Образовательная программа реализуется в различных вариантах: в группах полудневного пребывания, группах кратковременного пребывания на территории детского сада и в помещении школы. Основные составляющие образовательного процесса:

*Развитие социальных умений* дошкольников через:

- Специально организованные занятия и мероприятия для расширения социального опыта ребенка и его социальных проб (разыгрывание модельных ситуаций, например, «Мы на улице», «Я еду в автобусе», «Мы пошли в библиотеку выбрать книжки», затем реальное посещение детей библиотеки, театра, школы).
- Разные формы соорганизации детей (одновозрастные – разновозрастные группы, индивидуальная, групповая работа, подгруппы, работа в паре).
- Временную интеграцию детей в другие дошкольные группы.
- Участие в совместных мероприятиях с детьми других групп, учреждений.
- Привлечение других взрослых под разные образовательные задачи (педагог из школы, специалисты, родители).
- Бережное отношение к детской субкультуре (специфическим ценностям и установкам, нормам поведения, особым видам активности и коммуникации, участие в которых помогает детям сдружиться, найти контакт со сверстниками, самореализоваться).

***Поддержка сюжетно-ролевой игры и ее переориентации на игры с правилами, со знаковыми материалами:***

- В групповом пространстве оформляются игровые зоны, которые насыщены разнообразным игровым материалом. Этот материал открыт ребенку, находится в непосредственном доступе и своим присутствием может задавать развитие сюжета игры в детском коллективе.
- Для игровой деятельности выделяется необходимое время.
- Для появления игр с правилами взрослые знакомят детей с различными вариантами этих игр и помогают детям осваивать правила. В групповом пространстве есть специальные места для организации подобных игр (столы, коврики, стеллажи с игровым материалом, свободные площадки для двигательных игр).
- На занятиях появляются игры со знаковыми материалами: буквами, цифрами. Педагоги готовят много разнообразного материала, помещают его в индивидуальные альбомы, готовят «сюрпризы», обучают детей способам передачи образа знака телом, используют способы тактильного, зрительного, слухового восприятия знаков.

***Поддержка любознательности, познавательной активности детей:***

- Педагогами ведется наблюдение за направлениями активности, удивления и любопытства ребенка. В связи с этими наблюдениями разрабатываются образовательные курсы, ориентированные на получение детьми разнообразной доступной информации, расширение их опыта взаимодействия с окружающим миром. Педагог может специально готовить ситуации, подводящие ребенка к желанию узнать новое.
- Организованы условия для возникновения и развития исследовательского интереса детей через наблюдения за опытами, проводимыми взрослыми, их обсуждение, самостоятельное проведение посильных опытов.
- Взрослые проводят специальную работу по созданию ситуации успеха ребенка. Для одного это можно сделать через организацию персональной выставки рисунков, если он увлекается рисованием. К другому – обратиться с просьбой рассказать всем о динозаврах и показать свои книжки, если он увлечен данной темой. Сделать выставку фотографий, где ребенок путешествует с семьей по разным местам, и попросить рассказать о самом интересном путешествии т.п.

***Развитие желания идти в школу:***

- В пространстве группы организованы разные зоны: зона «тихих» игр, обычно называемых развивающими; другие игровые зоны;

учебная зона; зоны проб; зона достижений; место презентаций; зоны развития трудовых и бытовых навыков; зоны отдыха и места уединения; зоны для перевоплощений. Переходы между зонами *свободны*. В течение дня ребенок может свободно перемещаться, следуя своему естественному желанию и интересам. Переходы свободны не в смысле «дети брошены, куда хотят – туда и бредут», а в смысле «свободны выбирать, чем заниматься и в какой последовательности» и педагогически оформлены: вопросом, предложением, обсуждением, помощью. Зоны насыщены материалами, которые ребенок может использовать в своей деятельности.

- В группе наряду с игровыми зонами есть так называемая «учебная». В ней есть доска, полки с карточками, альбомами для выполнения заданий по математике, работе с буквами, библиотека с детскими энциклопедиями, личные шкафчики для хранения своих альбомов, ручек, карандашей и т.д. Создание такой зоны и ее выделение в групповом пространстве придает особую значимость новым, пока еще только «примериваемым» учебным формам. В пространстве группы она занимает немного места, по сравнению с игровым. Эти места могут быть диагностическими для педагога. Так, по тому, где чаще всего находится ребенок, какое место для него является более предпочитаемым, можно судить о «движении» ребенка в сторону будущей учебной деятельности. Появление специально организованной «учебной» зоны обуславливает переход ребенка от игровой деятельности к предпосылкам учебной деятельности.
- В группе созданы пробные места для практической реализации детской любознательности в освоении какого-то предмета (например, микроскопа), где ребенок может практически употребить полученные от взрослого знания.
- Оформлена обогащенная, избыточная предметная среда, доступ к материалам свободен, созданы места, где можно потренироваться в написании букв, цифр, выполнить интересные задания.
- Созданы места для презентации собственных достижений каждого ребенка, например, в виде Дерева достижений или Ракеты.
- Предоставлены детям возможности выбора в образовательном процессе материала, типа занятия, последовательности и времени выполнения задания. Предпочтение детьми того или иного варианта носит диагностический характер для взрослых, они могут судить о направленности интересов ребенка.
- Побуждение к творчеству (придумыванию своих текстов в виде загадок, сказок и пр.), включение эвристических элементов в образовательный процесс, ориентация детей на создание посильных творческих продуктов (поделок, книжек и др.).

- Использование методик, развивающих гибкость и нестандартность мышления, позволяющих развивать способность ребенка по-разному видеть предметы, по-разному объяснять явления.
- Организация образовательных событий и мероприятий: выезды, экскурсии, праздники.

**Партнерские отношения с родителями**, вовлечение в образовательный процесс через:

- Предоставление возможности родителям участвовать в формировании образовательной программы их ребенка.
- Вовлечение родителей в различные образовательные и досуговые мероприятия.
- Проведение открытых занятий, мероприятий для родителей.
- Предоставление родителям возможности проведения занятий, экскурсий для детей.

### **Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.**

Базовым стандартом является типовая образовательная программа, рекомендованная МО РФ для дошкольных образовательных учреждений с набором учебно-методических материалов, обеспечивающих ее реализацию. Вариативную часть образовательной программы составляют:

- Программа развития социальной грамотности будущего школьника.
- Программа «Обучение с увлечением» (Развитие учебного интереса на материале родного языка и математики).
- Программа «Дошкольная академия естественных наук».
- Образовательные курсы: «Английский для дошкольников», «Секреты кухни», «Мастерилка», «Мы напишем книжку сами» (прикладной курс родной речи).
- Программа подготовки к школе «Развитие умственных способностей» для обучения в режиме кратковременного пребывания.
- Другие авторские разработки педагогов.

Образовательная программа реализует идеи перехода из дошкольного детства к школьному обучению.

### **Оценивание образовательных результатов.**

Для оценивания используются:

- Поддерживающее поведение педагога (использование похвалы, поощрения, тактильного контакта).
- Использование в пространстве специального места – Деревяшки достижений, где ребенок по желанию может поместить свою работу.
- Отражение успехов ребенка и его трудностей в индивидуальном Дневнике развития, часть которого ведут педагоги.

- Создание индивидуальной папки, состоящей из детских работ, которую формируют воспитатели, педагоги.
- Организация персональных выставок работ каждого ребенка последовательно в течение месяца в конце года.
- Индивидуальные беседы с родителями, где обсуждается динамика достижений ребенка, как ее видит каждая из сторон: педагоги и родители.
- Родительские собрания, где сообщаются общие для каждой возрастной подгруппы результаты образовательного движения, открываются педагогические технологии.

### **Мониторинг.**

- Заполнение педагогами диагностических карт (3 раза в год), отражающих уровни сформированности умений дошкольников по шкалам – не сформирован, находится в стадии формирования, сформирован.
- Наблюдения за познавательной активностью ребенка, выбором видов работы, активностью на занятиях, увлеченностью чем-либо, инициативностью.
- Часть Дневника развития ребенка, предназначенного для мониторинга, ведется педагогами с родителями.
- Локальные наблюдения за выпускниками дошкольной ступени, беседы с их педагогами, родителями.
- В группе подготовки к школе три раза в год занятия с детьми открыты родителям, их обсуждение является предметом проектирования дальнейших совместных действий.
- Динамика результатов может отслеживаться через специальные детские работы (это могут быть психологические тесты, виды работ, по которым в течение года планируются изменения).

### **Особенность образовательной и воспитательной работы на дошкольной ступени.**

Особенность образовательной и воспитательной работы с дошкольниками, в отличие от традиционного подхода, связана со специальной работой с равноправием ребенка и взрослого. Уклад детско-взрослых отношений создает у каждого участника взаимодействия ощущение принятия и благополучия. Это обеспечивается созданием соответствующих условий, а именно:

- Развитие диалоговых форм во взаимодействии с детьми и родителями.
- Творческая самореализация педагогов, детей, родителей.
- Исключение из практики взаимодействия педагогического представления о ребенке на основании тестов, диагностических измерений и других действий, смыслом которых может стать установ-

ление конечных границ развития ребенка на основании оценки специалиста.

- Открытость целевых установок взрослого: обсуждения, представление перспектив. Гибкость в применении педагогом методов.
- Традиция выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться.
- Внимательное отношение к ребенку, когда взрослый умеет «расшифровывать» его жесты, мимику, поступки, рисунки.
- Признание за ребенком права на собственное мнение.
- Своевременное реагирование на «зажимы» в психике ребенка, оказание помощи в их преодолении, упреждение появления комплексов.
- Оказание корректной помощи ребенку в развитии навыков самообслуживания, самоорганизации через обсуждение с родителями затруднений ребенка, согласованности действий взрослых.
- Коммуникативные умения детей развиваются через групповую работу и диалоговые формы.

Создание этих условий является содержанием тьюторского сопровождения процессов развития ребенка. Тьютором в предшкольной ступени мы называем воспитателя, который наряду с основными обязанностями отвечает и за обозначенные выше процессы. Именно благодаря этой позиции он обеспечивает движение ребенка в собственном образовательном процессе, помогает ему справляться с трудностями, осознавать достижения, преодолевать кризисные моменты. Задача педагога, занимающего тьюторскую позицию, заключается и в том, чтобы помочь родителям узнать о новых интересах ребенка.

### **Управление на предшкольной ступени.**

Во главе структуры управления стоит координатор проекта. Он организует командную работу педагогов, выполнение их функциональных обязанностей, обсуждение содержания работы. Координатор предшкольной ступени организует педсоветы, где обсуждаются образовательные результаты детей, организация совместных с родителями мероприятий. Координатор осуществляет связь с другими структурами: клубы дополнительного образования, спортивные клубы, дошкольные образовательные учреждения и школы, реализующие инновационные технологии. Деятельность координатора связана и с организацией специального пространства групп, учреждения, и с организацией экскурсий, праздников, событий для детей и семей.

Для анализа проектной работы организуются семинары, фокус-группы, конференции, регулярно проходят заседания совета предшкольной ступени. Существует система консультационной поддержки педагогов, включение педагогов в систему повышения квалификации по индивидуализации образовательного процесса. Проводятся



внутренние экспертизы занятий, деятельности педагогов, образовательного пространства групп, учреждения. Для внешней экспертизы образовательной деятельности дошкольной ступени приглашаются специалисты по гуманитарному подходу в образовании. Созданы условия для развития проектной и исследовательской деятельности педагогов. Они могут разрабатывать методики, работы с детьми и их семьями, образовательные курсы.

Родители включены в образовательный процесс через диалоговые формы (беседы, тематические встречи, консультации), совместное ведение Дневника развития ребенка, совместное составление индивидуальной образовательной программы ребенка. Просвещение родителей осуществляется в формах интерактивных лекций, бесед, консультаций специалистов. Родители могут непосредственно участвовать в подготовке и проведении досуговых форм – специальных семейных праздников, экскурсий, поездок.

В структуру управления входит также Родительский попечительский совет.

### **Малахова И.В. Пример программы тьютора для начальной школы, ориентированной на педагогику Толстого.**

Разработано в МОУ СОШ «Эврика-развитие» на 2007–2008 год для учащихся 2 «В» класса

#### **Цели тьюторской работы:**

- Создание условий для активного и инициативного вовлечения учащихся в образовательный процесс.
- Создание благоприятной образовательной среды и психологического микроклимата в классе.
- Вовлечение родителей в образовательный процесс детей.

**Личностно-ориентированное сопровождение учащихся осуществляется по трём направлениям:**

1. Создание условий для реализации индивидуальной образовательной программы учащихся.

Линии работы:

- индивидуальная консультация с ребёнком по ИОП; *выявление склонностей и интересов детей для адекватного построения программы, работа по самоорганизации учащегося, поиск индивидуальных форм для вовлечения каждого ученика в образовательный процесс;*

- групповая тьюторская консультация с учащимися (Тьюториал);  
*проведение «рефлексивных кругов» для выявления у детей того, что было интересно, что не получилось, что хотели бы сделать; обсуждение конфликтных ситуаций;*
- сопровождение образовательной деятельности учащихся во внеурочное время;  
*дление интереса, возникшего на уроке, во внеурочное время;*
- работа с индивидуальным образовательным интересом ребёнка;  
*работа с детскими вопросами, поиск их ответов в энциклопедиях, обсуждение ответов.*
- организация образовательных событий в классе;  
*образовательные поездки в п. Лоскутово, походы по изучению родного города, экскурсии в музеи для поддержания образовательного интереса, постановка спектакля к Новому году, посещение интерната для детей с ограниченными возможностями, творческий экзамен в конце года.*
- педагогическая диагностика успешности ребёнка в образовательном процессе;  
*ведение тьютором «дневника наблюдений» за учащимися, в котором отмечаются инициативные образовательные проявления детей, проблемы, конфликты и способы их решения; по итогам наблюдений тьютор пишет 1 раз в полгода письма детям и их родителям о «жизни» ребёнка в классе; особые достижения ученика вывешиваются в классе;*
- семейная тьюторская консультация;  
*встреча с родителями ученика 1 раз в полгода для обсуждения образовательной активности ученика, его успехов и неудач;*
- включение ребёнка во внешние образовательные программы;  
*организация участия детей в школьных образовательных событиях: праздник «Посвящение первоклассников в Эвриканцы», «Лицейский день», образовательная игра «Университет», «Семейная Олимпиада».*

2. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы учащихся.

Линии работы:

- сопровождение работы с индивидуальным портфолио ребёнка;  
*сбор и оформление ребёнком личной папки про свои учебные и семейные интересы, учебные достижения, творческие работы;*
- включение детей в олимпиадное и конкурсное движение;  
*углубление учебного интереса детей через участие в олимпиадах и конкурсах; решение с детьми заданий на смекалку, логику, выполнение рисунков, поделок;*

- сопровождение образовательного заказа семьи;  
*корректировка программы с учётом индивидуального заказа семьи;*
- организация адаптационного периода для детей;  
*создание условий для успешного вхождения в классный коллектив вновь пришедших детей, корректировка поведения конфликтных детей.*

3. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы учащихся «Возраст».

Линии работы:

- реализация возрастного программного направления;  
*углубленная работа с межпредметным образовательным интересом детей: выявление интересов, индивидуальная работа по поиску ответов на детские вопросы, обсуждение мнений в группах по разным версиям, прodelьвание опытов и экспериментов(если это возможно по данному вопросу), подготовка творческого экзамена в конце года.*

### **Корректировка программы с учётом индивидуальных особенностей детей.**

<b>Список учащихся</b>	<b>Индивидуальные особенности</b>
Аджоян Руслан	Пришёл во 2-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Березняк Даша	Очень замкнута в общении, ограничивается 2–3 подружками, в парной и групповой работе часто отказывается работать. Проявляет свой интерес к событиям-загадкам. Очень любит рисовать. Задача: расширить поле общения для Даши. Выбрать в качестве нескольких тем обсуждения «Лохнесское чудовище», «Снежный человек». При работе в группе давать Даше роль оформителя.
Вагнер Саша	Очень замкнута в общении, ограничивается 2–3 подружками, в парной и групповой работе часто отказывается работать. Свой интерес почти не проявляет. Очень любит рисовать. Задача: расширить поле общения для Саши. Давать принимать участие в поиске ответов на чужие вопросы. При работе в группе давать Саше роль оформителя.
Вышлова Марина	Пришла в 1-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Гольшикина Маша	В хороших отношениях со всеми ребятами. Достаточно исполнительна, но не всегда аккуратна в своих работах, часто не доделывает. Её интересы больше связаны с животными. Любит рисовать. Задача: помочь организовать свою работу, при работе в группе дать возможность попробовать себя в разных ролях.

Дьякова Полина	Очень общительна, доброжелательна и готова помочь всем и во всём. Полине бывает трудно организовать свои действия, доделать дело до конца. Её интересы связаны с шахматами. Задача: помочь организовать свою работу. Организация в пространстве класса шахматного уголка.
Ерофеева Настя	Пришла во 2-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Ишмухаметова Марина	Играет чаще с мальчиками в подвижные игры, часто обижается и жалуется, что её толкнули, ударили. Любит играть в настольные игры. Задача: организовать место для разрешения конфликтных ситуаций. Организовать пространство дидактических игр.
Колесник Миша	Мало с кем общается в классе. Часто обижает детей. Очень любит рисовать, рассматривать энциклопедии, но свой интерес пока не проявляет. Задача: организовать место для разрешения конфликтных ситуаций. Находить способы включения в групповую работу.
Колосов Матвей	Хочет со всеми общаться, но не всегда может договориться. Очень эрудирован, интересуется вопросами на разные темы. Любит творческую работу. Задача: помочь организовать общение, договаривание. Участие в углубленной предметной и образовательной работе. Организация сочинительства.
Колупаев Егор	Хорошо общается со всеми учениками, всегда готов помочь. Очень эрудирован, интересуется вопросами на разные темы. Аналитический склад ума. Задача: участие в углубленной предметной и образовательной работе.
Кузнецова Катя	Очень общительна, но бывает резка и груба по отношению к одноклассникам. Образовательный интерес связан с чем-то личным (н-р, собака). Задача: организовать место для разрешения конфликтных ситуаций.
Кузьмин Артём	Хорошо общается со всеми учениками, всегда готов помочь. Интересуется вопросами на разные темы. Любит творческую работу. Задача: при работе в группе дать возможность попробовать себя в разных ролях. Организация сочинительства.
Курлюк Федя	Пришёл в 1-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Левченко Наташа	Играет чаще с мальчиками в подвижные игры, часто обижается и жалуется, что её толкнули, ударили. Любит петь, танцевать. В энциклопедиях много читает про космос. Задача: организовать место для разрешения конфликтных ситуаций. На нескольких уроках вопросов и ответов поговорить про космос.
Пирогов Артур	Мало с кем общается в классе. Свой интерес пока не активно проявляет. Задача: находить способы включения в групповую работу.

Седышев Саша	Пришёл во 2-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Смирнов Слава	Хочет со всеми общаться, но часто не может договориться. Любит быть в центре внимания, привлекает к себе внимание разными способами, других детей не слушает и не слышит. Очень эрудирован, интересуется вопросами на разные темы. Задача: помочь организовать общение, договаривание, разрешение конфликтных ситуаций. Участие в углубленной предметной и образовательной работе.
Соколович Саша	Пришла во 2-й четверти 2-го класса. Задача: помочь адаптироваться в классе, проявить свои образовательные интересы.
Тен Толя	Хорошо общается со всеми учениками, всегда готов помочь. Очень эрудирован, интересуется вопросами на разные темы. Любит творческую работу. Аналитический склад ума. Задача: участие в углубленной предметной и образовательной работе.
Толстиков Леня	Замкнутый круг общения. Часто обижает ребят из класса. Почти ничем не интересуется, любит подвижные игры. Задача: организовать место для разрешения конфликтных ситуаций. Организовать пространство дидактических игр.
Файзуллаев Руслан	Хорошо общается со всеми учениками, всегда готов помочь. Очень эрудирован, интересуется вопросами на разные темы. Любит творческую работу. Аналитический склад ума. Задача: участие в углубленной предметной и образовательной работе.
Черногородова Катя	Очень общительна, доброжелательна и готова помочь всем и во всём. Кате бывает трудно организовать свои действия, доделать дело до конца. Свои интересы связаны с темой «Человек». Задача: помочь организовать свою работу. Отвести несколько часов на изучение темы «Человек».

### Участие учащихся в дополнительном образовании.

Ученики	Школьные кружки	Городские кружки
Березняк Даша	Ручное творчество «Вышивание крестиком»	Художественная гимнастика
Вагнер Саша	Студия ручного тв-ва «Вышивание крестиком»	
Вышлова Марина	ИЗО-студия	
Гольшкина Маша	Ручное творчество «Вышивание крестиком»	
Дьякова Полина	-----	Танцевальный кружок Шахматный кружок

Ишмухаметова Марина	Ручное творчество «Вышивание крестиком»	
Колесник Миша	ИЗО-студия	
Колосов Матвей	Спортивный кружок «Каратэ-до»	Музыкальная школа
Колупаев Егор	ИЗО-студия	Шахматный кружок
Кузнецова Катя	Ручное творчество «Вышивание крестиком» ИЗО-студия	
Кузьмин Артём	Ручное творчество «Вышивание крестиком»	
Курлюк Федя	Спортивный кружок «Каратэ-до»	Спортивная секция
Левченко Наташа	Ручное творчество «Вышивание крестиком» ИЗО-студия	Музыкальная школа № 2
Пирогов Артур	Театральный кружок, Хореография	
Смирнов Слава	Ручное творчество «Изо-нить», ИКТ, ИЗО-студия	Бассейн
Сухомлина Ксения	Хореография	Музыкальная школа № 2
Тен Толя	Спортивный кружок «Каратэ-до», ИЗО-студия	
Толстиков Лёня	Клуб «Интеллект»	Бальные танцы
Файзуллаев Руслан	Спортивный кружок «Каратэ-до»	
Черногородова Катя	Студия ручного тв-ва «Вышивание крестиком», ИЗО-студия	Фигурное катание

## Отчет по тьюторской работе

**Личностно-ориентированное сопровождение учащихся осуществлялось по трём направлениям:**

1. Создание условий для реализации индивидуальной образовательной программы учащихся.

Линии работы:

- индивидуальная консультация с ребёнком по ИОП;  
*в конце первого класса каждый из ребят написал, что ему в школе было интересно, что не получилось и над чем хотелось бы работать в этом году. Это и явилось основанием для корректирования программы под конкретного ученика.*
- групповая тьюторская консультация с учащимися (Тьюториал);  
*проведение «рефлексивных кругов» в начале недели с обсуждением прошлой и планированием этой недели помогло учить детей планированию, состыковке разных интересов. Была найдена удачная форма снятия части мелких конфликтов в классе: на доске информации висел чистый листок, на котором ученики могли записать свою обиду на одноклассника, но при условии, что они пытались разрешить конфликт сами, но не смогли. В конце дня был разбор конфликтов.*
- сопровождение образовательной деятельности учащихся во внеурочное время;  
*дление интереса, возникшего на уроке, было в двух случаях:  
1) ребята увлеклись изучением камней и минералов, стали приносить их в класс, рассматривать в луну, поэтому часть работы я вынесла из урочного пространства в тьюторское;  
2) детское сочинительство для части детей стало привычной формой, и они с удовольствием писали из головы во время тьюторского часа.*
- работа с индивидуальным образовательным интересом ребёнка;  
*в начале учебного года был составлен список детских вопросов, объединение вопросов по близким темам. Примерно раз в неделю велась работа с детскими вопросами, поиск их ответов в энциклопедиях, обсуждение ответов.*
- организация образовательных событий в классе;  
*в первом полугодии у нас состоялась образовательная поездка в п. Лоскутово, во время которой мы наблюдали изменения в неживой и живой природе с приходом осени. Кроме этого, у ребят возникло много вопросов по быту и жизни людей в деревне. Ещё одним очень ярким событием стала подготовка новогоднего спектакля по Гауфу «Щелкунчик и мышинный король». Ребята*

*сами обсуждали и делали декорации, изменяли сценарий. Родители также приготовили ответную сценку, чтобы показать детям полноту культурной формы.*

- педагогическая диагностика успешности ребёнка в образовательном процессе;  
*ведение тьютором «дневника наблюдений» за учащимися было ситуативным, по случаю проявления инициативы, активности; письма детям и их родителям о «жизни» ребёнка в классе за первое полугодие написать не удалось.*
- семейная тьюторская консультация;  
*встреча с родителями ученика для обсуждения индивидуальных направлений работы состоялась в осенние каникулы.*
- включение ребёнка во внешние образовательные программы;  
*в первом полугодии ученики участвовали в следующих школьных образовательных событиях: праздник «Посвящение первоклассников в Эвриканцы» (в этом году они придумывали задания для первоклассников и готовили своими руками призы), «Лицейский день» (для них проходил второй раз, ребята более старательно готовились), образовательная игра «Университет» (очень много положительных эмоций, много новых знаний, умений получили ребята во время этой образовательной игры).*

2. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы учащихся.

Линии работы:

- сопровождение работы с индивидуальным портфолио ребёнка;  
*сбор и оформление ребёнком личной папки про свои учебные и семейные интересы, учебные достижения, творческие работы осуществлялся примерно раз в неделю.*
- включение детей в олимпиадное и конкурсное движение;  
*в первом полугодии ребята готовились и участвовали в конкурсе «Русский Медвежонок».*
- сопровождение образовательного заказа семьи;  
*в конце первого класса родители письменно отвечали на вопросы об успехах, неудачах своего ребёнка в школе, писали пожелания на следующий год. Это и стало основанием для корректировки программы с учётом индивидуального заказа семьи.*
- организация адаптационного периода для детей;  
*в начале учебного года в классе было трое новых ребят, в начале II четверти пришло ещё четверо новых учеников. Были созданы условия для успешного вхождения в классный коллектив вновь пришедших детей: игры на знакомство, коммуникацию; групповые формы работы при поиске ответов на вопросы.*



3. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы учащихся «Возраст».

Линии работы:

- реализация возрастного программного направления;  
*эта работа начинается с ответов на те вопросы, которые задали дети, а дальше доходит до более глубинного всматривания в вопрос, его корректировка, сбор дополнительной информации, обсуждение мнений в группах по разным версиям. Так, в первом полугодии было рассмотрено две большие темы: «Строение человека», «Древний Египет».*

### **Проект перехода в подростковую школу для ребят классов Свободной педагогики. Отзыв тьютора класса Сазановой Н.А.**

*Представления, лежащие в основе проекта. Отличие замысла от традиции. Цели и задачи.*

Причины, побудившие предпринять данный проект, связаны с критическим положением подросткового возраста в современной социокультурной и образовательной ситуациях. Она фиксируется психологами возрастного развития, непосредственно наблюдается педагогами и родителями в практике общения с детьми в возрасте около 10–11 лет и старше. Чаще всего взрослые характеризуют это общение как сложное, беспокойное.

Психологи-исследователи подросткового развития (см. работы Б.Д. Эльконина, Г.А. Цукерман и др.) связывают трудности этого периода с изменением социальной ситуации развития.

Для нас самыми важными, стержневыми моментами в жизненной ситуации подростка являются следующие:

В этом возрасте взрослый, несущий готовую, ставшую стереотипной норму поведения и действия, теряет авторитет в глазах подростка. Его (подростка) притягивает такой взрослый, который на его глазах и совместно с ним «строит» свое действие. Во взаимодействии со взрослым подросток стремится выйти *на границу нормированного действия*, чтобы, преодолев, т.е. фактически, нарушив норму, познать ее в индивидуальном (личном) опыте. Подросток принимает лишь те формы и нормы поведения, которые рождены, возвращены в такой работе.

Активность подростка лежит в социальной сфере. Более всего его влечет проба сил в социальном партнерстве. Дети этого возраста стремятся к таким действиям и поступкам, которые представляли бы их в глазах сверстников как значимых и независимых людей. Подростку свойственна тяга к представлению себя – демонстративности, *театрализации собственного действия*.

Он стремится познакомиться с собой «на людях» и стать героем, создав какой-либо *авторский продукт*. Как правило, это суб-культурное творчество, но именно в процессе его порождения автор-подросток проживает и осмысливает формы взрослой жизни.

Учение детей этого возраста поддерживается их *социальной активностью*. Направленность познавательной деятельности ученика среднего звена формируется более не в классе, не с приходом в школу и встречей с учителем (как оно было в начальной школе), а в кружке, группе сверстников, секции, походе и т.п.

Проблемы традиционной школы, возникающие на этой ступени, мы в первую очередь связываем с тем, что учитель не хочет принять социальной инициативы подростка и следовать его индивидуальному стилю учения. На деле в традиционной школе нет существенных различий в обучении детей разных ступеней. Из года в год для школьника не меняется ничего – ни формы организации учебных занятий, ни стиль общения учителя, ни даже расписание и набор учебных предметов (здесь лишь к традиционным прибавляются все новые). При таком устройстве школьного образовательного пространства социальная инициатива и активность подростка превращается в разрушительную силу. Учитель же, в большинстве случаев, вынужден ожидать: когда пройдет «этот трудный переходный возраст». И он проходит, а вместе с ним уходит и учебное время – возможность приобрести необходимые знания, умения, опыт.

В нашем проекте мы пытаемся, учитывая отмеченные возрастные особенности, изменить неподвижность форм организации процесса учения. Задавая новый уклад детско-взрослой жизни, мы разворачиваем площадку социальной жизни подростка в самой школе, но не параллельно с обучением (как это существует в форме внеклассной работы), а находя формы взаимодействия с подростками, вбирающие как общение, так и учение.

Неправильно думать, что мы хотим превратить среднюю школу в клуб. Напротив, весь «антураж», оформление образовательного пространства должны выделить урочное время как особое, повысить статус школы в глазах подростка. Для этого формы учебной жизни должны быть подростку новыми, видимо отличными от начальной школы, представляя следующую ступень взросления.

Для достижения этой цели необходимо организационно-педагогическое решение следующих задач:

- Создать условия для актуализации, проявления и оформления инициативы подростков.
- Выделить и усилить образовательные потребности школьников второй ступени.
- Удерживать учебное напряжение, сменяя формы учебного взаимодействия.

- Отслеживать авторское действие каждого ученика, выделяя линии его индивидуального движения в образовательном пространстве школы.

*Образовательное пространство средней школы как пересечение предметной и социальной линий.*

Образовательное пространство средней школы задается в нашем проекте двумя пересекающимися линиями действий детско-взрослого учебного коллектива. Условно назовем одну из них предметной, а другую – социальной. Под *предметной линией* имеем в виду работу учителей и предметников, содержание учебных предметов и формы обучения, под *социальной* – создание и управление разными типами коммуникаций и социальных отношений, возникающих в школьной жизни.

Для задания социальной линии нашего проекта необходимо, прежде всего, создать условия, в которых у каждого ученика или учебной группы проявится активность, инициатива и образовательные потребности. Под эту идею мы хотим для классов проекта ввести новый уклад школьной жизни. Ему должны быть присущи несколько важных черт:

- Выделение классного коллектива на фоне школы (а не ученика на фоне классной группы, например).
- Организация «команд» в ситуациях школьных событий, по системе внутри классных поручений или под задачу участия в проекте.
- Объединение детей в учебные группы для освоения учебного материала, работы в урочное время.
- Визуальная фиксация движения групп и команд, отдельных учеников в сменных листах, экране учебной успеваемости, дневнике класса.
- Регулярные классные собрания, встречи учителей-предметников и учеников «за круглым столом» – как возможность влияния детей на ход учебного процесса.

Отдельно отметим, что мы предполагаем свободное движение детей по группам, динамичную смену традиционных и спонтанно возникающих образовательных событий. Однако под задачи проживания возраста разными детьми возможен «переворот»: педагоги будут набирать команды и группы, иногда намеренно порождая конфликты в общении учеников и учителей. Такое содержание социальной линии проекта необходимо, так как **позволяет длить подростковый опыт построения коммуникаций, найти выход социальным инициативам подростков и работать над их культурным оформлением.**

Предметную линию задают учителя-преподаватели учебных предметов. В их руках сосредоточен учебный материал и некоторые из возможных способов работы с ним. На сегодня учебный план и содержание учебных предметов остаются теми же, что и в традиционной школе, но, согласно целям проекта, необходимо поменять подход учителей в организации урока.

В насыщенной различными событиями жизни подростку необходимы опоры, которые помогли бы выстроить свое учебное поведение в школе. На наш взгляд, для проявления и оформления учебной инициативы важно почувствовать «упор взрослого» – его требования к ученику. Мы предполагаем, что учителя-предметники для начала своей работы будут использовать в организации урока некоторый набор форм совместного учебного поведения.

Лекция – как для учителя, так и для ученика, монологическое изложение материала в течение 7–10 минут, остальные – слушание.

Демонстрация – представление автором своего предмета исследования, остальные – воспринимают и анализируют.

Практическая работа – учитель представляет материал и консультирует, а ученик воспроизводит действие с материалом по образцу.

Лабораторная работа – учитель контролирует пошаговое движение ученика. Ученик самостоятельно проверяет содержание способа действия в измененных заданных условиях.

Урок-исследование – учитель и ученики в совместной работе анализируют противоречие, заданное в учебном материале.

Проектная работа – ученики проявляют индивидуальное понимание материала в практической деятельности, а учитель удерживает их инициативу в виде замысла, создает условия для запуска проекта.

Творческая работа – переоформление, «перекодировка» учебного содержания, создание учеником новых (по отношению к внесенному ранее) продуктов. Учитель – инициация и поддержка в распространении индивидуального действия учеников.

Уже сегодня понятно, что изменение форм работы неминуемо повлечет за собой появление новых требований к построению предметного материала. Опираясь на опыт работы в пробно-поисковом режиме нашей начальной школы, укажем, что:

- важно подобрать материал так, чтобы возможны были разные способы работы по его усвоению;
- подача материала должна позволять движение в своем темпе разных детей;
- навыки и умения, необходимые при его усвоении, фиксировались на различных уровнях – дифференцировались, а достижения учеников открыто соотносились с ними;
- результаты освоения блока материала могли бы быть представлены в разных демонстрационных видах.

*Представление о результатах и эффектах, ресурсе педагогического действия.*

Учебное напряжение при работе с подростками, на наш взгляд, возникает в моменте пересечения социальной и предметной линий: в тех случаях, когда в индивидуальном (авторском) действии ученика на изучаемом материале учебного предмета строится «обращение к другому», демонстрация себя, а уровень соорганизации и самоорганизации, роль и место ребенка в учебном сообществе находят свое отражение в результативности учения. Поэтому мы ожидаем в качестве основного результата такого обучения подростков появление разнообразных авторских действий, совершаемых отдельными учениками или их группами и осмысление этих действий педагогами с точки зрения полученного образовательного эффекта.

Осваивая учебный материал, ученик должен будет представить результат своей работы в каком-либо демонстрационном виде – авторском продукте. Учебные группы, выбирая разные пути работы с материалом, получают авторские продукты разного рода. Это могут быть и привычные сочинения, рефераты, театрализация небольшого сюжета, постановка опыта, простое выполнение упражнения и т.п. Далее все авторские продукты показываются или обсуждаются на подиуме или выставляются в классном информационном пространстве. Таким образом, в самом процессе учения появляется необходимость в самоорганизации, соорганизации и коммуникации детей и взрослых. Одновременно каждый должен будет понять и оценить авторский продукт другого. В классе материал изучения становится предметом, вокруг которого выстраиваются социальные связи и отношения.

В связи с этим в нашем проекте большое значение имеет переустройство классной комнаты, где будут учиться подростки. Мы выделяем:

Учебную зону – для фронтальной работы класса, контрольных и тренировочных работ.

Демонстрационную зону – «подиум, кулисы, зрительный зал», где должна происходить демонстрация авторского продукта ученика или группы учеников.

Места для индивидуальной и групповой работы – мобильные столы, ширмы для отгораживания, множество рабочих досок.

Информационное пространство – стенды, плакаты, газеты, таблицы – все, что позволяет удерживать действия детско-взрослого коллектива во времени («от вчера к сегодня»).

Перечисленные выше формы работы с предметным содержанием должны, по нашему замыслу, присутствовать в организации всего урочного пространства средней школы. Вначале учитель открыто демонстрирует какую-либо из перечисленных форм, а затем каждый

раз требует придерживаться выбранного «жанра», отмечает, как ученики ее осваивают. Основные из этих форм учебного поведения известны – им могут быть найдены культурные образцы. Нам важно акцентировать, что работа в каждой из них предполагает совместное действие учителя и учеников. Именно поэтому возникает особое требование «открытого» действия педагогического коллектива навстречу ученикам средней школы. Через указанные выше формы преподаватель должен не столько обучать, сколько раскрывать образовательные инициативы подростков. Его особой задачей становится наблюдение и анализ детско-взрослой жизни в школе, поиск новых форм учебного взаимодействия.

Для поддержки учительского движения и оформления педагогического действия в пространстве средней школы мы предлагаем выделить следующие «функциональные места»:

Тьюторское сопровождение – координация педагогических усилий и образовательных инициатив учеников отдельных классов, внеурочная работа, поддержка пространства класса как образовательного, отслеживание индивидуальных образовательных траекторий.

Тьюторский совет – планирование и обсуждение образовательных событий и кооперация с учителями-предметниками и тьюторами других классов.

Тьюторский час – регулярная встреча с учениками.

Предметные кафедры – анализ и исследование содержания обучения в среднем звене в отдельных предметах.

Проектные семинары – разработка образовательных событий, планирование пробно-поисковых действий педагога.

### *Организация учебного процесса в подростковой школе индивидуализации*

Перед учителем, работающим в подростковой школе, стоит ряд задач:

- обеспечение условий для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации;
- создание предпосылок для перехода к саморегуляции учебной деятельности на основе самоконтроля и самооценки ее содержания, способов и результатов, определение индивидуальных траекторий движения учащихся в образовательной области;
- предоставление учащимся возможности свободного выбора способов учебной работы, темпа движения для решения самостоятельно поставленных перед собой учебных задач.

Учителям пришлось не только овладеть современными образовательными технологиями, активизирующими учебный процесс (на-

пример: метод проектов, метод коммуникативной дидактики), но и обеспечить индивидуальное сопровождение учащегося в овладении учебным содержанием, смысловым взаимодействием с предметом. В качестве педагогических средств, решающих эту задачу, были разработаны карты педагогического сопровождения, карты самоконтроля. В приложении к организации проектной работы учащихся мы предлагаем некоторые проектные задания, разработанные учителями как отправная точка для методической работы педагогов, заинтересованных таким способом работы с подростками.

**Надежда Александровна Сазанова, учитель математики, тьютор школы «Эврика-развитие».**

Время – вещь необычайно длинная, –  
Были времена...

Приятно вспоминать, что было у нас, в школе «Эврика-развитие», такое замечательное время, 90-е годы, когда мы, учителя, а с нами родители детей, сами дети искали новые формы обучения, формировали отношения сотрудничества, творчества в учебном процессе.

Я преподавала математику в традиционной школе 5 лет, потом по системе развивающего обучения 5 лет, было трудно, интересно. Появилась позиция тьютора, которая рождена была в нашей школе (научный руководитель Т.М. Ковалева) и пребывала в стадии становления.

И вот – работа в 5 классе и тьютором, и учителем, где дети с 1 по 4 класс обучались в педагогической системе, опирающейся на взгляды Л. Толстого. Эту систему создавали и обустроивали молодые учителя под руководством Л.М. Долговой.

Мне было интересно наблюдать, как складываются отношения среди этих детей в классе, как у них сформировано отношение к учёбе, как развит познавательный интерес. Для меня важно было сохранить индивидуальность каждого ребенка, помочь войти в атмосферу обучения в среднем звене, где много предметов, разные учителя, больше учебная нагрузка.

С коллективом учителей, работающих с классом, с кафедрой «Свободной педагогики» – так назывался педагогический проект, – был сформирован «Проект перехода», где были обозначены основные моменты деятельности учителей, которые помогли бы детям экологично перейти из начальной школы в школу среднего звена.

Я, как тьютор, старалась организовать жизнь класса так, чтобы она была наполнена различными событиями, где подростки могли проявить свою активность. Наш 5 «бетта» класс участвовал во всех

мероприятиях, проводимых в школе: это сентябрёвка, концерт-капустник ко Дню Учителя, «Университет» (кружковое занятие по выбору), Новогодний праздник, Хеллуин с ночевкой в школе и т.п. На тьюторских часах (раньше бы назвали на «класных часах») при планировании каждого мероприятия, при обсуждении, при подведении итогов говорили про особое место класса в коллективе школы. Наташа У. сделала вывод: «Мы самые старшие среди младших и самые младшие среди старших». С помощью психолога на тьюторских часах ребятам предлагались опросники, анкеты, где дети могли высказаться по поводу трудностей в учёбе, проблемных отношений. Все сложные моменты обсуждались, что, я думаю, помогло сохранить искренние, доверительные отношения среди детей и учителей.

Для меня работа тьютором в этом классе была интересной и полезной: надо было научиться точно определить грань между поддержанием инициативы учащихся и вседозволенностью. Я не объявляла детям готовых заданий, а предлагала им самим определиться, что и как будем делать.

Здесь хочется отметить, что ребята в классе были дружелюбно настроены и к ровесникам, и к взрослым. Новые ученики, пришедшие в класс из других школ, не испытывали негативного отношения к себе.

У Мити было заболевание, сопровождающееся отключением сознания на 1–2 минуты. В такой момент кто-то замечал: «У Мити приступ». Если Митя стоял у доски, к нему подходил кто-нибудь из ребят и страховал, чтобы он не упал навзничь. Через минуту Митя открывал глаза, дети спрашивали: «Митя, ты с нами?» – и урок продолжался.

Коллективу учителей было важно не оставить без внимания, поддержать любое проявление инициативы, становление «самости» ученика. В пространстве класса, кроме обычной доски, в противоположном конце имелась вторая доска с подиумом, где ученик представлял свой доклад, сообщение, творческую работу. Для малых групп и индивидуальной работы, а также для отдыха была небольшая комната, то есть территория класса была разделена на два пространства, тем самым поддерживалась традиция начальной школы, где было учебное и игровое место для учащихся. Такая организация пространства способствовала, на наш взгляд, возвращению ответственности ребёнка за свою деятельность. Надо было определиться, будешь ли ты работать самостоятельно, или в малой группе, или представляешь на подиуме результат (свой или группы).

Обсуждая все события, происходящие в жизни класса, ребята почувствовали необходимость оформлять свои впечатления в виде газеты. Это был листок альбома, где каждый мог написать заметку: сообщить новость или свое мнение, критику по любому поводу. Газету



назвали «Правда», мотивируя тем, что в ней пишется только то, что действительно было. Все номера газет вывешивались на стену, это была история класса. Важно, что тем самым в ребятах формировалась открытость, принятие другого мнения, умение поделиться своими впечатлениями о жизни класса.

В лыжном походе с ночёвкой в деревенской избе, в экскурсии на Таловские чаши (уникальный природный комплекс под Томском), в поездке на Томские Писаницы активное участие принимали родители. Таким образом, переход в среднее звено был прожит продуктивно, коллектив класса сохранился, сдружились учителя и родители.

В весенние каникулы в 7 классе группа детей поехала в Ясную Поляну, в музей Л. Толстого. Для детей Яснополянского детского дома мы привезли и показали мини-спектакль про Школу Толстого (сценарий и постановка Л.М. Долговой), где был учитель с красным шарфом на шее и Филиппок, с детьми наши ребята играли в народные тактильные игры, и все почувствовали близость и радость общения.

На экскурсии по дому-музею Толстого при упоминании, что Лев Николаевич написал «Азбуку», ребята откликнулись: «А мы по ней учились». Митю заинтересовала книга, которую читал Толстой перед тем, как уйти навсегда из своего кабинета: она лежала открытой на столе писателя. Оказалось, это «Братья Карамазовы». Увидев активность наших ребят, причастность к творчеству великого писателя, нас пригласили в летний лагерь «Муравейное Братство». Это была настоящая удача. Летом группа ребят побывала в этом замечательном месте. Дни были наполнены полезными делами: чистили колодец, пололи на лугу сорную траву, вредную для животных, водили хоровод, слушали музыку, которую любил Толстой. Ребята познакомились с внуком Льва Николаевича, Владимиром Ильичом, директором музея.

По пути в лагерь каждый ученик оформлял свой проект, отчет о котором, они поместили в свой журнал «Ясная Поляна», а также позже представили на конференции в Северской гимназии (г. Северск). Дети уже были восьмиклассниками.

Для меня как тьютора было важно сохранить демократичный стиль отношений между новыми педагогами и ребятами. Учителя отмечали, что наши ребята читающие, большинство хорошо умеют делать доклады, писать сочинения, объективно оппонировать при обсуждении сообщений. По моим тьюторским наблюдениям подростковый возраст был прожит продуктивно. Сохранились доброжелательность и активность ребят, познавательный интерес, целеустремленность. Теперь эти ребята закончили ВУЗы, успешно работают в основном в сфере, где активно контактируют с людьми. Замечательное было время, и мы активно и с удовольствием его прожили.

## **Волошина Е.А. Проект комплекса дошкольной и начальной ступени как Центра семейного образования: главные идеи и принципы, условия разворачивания.**

### Введение

1. Общее описание вызовов, условий и оснований проектирования.

Основным вызовом для создания данного проекта послужило неудовлетворительное отношение общества, а точнее родителей, к происходящему в существующей отечественной системе образования на этапе развития и воспитания детей, начинающих свою социализацию и вступающих на путь системного обучения.

В предлагаемых, в первую очередь, государством, системах пристража за детьми вне семьи (уровень дошкольного ОУ) и их обучения на уровне овладения общими социальными навыками и основами грамоты (начальная школа) зачастую происходит:

- разрыв или несвязность установок на образование в традиционном школьном микросоциуме и в семье, а следовательно, разобщенное и малоэффективное в отношении ребенка педагогическое действие;
- потеря инициативы и познавательного интереса ребенка, игнорирование начал его субъектности;
- неэффективная работа с эмоциональной сферой и волеизъявлением ребенка;
- отчуждение от глубинных слоев культуры в угоду формированию действий по образцу.

Базовым условием, реализуемым в данном проекте, является необходимость построения сообщества **ВМЕСТО ШКОЛЫ в ходе совместной деятельности** всех его участников. Такая деятельность должна быть запущена на первом шаге реализации проекта и сохраняться на протяжении участия каждого члена сообщества вплоть до принятия решения о его роспуске. В принятии решений разного уровня (см. пункт Б2) объем участия должен быть фиксирован и представлен всем членам сообщества. Предполагается, что каждый из членов сообщества, включая детей, определит свои намерения в рамках предложенного самостоятельно. Это же условие сохраняется и для несения ответственности за свои действия, произведенные по отношению к сообществу: оценка траектории и действий участника сообщества от точки принятия решения к моменту ответственности происходит также в ходе совместной деятельности заинтересованных сторон.

Организационным условием проекта является расчет образовательной эффективности сообщества, вовлекающего 70–75 детей

и, соответственно, их родителей и ближайших взрослых – кровных и некровных членов семей.

Проектирование строится на следующих основаниях:

- Социо-культурном: идее и опыте демократических сообществ и свободных школ. Ориентир на прототипы школы Л.Н. Толстого, школы-парка Балабана, школы самоопределения А. Тубельского, школы Самерхилл.
- Юридическом: возможности родителей обеспечить ребенку семейную форму образования.
- Педагогическом, постулирующем необходимость связанных – координированных, солидарных, совместных – действий семьи и всех помогающих специалистов в отношении каждого ребенка. Цель образования – помощь личности в ее становлении, а главная задача – преодоление принуждения, исходящего от культурных ритуалов и обычаев, наличных условий среды, образца действия.
- Психолого-феноменологическом, где образование представляется пространством возможностей, динамично меняющемся под запросы конкретного ребенка и его семьи. Образовательная программа предполагает модули освоения основных культурных форм поведения и строится на основе сопровождения опыта ребенка, наблюдения его активных проб, оценки продуктов и результатов.

Немаловажным основанием является также личный опыт участников. На его раскрытие и вовлечение в создание сообщества направлено немало механизмов работы, описанных в данном Проекте (см. подробнее пункты текста проекта ниже)

Обозначим личный опыт автора текста проекта.

**Волошина Евгения:**

Личный педагогический опыт: мама двух детей, не раз менявших формы обучения и его траекторию, учитель словесности в альтернативных образовательных системах, консультант по домашнему образованию и семейному воспитанию.

Личный опыт проектирования: Классы свободной педагогики Альтернативной Школы «Эврика-развитие» (г. Томск), центр детско-взрослого развития «Ого-город», детский центр «Золотой ключик» (г. Москва), СОШ «Эврика-развитие» (г. Ростов), программы повышения квалификации, переподготовки учителей и тьюторов в МИОО и МПГУ, в рамках создания Концепции «Школа Сколково», семейный образовательный клуб «Школа Жизни» (г. Москва).

Личный управленческий опыт: заведующая кафедрой гуманитарного блока в начальной школе «Эврика развитие» (г. Томск), руководитель образовательных программ для детей и педагогов центра «Ого-город», руководитель блока детский сад – начальная школа в СК «Школа Жизни».

2. Эскиз-описание шагов реализации проекта и их возможной результативности:

- Поиск семей, заинтересованных в образовательном сообществе, построенном на основаниях и установках данного Проекта. Составление списка участников семейного образовательного клуба с пометками о намерениях и степени вероятного вовлечения.
- Чтение Проекта ВМЕСТО ШКОЛЫ и его корректировка как проба реализации принципа совместного действия. Декларация ценностей сообщества.
- Совместное планирование действий *на этапе подготовки*: финансовые вложения, составление производственных договоров, поиск помещения, закупка оборудования. Договор о намерениях.
- Прорисовка организационной структуры сообщества. Сборник функциональных обязанностей сотрудников с указанием полей принятия решений.
- Уточнение бизнес-плана организации. Представление этого документа экспертам и лицам, принимающим решение о переходе *в этап реализации*.
- Подбор и наем персонала семейного образовательного клуба: педагогов, помогающих специалистов, обсуживающего персонала. Подготовка пакета документов фиксации рабочих процессов: программ обучения и тьюторского сопровождения, персональных файлов учеников, регламентов работы службы безопасности, хозяйственного и технического блока.
- Определение критериев и временных точек оценки реализации проекта и перепроектирование дальнейших актуальных шагов. Составление первого варианта буклета/презентации/пресс-релиза семейного образовательного клуба и документов, регламентирующих его деятельность (устав, сборник примерных программ обучения, свод правил, календарный план работ).
- Проведение открывающего события – праздника/собрания – как *запуск регулярной работы* семейного образовательного клуба.

Сообщество ВМЕСТО ШКОЛЫ

1. Педагогические ценности, принципы и установки на результаты.

**Педагогические ценности** задают самые общие ориентиры сообщества, позволяют педагогам, родителям и другим членам сообщества (помогающие специалисты, обслуживающий персонал и пр.) найти «общий язык».

Для проведения совместной деятельности с самого начала члены сообщества должны разделять обозначенные общечеловеческие ценности. Они могут быть определены и заявлены в первой части Декларации ценностей после обсуждения с заинтересованными членами сообщества. Предполагаем, что самой общей для родителей и педаго-

гического состава Клуба платформой взглядов может стать Декларация прав ребенка, принятая ООН в ноябре 1959 года. Безусловно, в перечень ценностей семейного образовательного клуба должны в обязательном порядке войти: здоровье, открытость навстречу новому и изменениям, уважение к личности.

Вторая часть Декларации должна состоять из перечня ценностей, которые избирательно поддержат педагоги, принятые на работу. Во время подбора кадров, а позже на этапе подготовки к открытию Клуба, управленец сможет ориентироваться на рейтинг, сделанный каждым педагогом, и постепенно складывать пед. команду. Декларация педагогических ценностей должна быть опубликована, чтобы в дальнейшем взаимодействии педагогов-коллег, родителей и детей стать основанием для оценки поступков, разрешения споров, коллективного взаимодействия.

В основу рейтинга могут быть положены педагогические ценности:

- безопасности и здоровья жизнедеятельности детей;
- содержательного – насыщенного и разнообразного – детства, предоставляющего новые возможности на разных этапах взросления каждому ребенку;
- поддержки самостоятельности и осознанности образования; признания коллективно-распределенной ответственности за его результат;
- пробно-поискового способа жизни и стремления к обновлению и инновациям навстречу запросу членов сообщества;
- свободного и демократичного общения взрослых между собой и с детьми, основанного на уважении к личности и правилах поведения, принятых общим собранием;
- реализации познавательных интересов учащихся и в целом образовательного процесса каждого с учетом индивидуальных особенностей, состояния здоровья, наличной социальной ситуации развития;
- открытой образовательной среды, предполагающей вариативность и избыточность разных видов активности и динамичного уклада, отражающего обобщенные потребности разных подгрупп сообщества;

**Педагогические принципы** регулируют собственно образовательную деятельность – служат основой для объединения профессионалов, занятых в образовательном процессе, и родителей.

Для конкретного сообщества список принципов не может быть окончательным и данным «со стороны». Задача сообщества – регулярно сверять свою деятельность с уже обозначенными принципами, корректировать их, исходя из обстоятельств и сложившихся условий функционирования. Наиболее вероятно два типа обращения к списку

принципов: по случаю нарушения привычной жизнедеятельности сообщества и в ходе ежегодных собраний, посвященных анализу и планированию.

Опираясь на перечень ценностей, заявленный выше, сформулируем основу этой части концепции проекта – принципы обязательные к реализации в сообществе ВМЕСТО ШКОЛЫ, что послужит началом их списка.

- Быть для детей другом и наставником, действовать на основе авторитета и привязанности, для управления детским сообществом не использовать власть.
- Практиковать тьюторское сопровождение детей и вовлекать родителей для принятия новых решений и выбора стратегии воспитания, составления индивидуальной образовательной программы.
- Поддерживать детские инициативы, выявлять индивидуальные образовательные запросы и потребности, оказывать посильную помощь в их реализации.
- Работать на основе авторских учебных программ и коллективных проектных замыслов, оставляя место детскому продуктивному творчеству и игре.
- Не бояться пробовать новое, признавать ошибки и запрашивать помощь для коррекции своей педагогической деятельности.
- Использовать открытую продуктивную кооперацию и рабочую коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, согласно оговоренным регламентам.

В описании результатов педагогической работы сообщества важно различать *академические результаты учащихся, продукты образовательной деятельности* разной принадлежности – детские, родительские и профессионально-педагогические, а также *эффекты* – последствия поступков и проектов, создающих определенную атмосферу сообщества и влияющих на оценку ситуаций в образовательной траектории сообщества, действий его отдельных групп или членов.

К *академическим результатам* отнесем все виды работ, приближающих ребенка к государственным, муниципальным и внутришкольным видам аттестации, которые могут быть оценены по ясным, заранее оговоренным критериям. Безусловно, ориентиром для оценки результативности могут стать требования ФГОС, уточненные методистами и учителями после составления авторских программ и перспективных планов ведения отдельных учебных предметов. Также внутри сообщества могут быть разработаны свои перечни востребованных результатов, например, компетенций, которыми, по мнению родителей и педагогов, должны, но не обладают дети.

Под *продуктами образовательной деятельности* имеем в виду любой результат индивидуальной или групповой работы, опублико-

ванный для отношения и оценки. Предполагаем, что места публикаций должны создаваться намеренно не только внутри сообщества и его малых групп, но и на границах сообщества. Экспертная оценка детских продуктов должна входить в комплексную оценку образовательного продвижения.

*Образовательные эффекты*, которые можно фиксировать на разных временных отрезках, в первую очередь характеризуют атмосферу сообщества Вместо Школы. Безусловно, что уклад и организация должны отвечать требованиям безопасности, толерантности, открытости намерений и содержательного действия. Но так же важно, как ведут себя участники сообщества, какие привычки общения и деятельности они приобретают. Поэтому необходимо отслеживать, как повседневность сообщества воспитывает (влияет на/формирует) его членов – каков эффект того или иного совместного действия или процесса.

2. Подходы к определению содержания обучения (СО) и подбору кадров.

Центральным основанием проекта является определение содержания обучения. К нему выдвигаем несколько существенных требований: а) вовлечение опыта учеников и интереса учителя к проблеме и инновациям; б) привлечение известных наработок и дидактических опор; в) создание конкретно-ситуативной мотивации учеников; г) возможность вариативности и избирательности программ обучения и школьных проектов; д) ответственность взрослых за декларируемые планы, их реализацию и результаты.

Работа по отбору содержания обучения строится в следующих режимах:

- пробно-поисковые действия учителя осуществляют во время учебного процесса,
- постановка задач, обобщение проделанной работы, анализ ее результативности и новое планирование выполняются в каникулярное время силами методических и творческих объединений,
- ознакомление с инновационным материалом и формирование необходимых дополнительных компетенций происходит в ходе индивидуальных траекторий обучения педагогов.

Примерное содержание обучения учащихся начальной школы и работы с дошкольниками должно быть зафиксировано на трех следующих уровнях:

*Уровень образовательного сообщества* как Общая Образовательная программа, куда входят Декларация ценностей, Программы учебных предметов и Календарно-тематическое планирование на учебный год. На этом уровне СО пересматривается и возможно к изменению один раз в год. В Календарно-тематическом планировании

должны быть собраны линии: а) учебного процесса (блоки учебных предметов), б) коллективно-творческих дел (проекты и кружки) и в) педагогической подготовки (педсоветы, мастерские и курсы ПК). Перечисленные документы предоставляются для ознакомления потенциальным членам сообщества – родителям и педагогам.

*Уровень педагогического коллектива и администрации* как свод Программ учебных предметов. Каждый учитель становится автором такой программы по отдельному предмету. Он ставит цели и задачи обучения, соотнося их с психологическими возможностями учеников и их уровнем подготовки, подбирает соответствующий дидактический материал и организационно-технологическое обеспечение (время, место, матбаза), создает тематическое планирование проведения курса, включая описание вероятных результатов и детских продуктов на разных этапах реализации. Программа представляется сначала методическому объединению, а затем утверждается во время стартового педагогического совета для реализации.

*Уровень Ребенка и его семьи* в качестве части Индивидуальной образовательной программы. В этом документе тьютор собирает траекторию образовательного движения ребенка-члена образовательного сообщества в опоре на следующие материалы: Протоколы встреч с членами семьи ребенка, в которых зафиксированы их ожидания и намерения; выбор ими в согласии с интересами ребенка учебных курсов и предметов; перечень Программ учебных курсов и оценка результатов обучения, сделанная педагогами; Карты предметов, заполненных ребенком, и фотографии продуктов, в создании которых он участвовал.

Для отбора СО в каждый момент образовательного процесса важно создавать для педагога следующие мотивационно-организационные ориентиры:

- Предполагать разные уровни освоения, базовый из которых – уровень выбранной госпрограммы.
- Позволять ориентировку потребителя (ребенка, родителя, стажера) в учебном курсе в любой момент времени – строить Карты предметов, фиксирующие ключевые моменты реализации курса и личные результаты учащихся.
- Применять средовый подход – использовать возможности окружающей среды для вовлечения и расширения опыта детей, активно преобразовывать занимаемое пространство, использовать цифровые технологии для его обогащения.
- Максимально разнообразить форматы работы с учебным материалом: – использовать проектный метод, экскурсии и выезды, лабораторные работы, игры и спонтанно-творческие действия.
- Выделять в процессе изменения содержания обучения или технологической инновации *этап подготовки*, как значимый и общест-



венно важный, помогать оценивать пробы взрослых и поддерживать учебные инициативы детей.

- Содержательно-педагогические ориентиры должны быть названы самими педагогами и одобрены методистами в ходе подготовительной работы по составлению и утверждению Общей образовательной программы сообщества.

В сообществе необходимым образом реализуются три содержательные педагогические позиции, каждая из которых имеет свой функционал:

*Учитель.* Фокус внимания учителя – академические продукты и результаты детей, процесс становления их культурных навыков и приобщения к массивам знаний, предполагаемых для освоения в соответствии с возрастом, персональными возможностями и интересами. Его основные формы работы – занятия, групповая и индивидуальная работа, контроль знаний.

- Оформление Программы учебного курса, подбор материалов обучения, тематическое планирование на оговоренный учебный период, подготовка и проведение занятий.
- Составление отчетов о результативности и проблемах каждого ребенка, их обсуждение с родителями в формах, принятых в сообществе.
- Сотрудничество с тьюторами, помогающими специалистами и методистом для корректировки и обогащения учебного курса.
- Разработка и представление новых учебных материалов, удачных кейсов обучения, детских продуктов в ходе работы методических объединений, в рамках экспертизы или конкурсов, курсов повышения квалификации.
- Поддержка рабочей коммуникации по оговоренным протоколам.

*Тьютор.* Фокус внимания тьютора – индивидуальная образовательная программа подопечного, его инициативы и трудности, возникающие в образовательном процессе. Основные формы работы тьютора – индивидуальные и групповые тьюториалы, тематические беседы с детьми и родителями, работа с материалами фиксации образовательного движения ребенка.

- Анализ социальной ситуации подопечных, сбор данных об их образовательной траектории и актуальной нагрузке, составление ИОП и ее обсуждение с ребенком, его ближайшими и заинтересованными взрослыми.
- Разработка и проведение тьюториалов и бесед, сопровождение в образовательных мероприятиях, фиксация и поддержка инициатив.
- Коммуникация с педагогами и помогающими специалистами для создания объемной картины развития подопечного и реализации ИОП.

- Ведение документации, фиксирующей индивидуальный профиль подопечного, и решения, принятые на основе его ИОП.

*Модератор-организатор.* Его фокус внимания – проведение мероприятия, поддержка рутинного обеспечения образовательного процесса, ситуативная исполнительская работа. Основные точки приложения модератора-организатора – общие сборы различных групп Клуба, прогулки, выезды, тематические мероприятия сообщества.

- Нести персональную ответственность за реализацию планов, оговоренных с педагогическим коллективом и администрацией.
- Нести распределенную ответственность за жизнь и безопасность детей во время прогулки, организованных выездов и коллективных мероприятий.
- Поддерживать рабочую коммуникацию с членами сообщества в рамках принятых стандартов действия.

*Методист.* Фокус внимания – разработка содержания обучения. Принятые формы работы – руководство методическим объединением педагогов.

- Тематическое планирование работы методического объединения, их проведение и контроль за реализацией принятых решений.
- Подбор материалов для инноваций в образовательный процесс Сообщества, подготовка их презентации и опробования в форматах учебных курсов для детей и педагогов, ПК, конкурсов и пр.

Сочетание позиций в лице одного работника приветствуется, но не является обязательным. Наполнение функционала меняется в зависимости от реальных нужд Сообщества ВМЕСТО ШКОЛЫ и условий реализации проекта.

#### Годовая циклограмма работы с кадрами:

Июнь-август – пересмотр профилей действующих педагогов и приглашение новых на открывшиеся вакансии. Возможно, устройство летнего лагеря как площадки пробы новых педагогов.

Август – педсовет по запуску учебного года, составление и презентация учебных программ и планов, рабочего расписания, тематическое планирование методических объединений, разработка Календаря и Буклета, представляющих сообщество на предстоящий год.

Сентябрь – анализ результатов наблюдения педагогами детей, объединение усилий позиций учителя и тьютора для составления ИОП каждого ребенка.

Октябрь – подготовка к встречам с семьями, принятие решений по вопросам, требующим кооперации и привлечения помогающих специалистов.

Ноябрь – анализ сложившегося комплекса проблем и сбор замыслов педагогов по их преодолению, подготовка пробно-поисковых действий педагогов.

Декабрь – отчет о результатах работы за полугодие, оценка личных трудностей, корректировка замыслов экспериментальной части Программ.

Январь-февраль – реализация планов пробно-поискового действия, анализ хода реализации под руководством методиста.

Март-апрель – подведение персональных итогов детей и педагогов, их оценка во время встреч с родителями (во вне) и в ходе результирующих методических объединений (внутри).

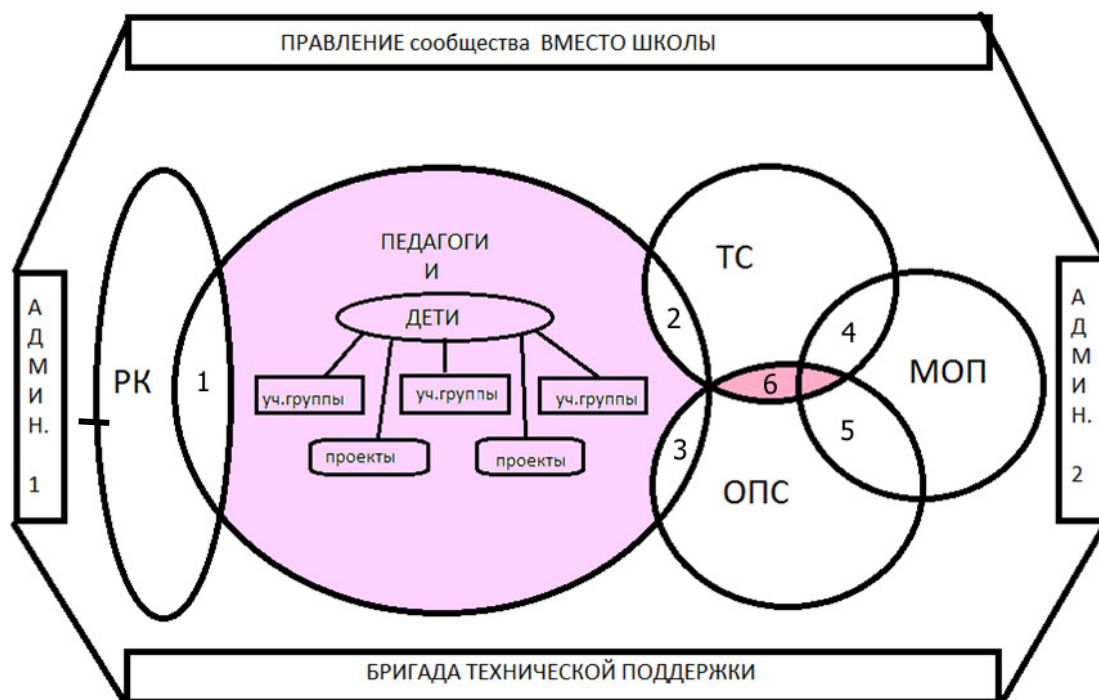
Май – составление комплексной оценки работы, проделанной педагогом за учебный год как в ее рутинной части – соблюдении функционала, так и в экспериментальной – демонстрация достижений, прогноз на будущие инновации.

### 1. Структурная организация сообщества.

Центральным элементом структуры сообщества ВМЕСТО ШКОЛЫ является детско-взрослый коллектив (ДВК), объединенный общими традициями, годовым планом работ и Правилами поведения, соблюдаемыми каждый день. Жизнь этого под-сообщества – «содержательное детство», его социо-культурные задачи: взросление как расширение самостоятельности и осознанности, создание условий для живого опыта культурных навыков и познавательной деятельности каждого, выявление субъектности и становление индивидуальности.

Сообщество взрослых разделено на несколько важных подразделений, выполняющих в рамках проекта функции поддержки-помощи основной группе участников – ДВК (детско-взрослый коллектив):

- тьюторский совет (ТС), цель которого – сопровождение индивидуальных программ детей,
- учителя-предметники и их методические объединения (МОП), работа которых – составлять и вести учебные курсы, учитывая меняющиеся потребности каждого ребенка,
- объединение помогающих специалистов (ОПС), цель работы которых – помощь в случаях затруднения развития, коррекция проблем, взаимодействие для их решения с педагогами детей,
- родительский клуб (РК), работа которого «во вне» строится с участием специалистов образования по запросу, а «внутри» сообщества – по запросу от основного детско-взрослого коллектива,
- техническая бригада (ТБ) специалистов, поддерживающих бытовые условия и отчасти задающих ритм жизнедеятельности всего сообщества – повара, инженер, рабочий по зданию, уборщики,
- правление сообщества, осуществляющее функцию управления и удержания рабочей кооперации. В его состав могут входить члены любых сообществ, принятые по общему решению.



Дополнительно опишем задачи, возникающие на пересечении подструктур Сообщества, так как их решение задает основное общее поле работ.

1 – организация выездов, праздников, открытых мероприятий, совместное проектирование и тренинговая работа.

2 – проведение индивидуальных встреч и бесед, коллективных тьюториалов, посвященных сменам учебного ритма и оценке образовательных результатов на разных этапах обучения, корректировке индивидуальной образовательной программы (ИОП).

3 – проведение индивидуальных занятий по коррекции проблем развития, зафиксированных в ИОП ребенка.

4 и 5 – корректировка рабочих программ учебных курсов в соответствии с задачами развития, поставленными в ИОП детей, и потребностями, возникшими на конкретном этапе обучения, обнаруженными, соответственно, тьюторами (4) или учителями (5).

6 – составление индивидуальной образовательной программы (ИОП), коммуникация с родителями ребенка и его близкими взрослыми для ее коррекции и педагогами, включенными в ее реализацию.

2. Документы, регламентирующие деятельность организации:

- Устав, описывающий принятую сообществом модель соорганизации и управления.
- Общая образовательная программа, показывающая ориентиры в формировании общеучебных и надпредметных компетенций ребенка, соотносении уровней обучения и воспитательные задачи.

- Программы всех учебных курсов, составленные на текущий учебный год.
- Календарно-тематическое планирование на текущий год, опирающееся как на традиционные праздники и мероприятия, принятые в сообществе, так и на внесенные в качестве инициатив отдельных рабочих групп.
- Договоры о сотрудничестве с педагогом/родителями (семьей)/партнерскими организациями, в том числе Соглашение об испытательном сроке работника.
- Шаблон Индивидуальной Образовательной Программы (ИОП) ребенка как документ открытого обсуждения с представителями ребенка.
- Рабочая база данных учащегося – персональный профиль с анамнезом, отчеты за учебно-образовательный период, календарь встреч и протоколы встреч с его представителями.
- Свод примерных правил общежития, соблюдаемых в местах жизнедеятельности сообщества как детьми, так и взрослыми.

**Монасевич З.Л. Ставим опыты, сочиняем и размышляем в очном и онлайн формате.**

Всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждённый жизнью.

*Л.Н. Толстой*

Семейное и дополнительное образование можно строить на педагогических принципах Л.Н. Толстого. Так уже несколько лет существует Домашняя лаборатория в г. Владимире.

Каждый раз, начиная новый учебный год, мы думаем, как нам хочется его прожить, какую атмосферу создать.

Для нас ценно:

- создание пространства свободного исследования детей и взрослых,
- включенность детей и взрослых в общую содержательную работу,
- открытия и пробы каждого участника в свободном проявлении мыслей и чувств,
- вопросы и инициативы детей, возможность выстраивать занятия, опираясь на них.

Исходя из этого, нам важно было на первом занятии собрать детские предложения о тех вещах и изобретениях, о которых ОНИ хотели бы узнать на занятиях в течение года.

Учебный год 2019–2020 был необычным: надо было перейти с очного общения в дистанционное. У нас получился интересный опыт

работы и в дистанционном режиме, где тоже надо было отталкиваться от детских вопросов и интересов.

А эта задачка была непростая. Были дети, способные обозначить свои интересы и включиться в знакомую им работу. В то же время к нам присоединились новые ребята, которые не имели опыта свободы выбора, привыкшие действовать по указанию учителя. Нам хотелось, чтобы те и другие участники сами задали вектор нашего общего движения.

Общий ход всех занятий:

Шаг 1.

Составление списка изобретений, вещей, о которых хотелось бы узнать.

- Распределение вещей из разных сфер жизни и удивление тому, что обычные предметы могут иметь свою историю и были когда-то и кем-то изобретены.
- Составление своего списка.
- Классификация общего списка (детьми были предложены разные основания для классификации).

Наблюдение педагога: Многое из предложенного детьми повторяло предложенные ранее вещи, и чаще первый список спонтанен и поверхностен.

Шаг 2.

- Дополнение созданной классификации вещей новыми предложениями и начало работы с одного из предложенного в первый список.

В процессе работы с каждым из детских предложений интерес проясняется и углубляется.

- Возникают предложения детей по продлению этой темы.
- Возникают предложения про следующие шаги.

Наблюдение педагога: Некоторые темы длились несколько занятий, т.к. тема была не исчерпана и азарт познания в ней еще горел. Для некоторых тем достаточно было одного занятия. Продолжение или завершение темы зависело от увлеченности детей данной темой и их вопросов.

Шаг 3.

- Движение по предложенной классификации и ее корректировка.
- Дети тянут линию планирования весь год.
- Дети видят общий контекст.
- Могут влиять на планы как следующих занятий, так и данного занятия через свои вопросы и предложения.

Важно сказать **про отказы детей**. Отказы честно показывают нам на наше педагогическое непопадание, поэтому стимулируют к дальнейшим педагогическим поискам для содержательной встречи с ребенком.

После первых занятий мы заметили, что дети тяжело читают, вчитаться в текст для них – проблема. Поэтому решили искать тексты и задания к ним, через которые дети смогут вдумываться в текст.

С детьми придумали сделать личные папки, в которые они по желанию смогут помещать ценные для них тексты, а впоследствии обращаться к ним. Идею личных папок дети подхватили и разместили в них классификацию вещей и изобретений, про которые мы хотим разбираться в этом году, сделав свои пометки (и текст про акведуки).

На следующих занятиях папка у каждого ребенка пополнялась материалами, их записями и текстами с детскими пометками, а то и фотографиями конструкций, собранных на занятии.

За этот год у детей виден явный прогресс в чтении – если в начале учебного года ребята с трудом читали 1 абзац, то к концу учебного года в легкую работают с двумя страницами текста, вычитывают, подчеркивают в нем необходимое.

#### Требования к опытам и заданиям:

- Строятся как открытые.
- Даются на выбор.
- Работа каждого ребенка встраивается в общий контекст или работу группы.
- Тексты динамические, требуют дополнения, вписывания, выделения нужного и др.
- Исполнение опыта требует работы детей по четкой инструкции.
- Становятся важны описания опыта, обобщения или классификации полученных данных (что вижу, что про это думаю, как чувствую свой дальнейший шаг).

С марта 2020 г. наша домашняя лаборатория перешла в дистанционный формат. Мы пробовали и расписывать яйца к Пасхе, и создавать музыкальные инструменты, и строить корабли наибольшей грузоподъемности, и делать акробатические композиции, и создавать костюмы из подручных материалов, и строить домики из покрывал и подушек по мотивам сказки, и делали аудиокниги по любимым произведениям, но сочинительство своих текстов и рассуждения о них захватило нас больше всего. В итоге дистанционных занятий получилась книга с детскими текстами.

#### Последствие и послезвучие.

- Дети хотят принести созданное на занятиях домой и в школу.
- В процесс включаются родители.
- Дети несут свои рассуждения и предложения на следующие занятия.
- После онлайн занятий возникли аудиозаписи чтения детей любимых отрывков и книга с детскими размышлениями и текстами.
- Дети хотят писать свои тексты и выразительно читать как чужие, так и свои истории.

### Образовательные результаты Домашней лаборатории: для детей

- опыт взглядывания, «вдумывания», углубления детского содержания,
- опыт отношения к знанию как к меняющемуся, неокончательному,
- опыт проб и ошибок,
- опыт задавания вопроса и его обсуждения,
- интерес к культуре понимания и чтения текстов,
- опыт выстраивания картины мира через опыт эксперимента, анализа и рассуждения,
- опыт представления результатов своей работы.

### для родителей

- возможность стать участником жизни своего ребенка,
- возможность радоваться и поддерживать интересы и инициативы своего ребенка,
- опыт содержательных бесед относительно вопросов, интересов и открытий своего ребенка.

### **Некоторые Заметки педагога Домашней лаборатории на примере 4 занятий**

9.11.19

Вот и началась наша домашняя лаборатория. Все пришли с желанием строить планы на этот год. Начали с того, что в парах предполагали, кто, где и зачем придумал конфеты, таблетки, электропровода, кукольный театр, маски, обозначил значком пустоту. Каждая пара выбрала для себя объекты из этого списка. После размышлений в парах, мы стали обсуждать все вместе наши версии.

Лена и Аня предположили, что кукольный театр изобрели для того, чтобы развлекать людей, а маски стали использовать до нашей эры, чтобы скрывать свои лица во время театральных постановок, а самые первые маски – это ритуальные.

Вероника и Гриша предположили, что таблетки изобрели для удобства перевозки. Это произошло случайно, примерно в 20 веке, а электропровода создали примерно в 18–19 веке, чтобы осуществлять телеграфную или телефонную связь. Гриша это предположил после того, как посмотрел на нашей ленте времени про открытие электричества. В прошлом году мы с ребятами сделали ленту времени и на неё приклеивали те изобретения, которые изучали на занятиях в течение года.

Гриша и Матвей К. подумали, что первыми конфетами были мармеладки, которые делали из сока еще древние люди, заметив, что вода выпарилась, а гуща превратилась в сладкую пластинку – конфету.



Жаркие споры возникли про обозначение пустоты. Гриша и Лена стали размышлять, зачем людям было обозначать пустоту, задались вопросом – ноль и бесконечность могут ли быть равны? Значок – символ и его значение – одно и то же или это разное?

Гриша предположил, что обозначить пустоту понадобилось математикам для фиксации отсутствующего разряда, например, 102; для обозначения внутренней части круга или овала; отсутствия палочек при счете. А бесконечность не может быть равна нулю или пустоте, т.к. бесконечность + 0 = 0 – ложно

Хотя Вероника ему возражала тем, что в космосе пустота и он бесконечен, значит, они равны.

Лена утверждала, что за значком должен быть смысл, например, стереть и вычесть число из 564 – не одно и то же, или слово «стол» и слово «сто», и что мир можно познавать через чувства. На что Гриша возражал тем, что только математика и логика дают точное описание мира.

Из этого бурного спора возникли идеи для будущих занятий:

Значки – символы и их значения – как они соотносятся между собой?

Как объясняется мир через чувства или ум?

Каков математический мир, что он описывает?

Идеи Ани Розановой:

- сделать своих кукол
- сделать теневой театр
- сделать маски
- сделать лампу
- сделать конфеты
- изучать моду
- экспериментировать с едой

Лена:

- делать маски
- паять
- рисование
- история искусств
- биология человека
- атомы
- беременность и почему мужчина не может рожать
- ствол дерева в разрезе – круг, почему?
- в чём смысл денег? Зачем их придумали?

Вероника:

- думать про бесконечность
- как устроен телефон?

Матвей Козин:

- как устроен автомобиль?

Гриша:

- как устроены кооперативные игры?
- огонь – что это?
- как устроены старые компьютеры (ламповые, перфокартные)?

Маша:

- как писать стихи? Как они устроены? Какие там бывают ритмы, размер?
- изучать холодное оружие?

Прочитали небольшие тексты про ноль, конфеты, кукольный театр, маски, таблетки. Многие удивились новой информации и порадовались, что какие-то наши предположения совпали с текстом. Гриша поразился, что ноль народ майя рассматривал как начало бесконечности, понял то, что у него была другая логика рассуждения. Лена – что маски бывают разных видов. Аня удивилась тому, что кукол использовали в Древнем Египте для ритуальных церемоний. Матвей К. – что процесс изготовления конфет во Франции держали под большим секретом и конфеты влияли на политику.

Затем девочки занялись изготовлением подвижных птиц и драконов. Когда фигурки были готовы, то развеселили мальчиков маленьким теневым спектаклем с этими фигурками.

23.11.19

Сегодня на домашнюю лабораторию к нам пришли гости из Москвы и Санкт-Петербурга (4 взрослых и девочка Настя).

Мы начали с наших вопросов, которые ребята предложили для занятий на этот год. Я до занятия собрала детские вопросы в таблицу, но одной группе вопросов не смогла придумать название, и 3 предложения остались неопределенными (холодное оружие, теневой театр и маски). По ходу доопределения нашей таблицы у Матвея Л. возникли предложения об изучении алхимии, трав и их лечебных свойств, изучать жизнь гномов – и у нас появилась новая графа с мифами. В нее еще предложили добавить изучение мифов разных народов, мифов Индии, создавать свои мифы. У Ани возникла идея изучать звук во взаимосвязи с рисованием, что добавили в группу «Физика и химия». (важно возвращаться к детским предложениям, а классификация помогает ребятам за хаосом предложений увидеть группы, а затем и логику общего движения).

Начали с МАСОК.

Участники в парах строили версии: зачем люди придумали маски вслед за одеждой. Свои мысли пары высказали на общем обсуждении. У нас получилось:

- для запугивания зверей и людей
- для вызывания духов
- для того, чтоб отгонять злых духов

- для театра – развлечения
- для дополнения образа
- как одежда
- для военной маскировки
- для скрытия некрасивого лица или чтоб не быть узнанным
- для защиты от солнца
- чтоб не заразиться
- для защиты от веток, насекомых
- косметическая маска
- чтоб не быть узнанным, например, палач
- для Венецианских традиций
- химзащита
- спортивные маски
- для ролевых игр
- маски водолазов и сварщиков

Максим принес маски из Камеруна и Индонезии, немного про них рассказал, все мы подержали такое сокровище в руках.

Далее ребята получили тексты про разные маски. Гриша – первоклассник небольшой текст, а Федя и Матвей Т. – десятиклассники – большие тексты. Остальные по их силам – свои. В время чтения ребята подчеркивали интересное, удивительное, подписывали вопросы, которые возникали при чтении.

Маша рассказывала про египетскую маску, и выяснилось, что мы забыли про погребальные. Возник у нее вопрос: Зачем маска для мертвого?

У Максима возник вопрос в ходе чтения: Что такое «примитивизм»? А после прочтения всего текста: Почему примитивный был вожаком?

У Ани был текст про африканскую женскую маску. Ее очень поразила большой язык и возник вопрос: Почему на женской маске Африки такой длинный высунутый язык?

Гриша В. – самый маленький участник, рассказал про маску, которую использовали при лечении больных. Дети стали спрашивать маму Олю (врача), которая тоже была на занятии: «А надевают ли сейчас в больницах врачи такие страшные маски при лечении больных?»

Получили отрицательный ответ, возник вопрос: а зачем тогда в древности жрецы-врачи пользовались такими ужасными масками?

У нас возникли разные предположения.

Лену в ее тексте о египетской маске поразило то, что художники и скульпторы делали маски для богатых людей после их смерти и предназначались они для магического значения – сохранения образа в вечности.

Матвея Л. удивило, что его маску народы севера России возили на санях, кормили и она была грустная.

Матвей Т. рассказал про маски Тибета и Монголии, а Федя – про китайские маски.

Затем мы все разошлись

- С Федей пошли Аня, Максим и Матвей Л. придумывать мир, в котором человек получал на всю жизнь одну маску.
- Матвей К., Настя, Лена, Маша и Гриша рисовали себе маски аквагримом.
- Матвей Т. и Саша создавали подвижную маску.

В конце занятия Аня рассказала задумку про мир, в котором есть каста врачей и воинов, которые сразу при рождении получают свои маски, а если ты родился в касте простых людей, то получишь маску только тогда, когда определишься с профессией. Но на следующем занятии они решили доделать свой мир.

Остальные продемонстрировали свои шедевры.

За чаем посмотрели видео о выставке масок, в котором говорилось и о пыточных, и о масках для солдат после ранения – прототип пластической хирургии, это всех поразило.

## **Дистанционные занятия**

8.04.2020

Так радостно, когда получается глубокая работа с детьми, когда открываются новые смыслы и можно совместно размышлять, вслушиваясь в размышления другого человека. Во время карантина наша связь была через скайп, и я боялась, что не получится углубиться в тему. Но удалось!

Мы (3 девочки и я) решили разгадать тайны загадок. Девочки сначала вспомнили, где им встречаются загадки: это загадки города, например, до сих пор неизвестен возраст города Владимир; загадки архитектуры, загадки бытовых предметов – как они устроены и как работают; и загадки часто используют на праздниках для развлечений, но почему у нас поднимается от этого настроение – загадка.

Мы разгадали 16 обычных загадок, которые загадывают детям, в том числе на праздниках. Меня поразили ответы на загадку – кто на свете всех милее? Вероника – кролик, Лена – мама, Настя – я. Девочки их разделили на группы. У Насти получились группы по отгадкам (загадки про животных, про людей, про предметы, про явления природы) – многие сборники загадок так и устроены. У Вероники – загадки в стихах, загадки – отрицания, загадки – кто или что на свете и загадки, которые требуют продолжения. У Лены – загадки – описания, загадки из прилагательных, загадки – вопросительные предложения, загадки с ответом в рифму в окончании и загадки – рассказы.

Ленина идея про загадки – рассказы натолкнула нас на мысль проверить небольшие притчи – сказки. Текст про озеро, которое превратилось в болото, хотя просило о помощи, но никто ему не помог, девочки сразу поняли, что это не только про экологическую проблему (эта версия у них прозвучала), но и про помощь человеку в трудной ситуации. Далее обсудили Библейскую притчу о добром самарянине. Настя высказала мысль о том, что надо помогать не только людям из своего рода, но и людям других национальностей, Вероника говорила про равнодушие, Лена про помощь всем нуждающимся: и людям, и животным.

Но загадки бывают не только в текстах, но и в произведениях искусства. Девочки выбрали, каждая на свой вкус, картину или скульптуру, тайну которой хотели раскрыть.

**Всех зацепила скульптура Бруно Каталано, которая находится на берегу моря в Марселе (Франция).** Это путешественник, у которого есть только голова, плечи, одна рука с чемоданом и ноги.



**Настя:**

Человек, выходящий из моря, – путешественник, который выходит из дали, (его мысли еще не совсем приехали в это место, часть его в том месте, откуда он приплыл, а часть уже здесь – устное добавление Насти)

**Лена:**

Мы не знаем никогда человека полностью, даже родные в его семье.

**Вероника:**

Эта скульптура значит, что мы рано или поздно исчезнем с лица земли.



**Картина Владимира Куша «Дерево – книга» откликнулась Лене и Насте.**

**Настя:**

Книга с деревом – Дерево знаний

**Лена:**

1. Из дерева делают бумагу, а на бумаге пишут истории, и таким образом в дереве скрывается много тайн.
2. Мы не знаем, что пережило это дерево.



**Скульптура «Свобода» Зеноса Фрудакиса (США) позвала к себе Лену и Настю. Настя:**

Человек вышел из стены – свобода человеку, возможность говорить нет.

**Лена:**

1. Рождение человека: кокон в мамином животике, развитие плода, рождение и новый человек в мире!
2. Выход человека из депрессии, что делает его свободным и радостным.

Вероника выбрала скульптуру Сальвадора Дали «Благородство времени» и высказала мысль, что статуя обозначает то, что время быстро летит.



Еще ей откликнулась лондонская конструкция «Светофорное дерево» Пьера Виванта, вот ее мысль про нее: Этот светофор означает хаос во всем мире и спешку, потому что многие люди не уделяют время на родных, и напоминают о хаосе в городе.

**Настя и Лена еще поразмыслили над скульптурой Странника из букв Жома Планса (Франция). Настя:**

Человек из букв – зашифрованная история этого памятника (буквы имен создателей данного памятника – устное пояснение Насти)

**Лена:**

Памятник посвящен жертвам Второй мировой войны. Буквы – это имена погибших.



29.04.2020

На прошлом онлайн занятии разгадывали загадки, которые таятся в текстах самих наших юных авторов. Нас заинтриговал текст Вероники, и возник вопрос: Каков может быть портрет птицы, о которой писала Вероника? Этим вопросом мы занялись. Такая птица белая, смелая, знает, что на небе нет ни холода, ни тепла, но знает, что на земле холод есть.

Лена предполагала, что это сова, смешанная с аистом, т.к. сова мудрая, полярная сова белая, совы – храбрые птицы, а аист высоко летает. Аня, Маша и Настя говорили, что это должна быть большая птица, Гриша предположил, что это может быть аист. Сама же Вероника высказала, что это, скорее, небольшая птица. Я высказала мнение, что это может быть петух. Большая часть участников не согласилась со мной, т.к. петух низко летает, но Гриша со мной согласился, ведь петухи – отчаянные драчуны. Мы посмотрели небольшие видеозарисовки под красивую музыку про 4 белых птиц (павлина, голубя, попугая и лебедя К. Сен-Санса). После просмотра у ребят появились новые версии. Качества этих птиц появились в словесных портретах ребят.

Все захотели зарисовать или слепить своих птиц, хотя можно было записать словами.

После перешли к коту Рыжику, о котором писал Ваня. И посмотрели мою подборку кошачьих портретов. Каждый обосновал выбор того портрета, который, по его мнению, соответствует коту Ване. А далее все выбрали понравившийся портрет и написали или слепили историю про этого кота.



**Гриша:**

Этот кот пытается ловить мышей. Ему ангелы пытаются помочь, но он настолько злобный, что вообще не замечает этого. Он нашёл этот сачок на старом чердаке, и жить, и ловить мышей стало легче. Это момент, когда он встретил хозяина. Кот удивлён.

**Вероника:**

Кот Рыжик.

Мне кажется, кот Рыжик стал жирный. Утром он рано встает и делает растяжку живота. Потом он пьет молоко со сливками и пончиком. И так продолжается целый день, а под вечер он лежит перед телевизором. И лопает мышей, и запивает молоком.



**Аня:**

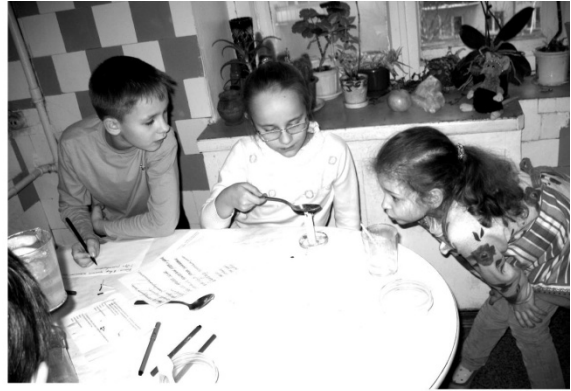
Кот с зонтиком, и кот с рыбой. Жил кот Рыжик, он был очень злой. Уж никому это не нравилось, все звери не любили этого кота, потому котик вечно грустил. Он не хотел быть таким злым, у него все случайно получалось. Но однажды он встретил другого кота. Тот был очень толстый и любил рыбу. Его все любили – он был веселый и добрый. Потому веселый кот помог Рыжику стать веселым. Он сделал зонтик из цветов, так как Рыжик

любил цветы. Веселый кот договорился с бабочками, и когда кот дарил зонтик Рыжику, вокруг него летали бабочки. Наш котик очень обрадовался такому подарку. Он стал добрый и веселый. С этого момента его стали любить.



В конце обсуждения договорились на следующем уроке заняться мифическими существами – фениксом и единорогом, а может, и другими.





ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Александр Мандри*

Лев Николаевич Толстой, гениальный писатель и духовный учитель России, заложил своим педагогическим опытом основания гуманитарной парадигмы образования, которая в последние десятилетия является главной опорой для выхода системы образования из кризиса и в России, и за рубежом. Свободная школа как новый тип школьной организации была создана в 60-е – 70-е годы XIX века в Ясной Поляне. В этой книге мы пытались показать, что «школа Толстого» – это система педагогических взглядов на образование, методы и способы «предоставления» образования, которые и сегодня актуальны.

В своих работах Л.Н. Толстой последовательно выступал против сложившейся в середине XIX века принудительной системы образования и проповедовал педагогику ненасилия. Этический и жизненный принцип ненасилия предполагает признание ценности человека, отрицание принуждения как способа взаимодействия, признание способности человека к позитивному самопроявлению.

Педагогический потенциал школы Толстого для современности заключается в том, что писатель создал начальную школу как школу начального образования, а не школу первоначальной грамотности (как привычно рассматривают начало школьного обучения). Центральным моментом в его школе было понимание, а не запоминание. Для этого Лев Николаевич перестроил школьные предметы: письмо с первого класса было не только графикой, но и свободным сочинительством «из головы»; чтение делилось на «механическое» и «постепенное» (с пониманием); арифметика предполагала работу с тремя системами исчисления, обобщение понятия числа.

Толстой-педагог ориентировался на образ свободного ребенка, которому образование предоставляется как возможность, а не диктат. В такой системе образования ребёнок сам выбирает способы работы, свойственные его возрасту и особенностям, и даже помогает учителю находить эти способы, творить их. «Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут дойти, а не задерживать их ради слабых, а эти лучшие ученики – самые нужные. Только при свободе можно избегать обычного явления: вызывание отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только Свобода не нарушает воспитательного влияния. А то я буду говорить ученику, что не надо в жизни насилия, а над ним буду совершать самое тяжелое умственное насилие. Знаю я, что это трудно, но что же делать, когда поймешь, что всякое отступление от Свободы губительно для самого дела образования. Да и не так трудно, когда твердо решить не делать глупого», – писал Толстой П.И. Бирюкову о Свободной школе.

Толстой, анализируя существующую дидактику и современные ему учебники, не находил в них *образовательного* потенциала. Поэтому он создал свои учебные материалы не для запоминания и тренировки учеников, а для развития понимания и мышления. Проанализировав культурно-историческое содержание учебных предметов начальной школы, Толстой начал строить новый подход к дидактике: вычлняя из предметного материала (математики, грамматики) такое содержание, которое бы «наводило ум ребенка на обобщение», он намеренно переструктурировал предметный материал, отыскивая в нем «противоречия», за которые бы могло зацепиться детское мышление. Основные противоречия, с которыми знакомились ученики в школе Толстого: слово и «не-слово» (сочетание букв без смысла), высказывание и набор слов, текст и набор предложений, цифры в разных системах исчисления, способы работы с количеством и т.п. На таких принципах были созданы «Азбука», «Русские книги для чтения», «Арифметика».

Будучи великим писателем, Лев Толстой именно слово, текст делает материалом, знаком, посредником, выстраивающим его педагогику. Никто до Толстого и после него не работал со словом, предложением, текстом как педагогическим материалом. Диапазон работы со словом колоссален: от «инструментального письма» в «Азбуке» и первой «Книги для чтения» до вершин художественности в притчах и повестях четвёртой «Книги для чтения». До 1917 года учебники Толстого были, говоря современным языком, альтернативными учебниками. По «Новой Азбуке» выучилось читать не одно поколение не только крестьянских, но и дворянских детей. Но после 1917 года в культурном обиходе остаются только педагогические статьи, учебники не переиздавались ни разу, и до сих пор не изданы (они есть только в Полном Собрании Сочинений Толстого в 90 томах).

Отсутствие текстов учебников – важная, но не единственная причина забвения педагогических открытий Толстого. Самое основное заключается в том, что Свободная русская педагогика Л.Н. Толстого и не была востребована общественным сознанием нашей страны. В начале века П.И. Бирюков пытался начать работу по восстановлению Свободной школы вместе с Толстым, но смерть писателя прервала эту работу, позже русской интеллигенции было не до педагогики, а Октябрьская революция превратила Школу Толстого в памятник, как самого Льва Николаевича в «глыбу». Оценки Толстого от Бердяева до Ленина, противоречивые мнения о позднем периоде жизни и творчества писателя мешают приблизиться к его педагогическому наследству. Из педагогических статей и методических работ писателя, которые изучаются в курсе истории педагогики в ВУЗах, вычитывается лишь оригинальный субъективный опыт Толстого-учителя. Но и учебники Толстого (даже если они будут опубликованы) не

восстановят педагогики Толстого) без знания основополагающих идей образования и способов работы с детским опытом. И только понимание того, как сочетаются философско-педагогические идеи Толстого с образовательным потенциалом его учебных текстов, может развернуться в гуманитарную педагогическую практику. Тогда сами учебники «заговорят», закодированные в них смыслы, понятные лишь детям, так как для них они и написаны, станут понятны и взрослым, чьи педагогические идеалы близки толстовским.

Каждый учебник Л.Н. Толстого – учебный текст, т.е. единая, неделимая целостность, выстроенная в соответствии с образовательным движением смыслов на разных уровнях в логике их усложнения. Такой текст не должен расчленяться, как это делают современные издатели учебников для начальной школы, включая отдельные произведения в книжки, сокращаться, иначе он теряет то, ради чего написан – свой уникальный образовательный потенциал.

Учебники Л.Н. Толстого – это посредники между ребенком и культурой, цель которых образовывать, не подавляя. А это возможно, когда каждый познавательный шаг ребенка одновременно оказывается и сотворением продуктивного действия.

Вечные вопросы, которыми задавался Толстой, приступая к педагогическому творчеству: «чему, зачем и как учить?» – он задавал и педагогическим авторитетам в процессе изучения опыта европейского образования. И, не найдя удовлетворительного ответа, стал искать его в практике, в школе-лаборатории, подвергая рефлексивному анализу любой творческий шаг в педагогике. Школа-лаборатория по поиску и рефлексии продуктивных способов взаимодействия педагога с ребёнком – это основание толстовского метода педагогической деятельности.

Значимость педагогического труда Льва Николаевича подтверждается тем, что в 20-е годы XIX века, а потом, спустя 130 лет с момента первых педагогических проб, в 90-е годы, педагогические идеи и тексты Толстого становятся предметом пристального внимания учителей, стремящихся работать по-новому.

Педагогические тексты Л.Н. Толстого смогли вновь обрести своего читателя, адресата, лишь в новой социо-культурной ситуации начала 20-х, а потом 90-х годов. Такая социо-культурная ситуация возникала всякий раз как результат слома тоталитарного государства и тоталитарного мышления, в том числе и педагогического. Это были периоды оформления в педагогике отечественных гуманитарных образовательных систем: «Развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», «Диалога культур В.С. Библера», – и время знакомства с зарубежным педагогическим опытом и освоения таких свободных педагогик Запада, как Вальдорфская педагогика и педагогика М. Монтессори. Основополагающими моментами данной социо-культурной ситуации

всякий раз становилось, во-первых, формирование в общественном сознании образа человека (ребенка), в развитии которого на первый план поставлены ценности индивидуальности, активности, образовательного и познавательного интереса. В связи с изменением педагогической парадигмы детство представляется не этапом подготовки к взрослой жизни, а самостоятельной, самоценной жизнью.

Во-вторых, в профессиональном сознании педагогов утверждается новое понимание о содержании обучения и учебного предмета, разбивавшее стереотип традиционного представления о задаче учителя транслировать готовое знание, отстоявшееся в школьных учебниках на уровне правил и определений. В учебный предмет включается аналитическая работа ученика, совместное выстраивание знаний через «противоречия», предлагаемые учителем. Такой учебный процесс делает ученика самостоятельным и ответственным.

В-третьих, сформировались условия, позволившие педагогу освободиться от догматических принципов школы и выбирать адекватную ему педагогическую систему, соответствующую его ценностным представлениям о ребенке и о сущности образования.

Мы надеемся, что эта книга вызовет у всех, кто только узнал о феномене педагогики Льва Николаевича Толстого, дальнейший интерес, побудит к исследованиям и главное – возродит стремление к обновлению практики образования, согласно идеям свободной педагогики.

## Авторы сборника

**Бабий Любовь Витальевна** – учитель начальной школы «Эврика-развитие», методист классов Свободной педагогики. Область интересов: педагогическое наследие Л.Н. Толстого, детская психология.

**Волошина Евгения Анатольевна** – выпускница Томского государственного педагогического института, учитель-методист начальной школы, преподаватель тьюторской магистратуры Московского городского педагогического университета. Область научных интересов: проектирование свободной образовательной среды, предметные разработки для учащихся начальной школы, разработка практики тьюторского сопровождения в общем и высшем образовании.

**Гельфман Эмануила Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике Томского государственного педагогического университета, руководитель авторского коллектива «Математика. Психология. Интеллект». Область научных интересов: создание учебных пособий по математике для развития интеллекта учащихся.

**Долгова Людмила Михайловна** – эксперт научно-образовательного междисциплинарного центра Томского государственного педагогического университета, директор школы «Эврика-развитие» г. Томска с 1992 по 2021 год. Область научных интересов: философско-антропологический контекст образования, индивидуализация и тьюторское сопровождение образовательного процесса, исследование и проектирование пробно-поисковых действий детей и педагогов в свободной образовательной среде.

**Кудрявая (Вейкшан) Наталия Владимировна** – доктор педагогических наук, почетный профессор Московского городского медицинского социального университета. Область научных интересов: образовательный, онтологический, проповеднический потенциал наследия Л.Н. Толстого.

**Малахова Ирина Витальевна** – выпускница Томского государственного педагогического института, учитель начальной школы, тьютор, завуч начальной школы Санкт-Петербурга. Работала учителем в классах Свободной педагогики школы «Эврика-развитие» г. Томска более 10 лет, стала автором пособий по математике и русскому языку.

**Монасевич Зоя Леонидовна** – выпускница Томского государственного педагогического института, учитель начальной школы, тьютор, преподаватель кафедры методики преподавания русского языка в начальной школе Владимирского государственного университета. Проработала более 10 лет учителем в классах Свободной педагогики «Эврика-развитие» г. Томска, стала автором многих статей и пособий, является организатором внешкольных форматов образования.

## Содержание

Введение .....	3
Часть 1. Педагогика Толстого. Разработки, объединяющие поколения .....	11
Краткая история разных периодов педагогической деятельности Л.Н. Толстого. Н.В. Кудрявая о проблемах педагогического наследия и философско-антропологических основаниях педагогики Толстого .....	12
История семьи исследователя педагогического наследия Л.Н. Толстого Владимира Александровича Вейкшан и его продолжательницы – Натальи Владимировны Кудрявой .....	29
Школа «Эврика-развитие» г. Томска. Личные истории Татьяны Михайловны Ковалевой и Людмилы Михайловны Долговой – основателя и директора полисистемной школы «Эврика-развитие» в г. Томске .....	34
Проект «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л.Н. Толстого» в школе «Эврика-развитие» г. Томска 1991–1994 годов .....	45
Творческая группа: Долгова Л.М., Урсу С.А., Монасевич З.Л., Волошина Е.А., Черных (Малахова) И.В., Попов Е.Н., Фомина Е.А. ....	45
От «Школы Толстого» – к педагогике Толстого: описание исследовательского этапа проектирования .....	45
Философско-педагогические основания Свободной школы Л.Н. Толстого, принятые на начало этапа реализации проекта .....	49
Социо-культурная ситуация, способствовавшая новому прочтению педагогики Л.Н. Толстого .....	53
Этап реализации проектных замыслов: новые вопросы и новое понимание ..	54
Творческие сочинения участников проекта «Свободные классы, ...» .....	71
Итоги реализации проекта .....	76
Бабий Любовь Витальевна, учитель начальных классов, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого, о настоящем времени проекта .....	81
Часть 2. Ключевые феномены педагогики Л.Н. Толстого (Волошина Е.А., Долгова Л.М., Малахова И.В., Монасевич З.Л.) .....	91
Первое требование свободы: в построении перехода из дошкольного детства в систематическое обучение важна естественность и непосредственность поведения детей .....	97
Второе требование свободы: построение поля взаимодействия детско-взрослого сообщества и упорядочивание его активности, оформление уклада .....	102
Третье требование свободы: сочетание авторитета учителя и духа (атмосферы) свободной школы как ось действия взрослого .....	110
Четвертое требование свободы: «пропуская вперед ребенка», необходимо провести его от противоречия к обобщению .....	119
Пятое требование свободы: чтобы инициировать и поддерживать самостоятельное образовательное движение ребенка, важно вместе с другими участниками этого движения выделять, кроме предметно-практических, ученические и образовательные задачи .....	129
Шестое требование свободы: преодолевая классно-урочную систему, взрослый совершает антропотехническое действие воссоздания в малом образовательном сообществе форм культурного поведения; их освоение ребенком является продуктивным образованием .....	152
Седьмое требование свободы: в поиске опор педагогического действия школа должна оставаться школой-лабораторией, а учителя получить возможности самоопределения .....	162



Часть 3. Методические разработки в свободном образовательном пространстве .....	177
Обучение в свободной образовательной среде .....	182
Гельфман Э.Г., Просвинова И.Г., Отто Е.О. Роль учебных текстов по математике Л.Н. Толстого в обогащении различных форм умственного опыта учащихся .....	182
Монасевич З.Л., Малахова И.В. Переход от натуральной арифметики к культурной .....	198
Волошина Е.А., Долгова Л.М., Монасевич З.Л. Построение учебного предмета в переходе «устная и письменная речь» и освоение форм культурного поведения .....	204
Долгова Л.М. Дидактические принципы индивидуализации процесса обучения устной и письменной речи в начальной школе .....	210
Малахова И.В., Монасевич З.Л. Раздаточный материал для обучения русскому языку: дидактические принципы, методические рекомендации и примеры заданий .....	219
Волошина Е.А., Сторожева Н. Примерное модульное планирование обучения родному языку и развития речи в начальной школе .....	226
Волошина Е.А. Разработка игры-метафоры «Страна живых слов» .....	238
Ученичество в свободной педагогике .....	242
Монасевич З.Л. О формировании учебного действия .....	242
Малахова И.В. К осмысленному учению через образовательное событие .....	253
Малахова И.В. Работа с учебными трудностями в классах Свободной Педагогике, ориентированной на педагогику Л.Н. Толстого .....	255
Малахова И.В. Некоторые формы оценивания в классах «Свободной педагогики, ориентированной на педагогику Л.Н. Толстого» .....	259
Монасевич З.Л. Детский учебный опыт творческого действия как результат тьюторской деятельности .....	264
Малахова И.В., Монасевич З.Л. Как детский вопрос превратить в образовательный проект младшего школьника .....	269
Образовательные программы и проекты .....	274
Извлечение из Основной образовательной программы начального общего образования МАОУ Школы «Эврика-развитие» г. Томска. Общая часть и специфика классов свободной педагогики .....	274
Бубякина Т.В., Малахова И.В., Файзуллаева Е.Д. Образовательная программа дошкольной ступени .....	281
Малахова И.В. Пример программы тьютора для начальной школы, ориентированной на педагогику Толстого .....	288
Проект перехода в подростковую школу для ребят классов Свободной педагогики. Отзыв тьютора класса Сазановой Н.А. ....	296
Волошина Е.А. Проект комплекса дошкольной и начальной ступени как Центра семейного образования: главные идеи и принципы, условия разворачивания .....	305
Монасевич З.Л. Ставим опыты, сочиняем и размышляем в очном и онлайн формате .....	316
Заключение .....	329