

КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Д. И. Карпович

**Модели организации
классно-предметного обучения
в городских и сельских школах**

Методическое пособие

**Красноярск
2014**

ББК 74.202

К 21

Рецензенты

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

Мкртчян М.А., доктор педагогических наук, доцент, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заместитель министра образования и науки Республики Армения

Карпович Д. И.

К 21 Модели организации классно-предметного обучения в городских и сельских школах: методическое пособие / Д.И. Карпович. Красноярск: КК ИПК, 2014. – 68 с.

ББК 74.202

В методическом пособии представлен материал, обобщающий опыт работы по становлению в массовой школьной практике различных моделей классно-предметной системы обучения. В пособии приводятся теоретические, концептуальные и методологические основания данной системы обучения, дан развёрнутый перечень основных характеристик, которые существенно отличаются от основных признаков традиционной классно-урочной системы обучения, обобщён и систематизирован опыт управленческой деятельности по организации классно-предметной системы обучения в образовательных организациях.

Адресовано директорам школ, заместителям директоров по учебно-воспитательной работе, методистам школьного и муниципального уровней, педагогам, внедряющим неурочные формы организации учебного процесса.

© Карпович Д.И., 2014

© Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2014

Содержание

Введение	4
1. Проблемы кризиса системы образования.....	5
2. Преимущества классно-предметной системы обучения.....	8
3. Концептуальные основания классно-предметной системы обучения.....	14
4. Основные характеристики коллективных учебных занятий.....	22
5. Управленческие действия по становлению классно-предметной системы обучения.....	39
6. Пути перехода к классно-предметной системе обучения.....	64

Введение

Важнейшим средством для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в аспекте надпредметного образования служат неурочные формы организации учебного процесса. Привычный урок, классно-предметная организация учебного пространства не дают возможности в полной мере и с необходимым качеством выполнить эти требования. И неслучайно в самих ФГОС часть учебного времени (в определённом процентном соотношении) предписывается проводить именно в неурочном формате.

Урочная форма обучения, введённая в педагогическую практику Я.А. Коменским ещё в XVII веке, была эффективна для своего времени, в той ситуации, когда зарождались рыночные отношения, когда бурно развивалось производство. В этой ситуации возникла необходимость обучать грамоте одновременно большие группы людей, имея в наличии ограниченное количество учителей. Именно тогда возникли три «кита» педагогики: урок как форма организации учебного процесса, учебный класс как основная структурная единица организации взаимодействия субъектов образовательного пространства и учебный предмет как основная форма организации содержания образования. Классно-урочная (а вернее – классно-урочно-предметная) система обучения позволила в своё время за короткий срок обучить большие массы людей грамоте, необходимому минимуму образования, позволявшему овладевать новыми профессиями, участвовать в производственных отношениях.

Но преобладание урока как основной формы организации учебного процесса в настоящее время в массовой школе, привычной и наиболее полно разработанной, вовсе не означает, что не существует других, отличных от урока, форм организации учебного процесса. Более того, урочная форма организации обучения стала тормозить развитие системы образования, стала отставать от реалий сегодняшнего дня.

Классно-предметная система обучения как институциональная модель, организации которой и посвящено дальнейшее повествование, полностью построена на неурочных формах организации учебного процесса. Уже в самом названии можно обнаружить, что исчезло слово «урок». Только при такой организации учебной деятельности можно реально учитывать потребности, интересы и индивидуальные особенности каждого ученика, построить обучение, опираясь на индивидуальные образовательные программы, обеспечить становление личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных учебных действий.

1. Проблемы кризиса системы образования

1. Кризис системы образования в нашей стране (Красноярский край не исключение) проявляется во всех аспектах и вызван тем, что эта система не в состоянии выполнить возложенную на неё задачу, т.е. несоответствием между социальным (общественно-государственным) заказом (см. требования ФГОС) и процессом образования как средством выполнения заказа.

Анализируя причины кризиса, специалисты разных отраслей ссылаются на целый ряд объективных факторов: социальные, демографические, социально-психологические, экономические, педагогические, информационные, технические и технологические, нормативно-правовые, финансовые и др. условия воспитания, образования, самоопределения растущего человека. Резонность этих объяснений не вызывает сомнений, точно так же, как очевидна необходимость срочного решения этих вопросов и многих других. Но возникают вопросы по другому поводу. Все перечисленное было очевидно специалистам 10 и 20 лет назад. Тем не менее, *существующая ситуация остается качественно неизменной*. В связи с этим, наряду с привычным вопросом о причинах сложившегося положения необходимо задать еще одним: почему сложившаяся негативная ситуация воспроизводится несмотря на многочисленные попытки «реанимации» системы образования? И если в рамках традиционного анализа частично можно получить ответ на вопрос о причинах сложившегося положения дел, то второй вопрос находится на периферии и не является фокусом размышлений. Поэтому имеем ситуацию «длящегося прошлого», а не перехода в будущее.

Мы устраняем следствия вместо того, чтобы устранять причину их возникновения. Главное доказательство кризиса в образовании – это постоянное возникновение проблем в любых аспектах системы образования. Сняли с повестки дня одну проблему – появилось с десятков других в том же самом месте.

Первопричина любой проблемы в педагогике лежит в классно-урочной организации учебного процесса в школе и лекционно-семинарской системе преподавания в вузе.

2. Исходная проблема сегодняшней практики образования заключается в том, что пока не удаётся осознать, оформить и решить проблему обеспечения плодотворного, эффективного включения *каждого члена учебной группы в учебный процесс*. Исходность этой пробле-

мы означает, что ею определяются и являются ее прямым следствием другие трудности и проблемы общего образования. Очень актуальная сегодня проблема – содержание образования. Но пока мы не поймём, как организовать учебный процесс, чтобы каждый осваивал любое содержание (содержание образования), то и нет смысла его перекраивать.

Проблема включённости присуща образовательной практике, действующей сейчас. Практика образования представлена различными образовательными учреждениями, отдельными субъектами; этой практике присущи определённое мировоззрение, педагогическое сознание; определённый тезаурус – категории, понятия, термины; в этой практике разворачивается определённая деятельность, протекают определённые процессы.

Проблема обеспечения включенности каждого члена учебной группы в учебный процесс:

- не осознана как исходная проблема в представлениях различных субъектов практики образования, педагогическом мировоззрении;
- не оформлена в слое мысли-коммуникации, не отражается в педагогическом тезаурусе (в учебниках для педагогических вузов, в научно-методических журналах, в тезисах конференций, в законодательных и прочих документах);
- не решена – в слое действий и процессов не предпринимаются осознанные шаги, направленные на обеспечение включённости каждого ребёнка в учебный процесс.

Для решения обозначенной проблемы следует добиться, во-первых, чтобы педагогическое мировоззрение в своих представлениях данную проблему восприняло как исходную; во-вторых, чтобы в педагогической коммуникации, в педагогическом тезаурусе проблема включенности оформлялась как исходная; и, в-третьих, следует организовать образовательные процессы так, чтобы каждый ребенок был включен в учебный процесс.

3. Классно-предметная система обучения (данный термин возник в КСОдвижении) представляет собой институциональную модель, обеспечивающую решение проблемы включённости каждого учащегося в учебный процесс. Она является своеобразным промежуточным этапом между традиционной классно-урочной системой обучения и не классно-не урочной системой, которая всё уверенней заявляет свои права на будущее.

Любое нововведение должно что-то в неизменном виде сохранять из прошлого и добавлять что-то абсолютно новое, не бывшее. В этом аспекте в классно-предметной системе обучения (КПСО) **сохраняется учебный класс** как основная структурная единица. Другими словами, сохраняется содержание годовой образовательной программы, которую учащиеся данного класса должны освоить за 35 учебных недель. Как следствие, сохраняется перевод учащихся из класса в класс, контрольное тестирование в конце года и т.д. При этом исчезает урок как основная форма организации учебного процесса, и вместо урока появляется совершенно новая форма организации учебного процесса – **учебное занятие**. Другими словами, появляется возможность в одно и то же время учащимся класса изучать *разные* темы за *разное* время и *разными* способами, создавать для каждого ученика свою индивидуальную образовательную программу, что, собственно, и решает проблему включённости каждого ученика. Традиционный урок предназначен для того, чтобы все ученики класса занимались в данный момент только одной темой: один для всех маршрут, одно время, один способ и т.д. Говорить в такой ситуации о включённости, об индивидуальном подходе не имеет смысла.

Понятно, что, сохраняя общий объём образовательной программы, приходится переосмыслить структуру самой программы, порядок освоения тем, совершить **реструктуризацию годовой программы**. Как следствие, приходится разрабатывать новые формы дидактического материала, новые варианты расписания занятий (расписание с погружением в учебный предмет), новые методики организации взаимодействия участников образовательного процесса и т.д.

2. Преимущества классно-предметной системы обучения

1. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, в главе «Общие положения» (п.5) констатируется: «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход». Классно-предметная система обучения (реализация индивидуальных образовательных программ (ИОП) в рамках годовой учебной программы) основана на принципах коллективного способа обучения как деятельностной педагогической технологии.

2. В.П. Шишмарёв, руководитель службы по контролю в области образования Красноярского края, в своём приветственном обращении к участникам 4-й конференции «Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса» сказал: «Вот чего я жду от этой конференции: чтобы она способствовала расширению инновационного движения, участия дидактов в создании новых образовательных моделей». Классно-предметная система обучения (реализация ИОП в рамках годовой программы) представляет собой новую образовательную институциональную модель, поскольку охватывает все сферы школьной жизни: структурные подразделения, учебный процесс, управление, образовательные программы и т.д.

3. Реализация надпредметных компонентов содержания образования (одно из ключевых положений Стандарта) невозможна без учебного процесса, построенного на основе ИОП. В свою очередь создание ИОП возможно только при нелинейном подходе к построению образовательных программ, а именно: тематические блоки должны быть независимы между собой с точки зрения порядка изучения материала. Более того, отдельные темы, раскрывающие содержание тематического блока, также должны изучаться в любом порядке. Только такой (нелинейный) подход к структурированию образовательных программ позволяет создать условия для разных последовательностей изучения программного материала и формирования надпредметных умений и навыков. Классно-предметная система обучения учитывает нелинейный принцип составления образовательных программ, накоплен богатый практический опыт по этой части, апробирован соответствующий пакет дидактических материалов.

4. В Красноярском крае существует определённый опыт строительства классно-предметной системы обучения во многих образова-

тельных учреждениях, а именно: средняя общеобразовательная школа № 2 г. Лесосибирска, Долгомостовская Абанского района, № 4 п. Абан, № 9 г. Дивногорска, № 1 п. Северо-Енисейска и других. Есть подготовленные кадры, достаточный пакет дидактических материалов, опытные управленцы.

5. В Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, на кафедре «Современная дидактика детей и взрослых» имеются достаточные теоретические и методологические разработки по этой теме. Есть готовые образовательные программы обучения, апробированные не один раз и на разных уровнях. Есть опытные специалисты, способные удерживать и теоретический, и методологический, и практический векторы данной проблематики.

С высоты теперь уже многолетнего опыта организации коллективных учебных занятий можно выделить несколько основных моментов, ради которых стоит преодолевать стереотипы привычной классно-урочной системы обучения, стоит разрушать психологические барьеры.

- *Обучение один на один*, с глазу на глаз! Пары сменного состава, коллективная организационная форма чисто технологически позволяет свести процесс обучения к самой эффективной и продуктивной его разновидности – один на один. Любой опытный репетитор это отлично знает. Индивидуальный подход, дифференцированное обучение, учёт индивидуальных особенностей и другие высокие педагогические принципы только в этом случае – в обучении один на один – перестают быть педагогическим лозунгом, рекламным призывом и начинают реально осуществляться на практике. И абсолютно неважно, что зачастую *в паре* позицию учителя несёт на себе ученик. Если ученик обучает *в паре* другого ученика, то он – *учитель!* И очень ответственно относится к своей новой роли – «профессии учителя». Осознание доверия, ответственности за результат настраивает на серьёзный подход к делу. И, к слову сказать, эти «учителя» порой

льших успехов, нежели профессионалы: бывают въедливы, скрупулёзны до мелочей. Если есть хоть малейшая возможность организовать обучение *один на один*, надо это делать! Конечно, привычные фронтальные лекции, объяснения нового материала одновременно учащимся всего класса никуда не денутся. Они останутся, по-прежнему будут использоваться в учебном процессе, но масштаб и время лекционной подачи информации (один на многих) резко сократятся. Сегодня лекционно обучать невыгодно, проку мало.

- Резко увеличивается время говорения! В среднем на обычном уроке ученик говорит вслух полминуты, не больше. И в основном все сводится к односложным репликам утвердительного характера: да, нет, согласен, не согласен. Иногда ученика могут спросить (особенно на устных предметах) один-два раза в четверть и этим ограничиться. А больше и не получится, общий фронт не позволяет. О каком развитии мышления можно в этом случае говорить?! Мышление развивается через речь! На коллективных учебных занятиях за те же 45 минут ученик говорит, общается со своими сверстниками и учителем в среднем минут 15–18. Время говорения увеличивается в 30 раз! Вслух (вербально) обсуждается содержание параграфа, выделяется в беседе с партнером главная мысль абзаца, идет взаимообучение, контролируется процесс решения задачи, многократно воспроизводится выученный текст и т.д. Если на занятиях половина учащихся говорит, а другая половина в это время слушает, то перед вами – идеально организованные коллективные учебные занятия. Ученик в обязательном порядке в учебном процессе должен находиться в слое коммуникации: устно и письменно обмениваться информацией с партнерами. На учебных занятиях в обязательном порядке должны быть организованы потоки информации в самых разнообразных направлениях. Уже в первом классе, в конце первой четверти можно видеть реальные плоды коммуникативного погружения: появляется культура речи, исчезает излишняя скромность и ненужная застенчивость, дети начинают осознавать себя как личность, делают детальный анализ происходящего, легко выходят в рефлексивную позицию, демонстрируют уверенные навыки проектирования. Дети говорят, а следовательно, мыслят!

Сама технология коллективных учебных занятий объективно позволяет учащимся *видеть учебный предмет целиком, системно, целостно*. Системная целостность содержания годовой учебной программы предмета моделируется прямо в классе, реально воссоздается: вот в этой стороне кабинета работает сводный отряд по тематическому разделу А, в другой стороне – раздел В, за этими столами изучается С и т.д. Ученики не теоретически, а реально переходят из отряда в отряд, каждый день видят и запоминают компоненты учебной программы, чувствуют их взаимосвязь. Уже через неделю занятий любой ученик (даже не хватающий звезд с неба) прекрасно знает все содержательные компоненты, знает, что он уже освоил, что предстоит изучить, каким образом. Если мы уменьшим предметные рамки до уровня отдельного тематического блока А, то и в этом случае, работая в сводном отряде, ученик реально видит компоненты этого блока, из каких основных

моментов он состоит: тема А1, А2 и т.д. Ученик работает, он реально действует, более того, реально планирует свои действия: сначала выполняю А1, затем сделаю А3, потом освою А2 и т.д. А1 буду изучать по методике Ривина, А3 – по методике взаимопередачи тем, А2 – делаю лабораторную работу в паре с Ивановым. На обычных уроках, где господствует общий фронт, ученики не видят дальше «собственного носа». Какая там целостность учебного предмета?! Хорошо бы вспомнить вчерашнюю тему урока (вдруг спросят), и не оставить без внимания сегодняшнюю тему урока (вдруг спросят, заставят что-нибудь делать). Какая тема урока будет завтра, ученики на традиционных, линейно выстроенных занятиях не представляют.

- *Непрерывный, поэлементный контроль освоения содержания образования.* Коллективные учебные занятия, отсутствие общего фронта в рамках учебного года, движение по индивидуальным маршрутам дают возможность осуществлять контроль практически за каждым элементом учебных действий всех учащихся. Выучил тему – проверился, отчитался, скорректировал недочеты. Решил задачу – проверился, отчитался и т.д. Освоил целый тематический блок – контрольная работа, зачет и т.д. Безусловно, весь объем контролирующих операций один учитель-предметник не сможет осуществить – помогают сами ученики: взаимоконтроль, взаимопроверка, взаимотренаж, взаимодействие партнеров отлично восполняют и усиливают этот важный момент учебного процесса. Табло учёта сводного отряда, общее табло учёта, индивидуальные маршруты, перечень возможных маршрутов движения, пульт управления и другие контролирующие и управляющие средства дают полную картину состояния учебного процесса на данный момент. Каждый ученик на виду, никто не скроется за спинами товарищей. Да и ни к чему, поскольку все заинтересованы в общем успехе: чем лучше учатся другие, тем лучше учишься ты сам. Не секрет, что при всей изощрённости контролирующих средств (тесты, ЕГЭ и т.д.) контроль на обычных уроках остаётся выборочным, стихийным. Так или иначе, но остается много белых пятен, непроверенных учебных действий только потому, что все контролирующие функции «держит» учитель. Он просто физически не может выполнить такой чудовищный объем работы.

- Коллективные учебные занятия, которые уверенно идут на смену урочной форме организации учебного процесса, предоставляют отличные возможности для *немедленного употребления промежуточных продуктов*. Знания, как продукт одного отдельного ученика, сразу же воспроизводятся и передаются другому ученику

(употребляются). Другими словами, индивидуальные продукты начинают перемещаться по классу, кочевать от одного ученика к другому, употребляться всеми. Это придаёт элемент ответственности, значимости происходящего. Ребята начинают чувствовать себя увереннее, взрослее. На обычных уроках индивидуальные продукты никому другому, кроме тебя самого, не нужны. И правильно, поскольку все индивидуальные продукты, полученные учениками в один и тот же момент времени, практически одинаковы. Чем обмениваться? Что употреблять? Никто никому не нужен. Всем нужен только учитель. Здесь можно привести и другую аналогию. На традиционном уроке учителю принадлежит монопольное право собственности на содержание образования. Учитель – единственный собственник необходимой классу информации. На коллективных учебных занятиях учитель сознательно передает, делегирует значительную часть полезной информации некоторым учащимся, которые становятся настоящими учителями по своему объему информации. Возникает коллективная форма собственности на содержание образования!

- Поскольку на коллективных учебных занятиях отсутствует общий фронт (в один и тот же момент времени все делают *разное*, за *разное* время, *разным* способом), то *отпадает необходимость обеспечивать весь класс одними и теми же комплектами приборов, реактивов, наглядных пособий, техническими средствами, компьютерами*. Достаточно одного-двух наборов на различные предметные темы, чтобы ученики, не мешая друг другу, выполнили необходимую практическую часть учебной работы на занятиях по физике, химии, биологии и т.д. Вполне достаточно иметь в классе всего один-два компьютера, чтобы и в этом случае не создавать очереди, и не быть зависимым от графика работы кабинета информатики.

- При организации коллективных учебных занятий наблюдается любопытное, парадоксальное явление: *чем больше учеников в учебной группе (например, в классе), тем лучше!* Посудите сами: практически по всем предметам годовая программа состоит из 6–8 тематических блоков, в каждом блоке по 6–8 отдельных тем. Выходит, что для того, чтобы запустить в начале учебного года сразу все годовое содержание, необходимо иметь в классе минимум 50–60 учащихся. В настоящих условиях, когда наполняемость классов 25–30 человек, часть тематических блоков обычно пустует – людей не хватает! Иногда приходится объединять два литерных класса в один. Например: в средней общеобразовательной школе № 2 г. Лесосибирска Красноярского края 3-й «а» и 3-й «б» объединили в один класс – 3-й. В годо-

вой программе 3-го класса по русскому языку имеется 8 тематических блоков: «Предложения», «Парные согласные», «Безударные гласные», «Имя собственное», «Части речи» и т.д. Учителя (Стефаненко В.В. и Головинова Т.М.) объединили свои усилия. В двух кабинетах занимаются русским языком (всей годовой программой сразу) почти 40 учащихся. В одном кабинете – 4 сводных отряда (4 тематических блока), и в другой аудитории по соседству – 4 сводных отряда. В одно и то же время все занимаются разным содержанием, по различным методикам и за разное время. Каждый ученик знает свой учебный маршрут. Выполнив предложенный объем работы в одном сводном отряде, ученик переходит в другой сводный отряд. Все заняты делом, никто никому не мешает, никто даже не подозревает, что формально они из разных классов. Начинаются занятия с целеполагания, заканчиваются обязательной групповой рефлексией!¹

• *Единая система требований к учащимся!* Вся система требований, собственно, сводится к одному основополагающему принципу: любой элемент учебного содержания **каждый** ученик должен знать на «5»! Каждый ученик! Именно на «5». Никаких «троек», о «двойках» мы уже не говорим. Никаких поблажек и ссылок на педагогическую запущенность, отставание в развитии, неблагополучные семьи и т.д. Общеизвестно, что в обычном классе учитель всегда выделяет среди учеников разные страты: слабые, средние, сильные. Выделяет только потому, что реально применяет три разные системы требований: тебе хватит и «тройки», с тебя буду требовать работу на «хорошо», а для сильного такие поблажки не пройдут – только на «пять»! Понятно, что учащиеся никогда не будут одинаковыми; всегда были, есть и будут отстающие и опережающие на данный момент. Но одно дело – учитывать это в своей работе как факт, как обстоятельство, не меняя единых требований ко всем; другое дело – постоянно менять эти требования, менять норму оценки, объем изученного и т.д., то есть реально вести в классе три разных учебных процесса: для слабых, средних, сильных. На коллективных учебных занятиях работает принцип: каждый здоровый ребенок в состоянии качественно освоить школьную программу! Но...за разное время и разными способами.

¹ Карпович Д.И., Бондаренко Л.В. Практика становления классно-предметной системы обучения. Красноярск, 2005. 152с.

3. Концептуальные основания классно-предметной системы обучения

Теоретические, методологические и практические исследования последних лет, опыт реализации проекта «Создание школ-образцов классно-предметного обучения» в рамках Красноярского краевого ИПК РО, опыт тиражирования практики коллективных учебных занятий в школах г. Рыбинска Ярославской области показывают, что в городских и крупных сельских школах целесообразнее на данном этапе практиковать **классно-предметную систему обучения**. При этом сохраняются (сущностно) классы и учебные предметы, но в отличие от классно-урочной системы исчезает урок. На смену уроку приходит другая форма организации учебного процесса – **коллективные учебные занятия (КУЗ)**.

Более наглядно эволюционное изменение основных компонентов разных педагогических систем можно изобразить на схеме (рис. 1).

Отличительные характеристики разных систем обучения			
Системы обучения	Классно-урочная система обучения	Классно-предметная система обучения	Обучение в разновозрастных группах
Характеристики			
Тип учебной группы	Класс	Класс	Разновозрастный учебный коллектив
Тип учебных занятий	Урок	Коллективные учебные занятия	Коллективные учебные занятия
Форма организации содержания образования	Учебный предмет (разделён на годовичные блоки; структурирован линейно)	Учебный предмет (разделён на годовичные блоки; структурирован разветвлённо)	Учебный предмет (не разделён на годовичные блоки; структурирован разветвлённо)

Рис. 1. Схема отличительных характеристик разных систем обучения

Как ни странно, не претерпел существенных, принципиальных изменений учебный предмет. При всех количественных и качественных изменениях, которые произошли за последнее время, основная единица содержания образования осталась прежней – знания, умения, навыки! Безусловно, «косметический ремонт» этого компонента во всех педагогических системах произошел внушительный, но по-прежнему во всех образовательных учреждениях осваивается и довольно серьезно контролируется некоторый узаконенный объем знаний, умений и навыков. Мы можем бесконечно рассуждать о надпредметном содержании образования, мы можем многое делать по этому поводу, мы можем на всех углах критиковать набившие оскомину ЗУНы, но пока не будет налажен жесткий, официально признанный и требуемый контроль по поводу универсальных способов деятельности, общих умений коммуникации и т.д., все эти разговоры останутся на уровне призывных лозунгов, не более. Таким образом, если хотите знать, что делается в школе, посмотрите прежде всего, а что именно контролируется!

Как уже говорилось, в классно-предметной системе обучения (КПСО) исчезает урок как основная форма организации учебного процесса. Учебный процесс в этой системе обучения организуется при помощи коллективных учебных занятий. Но учебный класс-комплект, как основная социальная организованность, как основная структура, пока еще сохраняется.

Как видим, классно-предметная система обучения занимает промежуточное место, является своеобразным водоразделом между традиционной классно-урочной системой и становящейся системой обучения по ИОП. Переход к обучению по ИОП начался давно: все педагогические течения, подходы, обучающие системы и инновационные задумки прямо или косвенно разрушают классно-урочность. Все понимают, что отойти от общего фронта, перейти на индивидуальные образовательные программы невозможно, оставаясь в рамках традиционного урока. И переход этот будет очень долгим, сложным и болезненным. В гордом одиночестве такую сложнейшую проблему не поднять. Ни сегодня, ни завтра никто приказом сверху классно-урочную систему не отменит. Поэтому классно-предметная система обучения, как пограничное состояние, как промежуточный продукт, позволит выиграть время, сконцентрировать силы, набраться опыта, отрепетировать будущее.

Будем рассматривать две педагогические системы обучения – **классно-урочную и классно-предметную** – только на том основа-

нии, что все модификации существующих стандартных и инновационных технологий обучения так или иначе попадают в какую-либо из указанных систем.

За точку отсчета, за мерку, позволяющую отличать эти системы одну от другой, возьмем понятие **общего фронта обучения**. *Общим фронтом называется ситуация обучения, когда все ученики учебной группы (класса) в данный момент времени делают одно и то же, за одинаковое время, одним и тем же способом.* Некоторые отклонения в ту или иную сторону не будем принимать во внимание, поскольку, как правило, они носят случайный характер, привязаны к частным ситуациям и в общем масштабе рассмотрения не могут существенно влиять на логику рассуждений.

Понятно, что реализация принципа общего фронта обучения неизбежно влечет за собой принцип **линейности структурирования содержания образования**, а именно: все содержание образования должно быть разделено на небольшие порции, восходящие в линейной последовательности – по прямой, от простого к сложному. Сначала изучаем тему 1 (t_1), только затем – тему 2, которая опирается на знание темы 1, потом тему 3, которую не поймешь, если не изучишь тему 2 и т.д. Для каждой порции тематического содержания (все зависит от сложности и объема элементарной темы) определяется необходимый объем времени t_1 , t_2 , и т.д. (см. схему на рис. 2).

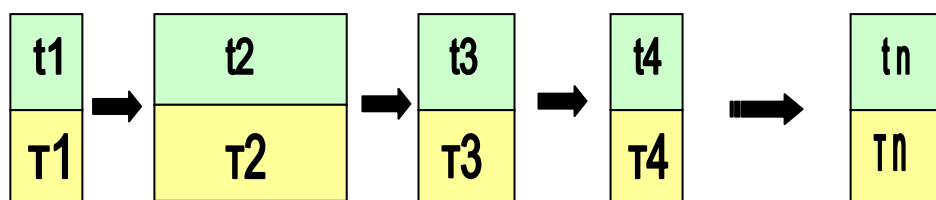


Рис. 2. Схема линейного структурирования содержания образования

В классно-урочной системе обучения именно по такой схеме выстроен урок, серия уроков, годовая программа (программа класса), вся школьная программа. Интегральная сумма всех тематических кусочков дает весь объем содержания обучения, а интегральная сумма промежутков времени дает весь лимит учебного времени, отведенного на усвоение этого содержания.

Для кого определены именно такие промежутки времени по каждой теме: для Иванова, Петрова, Сидорова? Нет, конечно! Все расчеты производились для некоего среднего ученика, который якобы должен за это время качественно усвоить данный тематический кусочек. А сколько таких «усредненных, обезличенных» учащихся нахо-

дится в классе – уже и не особенно важно: 25, 30, 40 – какая разница! Темп усвоения материала у всех учащихся должен в обязательном порядке соответствовать темпу подачи материала учителем, что напрямую следует из принципа общего фронта обучения. Если в реальности этого не происходит, то все можно списать на издержки производства: нерадивость учащихся, неумелость учителей, нехватку средств и т.д.

В классно-урочной системе обучения все ученики класса одновременно переводятся из класса в класс (из одного учебного года в другой), из полугодия в полугодие, из четверти в четверть, из урока в урок.

Классно-урочная система проста, удобна, недорогая в обслуживании, позволяет при помощи небольшого количества учителей обеспечивать организацию обучения больших масс учащихся. Здесь тренируется память, усидчивость, терпение, сила воли, внимательность, дисциплина – все это немаловажные качества для человека. О минусах классно-урочной системы говорить не будем, они всем известны. Отметим лишь единственное: при такой организации учебного процесса нет места проявлению и учету индивидуальных особенностей учащихся, дифференцированному подходу и т.д. Если же в школе педагогам удается как-то учитывать индивидуальность учащихся, то это происходит не в учебном процессе (не на уроках), а за его пределами: домашнее задание, дополнительные занятия, кружковая работа, индивидуальные консультации (после уроков), репетиторство и т.д.

Классно-предметная система обучения характеризуется (отличается от привычной классно-урочной) тем, что **принцип общего фронта отсутствует в рамках годовой программы** (программа учебного класса). Все ученики в одно и то же время выполняют *разные* учебные задачи, за *разное* время и *разными* способами. Следовательно, и структурирование годового программного материала строится на нелинейной основе, а именно: вся годовая программа по какому-либо предмету разбита на ряд тематических блоков, которые не зависят непосредственно друг от друга, а, значит, могут изучаться в любой последовательности. Это идеальный случай нелинейного структурирования – все тематические блоки независимы друг от друга. На практике же из 6–8-и блоков, как правило, два (очень редко три) содержательно связаны между собой. Этот случай просто учитывается, что приводит лишь к незначительному уменьшению числа возможных маршрутов прохождения учебного материала, что не отрицает сам принцип нелинейного структурирования (см. схему на рис. 3).

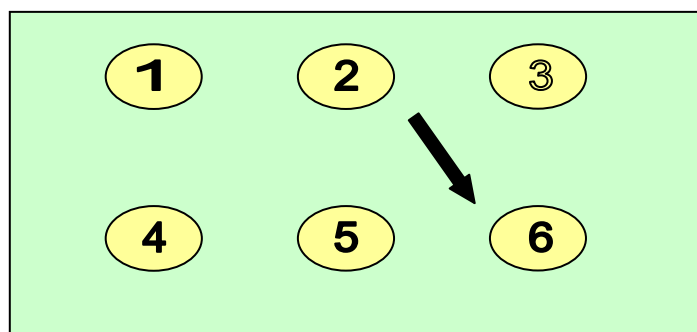


Рис. 3. Схема годовой программы, когда два тематических блока содержательно связаны

Понятно, что сумма всех (в данном случае 6-и) блоков даст годовое содержание предмета (как и в классно-урочной системе), и на усвоение всего годового содержания выделяется учебный год (как и в классно-урочной системе). На этом сходство заканчивается. Первое различие, которое сразу бросается в глаза, – это отсутствие линейной зависимости между фрагментами содержания. Второе различие, которое тоже невозможно не заметить, – это отсутствие жесткой привязки рекомендованных временных промежутков для каждого фрагмента содержания.

Все ученики класса (возьмем для удобства цифру 30 человек) распределяются в начале учебного года по разным тематическим блокам (Т1, Т2 и т.д.), образуя сводные отряды. Если принять во внимание, что оптимальная наполняемость малой группы (сводного отряда) составляет 6–8 человек, и если для простоты предположить, что для нормальной работы во всех сводных отрядах в данном случае необходимо по 6 человек, то у нас получится 5 сводных отрядов – Т1, Т2, Т3, Т4, Т5. В тематический блок Т6 не сможет пойти вначале ни один человек, поскольку этот блок зависит от Т2. Некоторое время тематический блок Т6 будет пустовать. Это нормальная ситуация, поскольку, как это ни странно, учеников в классе не хватает для заполнения всех предметных блоков в начале года. На практике в конкретной ситуации иногда бывает так, что могут пустовать по 2–3 блока. Все зависит от наполняемости класса, от предметного содержания, года обучения и т.д. Поэтому в некоторых инновационных школах, где практикуется классно-предметная система обучения, специально объединяют литерные классы («А» и «Б») в один, чтобы тематические блоки не пустовали.

Итак, что мы имеем в аспекте отсутствия общего фронта? Мы видим, что все 5 групп в одно и то же время занимаются разным содержанием: одни изучают Т1, другие – Т2 и т.д. Но возникает резонный вопрос: а те 6 человек, которые работают в блоке Т1, снова попадают в условия общего фронта? Ведь они же изучают одно и то же – Т1. Получается, что отсутствие общего фронта реализуются лишь для сводных отрядов, но не для каждого ученика. Нет, это не так. В сводном отряде содержание образования тоже структурируется на нелинейных основаниях, то есть содержание тематического блока Т1 разбивается на ряд фрагментов Т1,1, Т1,2 и т.д., которые по возможности тоже не связаны между собой линейной зависимостью (см. схему на рис. 4).

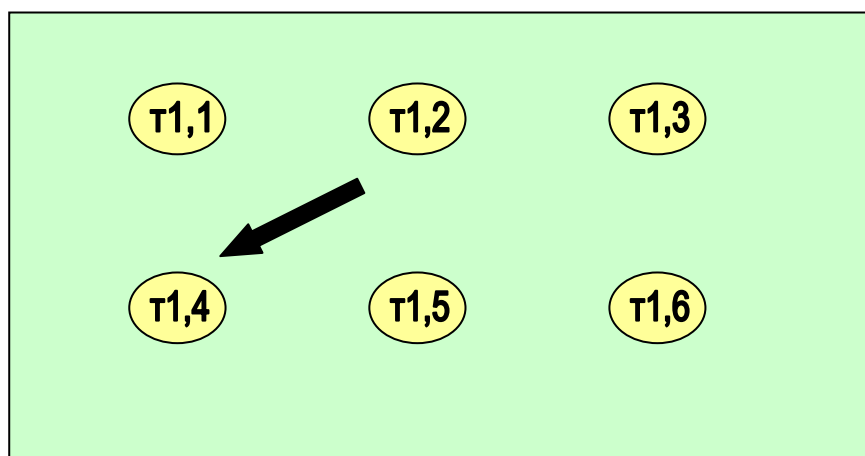


Рис. 4. Схема тематического блока, когда две темы содержательно связаны

Каждый из 6-ти учащихся, попавших в этот сводный отряд, занимается своим содержанием, доводит элементарный кусочек содержания до качественного усвоения, затем меняется содержанием со своими партнерами до тех пор, пока не будет знать все содержание. Кстати, надо отметить, что и в этом случае некоторые фрагменты могут быть зависимы друг от друга, что несколько уменьшает свободу действий (например, Т1,4 зависит от Т1,2). Как надо действовать в этом случае, мы уже говорили.

Общая сумма элементарных фрагментов Т1,1, Т1,2 и т.д. представляет собой содержание тематического блока Т1, но вот общая сумма временных промежутков, потраченных на усвоение этих фрагментов содержания, равна реальному времени, которое конкретный ученик израсходовал на изучение всего блока Т1. Один ученик –

больше, другой – меньше. Это разное время; оно не сводится к некоторой усредненной константе, рекомендованной для исполнения, как это было в классно-урочной системе обучения.

Каждый ученик прекрасно понимает, что если он слишком долго оставался на одном блоке, то автоматически уменьшается время на изучение других блоков, поскольку общее время усвоения всей годовой программы представляет собой константу – учебный год, 35 учебных недель. Приходится планировать свое время, учитывать этот «классно-урочный» пережиток. Конечно, в этой ситуации ученику должен помогать учитель: распределить время, составить оптимальный маршрут, найти эффективные способы и средства освоения учебного содержания.

Получается, что в классно-предметной системе обучения общий фронт и линейная последовательность структурирования учебного содержания сохраняется лишь между годами обучения: сначала весь пятый класс тратит ровно один учебный год на освоение программы 5-го класса, затем – программа 6-го класса и т.д. Но в рамках одного учебного года общий фронт исчезает. На повестку дня выходит индивидуальность ученика, его характерные черты, имеющиеся средства и способы работы.

Действительно, в течение учебного года при такой организации учебного процесса есть все условия и возможности проявления и учета индивидуальных особенностей учащихся: свой учебный маршрут, свой темп продвижения по учебному маршруту, свои способы освоения и т.д. Учет индивидуальных особенностей, дифференцированный подход перестают быть пустыми лозунгами, а превращаются в реальность, они работают. Таковы требования и последствия применения принципа отсутствия общего фронта обучения в рамках годовой учебной программы. В таких условиях ученики могут выбирать многое. Единственное, чего не могут делать ученики, – определять на свое усмотрение объем годовой учебной программы и общее время, отведенное на его усвоение. Вернее, не могут уменьшать этот объем. Все обязаны качественно освоить предписанную годовую программу содержания образования и не более чем за один учебный год.

Качественные изменения происходят и в расписании занятий. В традиционной классно-урочной системе обучения расписание для класса составляется на учебную неделю. Все предметы и все тарификационные часы обычно умещаются в недельное расписание. Затем это расписание просто повторяется еще 35 раз по числу учебных недель в учебном году. Так что для класса в течение года вполне доста-

точно одного стандартного недельного расписания уроков. Все предметы, независимо от объема и количества часов в году, изучаются на протяжении всего учебного года.

В классно-предметной системе обучения расписание для класса тоже составляется на предстоящую неделю. Но на следующую неделю составляется уже новое расписание, отличное от предыдущего. Сколько учебных недель в году, столько и разных недельных расписаний, то есть 35. Для разных учебных недель число изучаемых предметов и количество часов может быть разным. Вместо привычных 45-минутных уроков появляются сдвоенные уроки. Завершение изучения некоторых предметов может не совпадать с календарным окончанием учебного года.

Эти существенные изменения происходят потому, что в классно-предметной системе обучения используется принцип **погружения в учебный предмет**.

По сути дела, в классно-предметной системе обучения исчезает урок как основная форма организации учебного процесса, поскольку исчезает общий фронт обучения. На смену уроку приходят учебные занятия, а именно – коллективные учебные занятия! Но учебный класс, как структурная единица, остается. Сохраняется и перевод учащихся из класса в класс.

В классно-предметной системе обучения линейность сохраняется только при переходе из класса в класс, но внутри программы класса уже господствует нелинейный способ структурирования содержания учебного материала: отдельные темы не зависят друг от друга, а, следовательно, могут осваиваться в любом порядке. В этой системе классы пока еще сохраняются и перевод из класса в класс также. Но самое примечательное, что хочется особо подчеркнуть: при такой организации учебного процесса исчезают уроки, поскольку в течение учебного года дети в одно и то же время изучают *разное, по-разному* и за *разное* время.

Понятно, что при переходе на следующую систему обучения – по индивидуальным образовательным программам – исчезают и классы, поскольку содержание обучения в этом случае нелинейно структурировано уже в рамках всех 11-ти лет обучения в средней школе.

4. Основные характеристики коллективных учебных занятий

Следуя логике повествования, мы должны сейчас прописать основные характеристики, сигналы, присущие коллективным учебным занятиям, которые идут на смену традиционному уроку.

1. Время, отведенное для выполнения конкретной учебной задачи, определяется индивидуальностью субъекта.

Организация коллективных учебных занятий предоставляет не на словах, а на деле возможность учета индивидуальных особенностей учеников: уровень развития, темп освоения учебного материала, способы мыследеятельности и т.д. Одну и ту же учебную задачу один ученик может выполнить за 20 минут, другой – за час. Главное, чтобы и тот и другой выполнили учебную задачу качественно, в полном объеме.

2. Наличие для всех учащихся разных учебных задач (наличие учебных маршрутов).

В один и тот же момент времени ученик выполняет разные учебные задачи, подобранные сообразно его индивидуальным особенностям. Вот этот подбор и своя последовательность учебных задач (учебных тем) для конкретного ученика и есть его учебный маршрут. В какой-то момент времени учебные маршруты некоторых учащихся могут пересекаться. Образуется временная структурная организованность учащихся, получившая название *сводный отряд*. Состав сводного отряда постоянно меняется: кто-то выполнил поставленную задачу и перешел в другой сводный отряд согласно своему маршруту, кто-то вошел в этот отряд и т.д. Сводные отряды можно типологизировать по учебным задачам. Учебные задачи могут быть ориентированы на овладение предметным содержанием (теорема Пифагора, закон Ленца), могут быть направлены на освоение универсальных способов мыследеятельности (анализ, рефлексия), могут учитывать коммуникационные умения и т.д. Становится ненужным, утрачивает свою актуальность общепринятое расписание уроков. Что нужно делать ученику сейчас и в дальнейшем, определяет его маршрут.

3. Наличие разнообразных способов деятельности по выполнению конкретной учебной задачи.

В сводном отряде учащиеся имеют возможность выполнять поставленную учебную задачу разными способами, имеют возможность

применять адекватные своим индивидуальным характеристикам способы деятельности. Разнообразные методики коллективных учебных занятий являются своего рода аккумуляторами универсальных способов деятельности, а предоставляемая этими методиками возможность проявления индивидуальных характеристик одновременно учитывает и собственные приемы работы с учебным материалом.

Необходимо отметить тот факт, что разнообразие сводных отрядов, наличие разных маршрутов, возникновение огромного числа ситуаций взаимодействия создают благоприятные условия для возникновения новых приемов, способов и формул действия в ходе самого учебного процесса.

По мере необходимости на коллективных учебных занятиях могут быть сформированы и сводные отряды по освоению надпредметного содержания образования: универсальных способов деятельности, коммуникационных умений, герменевтических навыков понимания текста и т.д.

4. Постоянно меняющийся количественный и качественный состав учащихся и учителей.

Сам сводный отряд, как структурная организованность, может существовать довольно долго, но его субъектное наполнение постоянно меняется: один ученик только начинает работать в этом сводном отряде, другой ученик к этому моменту времени еще не закончил свою работу, третий уже справился с поставленным заданием и выходит из отряда. Те, кто продолжает работу, объясняют «новичкам» порядок работы и объем задания, производят запуск. Примерный количественный состав учащихся в сводном отряде колеблется около рубежа 6–8 человек (3–4 пары). Педагог может присутствовать некоторое время в сводном отряде и проводить определенную деятельность (запуск по содержанию и способам деятельности), может не присутствовать, когда взаимодействие учащихся приобретает устойчивый характер. Может быть и так, что в одном сводном отряде по поводу содержания образования работает один учитель, а по поводу соблюдения закономерностей методики – другой учитель. Другими словами, вход в сводный отряд и выход из него являются открытыми: в любой момент ученик может войти в сводный отряд и выйти из него.

5. Отсутствие фиксированного, закрепленного места работы для учащихся.

На коллективных учебных занятиях учащиеся не имеют строго закрепленного за собой стола, парты, стула, набора инструментов, ди-

дактического материала и т.д. Место для работы, средства и условия являются общими для всех членов учебной группы. Ученики сами выбирают себе наиболее удобные условия для работы: перемещаются по классу, пересаживаются, переходят из кабинета в кабинет, берут необходимый дидактический материал, нужные книги и т.д. Делается это без специального разрешения учителя, самостоятельно, но очень тактично, аккуратно, не создавая своими действиями помех другим ученикам.

6. Свободная, не фиксированная посадка учащихся во время занятий.

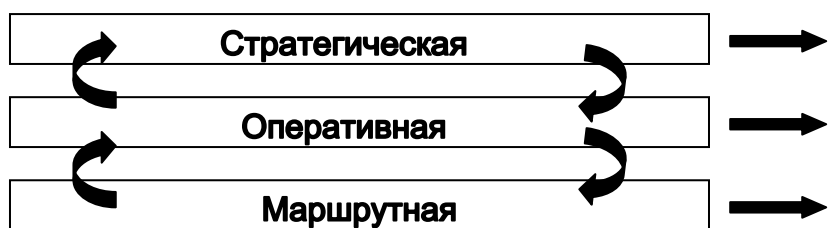
Поскольку коллективные учебные занятия предполагают свободное перемещение учащихся при смене партнеров, перемещение учащихся по сводным отрядам и т.д., то, естественно, все время меняется поза ученика: ученик сидит, стоит, ходит, поворачивается к соседу, меняет направление взгляда. Поза ученика носит не статичный, а динамичный характер, что благоприятно сказывается на здоровье. Постоянная смена поз предупреждает от усталости, статического напряжения мышц, сколиоза, а смена направлений взгляда значительно снимает риск ухудшения зрения.

7. Стратификация учащихся по индивидуальным образовательным программам.

Индивидуальную образовательную программу ученика нельзя свести только к индивидуальному маршруту продвижения по предметным блокам. Индивидуальная образовательная программа шире: предметные маршруты входят туда как составная часть.

Поскольку коллективные учебные занятия предоставляют возможность каждому ученику освоить тот или иной содержательный компонент качественно, то по мере освоения учеником самой высокой планки качества у него, естественно, возникнут проблемы в учебной деятельности. На традиционных уроках учащиеся не умеют работать над высоким качеством, поскольку просто никогда так не работали: они привыкли все изучать на тройку, поверхностно. Как только к каждому учащемуся будет предъявлена одна и та же планка требований – «отлично» – сразу же вскроются пробелы в знаниях, в способах, в общеучебных умениях и т.д.

Эти пробелы, возникающие у ученика в ходе движения по предметному маршруту, можно поделить на две части: оперативные (предметные) и стратегические (надпредметные).



Оперативные пробелы носят сиюминутный, частный характер. Они могут возникнуть в любой момент и связаны, в первую очередь, со знаниевой, предметной компонентой содержания образования. Что-то надо просто вспомнить, уточнить, проконсультироваться, проверить, посмотреть и т.д. Такие оперативные, частные вопросы, возникающие по ситуации, надо также оперативно и решать. Предусмотреть их, а следовательно, спланировать специальную деятельность по их устранению невозможно. Остается единственный выход – предоставить ученику максимум условий и возможностей для «снятия» собственных проблем.

Во-первых, у ученика должно быть время для такой работы. Ученик должен быть уверен, что постоянно возникающие остановки не создадут у него проблем со временем, необходимым для изучения нового содержания. Во-вторых, у ученика должно быть место для такой работы. Если ему необходимо уединиться, отключиться от текущей деятельности, то он должен иметь для этого специальные условия: отдельный стол, уголок для самостоятельной работы, выделенную комнату, библиотеку и т.д. В-третьих, у ученика должны быть необходимые средства для такой деятельности: учебники, дополнительная литература, справочники, словари, энциклопедии и т.д. К средствам также относятся и «живые» носители необходимой информации: учителя и ученики. Специальные методики помогают ликвидировать имеющиеся разрывы. Например, методика «Доводящие карточки» и соответствующий дидактический материал – хорошее подспорье для ученика в этом вопросе. Само определение и понимание этой методики сразу определяет пространство и ситуации применения данной методики: «Доводящая карточка – это карточка, содержащая в себе небольшой, труднопонимаемый абзац текста, который учащийся готов понимать, и набор сильных для учащегося вопросов и заданий, которые целенаправленно и в совокупности доводят его до состояния понимания смысла, содержащегося в этом абзаце»².

² Минова М.В. Доводящие карточки как средство индивидуализации учебного процесса: методическое пособие. Красноярск, 2002. С. 16.

К средствам также можно отнести специально выделенные позиции (консультант) и структуры (сводный отряд как консультационный, корректировочный пункт).

Стратегические пробелы носят долговременный, целевой характер и нуждаются в специальной проектировочной деятельности по их преодолению. Как правило, такие пробелы, мешающие освоению нового материала, связаны с надпредметными единицами содержания образования. Ученик может испытывать существенные трудности в учебе не потому, что у него отсутствуют или плохо проработаны отдельные кусочки знаний, а потому, что он просто плохо читает, не умеет анализировать начальные условия задачи, не обладает способами деятельности, затрудняется в подсчете, плохо воспринимает речь собеседника, обладает скудным словарным запасом, не умеет трудиться в коллективе и т.д. Структура индивидуальной образовательной программы показана на схеме.

Оперативная часть индивидуальной образовательной программы представляет собой переходный этап между обязательной маршрутной частью и стратегической надпредметной и наоборот. Именно за счет оперативной, ситуационной части определяются пробелы в маршрутной части и проектно определяется содержание надпредметной части. И обратно: за счет оперативной части определяются трудности в стратегической части и, соответственно, вносятся коррективы в маршрутный лист ученика.

8. Отсутствие устойчивых, промежуточных фаз занятий.

Поскольку на коллективных учебных занятиях каждый ученик продвигается по собственному учебному маршруту, поскольку для такого продвижения используется нелинейное структурирование учебных программ, то на самих занятиях невозможно выделить обязательные, промежуточные фазы, связывающие деятельность всех учащихся. Поскольку на традиционных уроках у всех учащихся было одинаковое прошлое, предполагается одинаковое будущее, то эти временные страты связывает одинаковое настоящее. Вот это одинаковое для всех настоящее (каждый урок) является обязательной промежуточной фазой, в которой должны присутствовать все. На коллективных учебных занятиях у каждого ученика – свое прошлое, свое будущее и, следовательно, свое, собственное настоящее. Выделить временные страты, общие и обязательные для всех, невозможно. Практика показывает, что если (ради эксперимента) попробовать собрать всех в одно целое (для всех сделать объявление), то сделать это

можно только с превеликим трудом. Ученики сами подскажут выход: скажите это объявление одному ученику и через пять минут это объявление будут знать все.

9. Непрерывный, поэлементный контроль за деятельностью каждого учащегося.

На коллективных учебных занятиях необходимость в контроле за деятельностью учащихся возникает в основном не у учителя, а у самих учащихся. Действительно, когда ученик по методике «взаимообмен заданиями» обучает другого, то он должен быть уверен в собственном знании передаваемого материала. Он сам попросит учителя или ученика разрешить сомнения, если таковые имеются. Когда ученик получает какое-то содержание от партнера, он должен быть уверен в своем партнере.

Когда ученик понимает, что от его качества проработки некоторого содержания зависит качество знаний других учащихся, то он к процедуре контроля относится не как к обязательной повинности, а как к необходимому элементу самого процесса обучения.

В отличие от традиционных уроков, на которых контроль носит выборочный, фрагментарный, стихийный характер, на коллективных учебных занятиях проверяется каждый элемент учебного содержания. Этот контроль осуществляется непрерывно, целенаправленно и, самое главное, охотно. Такой контроль рассматривается не как наказание, а как необходимость для каждого ученика.

Естественно, что учитель, надеясь только на собственные силы, не может физически обеспечить такой всеобщий контролирующий процесс. Он вынужден перераспределять львиную долю контролирующих функций (а следовательно, учительских функций) между самими учениками.

На коллективных учебных занятиях контроль становится открытым: где находится ученик, как он продвигается по учебной программе – вся картина учебной деятельности ученика становится достоянием всех. Здесь не скроешься за спины своих товарищей: любой недочет виден всем, равно как и собственный успех.

10. Предметом регламентируемого контроля является деятельность каждого учащегося.

Ни для кого уже не секрет, что ЗУНы не появляются сами собой. Ученик должен что-то на уроке делать, чтобы информационные сведения о мире стали его реальным достоянием. Качественная организация деятельности учеников на уроке – есть гарантия появления

ЗУНов. Как следствие деятельностного подхода, в содержание образования прочно вошли сегодня новые компоненты: общие умения коммуникации, универсальные способы деятельности, навыки коллективного труда, нормы социальной жизни. Конечно, ЗУНЫ, как полноправный компонент содержания образования, остались. Но в зону регламентируемого (обязательного) контроля попали сегодня именно эти новые компоненты, «ответственные» за деятельность. Произошла своего рода смена приоритетов внимания.

Конечно, «мерки» новых контрольных операций, процедуры контроля еще нуждаются в совершенствовании, как нуждается в совершенствовании и сам новый учебный процесс. Процессы становления процедур контроля и самого учебного процесса (неурочного) идут совместно, они неотделимы друг от друга. Нельзя сначала построить новый учебный процесс, а затем изобретать средства для его отслеживания. И наоборот: нельзя сначала придумать «мерки», а затем уже строить соответствующий учебный процесс.

Мы говорим о регламентируемом контроле, как об обязательном. Контроль поэтому и регламентируемый, что его нельзя не проводить. С сожалением приходится констатировать, что во многих инновационных процессах процедуре обязательного контроля не уделяется достаточного внимания. Одну объективную причину мы указали – недостаточная разработка самих процедур контроля. Но есть и субъективная причина – излишняя «демократичность» педагогов-инноваторов. Почему-то люди, занимающиеся инновационной деятельностью, перестают сами контролировать свою собственную деятельность. Более того, они на «пушечный выстрел» не подпускают к контролю людей, принадлежащих к иным педагогическим течениям и движениям.

Нам кажется, что именно в инновационной деятельности контроль должен быть самым жестким, нежели в традиционном функционировании. Именно здесь необходимы независимые, аудиторские формы контроля, различные варианты внутренней и внешней экспертизы.

11. Отсутствие обязательного домашнего задания.

Домашнее задание, как вид самостоятельной работы учащихся, на коллективных учебных занятиях остается, но исчезает его обязательность. Ученик сам решает, брать учебную работу «на дом» или задержаться подольше в школе. Если ученик и берет задание на дом, то он берет именно то домашнее задание, которое ему в данный момент необходимо.

Коллективные учебные занятия позволяют, в принципе, обойтись без домашних заданий. Более того, ученики свои учебники, тетради и другие учебные принадлежности обычно хранят прямо в школе. Отпадает необходимость каждый день носить тяжелый портфель с ворохом учебников и тетрадок.

Ученик дома должен отдыхать, гулять, нормально питаться, участвовать в семейных делах, а не продолжать учебу без особой нужды. Родители должны быть именно родителями, а не контролерами учебного процесса. Учебная деятельность должна происходить в школе, на учебных занятиях.

12. Нелинейная структура коллективных учебных занятий.

Коллективные учебные занятия в любом временном промежутке (учебный день, учебная четверть и т.д.) представляют собой нелинейную структуру. Нельзя выделить какую-то устойчивую последовательность повторяющихся действий, фаз, состояний, изучаемого материала и т.д.

Данная характеристика коллективных учебных занятий есть прямое следствие пункта 8. Раз невозможно на таких занятиях выделить промежуточные фазы, общие для всех, то невозможно и сами занятия представить как устойчивую последовательность таких фаз.

13. Доминирование такого типа социальных отношений как сотрудничество.

На коллективных учебных занятиях на первый план по объему и качеству применения выходит такой тип социальных отношений между участниками образовательного процесса, как сотрудничество. По какому принципу ученики приходят в один сводный отряд? Во-первых, одна, общая цель. Например, шесть человек объединились в сводный отряд по теме «Линейные уравнения» только потому, что у всех шести учащихся сегодня одна цель: изучить этот раздел математики.

Но наличие общей цели еще не означает наличия сотрудничества. Вернее, у учащихся могут быть просто одинаковые цели, совпадение которых не есть общая цель. Обладая одинаковыми целями, ученики могут просто самостоятельно изучать данную тему, двигаясь параллельными маршрутами и не нуждаясь во взаимодействии между собой. Налицо – типичная ситуация независимого существования.

Цель всех шести учеников тогда станет общей целью, сотрудничество появится только тогда, когда эти шесть учеников присвоят разные функциональные обязанности, перераспределят между собой разные участки работы, перераспределят ответственность. Если тема

А есть система из шести компонентов ($A = f(a_1, a_2, \dots, a_6)$), то эти шесть компонентов перераспределяются между участниками сводного отряда. Каждый ученик несет личную ответственность за порученный участок работы. Взаимодействуя между собой, обмениваясь компонентами, ученики быстрее, качественнее и эффективнее достигают поставленной цели, нежели работая автономно. Методика «Взаимообмен заданиями», например, позволяет учащимся эффективно обмениваться этими компонентами темы А, первоначально распределенными между учениками.

Тема А, как уже указывалось выше, представляет собой систему из шести компонентов, а не просто механический набор. Система тем и отличается от классификационного набора, что между элементами существуют связи. Связи тоже нужно сформировать. И вновь сотрудничество, взаимодействие учащихся между собой позволяет формировать эти связи. Методики «Взаимотренаж» и «Взаимопроверка индивидуальных заданий»³ направлены именно на отработку связей между отдельными компонентами системы.

Ученик начинает рассматривать своих товарищей и как цель, и как средство для своей деятельности. Одновременно и он сам выступает для других в одном случае как цель, в другом случае как средство обучения.

Следует напомнить, что на коллективных учебных занятиях особую ценность начинает приобретать противоборство, проявляющееся в спорах, в дискуссиях, в отстаивании своих взглядов, в приемах проблематизации и т.д. Как только ученики начинают взаимодействовать между собой, то противоборство возникает как следствие взаимодействия: при разработке совместного решения неизбежно появляются места разногласий, которые преодолеваются не конформистским подходом, а реальным поиском истины.

Не надо думать, что независимое существование и принудительное подчинение выбрасываются из учебного процесса. Эти виды взаимодействия людей по-прежнему остаются: меняется лишь степень употребления этих видов, их место в общей рамке ранжирования. При любой системе обучения, а коллективные учебные занятия – не исключение, всегда существуют ситуации, требующие именно таких видов взаимодействия.

³ Мкртчян М.А. Коллективный способ обучения: Практический курс. Саяногорск: творческое объединение «Мысль», 1989. С. 28 – 38.

14. Использование четырех организационных форм обучения: индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной.

Индивидуально-опосредованная, парная (пары постоянного состава) и групповая организационные формы обучения остаются при коллективных учебных занятиях как необходимые для осуществления такого процесса обучения, но явно недостаточные.

Как новая, как специально проектируемая, вводится коллективная организационная форма – пары сменного состава. Сотрудничество, как новый тип взаимоотношений субъектов образовательного пространства, существует, проявляется в некоторых формах организации. Пары сменного состава – это именно коллективная организационная форма, в которой «живет» сотрудничество, виден смысл коллективно-распределенной деятельности.

Первые три организационные формы мы достаточно подробно уже рассмотрели в данной работе. Остановимся подробнее на коллективной организационной форме, поскольку она доминирует, занимает ведущую роль как по масштабу применения, так и по времени.

Очень много вопросов возникает по поводу различения таких организационных форм учебного процесса, как пары постоянного состава (парная) и пары сменного состава (коллективная). И для этого есть веская причина. Внешне пары сменного состава выглядят как некий механический набор пар постоянного состава. Часто задают вопрос: «Даже если пара работала вместе всего минуту и распалась, образуя новые пары, то в течение минуты пара есть не что иное, как пара постоянного состава. Непонятно, почему пары сменного состава В.К. Дьяченко выделил как отдельную организационную форму, если пары сменного состава есть некоторая комбинация пар постоянного состава?».

Действительно, внешне организация деятельности учащихся, которые часто меняют напарников, может выглядеть как коллективная организационная форма – пары сменного состава, но, по сути, по своему предназначению эта деятельность на самом деле может действительно представлять собой механический набор пар постоянного состава. Например, два ученика (1 и 2) образовали пару для совместного изучения некоторого содержания a_1 . Освоили (на их взгляд) это содержание, и пара распалась. Далее 1-й ученик образовал новую пару с учеником 3 для совместного изучения некоторого содержания a_2 . Ученики, работая в паре (1, 3), освоили на их взгляд это содержание, и пара распалась и т.д. Мы видим, что сами ученики, как субъекты образовательного пространства, действительно «кочуют» из пары в пару, каждый

раз встречаясь с новым партнером. Но мы не видим, чтобы изучаемое содержание «кочевало» из пары в пару. Содержание а1, которое ученики 1 и 2 проработали в паре, не становится объектом обсуждения в новых парах. В этой ситуации не происходит «замыкания» пар между собой именно по поводу содержания образования. Эта ситуация действительно представляет собой механический набор пар постоянного состава, хотя ученики постоянно встречаются между собой, постоянно меняют партнеров. В этом примере не происходит самого главного – передачи и постоянного углубления содержания образования, полученного в предыдущих парах.

Если же два человека, поработав между собой некоторое время, начинают искать новых партнеров, чтобы продолжить начатое обсуждение, – это пары сменного состава. Не внешне, а по своей сути пары сменного состава никак нельзя свести к механическому набору пар постоянного состава. Здесь принцип другой, здесь сущность другая. Ученик может поменять партнера, но если при этом он забывает о содержании разговора в первой паре, то это не пары сменного состава.

Чтобы разобраться в этом вопросе, рассмотрим такой аналог. Работа в паре – это как бы кольцо. Работа в парах сменного состава – это цепочка, которая не есть просто механический набор колец, а определенным образом взаимосвязанные кольца и совершенно другой объект, чем кольцо или просто набор колец»⁴.

Получается, что в парах сменного состава все учащиеся сводного отряда одновременно изучают все обязательные образовательные элементы. Постоянно происходит обмен промежуточными продуктами, новыми знаниями. Постоянно происходит углубление понимания, полученного в предыдущих парах.

15. Наличие «плавающих» позиций.

На коллективных учебных занятиях та или иная позиция жестко не закрепляется за субъектом образовательного пространства. Позиции кочуют от одного субъекта к другому, «плавают». Один и тот же ученик некоторое время может занимать, собственно, позицию ученика. Затем он же начинает действовать из позиции учителя. Иногда наступает момент, когда тот же самый ученик действует, как управленец. Важно отметить, что наличие сменных позиций обуславливается не личными мотивами и интересами учащихся, а жесткой необ-

⁴ Методология, теория и практика коллективных учебных занятий: учебно-методическое пособие / под ред. Д.И. Карповича, В.Б. Лебединцева. Красноярск, 2003. С. 34.

ходимостью, заданной самой технологией коллективных учебных занятий.

Конечно, занять позицию учителя означает, прежде всего, умение в этой позиции действовать. Ученик должен быть учителем не по названию, а по своей сущности, по мастерству. В.К. Дьяченко придает этому обстоятельству особую значимость, выделив в своей классификации принципов принцип педагогизации. Он пишет: «Коллективное обучение только потому и является *коллективным*, что коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, а каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей, разумеется, под руководством профессионального педагога. Но чтобы коллектив мог обучать и воспитывать своих товарищей, необходимо не только постоянное распределение и перераспределение тем и обязанностей, но и педагогическое мастерство каждого члена коллектива. Этот важнейший принцип назовем принципом *педагогизации*»⁵.

Необходимость в позиции учителя вытекает из самого факта постоянного и незамедлительного обмена промежуточными продуктами, о чем говорилось выше. Действительно, для того, чтобы произошел качественный обмен промежуточными продуктами в паре, один из учащих должен быть в позиции учителя: он обязан доходчиво объяснить партнеру суть передаваемого продукта и убедиться (проконтролировать) качественное взятие этого продукта. Другой участник должен быть в позиции ученика: он обязан присвоить передаваемый ему продукт. Для этого он должен задавать вопросы в местах своего непонимания, что-то уточнять, в чем-то сомневаться, делать комментарии и т.д. Другими словами, учащийся, занимающий позицию ученика, должен активно, а не пассивно слушать собеседника. Затем партнеры меняются ролями, меняют позиции.

На коллективных учебных занятиях появляется необходимость в позиции управленца. Профессиональный педагог уже не может охватить огромное множество разнообразных учебных ситуаций, возникающих в учебной группе каждый момент времени. Он вынужден делегировать часть своих управленческих «хлопот» ученикам. Командир сводного отряда – яркий пример проявления управленческой позиции. Учащиеся привлекаются к анализу и проектированию деятельности всей учебной группы на Совете командиров, на общих сборах и т.д.

⁵ Дьяченко В.К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе: Часть 11. Содержание и формы организации обучения. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1996. С.75.

Многообразие учебных ситуаций приводит со временем к появлению таких позиций в образовательном пространстве, которые раньше, на традиционных уроках, невозможно было себе представить. Практика показывает, что иногда профессиональным педагогам приходится занимать позицию *технолога* учебного процесса. Иногда им приходится на время оставлять свои непосредственные педагогические обязанности и полностью концентрировать свое внимание на текущей деятельности всей учебной группы: мгновенно реагировать на изменение ситуации, определять локальные учебные маршруты учащихся, распределять силы самих учителей и т.д. Для этого пришлось даже создать соответствующую структуру – пульт управления (диспетчерский пульт). Пока еще робко, эпизодически, но позицию технолога учебных занятий начинают осваивать и сами дети.

16. Наличие «плавающей», нефиксированной ответственности.

Если коллективные учебные занятия действительно являются коллективными по своей сути, то каждый субъект учебной группы обязан уметь выполнять собственную задачу и уметь распределять задачи для других. Это касается каждого участника образовательного процесса: и учителя, и ученика.

Каждый участник образовательного процесса на таких занятиях каждый момент времени несет ответственность и за себя, и за всех. Если на групповых занятиях ответственность за всех была прерогативой только учителя, то на коллективных учебных занятиях такой вид ответственности (за всех) присущ и ученикам. Каждый ученик понимает, что качественное, ответственное выполнение собственной задачи принесет пользу всему коллективу. И наоборот: качественное, ответственное выполнение собственных задач другими участниками является основой для его собственных успехов.

17. Наличие принципа открытости.

Сущность принципа открытости состоит в следующем: все, что я ни делаю, я делаю не идеально. Всегда есть место для улучшения, для совершенствования, для переосмысления. И всегда есть необходимость в совершенствовании.

Заметим, что усовершенствование, реконструкция чего-либо происходит либо непрерывно – сразу после конкретного действия и без остановок до получения приемлемого результата, либо дискретно – прерывистыми импульсами, время от времени, по мере необходимости.

Человек, исповедующий принцип открытости, вынужден искать оппозиционеров, критиков, аналитиков, экспертов. Для такого чело-

века очень важен «взгляд со стороны». Он понимает, что рефлексия, осуществленная только собственными силами, не позволяет увидеть все возможные изъяны, не позволяет наметить эффективные меры по улучшению чего-либо.

Привычные, стабильные, жестко заданные условия и рамки деятельности не позволяют реализовать принцип открытости. Чтобы иметь возможность для улучшения и реконструкции чего-либо, необходимо наличие гибких, меняющихся ограничивающих рамок, средств и условий. Класс как неизменная структура (в которой для всех учащихся определена общая последовательность действий, одинаковый способ деятельности и одно и то же время для выполнения учебной задачи) не позволяет в полной мере реализовать принцип открытости.

Именно принцип открытости предполагает обязательное участие в школьных делах общественности: родителей, депутатов, бизнесменов, промышленников, представителей культуры, политических лидеров, других педагогических течений. Конечно, школа никогда не обходилась без общественности, но раньше это участие сводилось к финансовой и материальной помощи. Управление, планирование, определение содержания образования, организация всех жизненно важных процессов – все это было прерогативой учительского коллектива.

Сегодня привлечение общественности к школьным вопросам и проблемам наиболее успешно происходит в школах, где протекают инновационные процессы, где реально происходит критический пересмотр существующего состояния. В школах, в которых инновационные процессы отвергаются либо имитируются, участие общественности носит «модный» характер: создается только видимость общественной составляющей, что, естественно, не приносит должного эффекта. И понятно, почему: в таких школах превалирует принцип закрытости, в таких школах «взгляд со стороны» не нужен.

Принцип открытости служит мощным импульсом для появления рефлексивных процессов на учебных занятиях. На традиционных уроках, где доминирует принцип закрытости, особой необходимости в рефлексивных процессах не возникает. В лучшем случае та или иная деятельность просто воспроизводилась с соблюдением мельчайших деталей: не было естественной необходимости что-то улучшать, модернизировать, совершенствовать. Не было, соответственно, и предпосылок для переосмысления своих собственных представлений, для учета других мнений по какому-либо поводу.

18. Носителями всего учебного содержания являются все участники образовательного процесса.

Чтобы организовать коллективные учебные занятия, необходимо отказаться от монопольного права собственности на содержание образования. Чтобы у учащихся, работающих в парах сменного состава, был повод для совместной деятельности, они должны быть носителями разных фрагментов содержания образования. Если на традиционном уроке только учителю принадлежит вся «полнота власти», только он является собственником содержания образования, то на коллективных учебных занятиях все субъекты образовательного процесса на равных «паях» обладают этим правом собственности. В начале учебных занятий все участники учебной группы обладают разными кусочками содержания образования (а, в, с...). В ходе занятий происходит взаимообмен этими фрагментами вплоть до формирования целостного, системного представления об изученном. Представим эти рассуждения на схеме (рис.5), на которой попробуем сопоставить традиционный урок и коллективные учебные занятия.

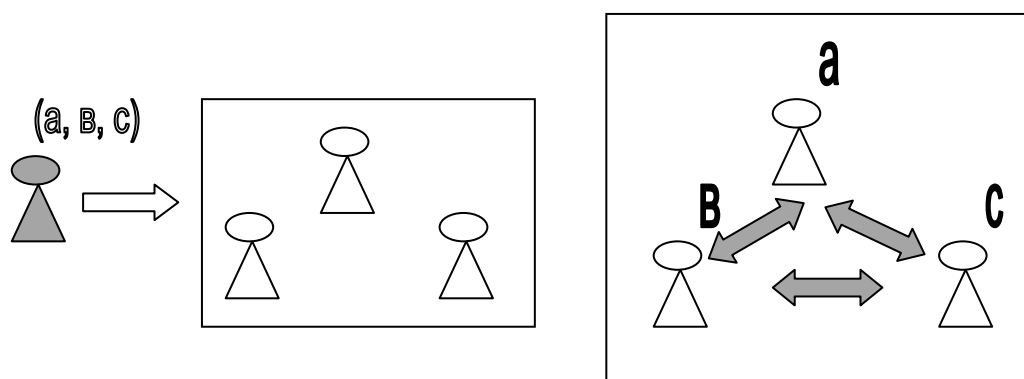


Рис. 5. Схема распределения содержания образования на уроке и на коллективных учебных занятиях

На левой половине схемы изображен традиционный урок, на котором всем необходимым содержанием образования в начале урока владеет учитель. Он последовательно, порциями «вбрасывает» в учебное пространство отдельные фрагменты: сначала – а, потом – в и т.д. Что при этом остается в памяти учащихся – большой вопрос. Объективно проконтролировать всех учеников невозможно, а если и получится, то нет возможности всем без исключения оперативно оказать квалифицированную помощь.

На правой половине схемы – коллективные учебные занятия, на которых фрагменты знаний «крепятся» на участниках образователь-

ного процесса, и в процессе взаимодействия каждого с каждым общее знание становится достоянием всех и каждого. Кстати, среди участников, среди взаимодействующих пар находится и сам учитель.

Необходимо напомнить, что в первом случае (при классно-урочной системе обучения) фрагменты содержания образования (а, в, с) носят, как правило, исключительно знаниевый, информационный характер. На коллективных учебных занятиях в качестве этих фрагментов зачастую выступают способы деятельности, общие умения коммуникации и т.д. – все, что в педагогике обычно называют надпредметными умениями и навыками.

Может возникнуть вопрос: каким образом ученики становятся собственниками отдельных элементов знаний? Или они еще до начала коллективных учебных занятий овладевают ими самостоятельно, или индивидуально каждого ученика сначала обучает сам учитель? Вопросов может возникнуть множество. Чтобы ответить на них, придется написать отдельное методическое пособие по вопросам организации коллективных учебных занятий либо привести полный библиографический список уже имеющейся литературы на этот счет, либо указать адреса школ, где найдены на практике ответы на многие вопросы.

Поэтому ограничимся упоминанием, что одним из важных компонентов коллективных учебных занятий является так называемый *запуск*. Именно здесь происходит распределение и взятие учениками своей доли собственности по поводу содержания образования. Это очень ответственный этап. От качества присвоения отдельных содержательных фрагментов очень сильно зависит и качество дальнейшего взаимодействия в парах.

19. Наличие субъект-субъектных отношений.

На коллективных учебных занятиях, в отличие от групповых занятий, ученику реально предоставляется возможность проявить индивидуальные черты, реализовать свою субъектность, реализовать себя. Искусственно, проектно организуются места и отводится время для анализа, рефлексии, целеполагания. Ученик имеет возможность не только высказать свое мнение по какому-либо поводу, но и реализовать свои намерения.

Мы не откроем особой тайны, если скажем, что при классно-урочной системе обучения все призывы, лозунги, умные разговоры о дифференцированном подходе, об учете индивидуальных черт личности и т.д. так и остаются на уровне призывов, лозунгов, благих намерений. Сама структура классно-урочной системы обучения, про-

цессы, протекающие здесь, не позволяют реально, на деле осуществить индивидуальный учет каждого ребенка. Приходится волею-неволей воспринимать конкретного человека как объект, чтобы обеспечить общий фронт. На традиционном уроке нет специальных мест и нет ни минуты свободного времени для учета характера, темперамента, привычек и других особенностей каждого ребенка.

В педагогических наставлениях молодым учителям часто произносится затертая фраза: «Ищите подход к ребенку». На коллективных учебных занятиях не надо «подходить» к ребенку. Достаточно включить его в учебную деятельность, и он сам «подойдет» к учителю. Другими словами, ученик, включенный в деятельность, в полной мере раскроет свою индивидуальность посредством конкретных действий в определенной ситуации, через речь, письменные тексты и т.д.

Для субъект-субъектных отношений характерно наличие стыковки, согласования между собой в следующих аспектах: мышление, текст, действие. Согласование вовсе не означает, что у двух разных субъектов мышление должно быть очень похожим, тексты должны быть одинаковыми и действия одни и те же. Действия взаимодействующих субъектов, их высказывания, а тем более мышление – это всегда разное по одному и тому же поводу. Но это разное должно быть согласовано между собой. Единственным критерием такого согласования служит *понимание*.

Согласование вовсе не означает достижение паритета или более резкого противостояния на уровне мышления, текстов и действий. Согласование означает понимание собственного «имущества» и «имущества» собеседника на этих уровнях.

Пока не достигнуто согласование, до тех пор нельзя включать механизм комментария, интерпретации того, что понято, согласовано на каждом уровне. После согласования начинается второй такт субъект-субъектного взаимодействия – отношение, комментарий. Здесь партнеры начинают соотносить между собой свои фокусы видения на общее поле понимания на том или ином уровне. В результате спора, дискуссии, взаимной проблематизации, рефлексивных выходов у собеседников могут появиться новые видения общих полей понимания. Эти фокусы могут сблизиться, могут еще дальше разойтись, иногда происходит совпадение и пр. Во всяком случае, в результате взаимодействия, в результате согласования и отношения к полученному согласованию оба партнера получают новые продукты на всех трех уровнях.

5. Управленческие действия по становлению классно-предметной системы обучения

Выделение классно-предметной системы обучения в общем педагогическом движении, которое получило имя КСО – коллективный способ обучения, произошло не сразу. В 2003г. это выделение произошло в проектном оформлении. На базе лаборатории методологии и новых образовательных технологий Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования разворачивается деятельность в рамках проекта «Создание школ-образцов классно-предметного обучения». Полтора десятка школ г. Красноярска и районов края входят в качестве субъектов в этот проект. Пять школ занимаются исследовательской деятельностью по этой проблеме в составе краевого инновационного комплекса: Первоманская средняя общеобразовательная школа № 2, Ачинская № 15, Дивногорская № 9, Северо-Енисейская № 1, Красноярская № 4. В последнее время интерес к проекту проявили отдел стратегии и политики образования Ярославского института развития образования и департамента образования г. Рыбинска Ярославской области.

На начальной стадии развития КСО движения не было особой необходимости такого выделения, обоснования и описания классно-предметной системы обучения: собственно говоря, нечего еще было выделять, систематизировать и классифицировать. Некоторое разделение, различие, и в этом смысле какая-то классификация работ по созданию другой школы, другой системы образования, происходило на языке *фаз переходного периода от группового способа обучения к коллективному способу обучения*. На начальном этапе экспериментальных работ такого языка – теория фаз переходного периода – вполне хватало для различения видов деятельности, анализа состояний площадок, для программирования дальнейших действий.

Поскольку нам просто необходимо изложить понимание отдельных фаз, и поскольку лучше автора теории это сделать проблематично, приводим практически полностью авторский текст М.А. Мкртчяна по этому поводу: **«Первая фаза. Условно назовем ее периодом использования приемов работы в парах.**

На этой фазе учебные занятия являются групповыми, т.е. организуются на основе групповой оргформы. Учитель рассказывает новый изучаемый материал, организует общегрупповые обсуждения и т.д. А для закрепления, повторения изученного использует другие формы, в

том числе и работу в парах сменного состава; таким образом, коллективная организационная форма используется как дополнительная, вспомогательная.

Характерным для таких занятий является наличие так называемого «общего фронта», когда все учащиеся занимаются изучением одной и той же темы, одного и того же раздела. Организация же учебного процесса при этом остается традиционной: обычные сорокапятиминутные уроки, разновозрастные классы, узкоспециальные предметы, обычный вариант расписания и режим работы и т.д.

Вторая фаза – период организации коллективных занятий (КЗ) по отдельным предметам.

На этой фазе изучение некоторых предметов в классе организуется через коллективные занятия. При таких занятиях коллективная оргформа, т.е. работа в парах сменного состава, становится основным средством, ведущим приемом освоения изучаемого материала. Для таких занятий характерно отсутствие «общего фронта». Разные ученики в классе могут изучать различные темы или разделы предмета.

Третья фаза – коллективные занятия в классе.

На этой фазе в некоторых классах все предметы изучаются через коллективные занятия. Изменяется традиционный режим работы. Учащиеся некоторое время изучают только один, два или три предмета. Например, учащиеся пятого класса в сентябре могут изучать только природоведение (по два-три часа в день) и русский язык (по два-три часа в день), а после изучения природоведения могут приступить к изучению математики. Через некоторое время, например, в октябре изучение русского языка прекращается, вместо этого изучается литература (по два-три часа в день) и т.п.

Важной особенностью на данной фазе является введение структуры ученического самоуправления для планирования, организации и проведения учебных занятий.

Четвертая фаза – создание разновозрастных, разноуровневых учебных групп.

На этой фазе исчезают разновозрастные классы. Учебная группа по составу становится разновозрастной. Отсутствует деление предметов по классам (математика 5-го класса, физика 8-го класса), есть просто предметы (математика, физика и т.д.). В одно и то же время члены группы изучают разные предметы: одни математику, другие физику, третьи химию и т.д. Нет расписания для группы, но есть план работы

для отдельных членов группы. Учебная группа становится самообеспечивающимся коллективом.

Пятая фаза – организация обучения в школе через разновозрастные учебные группы.

Эта фаза отличается от предыдущей тем, что если на четвертой фазе предполагается организация обучения в школе в основном через одновозрастные классы (разновозрастных групп может быть лишь несколько), то на пятой фазе школа переходит полностью на разновозрастные учебные группы.

Остальные фазы связаны с существующими изменениями в других сферах социальной жизни и, по времени, являются более отдаленными. Поэтому здесь нет необходимости подробной конкретизации.

При рассмотрении отдельных фаз необходимо иметь в виду следующие аспекты:

- 1) организацию учебного процесса;
- 2) цели учебных занятий;
- 3) содержание обучения;
- 4) методику изучения отдельных предметов;
- 5) управление учебным процессом;
- 6) необходимые условия функционирования данной фазы;
- 7) объективные возможности;
- 8) уровень понимания преподавателями и учащимися методологических, теоретических и практических вопросов коллективного способа обучения;
- 9) объективные противоречия.

Реализация той или иной фазы и ее успех, результативность зависят от того, насколько учтены и соответствуют друг другу указанные выше аспекты.

Любое нарушение гармонии между этими аспектами создает дополнительные трудности, которые задерживают переход на следующую фазу или вынуждают вернуться к предыдущей.

Однако при правильной и успешной организации определенной фазы неизбежен отказ от нее.

Здесь определяющее значение имеют объективные противоречия, присущие данной фазе, которые, при неоправданной задержке на ней, вынуждают перейти к следующей»⁶.

⁶ Мкртчян М.А. Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному. // Коллективный способ обучения. 1995. № 2. С. 10 – 11.

Понятно, что на языке фаз переходного периода **классно-предметная система обучения должна быть представлена как школа (ряд школ), полностью работающая (работающие) на 3-ей фазе: во всех классах изучение всех основных предметов организовано посредством коллективных учебных занятий (не через уроки).**

Все эти годы теория фаз переходного периода, разработанная М.А. Мкртчяном двадцать лет назад, воспринималась исключительно в аспекте построения РВГ (в аспекте 5-й фазы), являлась необходимым инструментом для этой экспериментальной деятельности. Но ни разу серьезно, принципиально не ставился вопрос, что эти же фазы переходного периода можно рассматривать в аспекте «отчуждения». То есть фазы – как продукт экспериментального строительства. Фазы – как готовые, законченные образцы, пригодные для немедленного использования в традиционной педагогической практике, для тиражирования.

Если первые годы КСОшной практики были наполнены романтикой, полной уверенностью в том, что «победа не за горами», то сегодня, когда реально обозначилась вся сложность, масштабность и непредсказуемость намеченного, приходится менять тактику «ведения боя»: от лихого кавалерийского наскока необходимо переходить к долгой, планомерной осаде.

Теория фаз разрабатывалась именно в тот «романтический» период КСОшной действительности, что и повлияло на саму теорию. Когда стратегия деятельности кардинально меняется, то и в социальных теориях происходит некоторое переосмысление устоявшихся положений. Изменение в стратегии создания КСО приводит нас к следующей логике рассуждений.

Из всей нумерации фаз только 5-я фаза имеет системно-структурный характер: мы говорим, что *вся школа* (структурное целое) представляет собой разновозрастную группу (РВГ) или состоит из нескольких РВГ. По сути, 1, 2, 3 и 4-я фазы не отвечают системно-структурным характеристикам: 1-я фаза употребляется обычно, когда речь идет об уроке; 2-я фаза чаще всего мелькает в разговоре, когда упоминается один учитель и его учебный предмет; 3-я фаза применяется при описании класса и группы учителей (набора предметов); 4-я фаза – самый «ходовой» термин, когда образуются локальные очаги разновозрастности (1–3 годы обучения, 5–7 и т.д.) в рамках школы.

Понятно, что мы не можем говорить: «Вся школа находится на 2-й фазе». Мы не можем говорить: «Вся школа находится на 4-й фазе». Но

кто нам запрещает сказать, например: «Вся школа находится на 1-й фазе». Или: «Вся школа находится на 3-й фазе». Ведь 1-я фаза – это максимум, что можно «выжать» по поводу организационного усовершенствования урока. Резервы эффективного усовершенствования урока не беспредельны. Нам видится, что этим пределом является 1-я фаза КСО.

Такую образцовую классно-урочную систему обязательно необходимо выделять, как отчужденный продукт КСОдвижения: культурно оформлять, описывать в разных формах и средствах, и, несомненно, тиражировать в массовой практике. Такое «отчуждение» не произойдет само собой: этим надо заниматься целенаправленно. Сегодня ни в комплексе, ни в самом КСОдвижении не ставится задача построения школы-образца 1-й фазы. Тем более, не ставится задача культурного оформления такой фазы. По этой причине мы теряем огромное количество индивидуальных наработок, педагогических находок, годами накопленный опыт. На практике имеются лишь многочисленные «осколки» этой фазы: учитель, проводящий свои уроки на уровне хорошей, качественной 1-й фазы, группа учителей одного предмета, группа учителей одного класса и т.д.

Для непосредственного продвижения к 5-й фазе такая работа по культурному оформлению 1-й фазы мало что дает, но для массовой педагогической практики будет получен продукт, привлекательный для тиражирования.

На уровне системы в теории фаз переходного периода от ГСО к КСО сегодня необходимо выделить и 3-ю фазу в рамках всей школы (КПСО): выделить эту фазу теоретически, построить практически, культурно оформить, массово тиражировать. Точно так же, как и в предыдущем случае, не дожидаясь окончания строительства, можно культурно оформлять уже имеющиеся фрагменты. Здесь уместно заметить, что, когда мы говорим о тиражировании, мы почему-то всегда имеем в виду тиражирование в «родственных» школах, КСОшных по своей сути. Мы же делаем упор именно на тиражировании 3-й фазы в традиционные школы, где, может быть, про КСО и не слышали.

Значимость строительства школы-образца КПСО дополнительно подтверждается следующим обстоятельством. Практика показывает, что команда педагогов, запустив по 3-й фазе один-два класса, обычно, к сожалению, останавливается на достигнутом, считая, что ей уже все понятно в этом вопросе: расписание с элементами погружения делается для одного – двух классов без особого напряжения, реструктурированную годовую программу и необходимый дидактический материал можно взять из «запасников» КСОдвижения, неудобства

при заполнении классного журнала не носят характер неразрешимых проблем, с компьютерами и множительной техникой сегодня тоже стало намного легче.

Однако те педагогические команды, которые попытались запустить по 3-й фазе около десятка классов (обычно это происходит в городских школах), как правило, сворачивают эту работу по причине серьезных трудностей с составлением расписания занятий и режима работы школы. С прибавлением каждого нового класса в геометрической прогрессии возрастают проблемы учета учебной нагрузки учителей в разных классах. Так и остался невыясненным вопрос, можно ли принципиально составить расписание с необходимой частотой погружений для нормальной городской школы, в которой насчитывается порядка пятидесяти классов-комплектов. Параллельно можно задать еще ряд важных вопросов: как принципиально изменится система учета и контроля во всей школе, что произойдет в системе инспектирования, управления и т.д. Опыт, полученный для одного-двух классов, носит частный, локальный характер и не может претендовать на системность.

Если специальным значком – квадратиком – обозначить фазу, имеющую характер системы, то в разработанной теории фаз переходного периода таких квадратиков будет всего один, для 5-й фазы. А необходимо для сегодняшней ситуации в КСОдвижении добавить еще два квадратика – для 1-й и 3-й фаз (смотри схему на рис.6). Другими словами, 1-я и 3-я фазы могут быть самостоятельными образовательными системами.



Рис. 6. Схема чередования системных фаз

Мы не предлагаем увеличить количество существующих фаз, но мы предлагаем новые системные характеристики для этих фаз. Это имеет большое значение в плане тиражирования. Наибольший эффект дает тиражирование системно выстроенных новообразований. Традиционная школа, по большому счету, будет вести серьезный разговор с представителями КСОдвижения, будет заинтересована в наших продуктах, имеющих системный, многоаспектный характер. Традиционную школу «мелочи» не интересуют.

Что может заинтересовать традиционную школу в продукте под названием «КПСО» и торговой маркой – «изготовлено в КСОдвижении»?

1. *Использование ИКТ-технологий.* Возможности, которые имеет 3-я фаза, позволяют уже сейчас с максимальной эффективностью использовать имеющийся компьютерный парк. Не наращивать механически количество «железа» на душу населения, а разумно использовать формы взаимодействия учащихся в учебном процессе⁷. 3-я фаза позволяет перевести компьютер из средства работы учителя (а сегодня это именно так) в статус средства работы ученика.

2. *Предпрофильность и профильность.* Этими задачами придется в обязательном порядке заниматься традиционной школе с 2006г. Конечно, по большому счету, это – очередная попытка косметического ремонта существующей классно-урочной системы, но эта «акция сверху» неизбежно приведет к пониманию, что в старших классах придется в какой-то мере отказываться от общего фронта. И здесь, как нельзя кстати, пригодятся наши наработки.

3. *Учет индивидуальности ученика (дифференцированный подход).* Уже сейчас традиционная школа проявляет интерес к результатам нашей работы в аспекте индивидуализации обучения, в вопросе включенности каждого ученика в учебный процесс, в решении актуальных проблем школы: слабая мотивация к учению, пропуски занятий, низкая дисциплина, плохая успеваемость и т.д. Возможности КПСО в этом вопросе позволяют выйти на годовые индивидуальные образовательные программы учащихся.

4. *Имеющиеся разработки дидактического материала по основным компонентам содержания образования.* В КСОшной культуре имеются тексты, специальные задания, тренировочные упражнения

⁷ Райсвих Н.К. Информатизация образования и индивидуальные образовательные программы // Вестник КСО. 2004. №3(22).

по освоению УСД (универсальные способы деятельности), НКТ (навыки коллективного труда), ОУК (общие умения коммуникации), НСЖ (нормы социальной жизни). Но все эти материалы разбросаны по отдельным носителям, не систематизированы и не обработаны. С другой стороны, мы сами можем позаимствовать из других культур опыт составления дидактического материала, ориентированного на ЗУНы. Мы явно отстали от соседей в области составления задач открытого типа. Дидактика в КСО – правильная, но часто формализованная, излишне алгоритмизированная.

5. *Успеваемость учащихся.* Даже беглый анализ состояния дел в КСОдвижении показывает, что накоплен большой арсенал средств и методов повышения предметной успеваемости. На сегодняшний день общий уровень успеваемости превышает показатели традиционной школы. Регулярными стали победы учащихся на предметных олимпиадах самого разного уровня вплоть до краевого. Неуклонно растет число медалистов.

Мы понимаем, что, с одной стороны, 3-я фаза, оформленная как целостная образовательная система, – это устойчивое состояние образовательной практики, претендующее на функционирование. Но с другой стороны, 3-я фаза является элементом в последовательности фаз переходного периода от ГСО к КСО, что предопределяет ее неустойчивый и проходящий характер. КПСО при всей ее устойчивости является в то же время инновационной. Поэтому мы считаем, что в рамках КПСО необходимо поддерживать локальные, экспериментальные очаги разновозрастности, то есть в школе, работающей полностью на третьей фазе, надо культивировать 4-ю фазу.

На долгом и тернистом пути становления неклассно-урочной системы обучения (5-я фаза) нам придется культурно обустроить крупные промежуточные, узловые «станции» – это 1-я и 3-я фазы. Нет особой нужды обустроить многочисленные «полустанки и платформы», то есть 2-ю и 4-ю фазы, но без них не доберешься до крупных, узловых станций.

Что организационно и структурно представляет собой 3-я фаза в рамках всей школы? Во всех классах, во всех ступенях (начальная, средняя, старшая) учебный процесс по всем основным учебным предметам строится на основе 4-х организационных форм общения участников учебных занятий (индивидуальная, парная, групповая и коллективная). Годовое содержание учебного материала по предмету запускается практически сразу в начале учебного года. В результате

ученики одного класса в течение учебного года продвигаются в изучении предмета по своим индивидуальным маршрутам, встречаясь иногда вместе в сводных отрядах для изучения конкретной темы. В конце учебного года ученики должны «финишировать» снова вместе, как и «стартовали».

Методическое оснащение коллективных учебных занятий в начальном и среднем звене состоит в широком применении общих методик, а именно: методики Ривина, обратной методики Ривина, взаимобмена заданий, взаимопередачи тем, взаимопроверки индивидуальных заданий, доводящей карточки. Также применяются частные методики: словарный диктант, изучение стихов, взаимотренаж и т.д.

Учебное содержание оформляется в особых дидактических средствах (карточки, тексты, алгоритмы) на основе реструктуризации годового учебного содержания. Суть реструктуризации заключается в том, чтобы отдельные элементы темы (блока) сделать независимыми друг от друга.

Стоит заметить, что методики работы в парах сменного состава в старших классах организовывать нецелесообразно, поскольку правильно поставленные коллективные занятия в начальном звене и среднем должны сформировать у учащихся за 9 лет навыки самостоятельной работы. В старших классах, учитывая профильность обучения, целесообразно организовывать, наряду с учебной деятельностью, новые виды деятельности: творческую, научную, исследовательскую, методологическую, трудовую и т.д.

Понятно, что учет и контроль учебной деятельности учащихся не может быть общим для всех. Он носит индивидуальный характер. К учету и контролю, а также к управлению активно привлекаются сами учащиеся. При этом нижняя планка требовательности ко всем учащимся одинакова: учебный материал должен быть освоен полностью и без искажений.

Видоизменяется деятельность и самого учителя. Прямое руководство учебной деятельностью учащихся уходит на второй план. В большей степени учитель сосредотачивается на организации учебного процесса и управлении этим процессом. Кроме того, все учителя, работающие в одном классе, вынуждены технологически согласовывать свои действия. Фактически учителя самостоятельно составляют расписание занятий, определяют длительность погружений, их частоту, что раньше было прерогативой администрации школы.

Основные характеристики, по которым можно опознать классно-предметную систему обучения, следующие:

- отсутствие урока,
- отсутствие рамок времени, выделенных в обязательном порядке на изучение темы,
- наличие в одно и то же время разных учебных тем и задач,
- включение в содержание образования и использование в качестве средства учебной работы универсальных способов деятельности (самоопределение, целеполагание, анализ, проектирование, рефлексия и т.д.),
- наличие расписания с погружением (учебный предмет изучается в один, два или три погружения в зависимости от учебной нагрузки),
- формирование учительской организации в технологическом плане (расписание, время, очередность погружения и т.д.),
- наличие индивидуальных маршрутов продвижения учащихся при изучении учебного материала в рамках года,
- реструктуризация учебных программ в рамках года,
- особая система учета и контроля учебной деятельности учащихся, учитывающая индивидуальность каждого ученика и маршруты изучения,
- переоформление рабочей и отчетной документации учителя,
- начало разработок нормативно-правовой базы для классно-предметной системы обучения,
- владение учащимися коммуникативными навыками и умениями,
- появление элементов самоуправления в учебном процессе,
- наличие сводных отрядов в учебном процессе,
- преобладание в деятельности учителя таких аспектов, как консультирование, методическое обеспечение, организация, управление,
- появление новых норм социальной жизни.

В такой школе (школа-образец КПСО) не должно существовать литерных, «клонированных» классов, а именно: 5а, 5б, 5в и т.д. В такой школе должен существовать один 5-й класс. И не беда, если в этом большом классе может учиться сто и более детей. И 6-й класс должен быть один, а не дробиться на литеры: 6а, 6б и т.д. Обычная наполняемость классов – 25 человек – не устраивает организаторов коллективных учебных занятий: при таком небольшом количестве детей можно запустить 3–4 сводных отряда, не больше. Можно охватить 2–3 тематических блока годового содержания – не больше.

С другой стороны, недостаточное (по КСОшным меркам) количество детей резко снижает число парных взаимодействий, уменьшается эффективность коллективных учебных занятий, не в полной мере используются потенциальные возможности таких занятий.

Практика показывает, что качественная организация коллективных учебных занятий в таких больших классах, где число учащихся переваливает за сотню, вполне возможна и реализуема. Конечно, организация учебного процесса в таком огромном классе в школе КПСО, который примерно равняется 4–5 обычным классам в одной параллели, происходит на иных принципах и другими средствами, нежели на обычном уроке.

Прежде всего, учителя, работавшие ранее каждый на своем небольшом классе, автоматически оказываются в ситуации вынужденного взаимодействия, сотрудничества друг с другом. Вынужденно создается новая структура, а именно: учительская кооперация. При большом количестве сводных отрядов (8–10, а то и больше), при солидном объеме запущенного в информационное пространство содержания образования (8–10 тематических блоков, а то и больше), при большом количестве индивидуальных маршрутов продвижения в «учебном океане» появляется необходимость еще в одной специальной структуре – пульте управления.

Как следствие, появляются новые позиции в учебном процессе: диспетчер учебного процесса, технолог учебного процесса, консультант и т.д.

Как следствие, появляются новые обслуживающие процессы: управление, организация, проектирование, дидактическое наполнение и т.д.

Безусловно, что должен существовать предел наполняемости и таких больших классов. Практические наблюдения и теоретические выкладки показывают, что этот предел находится на уровне 50–80 учащихся, что соответствует 2–3 классам-комплексам в классно-урочной системе обучения.

При превышении этого предела не класс должен «клонироваться», а сама школа. Сама школа, работающая на принципах классно-предметности, должна разделиться на литерные школы, а именно: школа № 141а, школа № 141б и т.д.

В таких школах, в которых объединены обычные литерные классы, исчезает само понятие «параллель». И уже учитель не скажет: «Я работаю в параллели 6-х классов». Правильным будет следующее высказывание: «Я работаю в 6-м классе». Правда, этот 6-й класс будет

разительно отличаться от традиционных ба, бб, бв по способу организации учебного процесса, по структурам в учебном процессе, по позициям и т.д. Единственное, что объединяет эти структуры – содержание годовой программы обучения. И там, и там – программа 6-го класса: такие же учебные предметы, такое же время, отведенное на овладение этой программой – 1 год и т.д.

Когда исчезают параллели классов, значительно легче сконструировать общешкольное расписание занятий (не уроков, а именно занятий!) с элементами погружения в учебный предмет.

На практике нечто подобное представленной модели классно-предметной школы было продемонстрировано впервые в г. Рыбинске Ярославской области на одном из обучающих семинаров, прошедшем осенью 2004 года. Правда, там такая школа состояла всего из одного класса, поскольку была запущена всего одна годовая программа обучения по разным предметам: общая педагогика, методология, теория КПСО, методики коллективных учебных занятий и другие.

Но сам класс, состоящий из 109-и учащихся, разительно отличался от традиционных классов не столько большим количеством учеников, сколько совершенно необычной структурой и способом организации учебного процесса. Сводные отряды, учительская кооперация, пульт управления, контрольно-консультационный пункт, элементы самоуправления, новые формы учета и контроля с привлечением компьютерной и множительной техники и многое другое – вот далеко не полный перечень этих различий.

В дальнейшем, естественно, будет запущена программа второго года обучения в этой новой школе. В этой программе второго года обучения будут сохранены некоторые учебные предметы из программы первого года обучения (из «первого класса»), но на более высоком содержательном уровне, а также появятся новые предметы: реструктуризация школьных учебных программ, принципы подготовки и оформления пакета дидактических материалов и т.д. Появится второй класс. Естественно, что во второй класс будут переведены учащиеся, качественно овладевшие программой первого класса. Будет новый набор в уже существующий первый класс и т.д.

Кстати, при переводе учащихся из класса в класс учителя-предметники, завучи, директора, управленцы всех мастей обязательно столкнутся с объективными противоречиями 3-й фазы, а именно: как поступить с теми, кто не успел качественно пройти обязательную годовую программу, как быть с теми, кто «вырвался» вперед, что означает – перевести из класса в класс и т.д.

Опыт проведения обучающего семинара в г. Рыбинске Ярославской области послужил основанием для следующих размышлений. В теории фаз переходного периода от ГСО к КСО детально разработаны понятия 1-й, 2-й, 3-й и т.д. фаз: выделены 9 аспектов каждой фазы, указаны принципиальные возможности и образовательные ограничения.

Но при употреблении этих терминов зачастую происходит смешивание, неудачное использование этих понятий. Мы часто говорим: «Учитель работает на 3-й фазе», «5а класс работает на 3-й фазе». В одном случае понятие «3-я фаза» прикрепляется к учителю, а во втором случае это же понятие связывается со словом «класс», т.е. прикрепляется к структуре. А можно ли говорить: «Ученик занимается на 3-й фазе», «Школа работает на 3-й фазе»? Фаза одна и та же, а смыслы, подтексты разные.

Возьмем за основание для различения фаз такое понятие, как «степень разрушения общего фронта» и «приклеим» это понятие к учителю-предметнику. Если у учителя на занятиях общий фронт разрушается в рамках одной темы (урока), то это 1-я фаза. Если таковое происходит в рамках учебного раздела, блока, состоящего из нескольких тем (нескольких уроков), – 2-ая фаза. Говорить о 3-й фазе можно лишь в том случае, если разрушение общего фронта происходит в пределах годовой учебной программы по предмету (несколько учебных блоков). Когда масштаб разрушения общего фронта начинает превышать годовые рамки, появляется 4-я фаза. Если же учитель-предметник готов нелинейно, независимо друг от друга построить весь школьный курс по своему предмету (несколько лет), это 5-я фаза.

Но это еще не все. Как известно, качественное овладение какого-либо кусочка содержания образования в принципе состоит из двух частей: изучения нового материала и закрепления нового материала. Традиционный урок с организационной точки зрения может либо состоять исключительно из изучения нового материала, либо только из закрепления уже изученного, либо, что чаще всего бывает, иметь комбинированную структуру: и новый материал, и сразу же закрепление. Коллективные учебные занятия аналогично могут быть представлены подобным образом: только новый материал, только закрепление, то и другое вместе.

Возникает вполне естественный вопрос о приоритете. Что важнее для определения фазы, на которой работает учитель: изучение нового материала или закрепление изученного?

Часто можно наблюдать такую ситуацию. Учитель новый материал дает всегда лекционно, общим фронтом, а закрепление изученного ор-

ганизует через пары сменного состава в разных сводных отрядах. Получается, что при объяснении нового материала вообще никакой «фазности» нет (нулевая фаза), но вот при закреплении того же учебного материала можно встретить и 1-ю, и 2-ю, и даже 3-ю фазы. На какой же фазе учитель организует подобные коллективные занятия, когда существует связка «изучение нового – закрепление изученного»?

По отдельности каждую часть этой связки мы можем идентично охарактеризовать. Например, изучение нового материала учитель организует традиционно, общим фронтом – «нулевая фаза». А закрепление этого изученного материала учитель организует, например, на 2-й фазе (в рамках тематического блока). А в целом, в единстве этих двух частей, как организована работа, на какой фазе? Нулевой, второй, первой?

Нам кажется, что приоритет в этом случае должен принадлежать первой части этой связки – изучению нового материала. Именно по качеству организации изучения нового материала должна характеризоваться общая организация всей комбинированной связки таких коллективных занятий.

В нашем примере общая оценка должна быть такой: занятия организованы традиционно, общим фронтом, на «нулевой фазе». Предвидим возможные возмущения: как же так, почему, на каком основании, ведь дети при закреплении повторяют разное и по-разному, здесь же налицо «двадцать пятая фаза»?! Конечно, при закреплении вполне может присутствовать и «двадцать пятая фаза», но поскольку нам приходится оценивать связку «изучение нового – закрепление изученного», то мы и ставим такой неутешительный диагноз только на том основании, что в подобных случаях приоритет при оценке отдается изучению нового материала.

Именно изучение нового материала, способы организации подачи и взятия нового материала детерминируют общую организацию коллективных учебных занятий. Чтобы получить общую оценку «1-я фаза», необходимо, прежде всего, процесс изучения нового материала организовывать на 1-й фазе. А закрепление изученного материала вполне может быть организовано и на 1-й, и на 2-й, и на последующих фазах. Единственное, что можно вполне определенно утверждать: закрепление в этом случае не может происходить на нулевой фазе, общим фронтом, быть ниже 1-й фазы. Закрепление, по крайней мере, должно соответствовать той фазе, на которой происходило изучение нового материала. Чтобы получить общую оценку «2-я фаза», необходимо, прежде всего, процесс изучения нового материала орга-

низовывать на 2-й фазе. Закрепление в данном случае организуется на 2-й, либо на 3-й и последующих фазах, но не ниже 2-й фазы.

Тот факт, что закрепление не может быть организовано на более низкой фазе, чем изучение нового материала, становится понятным из следующего примера. Пусть учитель организует изучение нового материала на 2-й фазе, т.е. в рамках одного тематического блока, состоящего из 6-и тем. Это означает, что через некоторое время часть учеников будет знать тему 1, другая часть учеников – тему 2 и т.д. Может ли учитель в такой ситуации организовать закрепление изученного материала на 1-й фазе, т.е. в рамках одной темы, например, темы 1? Нет, не может! Большая часть детей окажется не у дел. Они просто не изучали еще тему 1. В этой ситуации учитель вынужден организовывать закрепление минимум на 2-й фазе, т.е. в рамках всего тематического блока, и для всех детей, которые вынужденно оказались поделенными на 6 страт: одна часть знает тему 1, другая часть знает тему 2 и т.д. Надо сразу все 6 тем закреплять, чтобы никто не остался без работы.

Зададим в этой ситуации последний вопрос: «А можно ли в данном примере организовать закрепление на 3-й фазе, в рамках нескольких тематических блоков?». Можно! Просто добавочный тематический блок (блоки) изучался этими учащимися гораздо раньше.

Приведенные размышления имеют практическую значимость, поскольку при экспертной оценке деятельности учителей, организующих коллективные учебные занятия, очень часто допускается со стороны экспертов типичная ошибка. Рассмотрим следующую ситуацию. Учитель объясняет тему урока обычным способом – типичная лекция общим фронтом. Фаза, как мы понимаем, нулевая. Оставшееся время учитель тратит на закрепление темы урока в парах сменного состава, нарушая общий фронт в пределах 1-й фазы (в пределах темы урока): дает разным ученикам различные задания и в разный временной промежуток. Самый распространенный вывод экспертов в этом случае – типичная 1-я фаза коллективных занятий. Вывод, как мы видим, ошибочный. Правильный ответ напрашивается сам собой – нулевая фаза, обыкновенный урок. Урок-то, может быть, и обыкновенный, но уж очень хороший урок. Такой урок гораздо эффективнее урока, когда и изучение нового материала, и закрепление идут общим фронтом. Чтобы действительно соответствовать общей оценке «1-я фаза», необходимо и изучение нового материала организовывать на 1-й фазе.

Для этого, как известно, нужно содержание лекции делить на небольшие кусочки, между этими содержательными фрагментами делать паузы, в течение которых организуется обсуждение прослушанного кусочка содержания в парах постоянного либо сменного состава, то есть общий фронт надо разрушать даже при подаче нового материала, включая в работу самих учащихся.

Изучение нового материала, организованного на 1-й фазе, может происходить и без непосредственного монолога учителя, без лекции. Часто учителя применяют пары постоянного и сменного состава при работе непосредственно с учебником. Дети самостоятельно прорабатывают абзацы учебника, обсуждают, задают вопросы. Учитель при этом организует взаимодействие и консультирует детей: отвечает на разные вопросы учащихся в непосредственном общении, поясняет сложные содержательные кусочки для всех сразу и т.д.

Приведенные размышления можно сфокусировать в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Взаимосвязь этапов учебного занятия и фаз организации коллективных учебных занятий

Этапы занятий	Фаза организации коллективных занятий			
	0	1	2	3
Изучение нового материала	0	1	2	3
Закрепление нового материала	0,1,2,...	1,2,3,..	2,3,4...	3,4...
Общее занятие (изучение нового материала и закрепление)	0	1	2	3

Для того, чтобы оперативно работать с этой оценочной таблицей, напомним, что мы понимаем под нумерацией каждой из фаз. Вообще-то, в тезаурусе КСОшников понятие «нулевая фаза» отсутствует. Есть другое понятие – «общий фронт», которым пользуются для описания традиционного урока. Сущность общего фронта, сущность урока, сущность всей классно-урочной системы можно выразить следующим образом: все учащиеся учебной группы (класса) одновременно делают одно и то же, одним и тем же способом, за одно и то же время.

Коллективные учебные занятия начинаются там, где в той или иной степени начинает разрушаться общий фронт, а именно: кто-то

выполняет задание иное, чем у всех, иным способом, в разный временной период. Собственно говоря, понятия 1-й, 2-й и следующих фаз – это разные степени разрушения общего фронта, разные масштабы отказа от общего фронта. Для наглядности свернем в таблицу все наши рассуждения о разных масштабах отказа от общего фронта (табл. 2).

Таблица 2

**Связь фаз организации коллективных учебных занятий
и степени разрушения общего фронта обучения**

Фазы	Степень разрушения общего фронта в изучении программного материала
0	Сохраняется общий фронт
1	Общий фронт нарушается в рамках учебной темы
2	Общий фронт нарушается в рамках тематического блока
3	Общий фронт нарушается в рамках годовой программы
4	Общий фронт нарушается в рамках, превышающих годовую программу
5	Общий фронт нарушается в рамках всей школьной программы

Остается привести небольшой глоссарий по трактовке применяемых терминов:

Тема – минимальный объем учебного материала, рассчитанный для освоения на традиционном уроке.

Тематический блок – это совокупность нескольких тем, образующих целостность и рассчитанных для освоения в течение серии традиционных уроков.

Годовая программа – это совокупность нескольких тематических блоков, рассчитанных для освоения на традиционных уроках в течение учебного года.

Школьная программа – это совокупность всех годовых программ, рассчитанных для освоения на традиционных уроках в течение всех 11 лет обучения в школе.

Для наглядности приведем еще одну таблицу, в которой легко проследить момент перехода урока в коллективное учебное занятие и момент перехода класса в разновозрастную группу (РВГ). Компоненты 3-й фазы, соответствующие классно-предметной системе обучения, в таблице специально выделены (табл. 3).

Таблица 3

Соответствие фаз коллективных учебных занятий с урочными и неурочными формами организации учебного процесса

Фаза	Урок	КУЗ (не урок)	Класс	РВГ (не класс)
0	*		*	
1	*		*	
2		*	*	
3		*	*	
4		*		*
5		*		*

Разрушение общего фронта в рамках всего учебного года, наличие индивидуальных образовательных программ учащихся в течение учебного года создает предпосылки для совместного обсуждения самими учащимися ситуаций, складывающихся в ходе освоения учебного материала. Если при классно-урочной системе обучения необходимость в совместном анализе и рефлексии собственных действий в учебном процессе была сведена к нулю, то при классно-предметной системе обучения, когда продвижение одного ученика очень сильно зависит от действий других учащихся, естественным образом появляется необходимость время от времени собираться вместе и обсуждать постоянно возникающие вопросы и проблемы, касающиеся учебной деятельности самих учащихся.

Такая структура, где происходит обсуждение вопросов совместной учебной деятельности, называется постоянный отряд (ПО). В самом названии – постоянный отряд – нет ничего удивительного и оригинального. С одной стороны, такое название – это дань уважения А.С. Макаренку, который впервые использовал такую терминологию для обозначения своеобразных постоянных организованностей своих

воспитанников в колонии. С другой стороны, такое название отражает одну из основных характеристик такой группы – постоянный состав. В-третьих, отсутствие в этом термине слова «класс» говорит о том, что постоянный отряд «живет» не в учебном процессе, а в рефлексивной плоскости по поводу учебного процесса.

Постоянный отряд – это первичный коллектив учащихся, состав которого остается неизменным. При классно-предметной системе обучения состав постоянного отряда не отличается от состава класса, но принципиально меняется характер деятельности такой группы.

Именно в постоянном отряде обсуждаются и рассматриваются все вопросы, касающиеся успеваемости, дисциплины, составления индивидуального маршрута прохождения учебных тем, готовности к сдаче зачетов и экзаменов, проектируются возможные шаги по решению разных проблем учебного характера и т.д. Кроме того, в постоянном отряде обсуждаются вопросы организации досуга, мероприятий клубного характера, общей жизнедеятельности и т.д.

Предназначение постоянного отряда – быть местом осознания, выделения и максимально возможного решения личных проблем каждого члена отряда. Постоянный отряд создается для того, чтобы каждый человек был услышан. Если нет постоянных отрядов, то судьба каждого зависит от памяти и других качеств начальника.

Каждый отряд имеет своего командира. Командир несет ответственность перед отрядом за реализацию принятых решений. Он доводит мнение детского коллектива до учителей и администрации. Командир не имеет никаких привилегий, прав и не освобождается от учебной деятельности.

Одна из функций постоянного отряда – это дежурство по школе (дежурный постоянный отряд – ДПО). На коллективных учебных занятиях целесообразно организовать недельное дежурство. Одну неделю дежурит один постоянный отряд, следующую неделю – другой. Дежурство здесь понимается в самом широком смысле слова. Это и организация работы, и обеспечение порядка, и управление внешними и внутренними делами учебной группы – класса. Следовательно, проявляется, «живет» ДПО в учебном процессе, в учебной плоскости. Дежурный отряд не освобождается ни от учебы, ни от других дел всей группы.

Разрушение общего фронта в рамках всей годовой учебной программы, обеспечение качественного освоения содержания образования всеми учениками класса, учет индивидуальных особенностей учеников и т.д. невозможно без соорганизации учителей-

предметников, работающих в каком-либо классе, в одну команду – учительскую кооперацию (УК). У учителей появляется необходимость совместно обсуждать вопросы, которые затрагивают всех учителей. Расписание занятий, частота и очередность погружений в предмет, распределение функций, степень нарушения общего фронта, применение методик, запуск занятий, организация сводных отрядов, успешность продвижения каждого ученика, планирование учебного процесса на предстоящую неделю, четверть, полугодие и т.д. – вот далеко не полный перечень вопросов, которые постоянно приходится обсуждать учителям.

Как структурная организованность, учительская кооперация проявляется в рефлексивной плоскости, в плоскости обсуждения, анализа, проектирования учебного процесса. В заседаниях учительской кооперации принимает участие по мере необходимости и командир постоянного отряда, равно как и на заседания постоянного отряда могут приглашаться члены учительской кооперации.

По мере необходимости могут проводиться общие заседания, общие встречи всех членов постоянного отряда и учительской кооперации (ОЗ). Такие встречи, как правило, носят стратегический, программный характер. Но также на общих заседаниях могут решаться оперативные вопросы: корректировка планов, решение вопросов форс-мажорного характера, проведение мероприятий, направленных на поддержание традиций.

Очень эффективными для организации всей годовой жизнедеятельности класса как в учебном, так и в воспитательном планах оказались организационно-деятельностные игры (ОДИ) для всех членов постоянного отряда, когда в течение 3–5 дней учащиеся в игровой форме решают наиболее проблемные вопросы, вырабатывают новые нормы взаимоотношений, рефлектируют свою прошедшую деятельность, планируют предстоящую деятельность совместно с учителями. Обычно такие игры проводятся в начале и в конце учебного года.

В самом учебном процессе при классно-предметной системе обучения появляется своеобразная структура – пульт управления (ПУ). Один из учителей учительской кооперации на время освобождается от преподавательской работы и концентрируется только на управленческой деятельности. Ученики, вышедшие из сводных отрядов, подходят в ПУ, где делается отметка о проделанной работе и предлагается новый вариант действий: в какой сводный отряд пойти, какое содержание образования осваивать, каким способом. В конце дня подводятся итоги работы, намечается вариант действий на следующий

день. По мере необходимости к деятельности пульта управления привлекаются и сами учащиеся.

Пульт управления руководит не только деятельностью учащихся, но и направляет деятельность самих учителей, непосредственно занятых в учебном процессе. При необходимости пульт управления может прервать работу какого-либо сводного отряда, организовать новый сводный отряд, перераспределить учителей по сводным отрядам и т.д.

Безусловно, основными структурными организованностями в учебном процессе являются сводные отряды (СО). Сводный отряд представляет собой временную группу учащихся для решения конкретных учебных задач. После того, как сводный отряд свою работу выполнил, он распадается. Однако сводный отряд может продолжать действовать, даже если отдельные учащиеся, закончив свою работу в рамках сводного отряда, выходят из состава отряда. Вместо них в отряд поступают «новички». Вышедшие из отряда ученики образуют новые сводные отряды либо входят в состав уже существующих сводных отрядов. Состав сводных отрядов не является постоянным. Оптимальный количественный состав сводного отряда – 6-8 человек.

Члены сводного отряда либо сами выбирают командира, либо он назначается организатором учебного процесса. Командир координирует работу, ведет учет, организует необходимый контроль за выполнением работы, отвечает за дисциплину членов своего отряда, сохранность дидактического материала, ведет табло учета и т.д. Желательно, чтобы каждый из учащихся регулярно выбирался командиром какого-нибудь сводного отряда.

Обычно сводный отряд создается для освоения предметного содержания в рамках тематического блока. Таких тематических блоков в составе всей годовой предметной программы, а следовательно, и сводных отрядов в течение всего учебного года может насчитываться от 6–8 в начальных классах до 14–16 в средних и старших классах. Естественно, что в течение всего лишь одного учебного занятия может функционировать лишь часть сводных отрядов из возможного годового списка. Это зависит от количественного состава класса, от возможностей учительской кооперации, от складывающихся обстоятельств. В учебном процессе могут быть сформированы дополнительные сводные отряды для оперативных, ситуационных задач: подготовка к экзаменам, ликвидация пробелов в знаниях, изучение дополнительной информации и т.д.

Все перечисленные организованности можно разделить на две плоскости. Одна плоскость – учебный процесс, где надо просто дей-

ствовать, что-то изучать, входить во взаимодействие с партнерами сообразно своим представлениям, знаниям, способам деятельности, существующим на сегодняшний день. Другая плоскость – рефлексивная, где происходит оценка и переоценка прошедшей деятельности. В первой плоскости находятся разнообразные сводные отряды, пульт управления, дежурный постоянный отряд. В рефлексивной плоскости «живут» постоянные отряды, учительская кооперация, общие заседания, организационно-деятельностные игры. Отообразим сказанное на схеме (рис. 7).

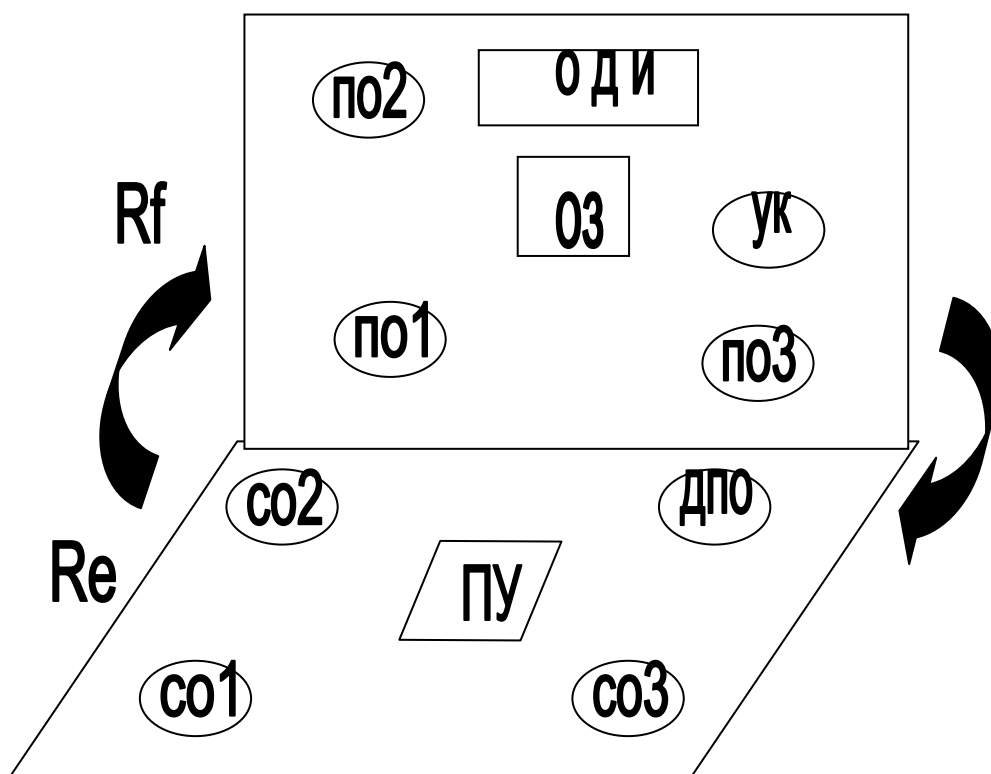


Рис. 7. Схема организации школьной жизни учебной группы

Происходят постоянные выходы из реальной плоскости (Re) (учебного процесса) в рефлексивную плоскость (Rf). После получения необходимого рефлексивного продукта осуществляется возврат в учебный процесс. Это происходит регулярно. Необходимо отметить, что рефлексивное пространство, как и пространство учебного процесса, специально организовано и управляется.

В учебном процессе члены учительской кооперации проявляются как учителя-предметники, как консультанты, как технологи учебного процесса. Если раньше, при классно-урочной системе обучения, эти функциональные обязанности всегда крепились на одном учителе-

предметнике, то при классно-предметной системе обучения происходит своеобразное разделение труда: один учитель уже не в состоянии охватить такой большой объем работ.

Напомним, что при классно-урочной системе обучения жизнедеятельность всех классов в течение всего учебного года определяет общешкольное расписание уроков, которое составляется на неделю и в дальнейшем просто воспроизводится. Небольшие корректировки, изменения в расписании с учетом форс-мажорных обстоятельств не меняют общей картины стандартного воспроизводства. В недельном, а следовательно, годовом расписании уроков учтены все заложенные годовой программой учебные предметы: математика, русский язык, история, география, физкультура и т.д. Количество учебных часов в неделю определяется годовой учебной нагрузкой. Определенные требования на порядок и чередование уроков накладывают санитарные службы и валеологические нормативы.

При классно-предметной системе обучения такое постоянно воспроизводящееся недельное расписание теряет смысл. Расписание занятий (коллективных учебных занятий!) приходится составлять на каждую последующую неделю, а иногда – и на каждый следующий день.

При составлении расписания коллективных учебных занятий необходимо всегда учитывать два обстоятельства: **сдвоенные уроки и погружение в учебный предмет.**

Привычных 45-ти минут урока для коллективных учебных занятий не хватает. Методики, применяемые на таких занятиях, обладают высокой степенью энергоемкости: необходимые структуры, процессы и позиции, возникающие в результате применения этих методик, требуют немалых временных и энергетических затрат. Чтобы получить (хотя бы в первом приближении) эффект завершенности в части усвоения содержания образования, приходится сдваивать обычные уроки, выделять на коллективные учебные занятия по 90 минут.

Во-вторых, на таких занятиях необходимо также концентрировать во времени изучение предметного содержания, необходимо погружение в предмет. На обычных уроках изучение какого-либо предмета равномерно растягивается на целый учебный год (35 учебных недель): учебные предметы одновременно начинаются и одновременно заканчиваются. Вся разница лишь в количестве недельных часов: на какой-то предмет отводится в неделю всего 1 час (например, природоведение), на другой предмет – 5–6 часов (математика, русский). На коллективных учебных занятиях при классно-предметной организации учебного процесса изучение учебных предметов в каком-либо

классе начинается не одновременно: 1-го сентября, например, в 5-м классе ученики могут начать занятия по математике, русскому и природоведению. Природоведение (34 годовых часа) изучается каждый день по 2 часа, и вся годовая учебная нагрузка и все годовое предметное содержание к концу сентября полностью осваиваются. Дети сдают необходимые зачеты, экзамены по этому предмету и в течение последующих учебных месяцев этот предмет уже не изучают. Обычно в этом случае говорят, что изучение природоведения было организовано за одно погружение. В октябре на смену природоведению приходит другой предмет, например, история. Если на историю приходится 68 годовых часов (2 часа в неделю), то обычно изучение таких предметов происходит в два погружения, например, первое погружение – в октябре (34 часа), второе – в феврале (оставшиеся 34 часа). После изучения истории дети сдают все необходимые зачеты и экзамены. В дальнейшем история уже не изучается. Учебные предметы, годовая нагрузка которых составляет 4 и более часов в неделю, изучается за три-четыре погружения и т.д.

Очередность изучения предметов, частота погружений в предмет и другие вопросы, связанные с расписанием и общей организацией школьной жизни, требуют согласования мнений всех участников, имеющих отношение к организации, управлению и руководству учебным процессом. Привычные, традиционные командно-административные меры в этом случае должного эффекта не дают.

Надо отметить, что наличие сдвоенных уроков и погружений в учебные предметы неизбежно приводит к противоречиям и конфликтам с нормами и требованиями традиционной классно-урочной системы. Заполнение классного журнала (учет уроков, проведенных учителем) будет явно отличаться от недельной тарификационной нагрузки учителя. Тарификация, утверждаемая в начале учебного года, предполагает неизменную недельную часовую нагрузку преподавателя. Практика классно-предметного обучения, наоборот, предполагает постоянно изменяющуюся недельную нагрузку. Нормы контроля прохождения учебного материала, приемлемые для классно-урочной системы обучения, также будут входить в противоречие с реальной ситуацией, складывающейся в учебном процессе при классно-предметной системе обучения. Проведение единой контрольной работы для всего класса по одной и той же теме в одно и то же время теряет смысл, поскольку в один и тот же момент времени ученики осваивают разные темы. Проведение сдвоенных уроков встретит серьезное сопротивление со стороны представителей СЭС и т.д.

В каждом конкретном случае возникновения конфликтных ситуаций требуются оперативные управленческие решения, связанные в основном с действиями политического и проблематизирующего характера. В таких случаях КСОшникам необходимо уметь договариваться с государственными чиновниками, согласовывать свои действия, предупреждать и предвидеть возможные конфликтные ситуации.

6. Пути перехода к классно-предметной системе обучения

1. *Создание отдельных пилотных классов.* Есть несколько путей перехода к классно-предметной системе обучения (к 3-й фазе в рамках всей школы). Самый распространенный – последовательное прохождение фаз переходного периода – 1-я, 2-я, 3-я. Назовем его 1-й путь.

Сначала один учитель или несколько учителей какой-либо школы, заинтересовавшись идеями КСО, начинают в своих классах использовать элементы КСО: работу в парах постоянного и сменного состава, работу над пониманием знаковых и вербальных текстов, формирование элементарных рефлексивных выходов и т.д. Урок сохраняется, общий фронт сохраняется, но уже значительная часть времени урока отводится под взаимодействие учащихся между собой и на отношение учащихся к происходящему.

По мере формирования коммуникативных и герменевтических умений один из учителей или несколько учителей начинают в своих классах работу по 2-й фазе. Годовой учебный материал предмета пересматривается, реструктурируется, подбираются соответствующие методики коллективных учебных занятий, подготавливается необходимый дидактический пакет материалов. Формируются сводные отряды, происходит запуск учебного процесса и т.д.

Далее к этому учителю по тем или иным причинам присоединяются его коллеги, работающие в этом же классе. Появляется локальный очаг 3-й фазы в школе только на базе одного класса. Иногда появляются несколько локальных очагов 3-ей фазы в школе. Факт перехода учащихся из класса в класс провоцирует учителей и администрацию расширять это множество очагов 3-ей фазы. И вот так постепенно вся школа переходит на 3-ю фазу.

Первый путь перехода имеет положительные и отрицательные моменты. Последовательное прохождение указанных фаз несомненно повышает качество учебного процесса, позволяет без искажений использовать методики коллективных учебных занятий, позволяет детально разрабатывать пакет дидактических материалов и т.д. Но в то же время такой путь перехода требует очень длительного временного промежутка (несколько лет). Также возникает опасность длительной остановки на какой-то фазе в развитии школы.

Первый путь перехода имеет несколько векторов развития. Чаще всего на практике локальные очаги 2-й и 3-й фазы возникают в среднем звене (5–6 классы) и на двух предметах (математика, русский язык). После 9-го класса обычно коллективные занятия в этих классах сворачиваются. Поэтому у учащихся в недостаточной степени формируются навыки самостоятельной работы. Иногда экспериментальные площадки возникают в начальной школе, но при переходе в среднюю ступень эти классы снова попадают в традиционную систему, поскольку администрация не позаботилась о преемственности и не подготовила соответствующих условий (кадры, дидактика и т.д.).

При указанном пути перехода становление классно-предметной системы обучения лучше всего начинать со второго класса. В первом классе дети научились читать и писать, привыкли к учебной нагрузке, научились на элементарном уровне коммуницировать друг с другом. Поэтому во втором классе можно уже смело организовывать пары постоянного и сменного состава, использовать сотрудничество участников образовательного процесса.

Пока идет эксперимент во втором классе, готовится почва для коллективных учебных занятий в третьем классе. Ученики заканчивают второй класс и переходят в третий класс, где их уже готовы встретить. Одновременно остается опыт и все условия для принятия нового первого класса в коллективный учебный процесс. Пока ученики третьего класса работают по методикам коллективных учебных занятий в течение года, уже заранее готовится почва для коллективных учебных занятий в четвертом классе и т.д.

В результате обычно выстраивается своеобразная «вертикаль» 3-й фазы внутри школы: 1а, 2а, ... 5а, 6а и т.д. Другие классы, работающие по традиционной технологии, некоторое время могут «мирно сосуществовать» с КСОшной вертикалью. Как правило, благодаря тому, что учителя школы обычно имеют учебную нагрузку во многих классах, то волей-неволей опыт экспериментальной деятельности переносится и на обычные классы. Постепенно к уже имеющейся вертикали начинает пристраиваться новая вертикаль: 1б, 2б, ... 5б, 6б и т.д.

Такой путь перехода, когда в начальной школе и в среднем звене создаются пилотные классы (обычно 2-й класс и 5-й класс), является самым распространённым. При таком подходе возможно за 3 года построить неурочную вертикаль в начальной школе и за 5 лет перевести на классно-предметную систему обучения всё среднее звено.

В 5 классе нет особых проблем с созданием учительской кооперации, поскольку в этом классе естественным образом начинают рабо-

тать сразу несколько учителей разных предметов: русского языка, математики, истории, иностранного языка и т.д. В начальной школе есть свои трудности, поскольку обычно за все предметы отвечает один учитель. Практика становления классно-предметной системы обучения показывает, что в этом случае наиболее оптимальным считается вариант, когда 4 учителя распределяют между собой предметные области (Иванова ведёт занятия по русскому языку во всех классах с первого по четвёртый, Петрова ведёт математику во всех классах с первого по четвёртый, Сидорова – чтение, Егорова – окружающий мир и т.д.), то есть в начальной школе с самого первого дня занятий ученики встречаются с разными преподавателями. Такая организация предметного преподавания благоприятно сказывается на проблеме преемственности, которая обычно возникает при переходе учащихся из начальной ступени в среднюю. Собственно, такой проблемы нет вовсе, поскольку ученики уже привыкли к разным учителям, к разным требованиям.

Каждый учитель-предметник отвечает за подготовку методических материалов по своему предмету, концентрирует своё внимание на одном предмете, не расплываясь на множество других. При этом, поскольку общая организация работы учащихся в сводных отрядах одинакова, он может помогать другим учителям в запуске и постановке методик, отслеживать качество работы в паре, несмотря на то, что это другой предмет.

Если предметный функционал остаётся прежним (учитель в начальной школе ведёт все основные предметы в классе), то ему приходится отвечать за подготовку нового методического и дидактического материала сразу по всем предметам, что очень сложно осуществить. Чаще всего сил учителя хватает только на то, чтобы свой класс перевести на 3 фазу и довести его до среднего звена. Здесь и речи быть не может о передаче своего опыта другому учителю, который должен взять на следующий год класс, в котором первый учитель уже имеет опыт организации учебного процесса и т.д.

2. Перевод всей школы. Другой путь перехода: от традиционной системы обучения сразу в рамках всей школы выйти на 3-ю фазу. Такие прецеденты на практике были; мы уже упоминали опыт 141-й школы г. Красноярска. В этом случае необходима предварительная, очень интенсивная и сложная подготовительная работа с коллективом учителей. В этом случае есть реальная опасность развала организованной деятельности через некоторое время. Здесь нужна очень силь-

ная позиция и целеустремленность администрации школы. Заметно начинают обостряться отношения с муниципальным управлением образованием: многие моменты, которые уже не вмещаются в правовые рамки самой школы, необходимо согласовывать с «начальством».

В этом случае педагогическим коллективом принимается решение о переходе всей школы на 3 фазу организации учебного процесса: озвучивается дата перехода, определяется время подготовительного периода, формируется план-график необходимых подготовительных мероприятий, производится расчёт необходимых средств, материалов, обозначается круг ответственных лиц и т.д. Во время подготовительного периода идёт обучение, стажировка, коррекция, постоянная рефлексия проделанной работы, готовится общешкольное расписание занятий, основанное на принципе погружения в учебный предмет, а самое главное – каждый учитель подготавливает пакет дидактических материалов по своему предмету в своём классе.

При таком подходе все учителя школы проходят курсовую переподготовку, активно принимают участие в методической работе внутри школы, приобретают навыки работы на 1 и 2 фазах. Обратите внимание: в этом случае 1 и 2 фазы являются не основными, а подготовительными, тренировочными для основной работы в рамках 3 фазы.

Учебное издание

Дмитрий Иннокентьевич Карпович

Модели организации классно-предметного обучения в городских и сельских школах

Методическое пособие

Редактор *Н.М. Минова*
Вёрстка *О.В. Кузнецова*

Подписано в печать 24.03.2014
Формат 60×84 1/16. Печ. л. 3,95
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
660079, Россия, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
Тел. (391) 236-07-68