

Эта книга – оформление результатов многолетней работы авторов в области инновационного образования. Наша работа укоренена в отечественной методологической и психологической традиции деятельности педагогике, становление которой связано с такими именами как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, В. А. Жегалин, Ю. В. Громько. В этой традиции считается, что ключ к школе будущего лежит в переходе к новому типу содержания образования – способам мышления, деятельности, коммуникации и соответствующим деятельностным способностям.

Мы ориентируемся на читателя, для которого деятельностная педагогика и инновации в образовании – не пустой звук и не модный сегодня «слоган». У которого за этими словами стоит собственный жизненный выбор, реальная практика, собственные цели, вопросы и задачи, и, как правило, тяжелый, подвижнический труд.

За последние 20 лет в России деятельностная педагогика стала пусть не повсеместно существующей, но всё же массовой практикой образования. Мы убеждены, что именно в этом типе педагогики и в его развитии залог сохранения качества и возможности развития системы отечественного образования. В нашем опыте мы усматриваем возможные ориентиры, направление возможного шага развития самой деятельностной педагогики – к складыванию «Школы будущего».

Авторам хотелось донести свой опыт так, чтобы перед читателем предстали не только результаты, но и живой процесс поиска. Поэтому в основу книги мы положили свои рабочие отчеты по проведенным игровым погружениям, внося в них минимальные правки и снабжая их материалами рабочих обсуждений.

В первую книгу вошли *Введение* и раздел *Школа мышления*. Остальные разделы – *Школа чувства*, *Школа практического действия*, *Школа общения*, *Школа исторического самосознания* – будут опубликованы во второй книге.

Втиснуть накопившееся содержание в какую-то формальную структуру мы не посчитали возможным. Поэтому и Введение, предпосланное книге, состоит из трёх частей, каждая из которых высвечивает определенную грань содержания всей книги.

Первая часть посвящена осмыслению опыта деятельностной педагогики в целом, определённой критике (которая есть прежде всего самокритика) этого опыта и очерчиванию новых горизонтов, к достижению которых, мы считаем, следует прилагать усилия. Вторая часть описывает устройство образовательного процесса, экспериментально реализованного на базе одной из школ г. Мегиона, в котором мы видим прототип и образец новой педагогики. Третья часть посвящена игровым технологиям в образовании – мы обозначаем особенности своего подхода и специфику нашего типа игр.

Все события, описанные в этой книге и происшедшие вокруг её создания, осуществились благодаря организационной воле, любви к детям и бескорыстному служению своему делу замечательных «шкрабов», наших друзей и соратников, учителей и управленцев образовательной сферы.

Мы благодарим:

Арефьеву Ольгу Валентиновну (Москва),
Астафьеву Светлану Викторовну (Ярославль),
Баханову Ольгу Леонидовну (Ярославль),
Бовшовского Эдуарда Игоревича (Москва),
Богачева Бориса Николаевича (Рыбинск),
Лозинг Вячеслава Рудольфовича (Кемерово),
Лозинг Зинаиду Ивановну (Кемерово),
Любченко Анну Васильевну (Новосибирск),
Морозову Людмилу Александровну (Рыбинск).
Пименова Геннадия Захаровича (Кемерово),
Полякову Ирину Геннадьевну (Мегион),
Рывкина Александра Ароновича (Москва),
Ушакову Елену Григорьевну (Новосибирск),
Черемных Михаила Петровича (Ижевск),
Черных Галину Васильевну (Воскресенск),
Черных Ларису Николаевну (Москва),
Щетникова Андрея Ивановича (Новосибирск).

Благодарим всех, кто участвовал в разработке и обсуждении содержания и организационной формы наших игр.

Особую благодарность выражаем:

Жегалину Владимиру Александровичу,
иерею Евгению Ефремову,
иерею Святославу Невзорову,
Елашкиной Анне Владиславовне,
Ивановой Зинаиде Тимофеевне,
Назаровой Ирине Геннадьевне.

1 Введение

Смысл и назначение образования

Прошло почти десять лет со времени написания книжки «Опыты мыследеятельностной педагогики». Много, очень многое изменилось вокруг нас. Двадцать первый век, рыночная экономика, всему назначается цена, все превращается в товар. И образование – товар. Хорошее образование – товар, пользующийся активным спросом, как залог успешной карьеры и жизненного благополучия. Сегодня бедным быть неприлично.

Казалось бы, все успешные педагогические инновации начала перестройки, эпохи романтизма в педагогике должны бы бурно развиваться в этих условиях. Но этого не происходит. Более того, количество школ, осваивающих новые педагогические технологии, уменьшается. В условиях конкуренции директора школ ищут «быстродействующие» средства. Эдаких ярких, броских «образовательных услуг», понятным родителям и спонсорам.

А инновация серьезных педагогических разработок требует неспешности, организационной воли и уверенности в безусловной ценности решаемой задачи. Без-условной ценности, независящей от быстро меняющихся котировок. Убежденности, что образование не может и не должно быть «услугой» (как не является и не может являться услугой ребенку материнская любовь и отцовское воспитание), но важнейшим государственным приоритетом с очень определенной идеологией, не колеблемой меняющейся конъюнктурой рынка.

В нашей стране, слава Богу, люди, преданные своему делу и долгу, никогда не переводились, какие бы исторические «неожиданности» ни обрушивались на наши головы. А это значит, что для очень многих история отечественной педагогики, связанная с именами К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, И. С. Гессена, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. П. Щедровицкого и многих других выдающихся деятелей, не закончилась.

Тем, для кого педагогика является призванием, а не просто профессией, тем, кто в меру сил старается продвигать деятельнос-

тный подход в образовании, предлагаем мы нашу книгу. Книгу, где описан, как нам представляется, целостный опыт реализации деятельностных технологий в полной средней школе.

Книга является продолжением, второй частью «Опытов мыслительностной педагогики». Продолжением и в какой-то мере преодолением. Что это означает?

Наша многолетняя образовательная практика, попытка выстроить целостный образовательный процесс для всех классов средней школы на базе МД-педагогики, понудила нас вернуться к основаниям и заново отвечать на вопросы о сущности и назначении образования.

В 1982 году в Харькове на ОДИ¹-12 двести человек, собравшихся с разных концов страны, в молчаливом внимании рассматривали слово, написанное докладчиком на доске — слово «ГРИНСАЛ». Эти двести человек являлись в каком-то смысле экспертами в сфере образования, а тема была — цель образования. Как же мы смеялись вместе со всем коллективом, когда выяснилось — докладчик расшифровал таинственные знаки, которые оказались аббревиатурой — что целью образования является формирование «гармонически развитой интегрированной самоактуализирующейся личности!» Мы искренне смеялись над неуклюжей попыткой скрестить лозунги официальной советской педагогики с представлениями А. Маслоу, смеялись над наукообразным пустословием, лелея в душе иные ориентиры — формирование, а точнее «выращивание» подлинных способностей: понимания, рефлексии... Однако сегодня думается, что мы смеялись зря.

Мы привыкли иронизировать по поводу фразы: «Цель образования — всесторонне развитая личность», более серьезно принимая такие ориентиры, как формирование способностей, или компетентностей. Которые, в свою очередь, с неизбежностью сменяются новыми словами, так как новые слова будут претендовать на новые смыслы, на развитие, на прогресс. Но не теряем ли мы при этом старые смыслы, очень важные?

Для Платона полнота, цельность образования задавались тремя слоями: 1) мусическое и гимнастическое искусство, 2) арифметика, геометрия, астрономия, музыка и 3) диалектический метод. При этом полноту мышления задавала для Платона именно диалектика, умение рассуждать. Предметные знания, науки он пола-

¹ Организационно-деятельностная игра.

гал только пропедевтикой для формирования философа – идеала образованности.

Для передовой педагогической мысли России XIX века, которая во многом опиралась на немецкую классическую идеологию, все необходимые стороны идеально образованного человека это: интеллектуальное развитие, эстетическое, физическое, нравственное совершенство и гражданская позиция. Развитость ума при несформированности гражданской позиции (интереса к «общественности», как выражались в то время) рассматривалась как образовательный брак, неумолимо приводящий к массовому производству «лишних», ненужных людей...

— Ну да, – скажут нам, – нужно все эти стороны развивать, это настолько очевидно и банально, что и обсуждать тут нечего. А вот как именно развивать, что сегодня считать интеллектуальным развитием или гражданской позицией – это реальная проблема.

И в этом есть безусловные резоны. Однако мы проскакиваем при этом серьёзные вопросы. *Всестороннее* или *многостороннее* развитие? Чем это отличается? Если «многостороннее» – то ряд открыт, предполагается, что если выявим ещё какие-то важные характеристики личности, будем и их формировать. А слово «всестороннее» означает законченность ряда, а также означает, что если какую-то сторону опустить, пренебречь ею, то целостной личности мы не получим, получим ущербную. И тогда принципиально все стороны и в равной мере! Иначе – частичность, неполнота, образовательный брак.

Установка на многостороннее развитие прагматична, поскольку позволяет брать во внимание какие-то стороны личности и не брать во внимание другие, о целостной личности речи нет, можно делать акцент на двух-трех сторонах (две – уже не одна, много). Пусть будет кто-то мыслителем, кто-то — художником, кто-то — общественным деятелем, а плюс к тому языками владеет или на флейте играет. Но формируем прежде всего то, к чему склонность есть у ребенка, это залог успешности в жизни. А еще лучше вообще в школе раннюю специализацию осуществить, чтобы не мучить дите тем, что не получается у него.

Вроде бы именно эту педагогическую установку реализует сегодняшняя общеобразовательная школа. Вопреки своему назначению, зафиксированному словом «общеобразовательная», вопреки правильным формулировкам в государственных образовательных

стандартах, сегодняшняя школа явно ориентирована на «много-стороннее развитие». Кто бы спорил – лучше побольше способностей пробудить в ребёнке! Но если не получается – ничего страшного, пусть он ничего не знает и не умеет, зато Родину любит. Или наоборот – свою судьбу с Отечеством не связывает, зато в физике силён – и это хорошо, ведь родители довольны!

А какую именно сторону личности в большей степени развивает сегодняшняя общеобразовательная школа? Всем известно какую – интеллект! И это вроде бы немало. Ведь разум – это главное в человеке, это даже основа первого самоназвания человеческого племени – *homo sapiens*. Не случайно, что физико-математическое образование является наиболее продвинутой областью, обеспеченной хорошо разработанными методиками. Неслучайно, что деятельностные педагогические технологии — развивающее обучение и мыследеятельностная педагогика — формировались на базе немецкого классического идеализма с его постулатом о главенстве Разума.

И мы сами выросли и сформировались в методологической среде, которая культивирует мышление как главную, основную способность в человеке. «Мышление может все» – это и убеждение, и принцип деятельности методолога. Задача только в том, чтобы его освоить – «выйти в Мышление». В этом смысле мышление мы рассматривали не как одну из сторон личности, но как центральную способность, собирающую человека, задающую целостность. Ведь человек, обладающий мышлением, может двигаться в любом научном предмете, в любой профессии. Может ставить и решать задачи, понимать сложные тексты – и научные, и художественные, может создавать комплексные проекты и реализовывать их на практике... **может всё!**

Всё?

Опыт профессиональной деятельности, участие в полипрофессиональных масштабных проектах, проще говоря – жизнь, заставила усомниться в незыблемом постулате. Слишком много мы встречали примеров того, как человек пользуется оружием мышления, мощнейшим оружием, для того, чтобы обосновать в качестве общественно значимого свой корыстный интерес, добиться победы в ситуации в ущерб истине и справедливости, оформить события в выгодном для себя ракурсе и т.п. И что интересно, рефлексия, которая призвана всегда и постоянно предъявлять человеку его собственные мысли и поступки в истинном свете, в

таких случаях услужливо отключается. Да и сами мы часто оказываемся беззащитны перед подобными искушениями. А мыслительный ранг человека уж точно не давал ему в этом никаких преимуществ.

Получалось – сила мышления не означает еще силы личностной.

Подтверждение своим сомнениям мы находили там, где раньше сознание не задерживалось, пропуская важные смыслы как незначимые.

«Вы хвалитесь сознанием, но вы только колеблетесь, потому что хоть ум у вас и работает, но сердце ваше развратом помрачено, а без чистого сердца – полного правильного сознания не будет».¹

«Современный человек привык творить свою жизнь – мыслью, волею и отчасти воображением, исключая из неё добрые побуждения сердца; и, привыкнув к этому, он не замечает, куда это ведёт; он не видит, что создаваемая им культура оказывается *безбожною*, впадает в *пошлость*, *вырождается и близится к крушению*».²

Конечно же, это означает не то, что мышление – зло, а только то, что не может оно служить центром, основанием сборки личности, самостроительства.

А может быть, дело в целях? Зачем человеку мышление? Для решения любых задач? А может быть, это плохо, когда мышление готово решать любую задачу? Но тогда от каких отказываться? И на каком основании?

А ведь подобные вопросы перед нами не возникали. Похоже, мы полагали, что мышление и будет решать: чем следует, а чем не следует заниматься, от каких задач отказываться, за какие браться. Но на решение человека толкает не ум, определенно не ум, какой-то другой «орган», а ум потом только обосновывает «правильность» решения. И если мы имеем дело с образованием и воспитанием человека, мы обязаны работать с этим таинственным органом.

Впрочем, не такой уж этот орган таинственный. На эту тему написаны тома. Над этим размышляли философы и богословы, над этим страдали художники и писатели. Однако точно назвать и определить этот «орган» не так просто, здесь возникает проблема преодоления собственной немоты и поиска точного языка.

¹ Ф. М. Достоевский. Записки из подполья. Собр. соч. в 10 т. Том 4-й. Часть I, глава XI. — М., «Художественная литература», 1957.

² И. А. Ильин. Путь к очевидности. Собр. соч. в 10 т. Том 3-й, стр. 394 — М., «Русская книга», 1994.

В каком-то смысле вся русская философия является реакцией на «душную немецкую интеллектуалистику» с её приматом разумного мышления, является поиском языка, на котором можно говорить о важнейшем органе личности.

На поступок человека толкает совесть или корысть, ответственность или страсть, смирение или гордыня, любовь или эгоизм.

Человек либо ищет лучшее для себя, себя как центра мироздания и последнего авторитета, либо стремится к объективно лучшему. Полагая, что есть Совершенство. Совершенство абсолютное. И задача человека и смысл жизни в том, чтобы, совершенствуя себя, стремиться к Истине, Добру, Красоте и Справедливости.

Если же исходить из того, что каждый имеет право на свою собственную правду и субъективную справедливость (плюрализм и релятивизм), то мы будем иметь то, что стремительно раскручивается у нас на глазах: войну каждого со всеми за сладость иметь как можно больше; науку, калечащую живой мир; искусство, отравляющее сознание людей; деловую активность, разрушающую жизненные устои.

Да, это проблема религиозная. Не конфессиональная, а религиозная, «поскольку слово *«religio»* производится от *«relegere»*, оно выражает: *совестливость, боязливость, осторожность, боязнь, мучение, беспокойство совести, т. е. чувство ответственности и лишь в дальнейшем – богопочтение, богослужение, религию, веру. См. у Цицерона De natura deorum. II. 28; срв. там же 72 и др.»*¹

А таинственный орган, чувствилище – сердце. Сердце, которое либо воспитывается к совершенству, либо покрывается коростой амбиций, страстей, лживых обоснований эгоцентризма.

И если педагог решается иметь дело с образованием полноценного человека, а не холодноголовой интеллектуальной функции, то он обязан работать с этим «таинственным органом», который отвечает за стремление человека к тому, что выше его самого, который откуда-то знает о высшем совершенстве и дает оценку всем человеческим усилиям и результатам.

А если рассуждать об идеалах образования, то конечно же надо говорить об умном сердце. Сердце, способном а) замечать движение души, толчок чувства, б) верно оценивать его направленность, в) привлекать мышление, логику для того, чтобы точно назвать, понять, развернуть побуждение в правильный поступок.

¹ И.А.Ильин. Аксиомы религиозного опыта. — М.: ТОО «Рагоръ», 1993, стр.55.

Вот где нужно мышление во всей его мощи и силе. Мышление должно служить сердцу, его нужно поместить в сердце. Нужно воспитать, вырастить, образовать **умное сердце**.

Это и есть, с нашей точки зрения, важнейшая цель образования. Умное сердце должно стать центром самосовершенствования и самостроительства личности. Центром. И на этот центр самостроительства личности должны быть сориентированы все важнейшие образовательные блоки. **Надо устроить дело так, чтобы ребёнок сердцем участвовал и в акте познания, и в эстетическом отношении к художественному произведению, и в акте волевого усилия в практическом деле, и в отношении к историческому событию, и в общении.**

Что это означает? Фактически, мы должны ответить на вопрос о том, как с точки зрения данного идеала образования должны быть переосмыслены цели и методы преподавания основ наук, литературы, истории, проектной деятельности в школе, выращивания мыследеятельностных способностей. Книга является нашей версией практической постановки данной проблемы. В ней описана наша педагогическая работа с разновозрастными коллективами школьников и педагогов в так называемых игровых погружениях, а также представлен управленческий план организации целостного образовательного процесса в средней школе. Это наш опыт, и по нему можно судить, насколько получается у нас удерживать верное направление. Вместе с тем, со своей позиции мы берём ответственность формулировать и показывать принципиальное, общее решение очерченных вопросов.

Что означает способность сердца замечать душевное движение, изменение состояния души? На примере это будет видно лучше всего. Молодая девушка – студентка, будущий психолог ведёт спецкурс для пятиклассников не совсем обычной школы. Он как-то серьёзно называется, имеет учебный план и обоснование, но фактически она учит именно этому: ощущать и осознавать реакцию своей души на красоту, благодать, свет... Она по субботам ходит вместе с детишками в разные хорошие места Москвы. Вот Донской монастырь. Они зашли за ограду, осмотрелись. Шум машин, духота и столичная суэта остались за воротами. Вопрос: «Что изменилось? Прислушайтесь к себе». Дети говорят: «Тихо как!». «Как в другой мир попали». «Хочется дышать». «Легко как-то». Аня что-то рассказывает, обращает внимание на «мелочи». Предлагает потрогать вековую стену. Услышать запах цветов, вдохнуть живую

их красоту. Потом в школе они пишут о своих впечатлениях или рисуют. И получают опыт, осознанный опыт переживания красоты.

Чем больше ребенок в начале своей жизни имеет такого опыта погружения в красоту и теплый свет природы, музыки, живописи, архитектуры, танца, родного слова, тем сильнее и вернее его внутреннее чувствилище будет реагировать на совершенное. Если сердце не участвует в образовательных актах, то мы получаем:

«Мышление без сердца, – даже самое умное и изворотливое, – остается в конечном счете *безразличным*: ему все равно, за что ни взяться, что ни обдумать, что ни изучить. Оно оказывается бесчувственным, равнодушным, релятивистическим (все условно, все относительно!), машинообразным, холодным, циничным; особенно – циничным, а потому характерным для карьеристов, для людей пролазливых, льстивых, пошлых и жадных. Такое мышление не умеет *вчувствоваться* в свои предметные содержания; оно не созерцает, оно лишено интуиции; его главный прием есть умственное разложение жизни, как бы умственная «вживисекция» живых явлений и существ. Поэтому оно остается аналитическим, оно действует разлагающе и так охотно занимается пустыми «возможностями» и «построениями» (конструкциями). Это делает его *беспредметным* в истинном глубоком смысле слова; но люди этого не замечают. Отсюда возникает формалистическая и схоластическая наука, – формальная юриспруденция, разлагающая психиатрия, бессодержательная эстетика, аналитическое естествознание, парадоксальная математика, абстрактная и мертвая филология, пустая и безжизненная философия. Наука становится мертвым и ложным делом, а человек вынашивает беспочвенное, разнузданное, обманчивое мирозерцание.

Бессердечная воля, – сколь бы упорной и настойчивой она ни была в жизни, – является в конечном счете лишь животной алчностью и злым произволением. «Освободившись» от любви, воля оказывается бесцеремонной и безудержной, но воображает о себе, будто она «могущественна» и «свободна». В действительности же она является безжалостной, напористой и жестоковойной. Успех для нее – всё; мучительство и убийство для нее – дело простое и обычное. Это — *злая энергия души*. Она живет всецело в трезвости земных похотей: это есть воля к обладанию и к власти, и расценивать ее нужно не как духовную потенцию, а как *опасное явление природы*. Это и есть именно та воля, для которой *поставленная цель оправдывает всякое средство*. Это есть воля ненасытного властолюбия, воля тоталитарного государства и «единоспа-

сительной церкви», антисоциального капитализма, коммунистического деспотизма, империалистических войн за колонии; такова воля всех карьеристов и тиранов.

И наконец – *воображение в отрыве от сердца*, как бы картинно и ослепительно оно не изживалось, остается в конечном счете безответственной игрой и пошлым кокетством. Никогда еще оно не создавало истинного и великого искусства; никогда еще ему не удавалось узреть глубину жизни и высоту духовного полета; и никакой успех у толпы, если он бывал, не доказывал обратного. Фантазия, лишенная любви, есть не что иное, как разнуждавшееся естественное влечение, неспособное творить культуру; или же изобретательный произвол, не имеющий никакого представления о художественном совершенстве. Поэтому безлюбное воображение есть не дух, а *подмена духовности*, ее суррогат. Его «игры» – то похотливы и пошлы, то конструктивны, беспредметны и пусты. Это воображение, которое разрешает себе всё, что доставляет ему удовольствие, и которое готово на всякий, и даже самый гнусный заказ, диктуемый ему хозяйственной или политической «конъюнктурой»... Именно оно, духовно слепое, формальное и релятивистическое, породило в истории искусства современный «модернизм», со всем его разложением, снижением и кошунством...».¹

Конечно, пока есть у нас «сердечные» педагоги, вырастают и цельные здоровые личности. Но мы ведем разговор о методике.

Что означает участие сердца в научном познании, в мышлении? Стремление к истине. (Это возможно только в том случае, если принять, что Истина есть, существует, и никак не зависит от моей субъективности). Радость познания. Осознание своего ранга, благоговение перед Тайной бытия: мое открытие освещает, делает зримым лишь часть Предмета. Предмет всегда превышает возможности моего метода.

Всегда казалось очевидным, что ввести молодого человека в предмет исследования может только настоящий ученый, который движется в режиме познания сам. Поэтому возможно такое только в вузе, где встречаются ученые. В школе же педагог стоит между учеником и предметом, он посредник, знакомит с общими очертаниями. Ни о каком реальном исследовании и, соответственно, о переживании света истины и открытия речи быть не может.

¹ И. А. Ильин. Путь к очевидности. Собр. соч. в 10 т. Том 3-й, стр. 394-396. — М.: «Русская книга», 1994. (Выделения И. А. Ильина.)

Но сегодня положение дел изменилось. Современная деятельностная педагогика дала такую возможность для школы. Удивительную возможность. И даже для начальной школы.

В. В. Давыдов так выстроил учебный предмет «математика» на основе понятия числа, что освоение этого предмета для детей и педагогов разворачивается как постоянное исследование, как цепь самостоятельных детских открытий. Это понятие, которое одновременно является 1) способом действия (установление отношения измеряемого к мере в процессе измерения), 2) схемой этого отношения и 3) идеальным объектом мышления, позволяет практически каждому старательному человеку увидеть, самостоятельно открыть для себя математику рациональных чисел. Не всю математику, не весь предмет. Но это и замечательно: средство исследования мощнейшее, но не абсолютное. Предмет сложнее и больше, чем средство его познания.

Здесь возможно и освоение математики, и опыт сердечного отношения ребенка к открытию, к истине. Важно только, чтобы педагог удерживал правильный ранг целей. Эту проблему неоднократно формулировала Г. А. Цукерман: что для педагога должно быть важнее? Удивление, восторг души от догадки, которая посетила Васю, пусть даже он на следующий урок содержание не удержал, а память радования истине на всю жизнь с ним осталась? Или то, чтобы все ученики и Вася, в том числе, освоили по программе нужное математическое знание? Важнейший педагогический вопрос. С точки зрения примата умного сердца – радость во сто крат важнее. Этого образовательного эффекта надо добиваться, а потом уже и обязательно знания уложить в головку.

Понятие числа В. В. Давыдова – принципиальный дидактический и методический ответ на проблему воспитания мышления. А как сделать, чтобы в мышлении участвовало сердце? Только правильно отвечать на простой вопрос Галины Анатольевны.

Мы воспользовались этим принципом для разработки образовательных игр по естественнонаучному циклу для среднего звена школы. Понятие уравнения на модели весов позволяет с удовольствием и весело осваивать решение и исследование уравнений и систем уравнений – огромный блок школьной математики. Молекулярно-кинетическая модель вещества, открытая в игре самими детьми, позволяет двигаться в соответствующих разделах физики. Универсальный способ решения текстовых задач на соотношение трех параметров (введенный в педагогику Н. Г. Алексеевым, придумавшим способ, и В. А. Жегалиным, развившим, «оживившим»

этот способ с помощью компьютера) позволяет решать все школьные задачки по физике и математике, в которых базовое отношение выражено формулой: $A = BC$. Важно, чтобы учитель на уроке поддержал и идеологию исследования, и стратегию сердечного участия в нем. Но ведь для того и стали учителя полноценными участниками наших игр, чтобы по-новому увидеть и полюбить свой предмет и по-новому взглянуть на педагогическую деятельность.

Помимо специально сконструированных учебных задач (которые можно назвать «законсервированной деятельностью») есть еще оригинальные труды творцов человеческой культуры — ученых и философов прошлых времен. Проработка их, знакомство с их мыслью является ничем незаменимым источником культуры, поскольку они содержат в себе подлинные попытки постижения тайн бытия и мышления. Однако чтение и понимание школьниками таких работ является нетривиальной задачей. Навыки чтения и понимания текстов, сформированные на работе с учебником, в этом случае совершенно непригодны. В этом случае важны деятельностные техники и способы понимания и мышления (на что совершенно справедливо указывает Ю. В. Громыко). Это позволяет «войти в резонанс» с мышлением ученого или философа и, в случае удачи, обрести собственную очевидность той истины, которая открылась автору текста. И здесь тоже очень важно обратить внимание школьника на те чувства, которые он испытывает. Сделать этот момент звонким и значимым.

Это конечно же не все. Важна еще общая настроенность на постижение истины, а не на личную победу в коллективной гонке. Важна способность обрадоваться открытию соседа как своему собственному. Важна ценность и значимость, уважение к ошибке в коллективном делании. Важна ценность непонимания и сомнения, способность не страшась обнаружить свое непонимание. Важна мыследеятельностная педагогика как инструментальный педагога: способы работы с мышлением и деятельностью школьников. Весь методологический арсенал, поставленный на службу учительскому делу. Но об этом подробно – в описании наших игр.

Итак, целью естественнонаучного образования в школе должна быть не передача блоков информации о предмете и не алгоритмы решений типовых задач, но опыт самостоятельных исследований и открытий, дающих личную силу и ценность познания. Только при этом условии может возникнуть правильный опыт сердца. Еще раз подчеркнем, что мышление (способы моделиро-

вания и идеализации, схематизация, проблематизация, задачная форма организации мышления и т. д.) является здесь лишь средством. Наиважнейшим средством, но не целью.

Мы обсудили науки. Но это только часть образовательного поля. А. Ф. Лосев говорит: «На познании строится *наука*. На воле строится *мораль*. На чувстве строится *искусство*. Наука, мораль, искусство – три типа творческой интеллигенции, соединенные между собой нерушимую диалектическую связью».¹

Личность же определяется *единством* этих сторон. А единство задает *рассуждающее сердце*, умное сердце.

На чувстве строится искусство. Для школы это в первую очередь – художественная литература. Что означают слова «учить чувству»?

Если посмотреть учебные программы по литературе, которая вроде бы принадлежит области эстетики, и задать себе вопрос: какие образовательные цели реализуются (не заявлены, а реализуются по факту) в большинстве распространенных методик, то мы обнаружим удивительные вещи! Школьники учатся (это в сильном варианте) владению литературоведческими понятиями, работе с текстами, *мышлению* на материале художественных произведений. Именно так. Конечно, материал сопротивляется: художественное слово заставляет читателя переживать, негодовать, смеяться или грустить. Но для школьного учителя эта важнейшая сторона художественного произведения часто только повод обратить внимание учащихся на так называемые «художественные средства». Главная цель – аналитическая работа, решение мыслительных задач... Но ведь обращены художественные произведения более к сердцу и совести читателя, нежели к его рассудку. А что это значит? Как сердцем принять обращенный к тебе голос художника? Что должно стать результатом такого чтения, причём, культурным результатом?

Соответствующая, нужная нам методология формирования эстетического сознания разработана еще одним нашим замечательным соотечественником М. М. Бахтиным. Метод Бахтина, — способность слышать и различать голоса, звучащие в произведении и объективировать свое отношение, свой голос навстречу, — позволяет выстроить работу с художественным текстом совсем иначе, чем с научным или публицистическим. Целью такой работы яв-

¹ А. Ф. Лосев. Диалектика мифа. В: А. Ф. Лосев. Философия. Мифология. Культура. — М., Политиздат, 1991, стр. 164.

ляется оформление и выражение этического отношения к поступку. Обнаружение и наполнение своего читательского голоса в диалоге с голосами, звучащими в произведении. Умение видеть, переживать художественную форму и творить ее. Чтение «по Бахтину» дает тот самый эффект сердечного созерцания. Человек учится наблюдать свое чувство по отношению к художественно данным событиям и являть свое отношение в эстетической форме.

Важно отметить, что эстетический разум, или чувствующее сердце, здесь воспитывается и действует отнюдь не без помощи мышления, возможностей теоретического разума. Работу «по Бахтину» невозможно освоить, если не сформированы способы научного мышления, понятийная организация сознания, владение средствами схематизации и моделирования. Хотя эти мыслительные средства работают иначе, чем в естественных науках и в работе по пониманию нехудожественных текстов. Это связано с принципиальным отличием природы художественного слова. И принципиально иными целями чтения и понимания художественного произведения.

Переживания без логики невозможно оформить в чувство внятное, определенное, отрефлектированное и выраженное в слове. Однако логика, сама по себе, диктует форму трактата, пренебрегая художественной формой. Это допустимый жанр, но он уводит нас из области эстетического. Такой текст будет вызывать интеллектуальный отклик, но не чувство. Между тем, форма образовательного результата, выраженная в тексте ученика, должна быть адекватна методу эстетического анализа, должна быть художественна по форме.

В нашей книге можно увидеть «путь движения к Бахтину». Важнейшими этапами для нас выступили игры, построенные по образцу работы В. А. Левина (детского поэта и педагога), и на основе понятийного аппарата Ю. М. Лотмана. Но анализ «по Лотману» мы расцениваем сейчас как вид теоретического анализа (это можно увидеть по нашим отчётам). А обнаружить Правду художественного слова без «работы» чувства, как выяснилось, не получается. И сейчас мы отчётливо понимаем, что цели литературного образования заключаются в проработке воображения и чувства не голой логикой, а рассуждающим, умным сердцем.

Восприятие художественных произведений – это во многом искусство диалога, искусство понимания и выражения отношения к смыслам собеседника. На языке мыследеятельностного подхода то, о чем мы здесь пишем, называется *мысль-коммуникацией*.

В этом смысле реальная коммуникация требует не только сформированных умственных операций, чтобы удерживать содержательную логику диалога, но и сердечного запаса, чтобы старательно понимать оппонента, заранее уважать его точку зрения, искренне интересоваться человеком. В реальной «живой» коммуникации нужна ещё и воля, чтобы не сдать под напором энергии аргументов собеседника, удержать свою позицию, свою задачу, добиться результата, прироста содержания. Коммуникативное искусство приобрело невероятную важность в современном мире. В мире, где современные скорости и технические возможности не позволяют никому избежать взаимодействия и общения с людьми, часто очень и очень далекими по языку, мировоззрению, внешнему виду и привычкам.

Именно поэтому мы выделили коммуникативное искусство в отдельный образовательный модуль, разработали специальную игровую форму – «коммуникативный турнир» и посвящаем этому специальный раздел в книге. Наш подход отличается от известного образовательного проекта «Дебаты». Ведь сердечное общение, общение с умным сердцем возможно только тогда, когда цель не в победе над оппонентом, а во взаимном продвижении к Истине.

Обратимся теперь к ещё одной важнейшей стороне личности – практическому разуму. То, что подросткам тесна классно-урочная форма, что их новые интересы, возрастные особенности, взрывным образом пробуждающиеся силы и устремления требуют кардинально нового поля приложения сил, сегодня понимают все. Поэтому тема проектов в образовании разрабатывается сегодня активно и плодотворно. Проекты противопоставляются урокам как некая практическая деятельность. Но и здесь, как в случае с литературой, необходимо понимать, какие собственные цели в этой зоне необходимо ставить. Так как, если не удерживать этот вопрос, то место целей займут привычные педагогические ориентиры. Например, «получить новые знания по теме». И проекты тогда принимают вид индивидуальной работы с информацией, которая порадует учителя соответствующего предмета.

Главное же в проектной деятельности, с нашей точки зрения, – это, во-первых, достижение запланированного результата, ценность и практическая значимость которого оценивается внешними по отношению к школе субъектами. Второй важнейший момент заключается в том, что школьники должны стремиться к культурной норме осуществляемой ими деятельности; и эту

норму могут привнести в проект только взрослые, ею владеющие. В третьих, проект – коллективная форма, она требует организационных способностей, контактности и социального бесстрашия. Образовательные проекты – это всегда сотрудничество школьников и компетентных взрослых.

И только в таких условиях будет воспитываться воля к созидательной деятельности, будет формироваться практический разум. Сердце должно научиться отличать общественное благо от эффектов торжествующего тщеславия.

Что получается, если воля к действию воспитывается у школьника в отрыве от теоретического разума и эстетического чувства, не прорабатывается умным сердцем? Увлечение проектной деятельностью дает нам много таких примеров. Наиболее простой вариант – это когда учитель-предметник придумывает проект как дополнение к своему предмету (раньше это называлось кружком). Например, учитель биологии вместе с детьми осуществляет в школе «изведение тараканов». Есть результативность, есть социальная значимость, есть предметные знания и опыт организации дела, есть отчетный документ в «портфолио» ученика. Всё это хорошо. Нет только собственно проектирования как *интеллектуальной* задачи, с привлечением специалистов, с постановкой проблемы, с выходом на практическую задачу, поиском и проблематизацией существующих версий решения, генерированием собственного ответа, с составлением бизнес-плана и продуктивной его реализацией за пределами школы.

Нет этого и в более сложных широкомасштабных социально-общественных проектах, когда школьники с помощью взрослых создают дубли действующих в социуме организаций, например: городская подростковая дума, общественный городской совет школьников и т. д. Подростки осваивают в такой имитации типы принятого социального поведения, «знакомятся с жизнью». Без духовной и интеллектуальной составляющих такая «проектная деятельность» формирует только социальное приспособленчество.

Итак, очевидно, не получается мыслить полноту и целостность личности без серьезного опыта практической деятельности, самостоятельных проб и ошибок в нем.

Это очень сложная зона, и мы не можем похвастать здесь богатым опытом, но описание игр, запускающих проектную работу, читателю, на свой страх и риск, предлагаем. Толчком для наших игр послужили очень интересные масштабные проекты методологов социальной инженерии Т. Сергеева и И. Валитова.

Личность, личностное бытие невозможно без обнаружения себя в истории и без оформления результатов исторического самосознания в слове. Слово есть выраженное самосознание. Таким именно образом мы понимаем цель и назначение исторического образования. Какую задачу решали поколения моих предков? Каково место, роль наша в осуществлении человечества? Как мой род участвует в исторической судьбе моего народа? Кто я в истории своего рода? Кто я в масштабах вечности?

Последний вопрос ведёт к постановке проблемы веры. Вера не дана нашему поколению с рождением. Это наша беда и наша реальность. И, тем не менее, последнюю точку, без которой всё наше рассуждение рассыпается и теряет смысл, мы обязаны поставить: без веры невозможно задать центр, вокруг которого только и может собраться полноценная, целостная личность.

Историческое образование, с нашей точки зрения, обязано обеспечивать поле самоопределения молодого человека в истории и возможность выражения этого самоопределения в слове, в историческом повествовании. С другой стороны, постижение истории должно обеспечить молодому человеку потребность понять, обнаружить свое собственное предназначение, свою историческую задачу. А решение этой задачи – дело «долгой воли». Личное отношение к истории неизбежно сопряжено с переживанием трагичности бытия. Трагедию эту надо уметь проживать, это трудно, а в педагогике на эту тему сказано мало. Мы здесь только начинаем двигаться.

Теперь, если вернуться к началу нашего рассуждения о назначении образования, к вопросу о том, как воспитать всесторонне развитую, целостную личность, то становится понятно, что полнота и целостность задается не столько набором и определенностью сторон, сколько центром сборки этих сторон.

Мышление в любых его формах без различия – техническое мышление, профессиональное мышление, философское мышление – может быть центром сборки человека. Это «медицинский факт». Но развитие мышления как такового ни для педагогики, ни для общества никогда не являлось предельной целью и идеалом. Мы считаем, что деятельностьная и мыследеятельностная педагогика есть серьезное завоевание отечественной и мировой педагогической мысли. Но надо признать, что мы слишком увлеклись красотой и мощью инструмента, присвоив ему статус цели.

Настало время заново обсуждать смысл и назначение образования.

Оргуправленческая модель «Вертикаль»

Проjekt «Вертикаль» впервые был реализован в СОШ №4 г. Мегionsa авторами совместно с педагогическим коллективом классов развивающего обучения (РО) под руководством И. Г. Поляковой в период с 1995 по 2004 гг. Работа со школой и классами РО началась ещё раньше, с 1990 г.

История возникновения «Вертикали» связана с ситуацией десятилетней давности, когда заканчивали начальную школу и переходили в среднюю первые «рошки» (детишки из классов, обучающихся по системе Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова). В то время средняя школа не готова была принять этих необычных деток — активных, самостоятельных и пытливых. Практически не было тогда учебников и курсов, а также системы подготовки для учителей средней школы. Тогда и возник этот совместный проект нас, разработчиков мыследеятельности содержания образования, и небольшого педагогического коллектива, выделившегося внутри общеобразовательной школы. Целью проекта было создание эффективной модели образования, сохраняющей принципы РО и обеспечивающей высокое качество образования. В этой сложной и интересной многолетней работе мы сделали ставку на интенсивные игровые погружения.

Это был наш первый опыт. Он оказался успешным и для нас, и для педагогического коллектива, и для детей, и для их родителей. С точки зрения формальных показателей (успеваемость, неоднократные победы детей в олимпиадах, поступление в вузы и т. п.) опыт оказался неожиданно сверх-успешным. Позже отдельные игровые погружения, разработанные в рамках проекта, были проведены и сегодня проводятся в различных школах, ориентированных как на мыследеятельную педагогику, так и на «традиционное» обучение.

Но для нас наиболее значим опыт школ, реализующих целостную модель, которая получила имя «Вертикаль». Хочется верить, что «Вертикаль» — не только название, отражающее особенности организационной модели, но и имя для образования, в котором действительно присутствует «вертикальное измерение». Сегодня наша «Вертикаль» растёт в ЦО «Измайлово» города Москвы, которым руководит А. А. Рывкин, и в школе №26 г. Воскресенска, которой руководит Г. В. Черных.

Концепция школы «Вертикаль»

Школа – устойчивый, консервативный институт, и в этом ее большая социальная сила. Несмотря на нестабильность в обществе, перемены, неопределенность, учителя выходят на работу и ведут занятия с детьми на основе методик, содержания и форм обучения, проверенных многолетней практикой. Школа выступает мощным фактором стабилизации социальной ситуации, который позволяет сохранять устойчивость государственности. Но это качество имеет и обратную сторону. Вызовы современного мира предъявляют совершенно новые требования молодым людям. Современная ситуация характеризуется острейшими социальными проблемами: детская преступность, распространение наркотиков, отсутствие позитивных социальных ориентиров у подростков, засилье суррогатов в зонах интересов и потребностей молодежи... Часто школа, по причине той же консервативности, не способна помочь дать образцы и способы действия, ориентиры в обстановке, во многом враждебной молодому человеку.

Проблема состоит в том, что школа сегодня оказывается неспособной помочь подрастающим поколениям войти в современную жизнь.

Все усилия, направленные на создание благоприятной социальной среды: возможность занятия спортом, искусством, создание молодежных клубов, кафе – все это крайне важно для решения данной проблемы, но понятно, что эта деятельность относится к сфере дополнительного образования. Остается вопрос: **а собственно школа, обучение — как должны измениться**, чтобы дети научились ориентироваться в неопределенной ситуации, самостоятельно ставить цели, иметь свою позицию, были способны вести дискуссию, заботиться о слабых и маленьких, могли быть открытыми для контактов с иными ценностями, иными культурами, не теряя при этом собственных ценностных оснований, могли различать добро и зло, понимать, где правда, где ложь, где подлинное, а где подделка?

Наша модель образования, реализованная в ходе 14-летнего научно-практического опыта, являет собой целостную образовательную систему, дающую эффективное разрешение выделенной проблемы.

Образовательная модель имеет целостный, системный характер: выстроены как новые формы, так и новое содержание образования. Классно-урочная форма дополнена, обогащена игровы-

ми погружениями и детско-взрослыми проектами. Игровые погружения при этом служат стержнем, пронизывающим вертикаль разных классов с 5 по 11 и обеспечивающим интенсивное развитие и усвоение базовых предметных понятий, способов мышления и деятельности, что приводит к качественной интенсификации предметного обучения, вносит надпредметную компоненту содержания образования: универсальные способы коммуникации, мышления, деятельности и соответствующие компетенции.

На погружениях, в которых участвуют дети разного возраста, фундаментальные понятия осваиваются таким образом, что их конкретизация и отработка обеспечиваются на своем уровне в каждом из классов. Такая система образования формирует одновременно два типа детско-взрослых коллективов: с одной стороны, сохраняются разновозрастные коллективы классов, а с другой стороны, формируется единый разновозрастный коллектив школы. Это является принципиально важным для решения воспитательных задач в современных социальных условиях, когда нет многодетных семей, разрушена нормальная дворовая жизнь, дети общаются, в основном, с компьютером. В нашей вертикали малыши видят в старших товарищах привлекательные образцы поведения, интеллектуальной культуры, добрых поступков, а старшие с удовольствием и бережно заботятся о младших, помогают им.

Образовательная модель «Вертикаль»

Мы накладываем на оргуправленческую модель определённые требования, которые можно рассматривать как техническое задание, как критерии эффективности реализации модели, как задачи, которые придётся в рамках модели решать.

Необходимо:

1. Обеспечить качество общекультурных навыков и знаний школьника через предметное обучение на уровне выше среднего, независимо от частных изменений в системе измерения показателей. Иными словами, нормально образованные дети должны продемонстрировать высокий уровень и при традиционной проверке, и при измерении ЕГЭ, и при измерении компетенций, и при любом ином разумном измерении.

2. Создать условия для развития основных способностей в ходе учебной деятельности. Сформировать и поддерживать мотивацию к учебной деятельности с учетом возрастных особенностей на каждой ступени образования.

3. Предоставить старшекласснику поле возможностей освоения «взрослых» (общественно-значимых) деятельностей, в котором он мог бы учиться делать выбор, оценивать свои возможности, мог бы испытать себя и приобрести опыт ответственного действия, научиться строить отношения со сверстниками, младшими и взрослыми на принципах ответственности и уважения к чужой точке зрения.

Развитие школьника может быть обеспечено лишь за счёт одновременного и взаимосвязанного решения указанных задач. Гипотеза состоит в том, что целостная модель школы должна включать в себя **три взаимосвязанных компонента**: предметное обучение, интенсивные развивающие сессии, детско-взрослые проекты. При этом, указанные компоненты «погружены» в культурно-и эстетически-насыщенное образовательное пространство школы.

Предметное обучение и классно-урочная система обеспечивают воспроизводство общекультурных навыков и знаний. Весь педагогический опыт показывает, что пренебрежительное отношение к формированию «ЗУНов» ведет к резкому снижению качества образования выпускников. Поэтому в нашей модели школы предметное обучение выступает как полноправный компонент образования, решающий задачу воспроизводства общекультурных знаний и навыков, несмотря на то, что сам по себе данный компонент не обеспечивает учебную мотивацию и развитие личности подростка.

Интенсивные развивающие сессии являются эффективным инструментом развития основных способностей, связанных как с гуманитарной, так и естественно-научной сферами образования. Это – способность понимания и работы с текстами разных типов, способность моделирования, рефлексии, постановки и решения исследовательских задач, способность работать с противоречием, парадоксом, анализировать проблемную ситуацию, способность эстетического переживания и этического отношения к поступку.

Интенсивные развивающие сессии проводятся в игровой форме. Наши систематические образовательные игры-погружения построены на одновременной реализации целого ряда принципов.

В данных играх создаются учебные ситуации, требующие от учащихся их анализа, выявления и постановки задачи, поиска («открытия») способа решения, коллективной организации. Интенсивные развивающие сессии тесно связаны с учебной программой по тому или иному предмету и выступают в функции «погружения» учащихся в проблемную ситуацию при освоении нового понятия, новой важной темы. Вместе с тем, развивающие сессии

могут строиться на широком культурном материале, выходящем за рамки предметного обучения, начиная от проблем древнегреческой философии и заканчивая Интернет-культурой или культурой современных визуальных искусств. Также развивающие сессии могут обеспечивать «запуск» проектных работ школьников.

Принципиальным моментом является разновозрастной характер сессий: на сессиях учащиеся разных возрастов работают вместе. На наш взгляд, установка на работу с разновозрастным коллективом принципиально меняет границы детско-взрослой общности, существенно расширяет возможности обучения и воспитания, по сравнению с классно-урочной системой.

Сессии позволяют во многом решить проблему учебно-познавательной мотивации подростков (мотивация сохраняется в межсессионный период). Пожалуй, только в сессиях возникает содержательное общение подростка и взрослого на равных. Опыт показывает, что наиболее эффективный режим интенсивных развивающих сессий – 3-5 дней 1 раз в четверть. Оптимальным является годовой цикл сессий, когда каждая из них нацелена на развитие определенной группы способностей.

Детско-взрослые проекты являются формой общественно-значимой деятельности, которая строится совместно подростками и взрослыми – представителями различных современных профессий при участии педагогов школы. Проект должен быть нацелен на конкретный общественно-значимый практический результат. В случае, если проект не дает конкретного результата, он закрывается. В рамках проектов подростки выполняют не только «черновую» работу, но и участвуют в постановке целей и планировании деятельности, выработке основной идеи деятельности, учатся ответственно строить отношения в реальном социуме. Проекты предполагают сугубо добровольное участие школьников.

Педагогическая команда – полипозиционный разнопредметный коллектив единомышленников. Все педагоги пришли в «Вертикаль» по собственному желанию, произошел момент самоопределения, что очень важно. Обязательное условие организации работ – методическое пилотирование уроков (сценирование и рефлексия уроков, начиная с этапа начальной школы). Это позволяет естественным образом переходить на следующий этап подростковой школы. Процесс устроен так, чтобы урок проходил с участием нескольких педагогов, чтобы были представлены разные позиции: разработчика, организатора, диагноста, антрополога. Позиционирование взрослых в учебной деятельности позво-

ляет детям снимать способ работы над учебной задачей, а также способ организации диалога, дискуссии.

Вся педагогическая команда работает в каждом игровом погружении, независимо от степени причастности к данному предметному материалу.

Еще одним, не менее важным условием является обязательная рефлексия учебного дня, где и выстраиваются индивидуальные траектории развития детей. Традиционными в нашей модели являются детско-взрослые встречи, на которых решаются самые сложные вопросы – от определения темы образовательной сессии до оптимальной расстановки сил на олимпиадах и соревнованиях разного уровня. И детско-взрослые праздники организуются и проходят как решение учебной задачи.

Основные организационные принципы реализации проекта

1. «Вертикаль» является своеобразной школой в школе, не обязательно имеющей особый правовой статус. Это учащиеся с 1 по 11 класс. Т. е. из 72 (например) классов-комплектов общеобразовательной школы всего лишь 11 входят в вертикаль – в среднем 180–220 учащихся. Учащиеся 5-го класса приходят в проект на основании решения родителей. В школе может быть несколько вертикалей.
2. Взрослый коллектив образуют все учителя, преподающие в классах вертикали, в том числе обязательно классный руководитель. Хорошей альтернативой классному руководству является функция тьютора (или нескольких) для работы со всеми учащимися «Вертикали».
3. Работа «Вертикали» осуществляется в следующих основных формах и при следующих условиях:
 - а) Систематически проводятся интенсивные игровые погружения (далее – образовательные сессии, или просто сессии) детско-взрослого коллектива в предметно-тематические, проблемные и социально-практические области. Проводится 4 предметно-тематических погружения в каждом учебном году и, по возможности, 1 проблемное, или «социально-практическое» погружение в форме летнего лагеря. Одна сессия занимает 3-5 дней.
 - б) Программа сессий формируется на основе трех требований и источников:
 - принципа общего образования (т.е. охвата основных учебных предметов в течение года);

- требований-заказов педагогов на разработку образовательных ситуаций или блоков содержания программы образования, представляющих интерес для педагога или затруднения для учащихся;
- представлений разработчиков проекта об идеальном результате образовательного процесса.

Часть сессий могут быть экспериментальными.

с) В каждом погружении участвует весь детско-взрослый коллектив; после появления в вертикали 8-го класса сессии проводятся «внахлест» за 5 дней: 3 дня 5-7 классы и ещё 3 дня 8-9 классы, с общей учебной задачей и общим подведением итогов, но на разном материале и разном уровне сложности.

д) Старшие школьники по желанию привлекаются к работе с младшими в качестве стажеров. При необходимости, в рамках старшей ступени формируется профильный «педагогический» класс.

е) Результаты каждой сессии подлежат публикации. В результате сессии детско-взрослый коллектив выходит в коммуникативное взаимодействие с общественными деятелями, связанными с темой сессии: разработчиками учебников, учеными и т.п. Одновременно результаты сессий публикуются в сети инновационных школ на сайтах сети. В идеале, должны быть созданы такие условия, чтобы все участники сессий участвовали в реальном общественно-значимом процессе.

ф) В межсессионный период систематически работает педагогическая мастерская, задачей которой является проработка педагогических проблем учителей и разработка деятельностного содержания образования на уровне учителей-участников «Вертикали».

г) Систематически работает диагностический психолого-педагогический семинар, на котором педагогический коллектив «Вертикали» с участием родителей рассматривает проблемы отдельных учащихся и разрабатывает план коллективных согласованных действий по решению выявленной проблемы.

h) Ученики «Вертикали» обязательно принимают активное участие в традиционных образовательных соревнованиях: олимпиадах, конкурсах, фестивалях и т.п.

и) Детско-взрослый коллектив «Вертикали» организует внеучебные культурные, спортивные и другие мероприятия.

Таким образом, «Вертикаль», по сути, является системным и, прежде всего, оргуправленческим проектом.

Книга, в основном, представляет собой «отчеты» о конкретных игровых погружениях, которые содержат описание замысла и целей игры и рефлексивное описание ее хода, иногда – итоговые тексты участников. Материалы носят методический характер и предназначены для воспроизведения. Игры можно проводить и как отдельные мероприятия, но наиболее интересно и эффективно решение, когда проводятся циклы игр или реализуется целостный образовательный проект, который и получил у нас название «Вертикаль».

Игра и школа

МЫ РОДОМ ИЗ ОДИ

Все люди, хоть раз побывавшие на организационно-деятельностных играх (ОДИ) Г. П. Щедровицкого, вынесли из них переживание чуда и колоссальных образовательных возможностей, которые открывает Игра. Все современные игры, которые проводит «продвинутое» педагогическое сообщество, в той или иной мере находятся под влиянием тех игр Георгия Петровича Щедровицкого. Не случайно получил распространение термин «ОДИ-образные» или «ОДИ-подобные» игры. В этом наименовании кроется и желание «соответствовать» и, одновременно, нотка самоуничижения: мол, мы-то понимаем, что соответствуем не вполне.

Здравый смысл подсказывает, что ОДИ с детьми невозможны. Хотя бы потому, что дети не владеют какой-то профессиональной деятельностью, которую можно проблематизировать, трансформировать и развивать. Отсылка к «учебной деятельности» является не более, чем логической уловкой. Понятие учебной деятельности по Д. Б. Эльконину-В. В. Давыдову – скорее, сверхзадача и идеал, нежели факт реальности образования. Многие исследователи утверждают, что в начальной школе учебная деятельность не формируется.

На сегодняшний день мы имеем немногочисленные тексты описания игропрактики в образовании, но не имеем ни одной попытки анализа этого феномена. Проблема ещё ждёт своего исследователя. Вопрос этот стоит на повестке дня и у нас, но он пока, что называется, «в разработке». Однако, ничего не сказать об игре в книге, которая родилась из игр («ОДИ-образных» игр), мы не можем.

Поэтому пока по проблеме «Игра и школа» мы выступаем в жанре «бабий вой» и «скупые мужские слёзы».

ЗАЧЕМ ИГРА?

Г. М. Губанова

Интересный вопрос. Ответы на него будут разные, если спросить школьников, их родителей, педагогов, психологов, администрацию, или тех, кто игры разрабатывает и проводит. Игра – большое место.

Для кого-то это просто перерыв в уроках, полезное разнообразие привычной монотонности классно-урочной текучести. Для кого-то – возможность пообщаться, «на других посмотреть и себя показать». Для кого-то – испытание, для кого-то – место, «где тебя понимают». Для кого-то – местная школьная достопримечательность.

Для меня игра – необходимость. Не-обходимое место в образовании, то, что нельзя обойти сбоку. Без игры не может быть полного образования.

Тысячи людей понятия не имеют об образовательных играх, однако учатся, получают и аттестаты, и дипломы. И все же: без игры нет, и не может быть полноценного образования. И если бы я не была в этом уверена, то не занималась бы этим странным ремеслом.

Конечно, если бы мы удовлетворялись задачей вырастить школьников, способных запомнить и повторить любой текст, воспроизвести алгоритм решения любой освоенной задачи (это, вообще-то, функции магнитофона со встроенным калькулятором), то можно было бы обойтись без игры. Но мы хотим, чтобы наших детей занимали тайны природы и они стремились их разгадать; чтобы они умели видеть красоту мысли, слова, поступка и сами умели создавать красоту; чтобы они хотели создавать технику и экономику, не калечащие природу и души людей; чтобы они не боялись противоречий, не боялись непонимания, умели побеждать свои «немочи», были бы способны взять ответственность за свою судьбу. Это возможно приобрести только в личном опыте, опыте попыток, ошибок и преодоления. Такое возможно только в игре.

Игра – передний край. «Зона ближайшего развития» для каждого ее участника. Для школьников, для педагогов, для разработчиков. Зона испытаний, зона риска.

Впрочем, риск не таков как для водителей или летчиков-испытателей. Риск не для всех. Только для тех, кто решился. Решился делать то, что никогда не получалось, или просто не пробовал. Особый риск для взрослых – риск потерять лицо, авторитет. Это страшно. Но в игре можно и отсидеться, или изобразить активность. Тогда риска никакого, но и толку никакого.

Игра – это не только форма (по группам, потом доклады и обсуждения). Форма может быть, а игры при этом «нет как нет». Игра случается или нет. Можно ошибиться и принять пустышку за игру, но если игра случилась, этого нельзя не почувствовать. Игра – это концентрация жизни, максимум событий на единицу времени. Если тебе скучно – ты не в игре. Игра – это всегда преодоление времени и своих «не могу».

Игра – когда закладывается невозможное, то, что еще не умеешь, но очень хочешь уметь, хочешь научиться такому, чего никогда еще не делал. Игра – актуальная бесконечность, предельна для всех ее участников, новая сила. Что это значит для меня? Я закладываю в игру задачу, например, научить писать рассказы, всех и в короткое время. Или научить держать позицию в споре. Конечно, получается не все и не всегда. Но задачи все равно должны быть невыполнимые, выше возможностей. А детям в игре доверяют, доверяют сложное и ответственное – это неременное условие.

Игра многолика. Странные тексты, опыты, задачи, коммуникативные противостояния. Это важно, чтобы каждому когда-то нашлось место в игре, его место.

Игра – место встреч. Самых неожиданных и судьбоносных встреч. Игра — место встречи учителя и ученика, причём роли заранее не заданы. Учителей мы выбираем в игре себе сами. Иногда я учусь у малыша. Учусь доброте или бесстрашию, учусь непосредственности и умению радоваться чуду. Учусь открытому непониманию – ступеньке к прозрению.

Игра не заканчивается, когда вышло игровое время. Нужно потрудиться, чтобы понять, что с тобой произошло, что ты сделал, что смогли твои товарищи. Нужна рефлексия. Иначе любой грандиозный игровой эффект развеется, как дым. Нужно уметь удержать полученное. Для этого – рефлексия. Личная рефлексия, личное усилие проявить результат. Либо его отсутствие.

А. В. Нечипоренко:

Есть игры с «виртуальными мирами». Это, например, ролевые игры – в них разыгрывается виртуальная ситуация по ролям; или «Нооген» красноярцев, где возможные миры конструируются; или игры, в которых дети проектируют какие-то фрагменты будущего; или когда дети разбираются, как «взрослая жизнь устроена»; или когда они «экспертируют» что-то. Таких игровых форм сегодня в образовании практикуется множество.

Мы же принципиально стоим на том, чтобы организовать реальный опыт детей, где бы все опиралось на то и исходило из того, что дети здесь и сейчас могут пережить как образец мысли, действия, чувства. А уже из этого вырастает все другое, например – конструирование, экспертирование, проектирование, самоопределение.

Классикой деятельностного подхода в педагогике всегда будет Учебная Задача В. В. Давыдова на освоение первоклассниками понятия числа. Все остальные дидактические и методические разработки в развивающем обучении (РО) так или иначе стремятся к этому классическому образцу. Учебная Задача В. В. Давыдова – целостный деятельностный организм со своей стройной логикой – логикой развертывания понятия. «Попадая» в эту логику, ученики и учитель захватываются ею и, как однажды сказал В. В. Давыдов, «просаливаются в мышлении, как огурцы в рассоле».

Когда-то, еще будучи совсем молодым сотрудником разработческого коллектива В. А. Жегалина, на одной из ОДИ, руководителем которой был Ю. В. Громько, и которая была посвящена РО (г. Абакан), я с удивлением понял, что между Учебной Задачей РО и ОДИ существует нетривиальная аналогия. Действительно, и то и другое – сложная коллективная мыследеятельность, и то и другое имеет живую, саморазвертывающуюся форму. И в Учебной Задаче, и в ОДИ осуществляется идеальное содержание: оно одновременно и – необходимая, объективная, культурная норма мышления и деятельности, и – незапланированная ситуация, субъективные личностные акты, усилие воли, мысли, переживания людей.

Тогда меня это поразило. А сегодня я уже глубоко убежден, что Учебные ОДИ (игровые погружения, предметные и метапредметные игровые сессии и т.п.) необходимы образованию. Именно тем школам, которые встали на путь деятельностного подхода в педагогике. Например, для школ, реализующих РО Д. Б. Элькони-

на-В. В. Давыдова, игровые погружения, по-видимому, наиболее адекватная деятельностно-технологическая форма, которая может выполнять функции Учебной Задачи в средней и старшей школе, форма, которую можно рассматривать и как аналог, и как усложнение, и как развитие «классической» Учебной Задачи.

А. Ю. Губанов:

Игра и образование причастны друг другу тем, что в образовании (в отличие от подготовки) важна избыточность, а не соответствие раз положенному вещественному критерию.

Образование без игры принципиально невозможно для всякого возраста. Однако, образование требует и систематического труда, а не только игры. Мы пытаемся практически найти меру соотношения игры-играния и труда-урока для того, чтобы сделать образование максимально продуктивным и интересным для каждого человека.

Вспомним себя играющим. Игра-играние – это форма освобождения от обычного порядка вещей и форма проявления самости, уникальности человека. В игре я делаю так, как мне кажется правильным или просто интересным, и мне так же интересна живая освобожденная реакция со-участников игры.

Игру надо понимать как один из видов предельной самостоятельности и «свободного» взаимодействия. В этом отношении она в первую очередь сопоставима и противостоит Борьбе-не-нажизнь-а-на-смерть (или соревнованию как цивилизованной форме борьбы). Во вторую очередь игра сопоставима и противостоит ритуалу, обряду, правилам, омертвелым формам.

В этом смысле игра – одна из предельных форм человеческого проявления. Сложность состоит в том, что игра невозможна без «предмета» и «правил», она принципиально несамодостаточна. Она всегда про что-то и по поводу чего-то. Она не имеет продукта «здесь и теперь». Ее смысл – в самом процессе. После ее завершения из игры могут быть вынуты «полезные» продукты, однако самым интересным является изменение человека (выход за собственные границы) в ходе игры. По параметру силы воздействия на человеческую индивидуальность, по параметру предоставления возможностей для проявления человеческой уникальности игра несопоставимо мощнее и эффективнее всех других известных человечеству форм коллективного взаимодействия.