

Некоторые подходы к проектированию подростковой школы¹

К. Н. Поливанова,
кандидат психологических наук

Задачу проектирования подростковой школы можно решать с разных профессиональных позиций. Мы рассмотрим совершенно определенную позицию — возрастного психолога (ниже мы уточним границы такой профессиональной позиции). Школа для подростков (дети 11—15 лет) — это место, где обеспечивается взросление ребенка, где в наиболее развернутом виде возможно нормальное проживание возраста. Другими словами, в этом образовательном пространстве амплифицируется (удерживается, усиливается) задача возраста.

Какова же эта задача? По нашему мнению, в подростковом возрасте ребенок должен приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по своему замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации собственного «проекта». Почему мы используем термин «проектная», а не «практическая» работа? Дело в том, что стержнем проектирования является связь замысла и реализации, своеобразное экспериментирование именно с этой связью, а не просто самостоятельное достижение цели. В результате адекватного возрастным задачам «проживания» подросткового возраста у ребенка возникает своеобразная чувствительность именно к связи замысла и реализации, т. е. ответственность. На протяжении самого подросткового возраста эта связь «изучается», остается предметом пробы, испытания. А ребенок до поры остается безответственным или пробует быть ответственным (подробнее см. [2]).

Для решения задачи возраста школа должна предоставить ребенку возможность экспериментировать с собственным действием, пробовать, меняя позицию (с ориентации на замысел к достижению результата и обязательно опять к замыслу и т. д.). Важно заметить, что полностью задача возраста не может быть решена только в школе. Школа теперь (после завершения начальной школы) лишь одно из многих других мест взросления ребенка, есть еще детское сообщество, клуб, семья и т. д. Таким образом, следует не только определить задачу возраста, но и конкретизировать ее в проекции школы.

Школа — это место встречи ребенка с культурным (по преимуществу научным) предметом. Таким образом, сутью подростковой школы становится такое предъявление ребенку культурного предмета, которое обеспечивает возможность экспериментирования с ним.

Тот факт, что в центр рассмотрения мы ставим школьный аспект возраста, заставляет признать недостаточность лишь психологической позиции. Рассмотрим это утверждение подробнее.

Если содержанием младшей школы является овладение культурнозаданным (т. е. эталонным) действием по построению понятия, то в подростковой школе ребенок ос-

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 97-06-80262, 97-06-84407.

ваивает отношения «действие — результат», выявляя его специфику и становясь субъектом этого отношения. Ясно, что наиболее развитые в части своего аппарата культурные предметы — математика, теоретическая физика или химия — в наименьшей степени пригодны для подобного экспериментирования (возможно, этот тезис спорен). В наибольшей степени «подростковыми» могут стать предметы художественного цикла, а также предметы, в которых акцентирована их опытно-экспериментальная составляющая. Именно эти учебные предметы дают возможность собственного прочтения (литература), собственного экспериментирования (физика, биология) и т. п. Там, где есть условия для эксперимента (хотя бы мысленного), можно проследить связь замысла и реализации.

Данное положение необходимо уточнить. Как станет ясно из дальнейших рассуждений, основной принцип построения подростковой школы — обнаружение ребенком разных типов культурных предметов и разных типов действий с ними. Поэтому выявление проектного характера одних предметов станет осмысленным лишь в связи и по отношению к другим, в частности к предметам теоретического цикла, при этом роль последних возрастает и конкретизируется. Эти предметы становятся своеобразным примером уже развитого и «снятого» отношения «замысел — реализация», которое, в частности, проявляется в таких базовых характеристиках, как «область допустимых значений» в математике или «физический смысл» в физике.

Как, например, должен строиться учебный процесс на уроках истории? С одной стороны, история — развитая наука, абсолютно закрытая для эксперимента, с другой — всегда можно поставить мысленный эксперимент, например попытаться понять, как развивались бы события в России, если бы Петр I не получил власть. Что дает такая постановка вопроса? Во-первых, центром учебной ситуации становятся не факты истории, а их связь, что и составляет учебное содержание; во-вторых, подростки получают возможность соотнести собственную версию развития событий (замысел) с реальными фактами и возможностями, встречаются с экспертной оценкой их версии (с грамотным профессиональным анализом), у них появляется возможность увидеть реальное действие историка, а не учителя истории, развернуть собственную историю, стать ее автором.

Однако переход к такой форме работы приведет лишь к новым проблемам, если наряду с проектной работой не сохранить традиционные уроки. Почему это необходимо? Дело в том, что связь замысла и реализации невозможно обнаружить лишь в каком-то одном виде деятельности, даже на примере развитой проектной деятельности. Показать ее многообразие удастся лишь при условии, что внутри учебного предмета, наряду с относительно свободной формой проекта, останется и жесткая урочная, в которой предельно ясно заданы формы внешней оценки, временные рамки и т. д.

В частности, при изучении истории, важно организовать и такие традиционные формы работы, как объяснение, заучивание, например, дат основных исторических событий, контроль за работой учащихся; также важное место в учебном процессе занимает и такой аспект курса, как биографии великих исторических деятелей. Персоналии задают личностный аспект учебного предмета, превращая его из истории предмета в историю людей.

Этот пример показывает реальный элемент проектирования учебного содержания для подростков. Ясно, что для подобной работы позиции возрастного психолога недостаточно, требуется, по крайней мере, позиция предметника и методиста.

Однако проектирование подростковой школы не исчерпывается лишь определением задач и форм обучения. При всем разнообразии подходов к изучению подросткового возраста его наиболее общим содержанием является развитие самосознания, т. е. центром для самого подростка оказывается его внимание к собственному Я. Этот факт предъявляет особые требования к организации школы. Нельзя далее центрировать образовательное пространство вокруг учебного предмета, элементом которого является ученик. Центром должен стать ребенок (или группа), а периферией — учебный предмет. Это не лозунг. Это требова-

ние может (и должно) быть воплощено, например, в организации самого пространства подростковой школы.

Сегодня единицей школьного пространства в подростковой школе является кабинет, а должно быть — место данного коллектива детей. В нынешних условиях эти два пространства совмещаются. Однако отсутствие места встречи детей друг с другом совершенно недопустимо. Это буквально выталкивает детей за пределы школы. Необходимо организовать место для содержательного общения, в частности для создания и обсуждения тех проектов, о которых шла речь выше. Такими местами могут быть библиотека, школьный музей, кабинет. Организация школьного, а не классного пространства оказывается одной из первых задач по центрации школы вокруг взрослеющего ребенка.

Сегодня школа буквально разорвана на части классно-урочной системой. Частично урочная форма сохраняется в подростковой школе, но на ее фоне и по отношению к ней должны возникнуть и другие формы работы, которые позволили бы преобразовать стихийно возникающие детские сообщества в иные коллективы, в частности во временные предметные группы.

Огромную роль в подростковой школе играют необязательные занятия. Говоря об этой форме, мы как бы оказываемся в пространстве, которое уже не в полной мере является школьным. Это такие организации, как школьный театр, газета и т. д. Сам факт существования этих образований внутри или при школе делает ее открытой, незамкнутой. Конечно, такие структуры также могут быть принципиально различными по своему содержанию, форме, направленности. К примеру, научный кружок и школьный театр принципиально различны. Но их пограничное место задает новую позицию и для детей, и для взрослых, принимающих в них участие.

Итак, основные идеи проектирования подростковой школы центрируются вокруг принципа проектности. Для ребенка этот принцип существует лишь в ситуации противопоставления разных форм содержания и организации школы. Эти противопоставления обнаруживают себя в различии учебных предметов и типов работы внутри одного предмета; в разных формах преподавания (урок — не урок); в разных видах сотрудничества (учитель — ученик, руководитель — руководимый, проектант — эксперт и т. д.) на занятиях разного типа внутри одного учебного предмета или разных; в разных типах продуктов, производимых детьми в сотрудничестве со взрослыми, и т. д. Множество возможностей для самих детей — вот основная идея, на которой может строиться подростковая школа.

При этом многообразии должно иметь некоторый центр, относительно которого это многообразие только и может предстать множеством образов чего-то единого, а не распаться на несвязанные элементы. Главная трудность и главная задача при таком подходе — обеспечение единства действий, т. е. единства школы. Общность может быть обеспечена лишь при наличии единого замысла и командного типа работы школьного коллектива (т. е. работы единой командой).

Такой подход можно выразить следующей метафорой: человек узнает себя, глядя во множество зеркал; ни одно из зеркал не дает абсолютно достоверного образа, достоверность достигается множественностью отражений, всякий раз новых и добавляющих новые штрихи к создаваемому портрету.

Разнообразие форм работы с подростками создает условия для взросления; путь взросления индивидуализируется. Каждый ребенок в общем широком и множественном русле школы движется по индивидуальной траектории. Именно эта индивидуализация и определяет требование «командности». Индивидуальные траектории ребенка не могут быть обнаружены каким-то одним из работающих с детьми взрослых. Целиком путь каждого ребенка виден только всем вместе, поэтому задача координации действий всех взрослых, работающих с данным ребенком, становится и задачей организации школы. Другими словами, единство коллектива взрослых является тем интегративным фактором, который, собствен-

но, и «делает» подростковую школу. Все остальные принципы и идеи теряют смысл при отсутствии этого завершающего (или открывающего работу) принципа.

В деятельностной парадигме признается, что внутри ведущей деятельности происходит формирование новообразований, дополнительных линий развития и т. д. Но именно деятельностная парадигма указывает и на иерархию деятельностей — структуру, в которой определяется ведущая деятельность относительно других, подчиненных. Однако именно аспект взаимообусловленности деятельностей оказывается наименее проработанным. Но, говоря о подростковом возрасте и становлении отношения к себе, необходимо сразу же задать всю возможную полноту потенциальных видов работы ребенка. Именно эта полнота и взаимная открытость обуславливают возможность переходов и осознания различия типов действий (отношений замысла — реализации), задают своеобразную ведущую деятельность перехода.

И, наконец, последнее замечание. С подростками работают многие талантливые педагоги. И почти все из указанных в настоящей статье проектных ходов реально осуществляются на практике (например, у А. Н. Тубельского, А. Г. Каспаржака и др.). Однако не существует единой (разделяемой всеми) нормы возраста, относительно которой любая инновация обрела бы меру собственной допустимости и осмысленности. Действительно, например, имеет ли право на существование идея о том, что в подростковой школе вообще не должно быть обязательных занятий? Какова общая «рамка», принцип, логика описания возраста, относительно которой можно отвечать на поставленный вопрос? Вот именно вопрос об этой общей культурной норме возраста и остается для нас основным, на него мы и пытаемся ответить.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.