

Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы

Воронцов А.Б.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
voron19620507@mail.ru

Статья посвящена подростковой школе в контексте научных идей системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Отмечается, что с начала 1990-х гг. научные разработки этой школы были оформлены в образовательную систему и вошли в массовую начальную школу. Однако дальнейшие исследования, касающиеся возрастных возможностей подростков, содержания их образования, на момент массового вхождения системы развивающего обучения в начальную школу не были завершены. И только с 2000 г. под руководством Б.Д. Эльконина вновь были организованы целенаправленные исследования и одновременно началось проектирование подростковой школы, продолжающей принципы и идеологию этой системы (ПИ РАО и ряд других учебных заведений). Излагаются гипотетические представления о содержании, формах и способах организации образовательного процесса на второй ступени школьного обучения. Центральное место в статье уделено судьбе учебной деятельности в подростковой школе, а также способам и формам организации других видов деятельности в подростковой школе.

Ключевые слова: подростковая школа, учебная деятельность, учебное целеполагание, учебное сотрудничество, ритмы образовательного процесса, практическое сознание, моделирование, образовательное пространство.

О ситуации в основной школе

До сих пор основная школа представляет собой набор определенных знаний из разных предметных областей, которые, как правило, между собой не связаны, а главное – не учи-

тывают, с одной стороны, специфику подросткового возраста, с другой – современную социальную ситуацию развития нашего общества. Современная школа отстает, плетется в хвосте и развития ребенка, и развития общества. Реальных изменений в образовательном

Для цитаты:

Воронцов А.Б. Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 56–69. doi: 10.17759/pse.2015200306

*Воронцов Алексей Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: voron19620507@mail.ru

пространстве основной школы так и не произошло. Учебный процесс в основной школе продолжает строиться практически так же, как и в начальной школе, через жестко заданную классно-урочную систему. Он оторван от других видов деятельности и является «монополистом» в пространстве жизнедеятельности ребенка, который желает как можно быстрее от этого воздействия избавиться. Появившиеся в последнее время различные инновационные проекты и технологии построения основной школы – лишь отдельные островки в образовательном пространстве России. Однако они также не имеют общей психолого-педагогической основы, на которой можно было бы строить современную подростковую школу.

И следствие всего этого – резкое падение интереса к обучению и его результативности. К концу IX класса категория детей, успешно обучающихся, сокращается повсеместно в 3–4 раза по сравнению с годами начала обучения в школе¹. Доля учащихся, успешно осваивающих общеобразовательную программу, к концу основной школы сокращается до 10–15 %. Растет количество подростков, покидающих школу, пополняя антисоциальную среду нашего общества.

Таким образом, **основные недостатки существующей системы образования подростка:**

- разрыв между начальной и основной школой, который возникает по причине игнорирования критических периодов в развитии детей;
- отсутствие психолого-педагогических обоснований построения целостной подростковой школы с различными вариативными моделями образовательного пространства подростковой школы;
- ориентация на случайный набор предметных областей знаний без учета индивидуальных траекторий движения учащихся по заданным образовательным областям;

- монополия классно-урочной системы, не позволяющая учащимся выйти за пределы классной комнаты, отсутствие поляризации образовательных пространств учащегося;

- жесткая регламентация действий и поведения учащихся в школе, связанная с построением контрольно-оценочной деятельности с обязательным текущим контролем за всеми действиями подростков и оценкой;

- ориентация образования подростка исключительно на определенную, непонятную школьнику (а возможно и учителям) сумму знаний, умений и навыков;

- отсутствие целенаправленной работы по формированию интеллектуальной сферы (разных типов мышления) подростка.

Попытка разрешить существующие проблемы и дефициты основной школы была предпринята образовательной системой Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (с начала 2000 г. – под руководством Б.Д. Эльконина). За это время научно-педагогическим коллективом развивающего обучения была создана и апробирована в практике целостная концепция «Подростковая школа РО»². Основные положения данной статьи опираются на результаты этого проекта.

Подростковая школа – возрастная школа

Необходимо сразу отметить, что у психологов на сегодняшний день нет общего взгляда на подростковый возраст. В данной статье мы будем опираться на научную школу Л.С. Выготского³ и его последователей. За основу нами взята возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, в которой каждый возраст характеризуется социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и главным психическим новообразованием. Здесь мы укажем только те особенности подросткового возраста, без учета которых невозможно говорить об образовательном процессе в основной школе.

¹ Изучение социального заказа к содержанию базовых курсов основной и средней школы и к уровню подготовки выпускников. Материалы к семинару. М.: Изд-во НПО «Образование от А до Я», 2000. С. 126.

² Проекты «Подростковая школа РО 2000–2004», «Подростковая школа РО-2» (2005–2009). Экспериментальная площадка ОИРО.

³ Существуют и другие исследователи, научные школы, направления изучения подросткового возраста (Ш. Бюллер, В. Штерн, Э. Шпрангер, К. Хорни, М. Кле, Дж. Каган, А. Хьюстон, Р. Бернс, Ж. Пиаже, И.С. Кон).

Итак, по мнению Л.С. Выготского (его позиция была развита впоследствии Д.Б. Элькониным), основным новообразованием подросткового возраста становится формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное вовнутрь. Учебная деятельность, которая являлась ведущей в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте приобретает новый, более высокий уровень – деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Учебная деятельность начинается в этом возрасте приобретать **личностный смысл**.

Социальная ситуация подросткового возраста связана со становлением взрослости. Под развитием взрослости Д.Б. Эльконин понимал становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве переходного и равноправного участника [16]. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности – развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости. В критический период развития при переходе от младшего школьного возраста к подростковому это «чувство взрослости» обостряется, именно здесь происходит содержательный конфликт между представлением себя как взрослого и тем, что ребенок может сделать как взрослый. Критический этап заканчивается именно в тот момент, когда ребенок фиксирует границу своей «взрослости».

Уже из вышесказанного становится понятна особая роль переходного этапа от начальной к основной школе. С наступлением собственно подросткового, относительно стабильного, возраста «чувство взрослости» не пропадает, оно приобретает другой смысл и другие качества и постепенно превращается в практическое сознание. Таким образом, «чувство взрослости» становится специфической для подросткового возраста формой самосознания, социального по своему содержанию.

Д.Б. Элькониным были установлены **показатели взрослости** у подростка:

1) возникновение настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому;

2) наличие стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших;

3) наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание несмотря на несогласие взрослых или товарищей.

Исходя из сказанного выше, можно сделать следующий **педагогический вывод**: в основной (подростковой)⁴ школе прежде всего должны меняться **отношения между педагогами и учащимися** в сторону расширения сферы самостоятельности, изменения характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, повышение ответственности должны стать выражением нового отношения к подросткам, как к взрослым.

В чем в связи с этим будет заключаться принципиальная разница в отношениях между педагогами и учащимися в V(VI) классах и в VII–IX классах?

В переходный (критический) этап развития школьников необходимо дать возможность учащимся попробовать почувствовать себя реально взрослыми (в нашем варианте – через разновозрастное сотрудничество и другую систему контрольно-оценочной деятельности), создать различные учебные и внеучебные ситуации, в которых младшие подростки ощутили бы недостаточность взрослости, дефицит своих способностей, очертили границу своей взрослости.

При такой организации переходного этапа в собственно подростковом возрасте учащиеся будут преодолевать собственную границу взрослости, которая постоянно будет отодвигаться, что и будет заставлять подростка ее догонять и преодолевать.

⁴ Важное уточнение в скобках – *подростковая школа*. На наш взгляд, подростковая школа – более точное название, так как напрямую указывает на возраст ребенка. И сама школа должна работать именно на возраст. Термин «основная школа» неудачен. Во-первых, сразу возникает вопрос: «А остальные ступени образования – не основные?». Во-вторых, нет указания на возраст. И это симптоматично. Наша современная школа действительно вневозрастная.

В каких педагогических организационных формах это может происходить?

Прежде всего, мы (педагоги) должны создать условия, в которых:

- учащиеся смогут реализовывать свои замыслы (проектные формы учебной и внеучебной деятельности);

- двигаться в познании окружающего мира по собственной индивидуальной образовательной траектории;

- рассматривать свою картину миру с других позиций (децентрация), что связано с позиционностью в учебном процессе.

Кроме выстраивания особых отношений между взрослыми и учащимися, в подростковом возрасте особое место начинают занимать взаимоотношения сверстников через их **общение между собой**. Не случайно Д.Б. Эльконин назвал общение ведущей деятельностью подросткового возраста. Оно выступает особой практикой действий подростков в коллективе, направленной на самоутверждение себя в коллективе, на реализацию в нем норм отношения взрослых. Деятельность общения как бы моделирует отношения взрослых, подростки воссоздают их в своих отношениях, раскрывают и усваивают те общественные задачи, которые решаются взрослыми.

В.В. Давыдов конкретизировал мысль Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности в подростковом возрасте, высказав гипотезу о том, что общение подростков не может происходить вне разных видов деятельности. **Разные виды деятельности (в том числе и учебная) приобретают для подростков общественно значимый характер.** Именно в общественно значимой деятельности и происходит общение с теми сверстниками, которые в нее включены. Приобретения в рамках такого общения приводят к возникновению у подростков рефлексии на собственное поведение внутри разных коллективных взаимоотношений, умения оценивать свое поведение и свое Я по определенным критериям, т. е. приводят к возникновению **практического сознания** как центрального новообразования этого возраста [6, с. 143].

Из этих теоретических посылок можно сделать еще один **педагогический вывод:**

в этом возрасте подростков необходимо насыщать не только знаниями посредством учения, но и содержанием других видов общественно значимой деятельности, создавая реальные возможности для регулярного и свободного перехода от выполнения одного вида деятельности к другому. При таком подходе учение останется столь же важным делом для подростка, однако будет лишь одним из видов общественно значимой деятельности, имеющей определяющее значение для психического развития.

Итак, какова же задача подросткового возраста? По мнению К.Н. Поливановой, ответ на этот вопрос состоит в следующем:

- 1) в подростковом возрасте ребенок должен приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего «проекта» [10, с. 57];

- 2) со стороны педагогов школа должна предоставить ребенку возможность **экспериментирования** с собственным действием, возможность пробовать, меняя позицию (с ориентации на замысел к достижению результата и, обязательно, – опять к замыслу).

В связи с тем, что поставленную задачу возраста одна школа решить не может, необходимо определить место и задачи школы в образовательном пространстве подростка.

Учебная деятельность – общественно и лично значимая деятельность подростка

По периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина в подростковом возрасте учебная деятельность перестает определять психическое развитие ребенка, на первый план выходит интимно-личностное общение подростков. Именно в нем они обретают себя и становятся самостоятельными [16]. В.В. Давыдов и В.В. Репкин указывают на то, что ведущий характер в подростковом возрасте приобретают разнообразные социально значимые деятельности, в которых возможно самоопределение подростка. В условиях традиционного школьного обучения подросток чаще всего не ощущает себя субъектом своей учебной работы, а поэтому учебная

деятельность, как правило, не входит в этот круг социально значимых деятельностей.

Опыт ряда школ развивающего обучения показывает, что возможна такая организация учебного процесса, при которой школьники не теряют интереса к учению в подростковом возрасте, а учебная деятельность не теряет своего развивающего характера, а сохраняет его наряду с другими общественно значимыми видами деятельности [1].

Однако учебная деятельность, естественно, не остается такой же, как в младшем школьном возрасте. Конечная должная форма учебной деятельности – это **самостоятельный** поиск теоретических знаний и общих способов действий. Это не означает одиночества в учебной работе, но означает **умение инициативно разворачивать учебное сотрудничество** с другими людьми. Такая индивидуализация учебной деятельности должна происходить в подростковой и старшей школе.

В начальной школе у детей складываются рефлексивный контроль и оценка – представление о границах освоенного. Но представление относительно чего? Относительно каких заданий? Относительно заданий учителя – задач, поставленных другим человеком. Когда они уже есть, то становится возможным самоопределение.

Именно таковы ограничения субъектности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Логично предположить, что задача следующего этапа обучения – это преодоление указанных ограничений детской субъектности.

По нашей гипотезе, основной линией, «нравом» развивающего обучения в подростковом возрасте должно стать **учебное целеполагание** – определение тех возможностей, которые дает осваиваемый способ действия. Это и есть абстрактная формулировка предположения о целях обучения подростка.

В этом случае развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того **пространства возможных достижений**, которое предполагает осваиваемый общий способ действия [13].

Итак, развивающее обучение в подростковом возрасте должно быть ориентировано

на выращивание специальных проб возможных реализаций общего способа действия, т.е. на опробование той зоны целей, относительно которой способ действий является способом – системой действий, приводящей к их достижению.

Подобное представление о цели обучения подростка согласуется с результатами исследования К.Н. Поливановой, которая полагает, что основной проблемой и ограничением подросткового действия является явное преобладание замысливания над реализацией. Подросток задумал, пережил задуманное и как бы уже сделал. В этом контексте выстроенное в обучении апробирование цели действием может стать своеобразным «окультуриванием» спонтанных, недостроенных и ограниченных форм подросткового действия [9].

Такие представления о возможной цели обучения подростка требуют выработки представления о форме деятельности, в которой это обучение будет проходить. Понятно, что этой гипотезе не отвечает та форма учебной деятельности, которая строилась в начальной школе. С гипотезой о целеполагании более согласована проектная форма деятельности. Здесь необходимо ввести одно тонкое, но вместе с тем ответственное различие: речь идет о проектной форме учебной деятельности или о собственно проектной деятельности? Если речь идет о форме учебной деятельности, то необходимо удерживать характеристику учебности – фиксацию самоизменения как изменения границ способа действия. Подобное рефлексивное удерживание может мешать собственно проектной работе. Если же речь идет о проектировании как таковом, то рефлексия собственного продвижения ученика становится менее существенной; в этом случае учебность может носить латентный, невыраженный характер. Проектирование, как и всякая продуктивная работа, рефлексивна иначе, чем учение. В проектировании более существенны предметные соотношения задуманного и наличного, чем субъективно осознанные приращения действующего субъекта. Поэтому последние могут происходить стихийно, не являясь объектом фиксации и управления.

По-видимому, выбор из этих двух возможностей придется делать в ходе дальнейших исследований, соразмеряя педагогическое воздействие с материалом собственной учебной активности.

Важным моментом в учебной деятельности подростка, с нашей точки зрения, являются **«ритмы» образовательного процесса** в подростковой школе как одно из необходимых условий реализации задач данного этапа образования.

Эти «ритмы» имеются: в организации образовательного процесса, в построении учебного материала для учащихся, в организации учебного года.

Рассмотрим их подробнее.

Организация образовательного процесса. Учебный процесс построен в концентрированном обучении как чередование циклов коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности (тематические и переходные пространства)⁵. Учебные занятия объединяются в **тематические блоки** (например, учебная нагрузка по биологии за месяц концентрируется в одну неделю, а в течение трех недель занятий по биологии в основном расписании нет). Основной единицей образовательного процесса перестает быть урок, а становится блок уроков по теме, более или менее очерченной в программе учебного предмета. Естественно, увеличение единицы учебного процесса обуславливает изменение ее внутренней структуры, предполагающей обязательное разнообразие форм учебной работы при общем единстве и целостности содержания.

Переходное пространство (три недели между двумя тематическими блоками) отводится для проведения **самостоятельной** (индивидуальной или групповой) работы учащихся. Содержанием этой работы учащихся после этапа погружения по предмету должна стать серия заданий (проектов, предметных задач и т. п.) на **испытание полученных средств**. Для того чтобы организовать такую самостоятельную работу, прежде всего, нужно понимать что не все моде-

ли и не всегда становятся собственно детскими средствами. Другими словами, предметом особой заботы становится ответ на вопрос: что в результате учебного блока «отслаивается» в качестве средств, которыми дети овладели, а что еще требует доработки в следующих блоках?

Для самостоятельной работы учащимся могут предлагаться задания трех типов (с точки зрения использования новых средств): принятие и решение «чужих» задач; постановка собственных задач для испытания своих средств; выбор задач, которые можно решить известными школьнику средствами.

В пределе мера учебной самостоятельности школьника проявляется в ответе на вопрос: «В каких границах я могу поставить себе задачи для использования известных мне средств?». Другими словами, подросток в рамках самостоятельной работы должен решать не задачи учителя, а свои задачи. Это – первый аспект учебной самостоятельности, на который мы считаем необходимым обратить внимание.

Второй аспект учебной самостоятельности связан с **индивидуальными образовательными траекториями** (маршрутами) учащихся. Для этого в содержании предмета должна быть предусмотрена возможность рассмотрения учебного материала блока под разными углами зрения с учетом разных интересов. Дети должны получить свободу поиска других путей решения поставленных в ходе совместной работы задач, иногда – движения вообще в другом направлении или вглубь вопроса.

Этап самостоятельной работы учащихся должен, по нашему мнению, являться одним из трех обязательных этапов обучения в подростковой школе. Два других обязательных этапа – **этап коллективного исследования** (проектирование, осмысление, изучение учебного материала, работа в разных позициях и т. п.) и **этап рефлексии и подведения итогов** изучения темы. Слово «этап» при этом подразумевает не ограниченный период време-

⁵ Идея концентрированного обучения («погружений») не является строго необходимой для различения этих «пространств», это – одно из возможных инженерных решений вопроса о том, как различить переходные и стабильные периоды учебного процесса.

ни, а функциональные отношения между этими тремя формами учебной работы при обучении в рамках концентрированного обучения.

Отсутствие самостоятельной работы или плохая организация этого этапа, плохо продуманное учителем содержание работы автоматически лишает всех (и педагогов, и учащихся) возможности решить поставленную перед подростковой школой задачу выращивания индивидуального субъекта учения.

Организация самостоятельной работы учащихся требует довольно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности самого ребенка. Она должна доставлять ему удовлетворение самосовершенствования.

Построение учебных материалов для учащихся. При различении тематических переходных пространств это различие представлено в преимущественном использовании одного из блоков учебных материалов, которые создаются для учащихся. Например, на «переходах» ученик работает преимущественно в рабочей тетради, а в «погружении» – с учебником.

Организация учебного года. В ходе учебного года выделяются три фазы: фаза совместной постановки и планирования задач года (сентябрь); фаза решения учебных задач (октябрь–апрель); рефлексивная фаза учебного года (май). Указанные фазы учебного года соответствуют в общем виде структуре учебной деятельности, а, следовательно, в отличие от начальной школы, где дети двигались от постановки одной учебной задачи к другой, в подростковой школе в начале учебного года (в «стартовом» проекте) может быть поставлено одновременно несколько учебных задач, которые предстоит решить учащимся в учебном году. Таким образом, учащиеся вместе с учителем могут уже в начале года представить себе и спланировать общий план действий на довольно большой отрезок учебного года (четверть, полугодие, год).

Например, на уроке географии в VI классе, выполняя в сентябре работу по построению плана острова по заданному описанию, учащиеся демонстрируют себе и учителю имеющийся опыт по работе с картами из

курса естествознания I–V классов, при этом фиксируются все проблемы, трудности, которые возникли у учащихся в ходе выполнения «стартового» проекта. Результатом разбора задачи и будет фиксирование всех тех проблем, которые и нужно будет решить в ходе учебного года, чтобы в мае месяце можно было выполнить «итоговый» проект – построить карту гипотетической территории по всем законам картографии и сравнить ее с результатами «стартового» проекта. Таким образом, дети вместе с учителем при разборе решения «стартовой» задачи (выполнение проекта) могут наметить основные (базовые) вопросы, над которыми им придется работать в ходе учебного года, а в рефлексивной фазе учебного года, сопоставив две работы (начала и конца учебного года), определить свои результаты годового изучения географии, цель которой в VI классе как раз и состоит в том, чтобы дети освоили общий способ построения и чтения географических карт как основного языка географии.

Итак, *учебная деятельность в подростковом возрасте имеет следующие особенности:*

- она сохраняет свой ведущий характер в развитии подростка, однако не как единственная, а вместе с другими видами деятельности, в которые включается подросток и инициатором которых он зачастую становится (проектирование, социальное экспериментирование и пр.). Поэтому в подростковой школе должны существовать разные пространства и возможности для инициативного развертывания учащимися и включения их в эти деятельности;

- ее содержание и структура изменяются: на передний план выходят действие постановки учебной задачи и действие преобразования условий с целью поиска существенных отношений данного предмета. Эти действия осуществляются на особых моделях – «пробных телах», устройство которых требует переходов между описаниями и представлениями реальности, воображаемыми и материализованными конструкциями объектов разных уровней и управляющими схемами. Результатом этих пробных действий должно быть становление у подростка позиции – особого способа рассмотрения вещей, учитыва-

ющего особенности построения и использования средств этого рассмотрения;

- она все больше приобретает индивидуальные формы и выходит за пределы урока (учебного блока). Предельная форма учебной деятельности – самостоятельный поиск теоретических знаний и способов действий;

- в определенных «узловых» (ключевых) точках учебных курсов эта деятельность приобретает форму проектной деятельности;

- постановка учебных задач начинается носить «перспективный», открытый характер, учащиеся имеют возможность одновременно ставить и планировать решение нескольких учебных задач года и решать эти задачи в индивидуальном (опережающем) режиме.

Образовательные пространства как места реализации содержания образования подростков

На этапе основного общего образования в полном объеме должен заиграть «ансамбль» разных видов деятельности наравне с учебной деятельностью. Все эти деятельности могут разворачиваться в разных образовательных местах (пространствах). Укажем ряд таких возможных мест, которые созданы в практике школ развивающего обучения и играют особую роль в становлении личности подростка.

Итак, образовательный процесс может строиться **в нескольких параллельных образовательных пространствах**: урок, домашняя самостоятельная работа, мастерская, консультация, лаборатория, учебный блок, элективный курс, образовательный модуль, социальная практика, образовательное путешествие, рефлексия, дополнительное образование, дистанционное тьюторское сопровождение учащихся.

Кратко опишем эти пространства.

Урок – место (образовательное пространство) совместной постановки учебной задачи в рамках предметной линии, поиск способа действия (решения задачи) и ее рефлексия. Он как форма реализации содержания образования осуществляется исключительно в форме учебной деятельности и отвечает следующим требованиям:

- понятия раскрываются через цели, способы и средства человеческих действий, лежащих за этими понятиями;

- способы и средства действия не сообщаются в готовом виде – в форме образцов, правил и определений, а задаются в виде ситуаций, обеспечивающих самостоятельный поиск и открытие этих средств и способов;

- присвоение способов и средств действия обеспечивается не только системой тренировки, но и через разнообразие организационных форм работы, обеспечивающих учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

- создаются инструменты, позволяющие соотносить полученный результат действия и намеченную цель и обеспечивающие непрерывный мониторинг образования для всех его участников.

Детское действие, поисковая активность, позиционность в коллективной дискуссии учащихся, учебное сотрудничество – вот ключевые признаки деятельностного урока.

Домашняя самостоятельная работа – место (пространство) проб и тренировок. Работа в этом пространстве строится параллельно урочному пространству. Одна домашняя самостоятельная работа рассчитана на три недели. Таким образом, за учебный год на один учебный предмет приходится 5–6 работ. Основная цель домашней самостоятельной работы – формирование учебной самостоятельности школьников. На разных ступенях образования это образовательное пространство решает разные задачи: на этапе основной школы – построение индивидуальных траекторий движения ученика в предмете, поиск себя и «своих» учебных предметов.

Домашняя самостоятельная работа состоит из набора заданий двух уровней: базового и углубленного, а также творческих заданий. Все виды заданий размещаются в электронной среде школы. Все задания подбираются под ведущие предметные и деятельностные линии. Заданий должно быть много, что-

бы ученик имел возможность выбора. Каждая домашняя самостоятельная работа сопровождается указанием целей, задач, места и времени публичной презентации этой работы в классе, в школе, а также оценочным листом. Результаты самостоятельной работы обязательно предъявляются классу, учителю в специально отведенное время (уроки-презентации).

Мастерская – место для проведения групповых занятий по ликвидации проблем и трудностей в обучении предмету, а также для подготовки к олимпиадам, конкурсам, конференциям. Как правило, мастерские носят тематический характер. Тема мастерских объявляется учащимся заранее. Сам учитель определяет время проведения таких мастерских через динамическое расписание учебных занятий. Инициатором посещения мастерской могут быть как учитель, так и сам учащийся вместе с его родителями. В основной школе – не менее 8 часов в год (одна мастерская на учебный блок в рамках концентрированного обучения). Учитель ведет учет тематики и посещения мастерских через ПК «КОД». Родители и сами учащиеся могут видеть, какие будут темы мастерских, а также системность их посещения. В основной школе мастерские проводятся после основных занятий учебного плана (после последнего урока).

Консультация – место для индивидуальных встреч учащегося с учителем. Консультация проводится по инициативе самого ученика в двух формах: через электронную среду (раздел «Вопрос к учителю») или очно в специально отведенное время, которое указывается в динамическом расписании для учащихся. В основной школе консультации проводятся после основных часов учебного плана. Консультации также вносятся в расписание занятий для школьников. Количество консультаций на один основной учебный предмет составляет от 6 до 8 часов – по количеству учебных блоков в год. Посещаемость консультаций также фиксируется в ПК «КОД».

Лаборатория – место для индивидуальных и групповых проектных и исследовательских работ учащихся VI–IX классов. Лаборатории проводятся в рамках каждого

учебного предмета. Учащиеся сами определяют, какие лаборатории они в текущем учебном году будут посещать. Темы проектно-исследовательских работ каждой лаборатории объявляются в электронной среде школы. Темы работ могут как быть ориентированными на определенный возраст, тему, так и носить разновозрастной, межпредметный характер. Время заседаний лабораторий определяется расписанием занятий. Количество заседаний лабораторий в год – не менее 6 раз. На заседаниях лабораторий подводятся итоги индивидуально-групповой работы учащихся, которая осуществляется в самостоятельном режиме между их заседаниями. Итогом работы лабораторий является ежегодная учебно-практическая конференция, которая проводится до 20 мая. Промежуточные результаты проектно-исследовательской работы учащихся докладываются как на заседании лабораторий, так и на уроках-презентациях домашней самостоятельной работы.

Учебный блок – это система образовательных пространств в основной школе по таким учебным предметам, как литература, алгебра, геометрия, история, география, физика, химия, биология. Учебный блок представлен:

- *системой уроков* (8–10 уроков в неделю), на которых в коллективной форме ставится и решается учебная задача (6 учебных блоков в год), а также системой уроков из 6 часов (2 учебных блока в год – запускной и рефлексивный), на которых планируются общие задачи учебного года и подводятся его итоги;

- *диагностической работой* по итогам коллективной работы в рамках каждого учебного блока (последнее занятие в коллективной работе) для определения тактики в индивидуальной работе каждого учащегося в период домашней самостоятельной работы;

- *домашней самостоятельной работой* на протяжении трех недель, в рамках которой отрабатываются отдельные положения темы, рассмотренной на уроках учебного блока. Самостоятельная работа содержит задания для самоконтроля двух уровней (базовый и углубленный) и творческие задания для тех, кто интересуется тем или иным учебным предметом, темой;

- *мастерской* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по проблемным местам содержания предыдущего учебного блока (не менее одного раза в учебный блок);

- *консультацией* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по запросу самого учащегося по текущей самостоятельной работе (не менее одного раза в учебный блок);

- *лабораторией* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по плану заседаний лаборатории (не менее одного раза в учебный блок);

- *презентацией* домашней самостоятельной работы, которая проводится на первом занятии следующего учебного блока;

- *проверочной работой*, которая проводится в первый день следующего учебного блока в рамках презентации домашней самостоятельной работы. Должно быть проведено шесть таких проверочных работ (по количеству текущих учебных блоков).

Элективный курс – место, где учащиеся VII–IX классов по выбору реализуют образовательный запрос и амбиции, которые невозможно реализовать в рамках существующих учебных предметов учебного плана. Элективные курсы по продолжительности не превышают 17 часов. Проводятся модульно (каждый курс рассчитан на одно полугодие). Учащиеся в полугодие должен посетить (по выбору) два курса. Следовательно, в год учащиеся посещают четыре таких курса. За VII–IX классы учащийся может посетить минимум 12 курсов.

Образовательный модуль – специально организованное образовательное пространство, в котором учащиеся на протяжении нескольких дней (от 3 дней до 5 дней) решают специальные образовательные задачи. Для каждой ступени образования эти модули строятся по-разному и решают разные задачи.

В основной школе (**V–VI классы**) образовательные модули должны быть связаны с разными видами замыслов и с реализацией учащимися своих замыслов. Это может быть постановка спектаклей, создание фильмов, выставок и т. п. Таких модулей должно быть не менее двух в год, значит, – четыре моду-

ля за два года. И все четыре модуля должны быть между собой связаны.

В основной школе (**VII–IX классы**) образовательные модули должны быть связаны с организацией различных предпрофильных социальных проб за пределами учебных предметов учебного плана. В ходе учебного года таких модулей может быть три, за три года – девять модулей. Каждый модуль должен быть связан с разными сферами и видами человеческой деятельности так, чтобы пройдя все модули, выпускник основной школы мог определиться с возможной сферой человеческой деятельности для себя в перспективе. Соответственно модули должны быть связаны с такими сферами, как экономика, политика, наука, искусство, семья и воспитание детей, информационные технологии, инженерное дело, журналистика, маркетинг и реклама.

Каждый образовательный модуль рассчитан на 20–30 учебных часов. Конкретное соотношение часов по разным учебным предметам – для каждого модуля свое. Все образовательные модули включаются в календарный график учебного года до 1 сентября. Образовательные модули вносятся в учебный план за счет вариативной части этого плана. Образовательные модули имеют такие же рабочие программы, как и учебные предметы, которые разрабатываются коллективом педагогов. В ходе учебного года образовательные модули включаются в динамическое расписание. В электронный журнал образовательный модуль входит отдельным элементом, если конкретный образовательный модуль внесен в учебный план. Если образовательный модуль проводится за счет часов определенных учебных предметов, то образовательный модуль записывается на страницах журнала этих учебных предметов.

Социальная практика – место (образовательное пространство), где учащиеся на практике используют те средства и способы действия, которые ими приобретены в рамках учебных программ.

В V классе коллективная социальная практика связана со способами организации групповой работы учащихся. Пятиклассники проходят эту социальную практику в рамках образовательного модуля «Первый раз в первый класс») в сентябре месяце в количестве 20 часов.

В VII–IX классах коллективная социальная практика проходит в различных местах, где учащиеся могут осуществить предпрофильные пробы своих возможностей. Каждый учащийся в год должен использовать 17 часов. Таким образом, за три года это составит 51 час.

Образовательное путешествие – образовательное пространство, в котором происходит знакомство учащихся с окружающим миром, культурой России и других стран. На каждый класс приходится 34 часа (9 путешествий в год). Эти часы берутся за счет часов внеучебной (внеурочной) деятельности. Путешествия проводятся за пределами часов учебного плана (в каникулярное время, выходные дни или во второй половине учебного дня). Отвечает за эти путешествия классный руководитель. Образовательные путешествия направлены на повышение учебной мотивации, расширение кругозора учащихся, способствуют формированию личностных и метапредметных образовательных результатов. Образовательные путешествия оформляются как образовательная программа внеурочной (внеучебной) деятельности классным руководителем класса.

Рефлексия – место, где учащиеся вместе с классным руководителем один раз в неделю подводят итоги деятельности класса, конкретного ученика. На рефлексию отводится 34 часа. Проводит рефлексию классный руководитель. Рефлексия как занятие оформляется в журнале внеучебной (внеурочной) деятельности.

Дополнительное образование – образовательное пространство, где организована внеучебная деятельность для воспитания и социализации учащихся. Организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеучебную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. Рабочая программа дополнительного образования представляет собой комплексную разновозрастную программу, где занятия и мероприятия проводятся в смешанных (разновозрастных) группах, состоящих из учащихся разных классов и параллелей (кроме первых классов).

Занятия проводятся во второй половине дня по 4 часа в неделю на каждого ученика. На эти занятия составляется отдельное расписание. Данные программы реализуются за счет платных образовательных услуг.

Дистанционное тьюторское сопровождение учащихся – электронная образовательная среда школы, направленная на помощь учащимся в обучении, а также поиск и апробацию новых электронных образовательных сред для реализации общеобразовательной программы основного общего образования.

Заключение

Итак, все изложенные выше рассуждения о подростковом возрасте, судьбе учебной деятельности, изменении ее содержания позволяют сформулировать следующие **требования к обучению и учению подростка** (эти требования пока представляют собой развернутую гипотезу о возможном устройстве подростковой школы в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

1. Организация обучения подростка должна учитывать достигнутый к концу V(VI) класса школы уровень учебной самостоятельности детей: их способность контролировать и оценивать свои действия, умение отделять известное от неизвестного, умение работать с отражающей моделью, умение строить для себя программы коррекции и т. п. Вместе с тем нельзя переоценивать способность подростка понимать чужие тексты, умение планировать свою индивидуальную учебную работу на большой промежуток времени, ставить самостоятельно учебные задачи и пр.

2. Подростковый этап образования должен стать временем испытаний, проб, экспериментирования, проектирования; развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того пространства возможных достижений, которое предполагает осваиваемый общий способ действия.

3. Содержание учебных предметов подростковой школы должно быть: а) теоретически выстроенным; б) предполагать возможность координации разных предметов на уровне построения и использования моделей; в) предполагать возможность становления позиции – особого способа рассмотрения ве-

щей, удерживающего разнообразие и границы возможных видений. Подростковая школа должна быть построена событийно, т. е. предполагать особый временной и пространственный режим событий – узловых точек координации разных учебных дисциплин, порождения учебных и других разнообразных детских инициатив.

4. В отдельных узловых точках обучение подростка может достигать своей эффективности за счет появления проектных форм учебной деятельности, которые, с одной стороны, способствуют координации учебных предметов, с другой – дают возможность использовать освоенные общие способы действия в нестандартных (практических) условиях.

5. Работу по выстраиванию индивидуальных траекторий движения в учебном материале удобнее проводить в рамках концентрированного обучения. Такая организация учебного процесса способствует развитию учебной самостоятельности и ответственности подростка.

6. Целесообразно сохранить в подростковой школе качественные способы оценивания с переходом на накопительную систему оценок (использование таких технологий, как «портфолио»), уменьшить роль учителя в контрольно-оценочной деятельности подростков.

7. В подростковой школе должны сосуществовать разнородные пространства, позволяющие подростку включаться в них вместе с другими детьми и инициативно разворачивать разнообразные общественно значимые деятельности (в число которых «на равных» входит учебная деятельность).

Подобным образом организованное обучение даст возможность использовать ресурсы сферы образования для решения задач подросткового возраста. Подросток сможет выстроить собственную картину мира, преодолев натурализм непосредственного восприятия, стать свободным и ответственным в действии, учитывающем не только перспективу «собственного движения», но и условия, в которых оно осуществляется.

Литература

1. *Воронцов А.Б.* Практика развивающего обучения. М.: Русская энциклопедия, 1998. 360 с.
2. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности. М.: Рассказовъ, 2002. 324 с.
3. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Рассказовъ, 2004. 303 с.
4. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 361 с.
5. *Горбов С.Ф., Чудинова Е.В.* Действие моделирования в учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 96–110.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 383 с.
7. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* организация развивающего обучения в 5–9-х классах средней школы. М.: Интор, 1997. 32 с.
8. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.

9. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
10. *Поливанова К.Н.* Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 55–61.
11. *Репкин В.В.* Развивающее обучение. Теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. 280 с.
12. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. М.; Рига: Эксперимент, 1999. 125 с.
13. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.
14. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. Рига: Эксперимент, 1998, 76 с.
15. *Чошанов М.А.* Америка учится считать: инновации в школьной математике США. Рига: Эксперимент, 2001. 177 с.
16. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
17. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Future of the Learning Activities in Teenage School: Content, Methods, and Forms

Vorontsov A. B. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
voron19620507@mail.ru

The article is devoted to teenage school in the context of the D.B. Elkonin and V.V. Davydov scientific ideas of developing training. Since the early 1990s their scientific research results have been formed in the educational system and began to be used in general primary school. However, when the widespread use of developmental education in elementary school, further studies on the age possibilities of adolescents and the content of their education have not been completed. Targeted research was organized again under the leadership of B.D. Elkonin only in 2000. Designing of teenage school in the framework of the principles and ideology of this system started at the same time at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and many other educational institutions. The article presents the hypothetical ideas about the content, forms and methods of organization of educational process in the second stage of schooling. Particular attention is paid to the fate of the educational activity in teenage school, as well as methods and forms of organization of other activities in the adolescent school.

Keywords: teenage school, learning activity, educational goal-setting, educational cooperation, rhythms of the educational process, practical consciousness, modeling, educational space.

References

1. Vorontsov A.B. Praktika razvivayushchego obucheniya [Practics of developmental education]. Moscow: Russkaya entsiklopediya, 1998. 360 p.
2. Vorontsov A.B. Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki v uchebnoi deyatel'nosti [Pedagogic technology of control and assessment in teaching activity]. Moscow: Rasskazov, 2002. 324 p.
3. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Uchebnaya deyatel'nost': vvedenie v si-stemu D.B. El'konina – V.V. Davydova [Teaching activity : introduction to the Elkonin-Davydov's system]. Moscow: Rasskazov, 2004. 303 p.
4. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya [Selected psychologic research]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1956. 361 p.
5. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [The action simulation in educational activity of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2000, no. 2, pp. 96–110 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 383 p.
7. Davydov V.V., Repkin V.V. Organizatsiya razvivayushchego obucheniya v 5–9-kh klassakh srednei shkoly [Organization of developing training in 5-9th grades of secondary school]. Moscow: Intor, 1997. 32 p.
8. Klarin M.V. Tekhnologiya obucheniya: ideal i real'nost' [Technology of training]. Riga: Eksperiment, 1999. 180 p.
9. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology age crises]. Moscow: Akademiya, 2000. 184 p.
10. Polivanova K.N. Nekotorye podkhody k proektirovaniyu podrostkovoi shkoly [Some approaches to the design of a teenage school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1998, no. 3–4, pp. 55–61 (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Vorontsov A.B. Future of the Learning Activities in Teenage School: Content, Methods, and Forms. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 56–69 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200306

* Vorontsov Aleksei Borisovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, email: voron19620507@mail.ru

11. *Repkin V.V.* Razvivayushchee obuchenie. Teoriya i praktika [Developing training. Theory and practice]. Tomsk: Peleng, 1997. 280 p.
12. *Tsukerman G.A.* Otsenka bez otmetki [Assessment without assessment]. Moscow–Riga: Eksperiment, 1999. 125 p.
13. *Tsukerman G.A.* Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deya-tel'nost'? [What develops and what does not develop training activities?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 5, pp. 68–81.
14. *Tsukerman G.A., Masterov B.M.* Psikhologiya samorazvitiya [Psychology of self-development]. Riga: Eksperiment, 1998. 276 p.
15. *Choshanov M.A.* Amerika uchitsya schitat': innovatsii v shkol'noi matematike SShA [America is learning to count: innovation in school mathematics USA]. Riga: Eksperiment, 2001. 177 p.
16. *El'konin B.D.* Vvedenie v psikhologiyu razvitiya [Introduction to developmental psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
17. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.