

## **Возрастная российская школа - миф или реальность?**

Должна ли школа соответствовать возрастным особенностям развития ребенка? Любой, кто как-то связан со школой, даст на этот вопрос однозначный ответ – «да». Но если должна соответствовать, то – каким возрастным особенностям? Существуют в психологической науке разные подходы (Ж.Пиаже, Э.Эриксон, Дж.Ловингер, Р.Кеган, Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Г.А.Цукерман и В.И.Слободчиков и др.) и взгляды на возрастную периодизацию ребенка. Какую из них должна взять на вооружение российская школа?

Это не такой простой вопрос. Хотя практически любой специалист из области образования может заявить, что он строит свою педагогическую деятельность сообразно возрасту ребенка. Однако каждый из них вкладывает свое понимание в этот вопрос. Концепция модернизации российского образования также заявила одним из ведущих принципов образования – принцип развития<sup>1</sup>, однако в Проекте Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования – принцип развития не нашел себе места<sup>2</sup>.

Современную российскую школу трудно назвать возрастной школой, т.к. она избирательно и спекулятивно учитывает психологические особенности каждого из школьных возрастов. Примером этому может закрепленное в Федеральном законе о госстандартах деление школьного образования на три ступени следующим образом: 1-4 классы (6-10 лет), 5-9 классы (10-15 лет), 10-11 классы (16-17 лет). В настоящее время при проектировании образовательного процесса в школе практически не учитываются психологические особенности переходных этапов в развитии школьников. Если перенести временные рамки переходных возрастов (кризисов) на структуру школьного образования, то они будут соотноситься следующим образом:

- кризис перехода от дошкольника к младшему школьнику (6-7 лет) приходится на 1 год обучения;

---

<sup>1</sup> Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: 2001. – с.14

<sup>2</sup> Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования: начальная, основная школа (второй рабочий вариант) // Редактор-составитель А.Г.Аркадьев. - М., 2002. - 272с.

- предподростковый кризис (10-12 лет) соответствует 4-5 классам;
- предюношеский кризис (15-16 лет) соответствует 9-10 классам школы.

По нашей гипотезе периоды возрастных кризисов должны стать особыми переходными (особыми) этапами в школьном образовании. В настоящее время в педагогической практике накладываются друг на друга два типа кризисов: возрастной кризис, который определяется культурно-исторической ситуацией развития и кризис, который создается искусственно в ходе насильного перевода детей с одной ступени образования на другую, резко меняя педагогические условия, в которых ребенок привык уже жить и овладел определенными способами и видами деятельности.

Итак, если мы хотим построить возрастную школу, то мы должны учитывать тот факт, что существует два типа возрастов – критический и стабильный, которые имеют свою специфику, имеют свой продукт, а, следовательно, и этапы школьного образования должны учитывать эти особенности, отражаясь и в содержании образования, и в организационных формах образовательного процесса, и в учебном плане, другими словами, во всей внутренней школьной жизни.

Таким образом, учитывая особенности возрастных этапов развития детей образовательный процесс в школе должен носить **ритмичный** характер. В современной же школе образовательный процесс строится исключительно как равномерно поступательный без каких-либо остановок и возвратных ходов от первого по одиннадцатый класс. Главная задача педагогов вовремя успеть довести учащихся до финиша, выполнив госпрограмму и Госстандарт, а что при этом происходит с детьми, педагогов и школу это мало интересует.

Исходя из выше изложенного, возрастную школу (школу развивающего обучения) мы видим как целостное, но ритмичное проживание детьми разных периодов своего возрастного развития. Задача педагогов прежде всего создать такие педагогические условия, при которых каждый период своего взросления был бы использован ребенком в полной мере и без серьезных негативных последствий.

Однако внимательное изучение и наблюдение за реализацией развивающего обучения в массовой практике позволило обнаружить, что в настоящее время не все педагогические условия обеспечивают цели и содержание развивающего образова-

ния. А именно:

1) оказалось, что одни педагоги удерживают нормативность теории учебной деятельности и занимаются формированием научных понятий и форм учебного сотрудничества, но не успевают к концу учебного года, к концу начальной школы сформировать полноценно предметные умения и навыки. Другие педагоги передают учащимся необходимые знания и навыки, но в процессе такой работы происходит девальвация ценностей обучения, направленного на развитие (берется новое содержание учебных предметов, а методы и формы учения и обучения остаются традиционными). Достаточно сильной остается установка, идущая из традиционной школы, на передачу учащимся готовых способов и средств;

2) учителя продолжают использовать в обучении не полный набор учебных программ развивающего обучения, рекомендованных для начальной школы, используя в своих классах программы из других образовательных областей<sup>3</sup>.

3) урок остается единственной формой организации учебной деятельности учащихся, а отсюда не обеспечивается сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и самостоятельными формами учебной деятельности;

4) определенной частью учителей термин "ведущая деятельность" понимается как единственная в начальной школе, а отсюда сосредоточения всех своих усилий на формирование именно учебной деятельности учащихся. В связи с этим, игнорируется организация постепенного перехода от игровой к учебной деятельности в первом классе, не включается учебная деятельность в ансамбль внеучебных видов деятельности: художественной, трудовой, спортивной, игровой, конструкторской, организационной и др.;

5) в контрольно-оценочной деятельности продолжает преобладать учительская

---

<sup>3</sup> По данным Международной Ассоциации "Развивающее обучение" на 1 января 1999 года в классах развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова использование в своей работе учебных программ данной системы было следующее: русский язык (программа В.В.Репкина и др.) - 92 % классов; математика ( программы В.В.Давыдова,С.Ф.Горбова и др., Э.И.Александровой, А.М.Захаровой ) - 74%; литература как предмет эстетического цикла (программа Г.Н.Кудиной, З.Н.Новлянской) - 54%; естествознание (программа Е.В. Чудиновой, Е.В. Букваревой) - 34%; изобразительное искусство и художественный труд ( программа Ю.А. Полуянова ) - 12%; музыка (элементарное музицирование) (программа Л.В.Виноградова) - 4%.

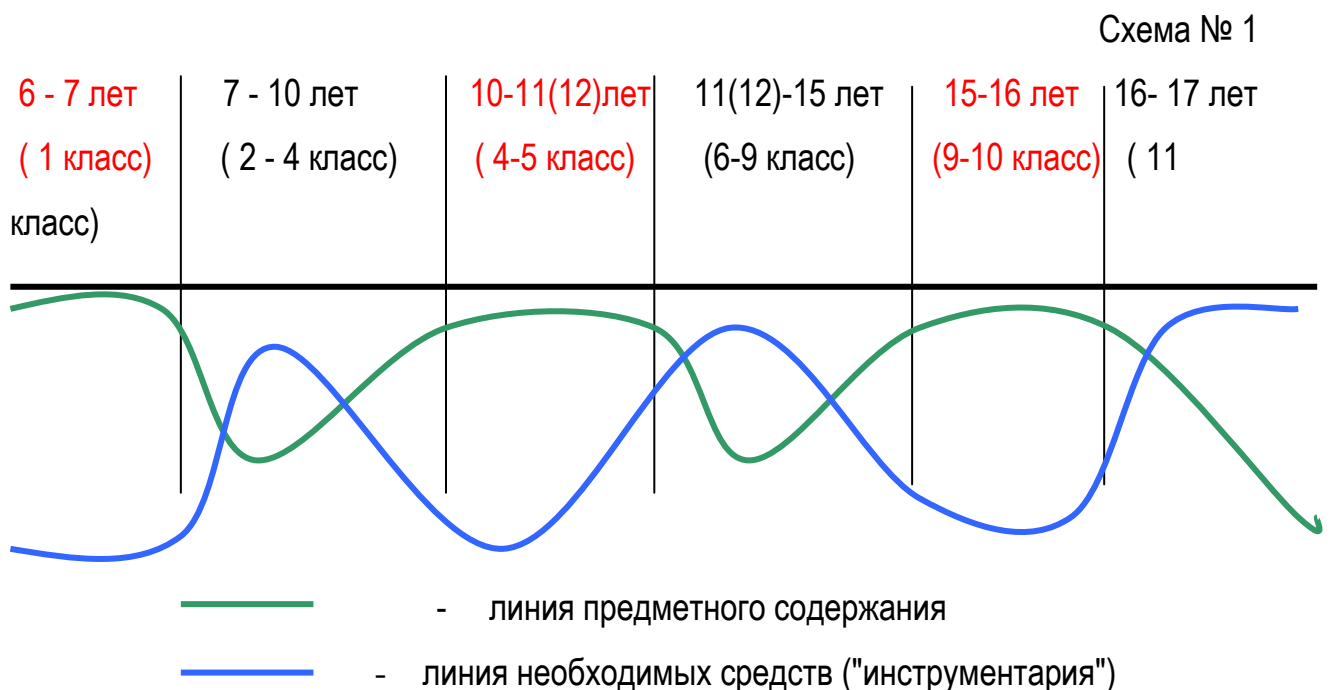
позиция. Контроль и оценки учителя, учащихся направлены на конечный результат со «знаниевой» составляющей. Не выделяется место и время для работы над формированием самоконтроля и самооценки учащихся. Используется в большинстве классов пятибалльная система оценивания. Не учитываются при оценке индивидуальный темп и возможности каждого отдельного учащегося;

6) отсутствует ярко выраженные ритмы в учебной жизни младшего школьника. Весь учебный процесс от первого класса и дальше, от сентября по май месяц строится как равномерный, что не учитывает специфики ни возраста ребенка, ни учебной деятельности и предметноцентрирован;

7) управление классами развивающего обучения со стороны администрации школы строится на внешнем администрировании без учета особенностей учебной и педагогической деятельности.

Одно из главных условий построения возрастной школы на наш взгляд - это изменения прежде всего в структуре школьного образования (с выделением специфических целей, содержания, способов организации образовательного процесса на каждом из выделяемых нами этапов)

Общая схема распределения и соотношения предметного содержания и средств ("инструментария"), с помощью которого осваивается предлагаемое содержание будет выглядеть следующим образом:



## **6 - 7 лет** - переходные возраста

Рассмотрим некоторые проблемы построения содержания каждого из указанных в схеме этапов.

**1 класс (6-7 лет) - этап адаптации ребенка к школьной жизни** (постепенный переход от игровой деятельности к учебной, проявление себя в тех видах деятельности, которые детьми уже освоены и в них он чувствует себя субъектом деятельности. Это прежде игровая деятельность, конструкторская, художественная. На сегодняшний день нет однозначного ответа на вопрос, когда первый раз и при каких условиях возникает у учащихся потребность в учебной деятельности. Кстати говоря, общение с учителями и посещение школ показывает, что частью педагогов и управленцев школы ведущая деятельность понимается как единственная в начальной школе. Такое ощущение, что все заняты в классах развивающего обучения с утра до ночи учебной деятельностью. Куда-то подевались другие виды деятельности?

В каких они должны быть отношениях с ведущей деятельностью? Все ли учебные предметы в начальной школе должны строиться в рамках учебной деятельности или достаточно 2-3-х предметов, а другие учебные предметы должны решать другие задачи, например, такие предметы как литература, изобразительное искусство, музыка, физическая культура, иностранный язык и т.п.?

Возникает также вопрос, а нужны ли образовательное пространство ребенка данного этапа образования расчленять на учебные предметы. Они должны откуда-то взяться? Или даны, положены учителем как данность и обсуждению не подлежит?

**2 класс - первое полугодие 4 класса (7-10 лет) - этап формирования коллективного субъекта учебной деятельности.**

Данный этап образования в целом соответствует тем задачам, которые решаются в рамках системы Эльконина-Давыдова для начальной школы. Есть необходимость сделать два замечания:

**Первое** - на сегодняшний день для данного этапа стоит остро проблема технологизации образовательного процесса. Есть мнение ряда специалистов развивающего обучения о том, что в большинстве классов РО не формируется субъекта учебной деятельности. На наш взгляд, одна из причин связана именно с тем, что педагоги не

освоили той технологии формирования учебной деятельности у учащихся, которая смогла бы дать определенные результаты. И это проблема связана с тем, что сама учебная деятельность является тем универсальным методом, которым одновременно овладевает и учитель, и ученик. А это достаточно сложно для педагога, потому что у него нет готовых "инструментов" в отличие от советской дидактики с помощью которых можно было бы быстро передать, транслировать необходимые сведения, знания учащимся. Остается один путь осваивать учебную деятельность как метод обучения (учения) в коллективно-распределенной деятельности с детьми.

**Второе** - на наш взгляд, не все педагоги развивающего обучения правильно понимают коллективный субъект учебной деятельности. В большей мере коллективный субъект рассматривается в рамках групповой работы учащихся. Когда ведется разговор о коллективно-распределенной деятельности, то напрашивается вопрос: между кем она распределена? Конечно же, идет речь о распределении "ролей" между учителем и классом, отдельным учеником. Действительно, а как меняется внутреннее наполнение коллективного субъекта? В чем заключается индивидуальное действие каждого ребенка? И здесь мы долго недооценивали формирование индивидуальных учебных действий у учащихся на этапе начальной школе, вернее, в практике этому нет места. Все внимание учителя и учащихся обращено к предметному содержанию (имеется ввиду учебные предметы). Фактически в современных программах все до одного часа отведены решению только предметных задач. А как быть с такими учебными действиями, как, например, контроль и оценка, которые, по словам Д.Б.Эльконина, к концу начальной школы должны быть сформированы как индивидуальные способности.

В настоящее время интересен красноярский опыт по формированию индивидуального действия у ребенка в начальной школе, который реализуется под руководством Б.Д.Эльконина.

Таким образом, основные проблемы на данном этапе школьного обучения возникают у учителя по освоению технологии развивающего обучения, и учителя, и учащихся по формированию индивидуального учебного действия у ребенка.

**3 этап ( второе полугодие 4 класса - 5 класс) - этап осмысления себя в начальной школе или переходный этап из начальной школы в основную.**

Прежде всего возникает вопрос, где этот этап разворачивать? В начальной школе или в основной? И вообще, все переходные этапы (это касается и 6-7 лет, и 10-12, и 15-16 лет). Если исходить из возрастной периодизации Д.Б.Эльконина, то ответ ясен - в начальной. В тех условиях, которые учащимся близки и понятны.

До сих пор и авторами отдельных учебных предметов, и учителями и администрацией школы переход от одной ступени образования к другой игнорировался и не замечался. Этот переход происходил спонтанно, резко и достаточно быстро, носил формально-организационный характер. Так переход из начальной школы в основную, как правило, до сих пор связан:

- с переходом на предметное обучение при участии большого количества новых для детей педагогов, следствием чего становится большой разброс требований к учащимся, которые между собой часто либо не стыкуются, либо противоречат друг другу;
- с возникновением противоречий в отношениях между педагогами и детьми. Пятиклассники считают себя уже "взрослыми", педагоги же относятся к ним как к маленьким, что вызывает и провоцирует непонимание, конфликты между школьниками и учителями основной школы;
- с переходом на пятибалльную систему оценивания, что сразу вносит субъективизм и авторитаризм в отношения между педагогами и детьми;
- с переходом на кабинетную систему проведения уроков, что резко ограничивает детей в возможностях организации их образовательного пространства;
- с попытками перекомплектования пятиклассников по уровню успеваемости, что вызывает и у детей, и у их родителей большие возражения и несогласия, создает изначально деление детей на "умных" и "не самых умных".

При этом сам образовательный процесс на переходе практически не претерпевает никаких серьезных изменений. Так в качестве основных недостатков существующей системы организации образовательного процесса при переходе из начальной школы в основную можно выделить следующие:

- урок остается единственным способом организации образовательного процесса учащихся. Большая часть времени нахождения ребенка в школе связано исключительно с учебной работой;
- движение учащихся в учебном материале происходит в одном темпе и по одной общей траектории;
- достаточно продолжительное время идет повторение учебного материала начальной школы в тех же формах и теми же средствами, что в начальной школе;
- преобладание учительских контрольно-оценочных действий, ориентированных в основном на результативную сторону обучения.

Все это вызывает резкие негативные тенденции в поведении учащихся пятых классов, начинают проявляться кризисные явления: спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях и т.п.

Все эти трудности связаны прежде всего с игнорированием психологических особенностей данного переходного возраста.

Если учитывать психологические особенности предпододросткового кризиса, то образовательный процесс на переходном этапе может иметь следующую специфику:

1) Организация учебного процесса строиться таким образом, чтобы младший подросток мог действительно ощутить себя в позиции "взрослого", поработать в ней и, столкнувшись в определенных специально создаваемых ситуациях с трудностями, прийти к идеи недостаточности взрослости, определение границ этой взрослости. Такое обучение может быть построено, по нашей гипотезе, лишь через разновозрастное сотрудничество, а также через рефлексивное содержание учебных предметов, построение особой контрольно-оценочной деятельности школьников.

2) Для работы по построению своих замыслов и попытки их реализации необходимы проектные формы организации групповой работы учащихся, выходящие за пределы учебного процесса и реализуемые в других формах и других видах деятельности младших подростков.

Исходя из психологических особенностей данного периода жизни ребенка, особенностей построения образовательного процесса в этот переходный этап можно



теперь сформулировать основные задачи третьего переходного этапа начального образования:<sup>4</sup>

- создать педагогические условия, при которых учащиеся имели бы возможность опробовать сконструированный в начальной школе «инструмент» (действие самоконтроля и самооценки, учебная инициатива и самостоятельность, способы учебного сотрудничества, способности к рефлексии, планированию и анализу и др.) в разных учебных ситуациях;
- помочь определить каждому учащимся границы своей «взрослости»;
- создать в совместной деятельности учащихся и учителя возможные образовательные пространства для решения личностных задач младших подростков;
- повысить учебную мотивацию в критический период развития.

Если мы сможем организовать образовательный процесс таким образом, как было указано выше, то можно будет получить следующие результаты:

- проживание критического возраста без серьезных стрессов, негативных явлений в жизни младшего подростка;
- появление предпосылок для индивидуализации учебной деятельности (умение работать с текстом, письменно выражать свое мнение, уметь работать в позиции «взрослого», умение давать развернутую характеристику того, какими знаниями и умениями учащийся должен обладать, каковы критерии оценки этих знаний и умений, появление индивидуальных своеобразных приемов, техник, средств у учащихся).

#### **4 этап ( 6-9 классы) собственно подростковый этап школьного образования<sup>5</sup>**

Данный этап школьного образования соответствует собственно подростковому возрасту 11(12) -15 лет и длится 3,5 года с 6 по второе полугодие 9 класса.

Необходимо сразу отметить, что на сегодняшний день нет общего взгляда психологов на подростковый возраст. Система Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова опирается на

<sup>4</sup> Воронцов А.Б., Цукерман Г.А. Рекомендации по организации перехода ребенка от одной ступени к другой: из начальной школы в основную// Материалы для слушателей курсов по образовательной системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова. - М.,2001.- с.11-12

<sup>5</sup> Данный этап школьного образования (подростковая школа) в настоящее время находится в стадии формирующего эксперимента силами лаборатории развивающего обучения Психологического института РАО и сети Экспериментальной площадки Международной Ассоциации "Развивающее обучение" ( научный руководитель Б.Д.Эльконин)

научную школу Л.С.Выготского и его последователей <sup>6</sup> о "культурном возрасте". Для нас важно в ходе дальнейших исследований в рамках Экспериментальной площадки МАРО ответить на вопрос, что такое подростковый возраст как "культурный возраст", т.е. гипотетически, во-первых, представить основное противоречие подростничества как противоречие культурно-исторического плана, и, во-вторых, основное психологическое новообразование подросткового возраста и его ведущую деятельность. И отнести все это к содержанию и к формам образования подростка.

В чем мы видим педагогическую специфику данного этапа школьного образования?

1. В основной (подростковой)<sup>7</sup> школе прежде всего должны меняться **отношения** между педагогами и учащимися в сторону расширения сферы самостоятельности, в изменении характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, повышение ответственности - должно стать выражением нового отношения к подросткам - как к взрослым.

В чем принципиальная в связи с этим будет разница в отношениях между педагогам(и) и учащимися в 4-5-х и 6-9-х классах?

В переходный (критический) этап развития школьников мы давали возможность попробовать учащимся 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 недостаточность взрослости, дефицит своих способностей, очертили границу своей взрослости.

При такой организации переходного этапа, по нашему мнению, в собственно подростковом возрасте учащиеся будут преодолевать собственную границу взрослости,

---

<sup>6</sup> Существуют и другие научные школы и направления изучения подросткового возраста: Ш.Бюллер, В.Штерн, Э.Шпрангер, К.Хорни, М.Кле, Лж.Каган, А.Хьюстон, Р.Берне, Ж.Пиаже, И.С.Кон.

<sup>7</sup> Важное уточнение в скобках - подростковая школа. На наш взгляд, подростковая школа более точное название, т.к. в прямую указывает на возраст ребенка, а следовательно и сама школа в этой ситуации должна работать на возраст. Термин "основная школа" неудачен. Во-первых, сразу возникает вопрос: "А остальные ступени образования - не основные?". И, во-вторых, нет указания на возраст. И это симптоматично. Наша современная школа действительно вне возрастная.

которая постоянно будет отодвигаться, что и будет "заставлять" подростка ее догонять и преодолевать.

В каких педагогических оргформах это может происходить?

Прежде всего, необходимо 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 из других позиций (децентрация), что связано с позиционностью в учебном процессе.

2. Кроме выстраивания особых отношений между взрослыми и учащимися, в подростковом возрасте особое место начинает занимать взаимоотношения сверстников через их **общения** между собой.

Не случайно, Д.Б. Эльконин назвал общение ведущей деятельностью подросткового возраста. Оно выступает особой практикой действий подростков в коллективе, направленное 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.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1999с. – 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.

3. Во всех видах обучения данного возраста должно присутствовать Иное, Другой. Работа должна вестись с собственным образом, его опробованием на разном учебном и внеучебном материале, где центральным учебным действием становится моделирование.

Исходя из выше указанных особенностей, педагогические задачи подростковой школы могут быть следующие:

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";<sup>9</sup>

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);

Чтобы такой подход в обучении реализовать необходимо, на наш взгляд, решить ряд специфических проблем:

1) обеспечение условий для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации;

---

<sup>9</sup> К.Н.Поливанова. Проектирование подростковой школы.

- 2) создание предпосылок для перехода к саморегуляции учебной деятельности на основе самоконтроля и самооценки ее содержания, способов и результатов. Определение индивидуальных траекторий самодвижения учащихся в образовательных областях;
- 3) предоставление учащимся возможности свободного выбора способов и источников информации для решения самостоятельно поставленных перед собой учебных задач в рамках индивидуальных форм учебной деятельности;
- 4) проведение авторами предметных программ для подростковой школы и
- 5) учителями работы по координации и организации действий разных учебных дисциплин;
- 6) определение время и места для работы по экспериментированию и опробованию различных моделей, созданию проектов.

**5 этап ( второе полугодие 9 класса – первое полугодие 10 класса) - переходный этап от основной к старшей школе ( этап осмысления и самоопределения)<sup>10</sup>**

Этот этап жизни ребенка 15-16 лет относят к переходному, критическому этапу в его развитии. По своей природе он такой как и этапы: 6-7 лет и 10-12 лет. Как было уже отмечено ранее, содержанием развития в критические периоды является субъективация новообразования предшествующего стабильного периода.

Иными словами, как утверждают психологи, в стабильный период новообразование формируется, но лишь объективно, его может обнаружить сторонний наблюдатель (учитель), для ребенка же этого новообразования еще нет. Нет в том смысле, что ребенок сам еще этой новой способностью не владеет. Для ее обнаружения самим ребенком, для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия, если же их нет, способность не обнаруживается. Таким усло-

---

<sup>10</sup> Последние два этапа школьного образования в рамках сети Экспериментальной площадки МАРО это ближайшая перспектива. Пока проектная работа в этом направлении проводится исключительно силами отдельных школ развивающего обучения ( гимназия №1 г.Красноярска; школа № 114 г. Самары, гимназия № 46 г. Перми, школы № 1133 и 1277 г. Москвы). Поэтому мы можем только указать гипотетически основные направления построения образовательного пространства, опираясь на отдельные теоретические разработки по данным возрастам и существующую практику в этом направлении.

вием и оказывается психологическое пространство кризиса.<sup>11</sup>

Если про переходные этапы из дошкольного детства в школу, из начальной школы в основную в последние годы ведется достаточно серьезные исследования, проводятся педагогические мероприятия в школах, то переход от подросткового возраста к юности специально в школах не проектируется и не является предметом особой заботы. Граница этих возрастов проходит исключительно формально и связана с двумя педагогическими мероприятиями: проведением итоговой аттестации по окончании основной школы и набором учащихся в десятые классы.

Однако психологические исследования, проводимые в критических периодах жизни детей, подсказывают педагогам возможный путь построения образовательного пространства на этих переходах. Объективно есть ребенок с его реальными действиями (ожиданиями, предпочтениями и тд.) и есть школьная среда. Но это еще не его среда. Лишь когда будет школой построено собственное детское действие как проба относительно этой среды, лишь когда мы создадим условия для внутреннего различения разных действий (т.е. возникает проба), то тогда возникнут условия для дальнейшего развития ребенка, в частности, в критическом периоде.

Другими словами, в школе должно быть организовано некоторое образовательное пространство, в котором можно было школьникам исследовать, проверить, обнаружить для себя (т.е. учащегося) те новообразования, которые должны были возникнуть раньше, узнать, годятся ли они для иных условий. Только после таких испытаний новообразование выступит как субъектная характеристика, станет способностью самого субъекта, а не принадлежностью деятельности, в которой оно возникло.

Исходя из выше сказанного, на данном этапе образования предполагается сосредоточить деятельность учащихся на осмыслении индивидуального ответственного действия, действия по выбору и проектированию и построению индивидуальных учебных планов и образовательных программ для заключительного этапа образования.

Решение этих задач в переходный период может происходить по нескольким на-

---

<sup>11</sup> Поливанова К.Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия, педагогика и психология возрастных кризисов / Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Мат. 7-1 научно-практической конференции.- Красноярск, 2000. - с.30-37.

правлениям: подготовка и проведение итоговой аттестации учащихся, организация спецкурсов и рефлексивных предметных занятий; определение направления образования, разработка собственной образовательной программы и учебного плана на завершающий этап обучения; организация и проведение организационно-деятельностных игр. В общем виде место данного этапа изображено на схеме 3.

Общий результат к концу данного переходного этапа в образовании может быть следующим. Учащиеся должны:

1. Продемонстрировать в рамках итоговой аттестации способность создавать собственный **текст** (*под текстом понимается продукт деятельности ребенка, который выполнен и представлен с ориентацией на восприятие другим человеком*).

2. Осуществить выбор своего дальнейшего жизненного пути.

3. Составить свою **индивидуальную образовательную программу** на последние полтора года школьной жизни.

4. Заключить личный договор между педагогами и десятиклассниками, относительно целей, форм и ответственности в образовательном пространстве старшей школы.

#### **6 этап ( второе полугодие 10 класса- 11 класс) - завершающий этап школьного образования ( этап глубокой дифференциации)**

Данный этап школьного образования ( второе полугодие 10 - 11 классы) возрастные психологи относят к ранней юности (16-17 лет). В психолого-педагогической литературе нет более или менее общепринятого мнения ни о социальной ситуации развития юноши и девушки, ни о новообразованиях, ни о ведущей деятельности. Суммируя разные подходы к юношескому возрасту можно выделить ряд задач развития ранней юности.

1. Обретение чувства личностной тождественности и целостности (индентичности).

2. Обретение психосексуальной идентичности - осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола.

3. Профессиональное самоопределение - самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.

4. Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.<sup>12</sup>

В отношении к такому юноше (девушке), который описан выше, наиболее подходящими педагогическими средствами работы, задающими его развитие являются все средства работы с будущим: **проектирование, планирование, программирование**. На сегодняшний день есть предположение (точка зрения), что **планирование** может являться возможной ведущей деятельностью данного возраста. Однако имеется ввиду не средства организации производящей деятельности, а средства для построения самоорганизации. На этом этапе образования школьник не планирует, он включен в планирование для обнаружения целей, средств и границ работы с собственными перспективами.

При всех сегодняшних наработках и исследований, следуя логике возрастного развития, можно сказать, что юношеский возраст не имеет перспектив собственного оформления до тех пор, пока не сложится возраст подростковый. Однако для педагогической практики такой тезис неутешителен. Педагогам приходится действовать в тех условиях, которые даны. Поэтому определенное время придется выстраивать заключительный этап школьного образования интуитивно, сохраняя и развивая те результаты, которые будут получены на предыдущих этапах образования.

Исходя из этого, на этапе глубокой дифференциации образовательный процесс может строиться по тем же линиям, что и ранее, но меняя формы и способы образования:

- **"знаниевая" линия** имеет три составляющие: освоение общеобразовательного минимума ( через метод "погружения"); обобщение и систематизация знаний, носящих фундаментальный, мировоззренческий характер ( через интегративные курсы); учебные предметы на выбор (реализация индивидуальной образо-

<sup>12</sup> Сергоманов П.П. К вопросу о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте / сб. Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Материалы 7-й научно-практической конференции. - Красноярск, 2000. - с.59-64.



вательной программы);

- **линия "проектно-исследовательской" деятельности и социальной практики** через организацию и проведение организационно-деятельностных игр, внеучебных социально-ориентированных видов деятельности, социальных образовательных проектов;
- **коммуникативная линия** через организацию и проведения организационно-деятельностных игр, информационных и телекоммуникационных технологий.

Таким образом, старшая школа должна стремиться к системным знаниям, базовым интеллектуальным умениям, ориентироваться на индивидуальность ученика, как ценности и цели при работе со старшеклассниками, работать на повышение социальной адаптации и социальной мобильности старшеклассника и его способности к определению своего личностного и социального статуса.

Основной проблемой в разработке и использовании образовательных программ для завершающего этапа образования станет нахождение баланса между общеобразовательным содержанием и индивидуальными образовательными программами учащихся. Без наличия такого баланса никакая программа не может быть адекватной ни запросам самих старшеклассников, ни потребностям общества. Одним из путей решения данной проблемы может стать изучение общеобразовательного (минимального) содержания методом "погружения".

Здесь можно остановиться, т.к. практики развивающего обучения в старшей школе у нас пока недостаточно, система Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова является развивающейся системой и пока все наши научные и практические психолого-педагогические силы сосредоточены на проектировании модели подростковой школы. Естественно, по мере реализации проекта подростковой школы будут вноситься определенные изменения, как на первых этапах начального образования, так и будет расширяться наше представление о том, каким должен быть завершающий этап школьного образования. Однако в любом случае учащиеся образовательной системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова на выходе из школы должны получить главный результат - готовность и способность молодых людей нести личную **ответственность** за собственное благополучие и благополучие общества, который определен в "Стратегии модернизации

ции образования".

Итак, в данной статье мы попытались показать, что для полноценного решения задач возраста учебная жизнь в школе должна строиться **ритмично**, проходя определенные этапы и стадии, которые мы и назвали основными этапами школьного образования. На каждом из этих этапов строиться своя "жизнь", исходя из специфики каждого из них. На сегодняшний день развития образовательной системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова наиболее полно простроен только второй этап начального образования (2-4 классы), в рамках проектирования находится переходный этап от начальной школы к основной и этап собственно подростковой школы. Особого внимания, в связи с переходом на обучение детей с шести лет, требует к себе как со стороны науки, так и практики первый - адаптационный этап школьного образования (1 класс). Что касается последних двух этапов школьного образования (9-11 классы), то это наша ближайшая перспектива.

#### Использованная литература:

1. Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н. Рекомендации к построению перехода от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту. - Красноярск, 1997.- 31с.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. - М.: Русская энциклопедия, 1998. - 360 с.
3. Воронцов А.Б., Цукерман Г.А. Рекомендации по организации перехода ребенка от одной ступени к другой: из начальной школы в основную / Материалы для слушателей курсов. - М., 2001.- 48с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.- М., Интор, 1996 – 544с.
5. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе // Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы.- М.: Сентябрь, 2001. – 240с.
6. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. - 184с.
7. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии – 1996 - №5.
8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1994.- 269с.
9. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии.- 1998.- № 5 – с.71-76.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? - Москва-Рига, 2000. - 222с
11. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование.-2000.- « 2 – с.45-67.
12. Зельцерман Б.А. Мастерская эксперимента. - Рига, 2000. -440 с.