

В поисках подростковой школы

И. Д. Фрумин,

кандидат педагогических наук;

В. В. Башев¹

Прежде чем начать рассуждения о проблемах подростковой школы, необходимо оговориться: словосочетание «подростковая школа» в настоящий момент бессмысленно, поскольку никакой подростковой школы не существует, традиционная школа, в которой находятся (другого слова подобрать мы не можем) подростки. Для школы нет такого феномена, как подросток. Современная школа возрастно не ориентирована.

Попробуем доказать данный тезис и наметить пути выхода из этого «школьного кризиса»

Какие содержательные проблемы испытывает настоящая школа с человеком 10—14 лет? Эти проблемы достаточно очевидны и известны каждому, кто так или иначе связан с образованием подростков. Перечислим их: конфликты данных детей со взрослыми, работающими в школе; высокая степень агрессивности, которая имеет тенденцию к росту в VI—IX классах; «выпадение» из образовательного процесса большого количества учащихся; резкое снижение учебной мотивации.

Как же школа пытается решать эти проблемы? Здесь уместно выделить две стратегии, которые, как нам кажется, реализуются в массовой школе для решения вышеперечисленных проблем:

а) усиление контроля, учебной дисциплины, ужесточение санкций за невыполнение требований;

б) стратегия «пережидания»: «пройдет, нужно набраться терпения, подождать».

При этом, однако, та школа, отчуждение от которой должно преодолеваться указанными стратегиями, мыслится в основных своих чертах как неизменная, как систематически (через систему учебных дисциплин) организованный процесс усвоения культурных единиц в форме знаний, умений, навыков, привычек. Учение подростка, которое необходимо «запустить» для преодоления отчуждения, предполагается простым продолжением учения младшего школьника. Поэтому все педагогические действия по отношению к подросткам в более или менее изолированной форме направлены на культивирование (или реставрацию) типов деятельности (прежде всего учения), характерных для младшего школьного возраста.

Даже не очень внимательное рассмотрение данных стратегий приводит нас к выводу, что в основе педагогических размышлений по поводу подростковой школы лежит неосознаваемая интуиция, согласно которой все трудности, описанные выше, порождены особенностями самого подростка. При этом не обсуждается само устройство школы, ее содержание.

Мы можем констатировать: современные педагогические подходы агрессивны по отношению к подросткам и неэффективны как для решения задач обучения, так и для преодоления подросткового отчуждения от школы и взрослых.

¹ Директор школы второй ступени экспериментальной школы «Универс».

В чем мы видим причины описанных трудностей подростковой школы? Здесь возможно выделение целого ряда причин. Безусловно, они связаны друг с другом, но нам важно обсудить их отдельно друг от друга, чтобы показать всю полноту проблемы подростковой школы.

Институциональные причины

Школа, где учатся подростки, не имеет собственной ценности, т. е. является продолжением младшей школы (особенно в настоящее время, когда в младшей школе все активнее внедряются организация и типичные формы работы средней школы) либо подготовкой к старшей школе, которая в настоящее время является селективной (происходит отбор учащихся). В то же время во многих (особенно крупных городских) школах появляется организационная структура, в которой VI—IX классы выделяются как отдельная единица (блок, ступень). Но вопрос ее специфики, отличия остается открытым. Это, безусловно, сказывается на педагогах и учащихся этой школы. Неявленность окончательного результата как первым, так и вторым (включая также и родителей школы) обесценивает среднюю школу, делает ее «тамбуром» (читай: переходом) для одних в ПТУ, техникумы, для других — в старшую школу. В тамбуре и ведут себя соответствующим образом.

Заметим, однако, что в скрытой форме ценность и целостность подростковой школы имели место в традиционной школе. В качестве подтверждения этому можно привести следующие факты: начальная школа была четырехлетней (по сути, до 12 лет), так что переход в основную школу статистически более соответствовал возрастнo-физиологическим переменам в детской группе; средняя школа во многом определялась и отличалась от других ступеней обучения деятельностью пионерской организации, что задавало существенное отличие от других ступеней школьного образования; главнейшим параметром, отличавшим основную школу от начальной, было появление предметного обучения и кабинетной системы, что практически требовало от школьника большей самостоятельности и ответственности.

Можно привести в качестве подтверждения и другие отличия традиционной начальной школы от основной, но, увы, большая часть из них сейчас исчезла. Происходит, с одной стороны, явная экспансия подростковых форм организации и содержания обучения в начальную школу и, с другой, усиление инфантилизации подростка, сужение школьной сферы его самостоятельного социально-значимого действия.

Преодоление указанных феноменов требует решения задачи элементарного отличия школы для подростков от других ступеней образования, формулирования для нее собственных целей, отличных от целей других ступеней.

В силу того, что средняя школа всегда рассматривалась как несамостоятельная ступень, что никогда не обсуждались задачи средней школы, бытует мнение, что все происходящее с подростками ненормально, с этим нужно бороться. Отсутствие конкретного представления о конечном результате своей работы в подростковой школе, четко сформулированного «государственного заказа» порождает у учителей страх и несвободу в работе с людьми 10—14 лет (см.: Башев В. В. Исследование агрессивных реакций в отношениях «ученик — учитель» в подростковой школе // Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск, 1994).

Таким образом очевидно, что необходимо начинать работу по изменению учительского отношения к подросткам, работу, направленную на изменение позиции учителя, работающего с подростками.

Психолого-педагогические причины

Мы полагаем, что многие негативные стороны поведения подростка являются продуктом школы, не ориентированной на развитие. Для нас очевидно, что если обучение ведет за собой развитие, то оно ведет за собой и взросление (мы понимаем взросление как одну из форм развития). Вектор взросления начинает совпадать с вектором школьной жизни (см. подробнее: Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство взросления // Вопросы психологии. 1993. № 1).

Уточним, что мы понимаем под развитием. Акт развития (по Л. С. Выготскому) обусловлен прежде всего построением социальной ситуации развития, которая понимается как «отношение между ребенком и средой, его окружающей». Однако что значит отношение? Какое отношение можно считать социальной ситуацией развития? Все ли из того, что мы предлагаем ребенку, можно считать той самой «развивающей средой»? Л. С. Выготский в статье «Кризис семи лет» отмечает: «Первый и главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды — это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях... Обследование всегда одинаково безотносительно к возрасту... Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, — это переход от ее абсолютных показателей к относительным — изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды... Переживание и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [Собр. соч. М., 1984. Т. 4. С.381—382]. Итак, интерпретируя, мы можем говорить, что социальная ситуация развития, а значит, возможность акта развития возникает только тогда, когда то, что предлагается взрослым ребенку, переживается самим ребенком, отвечает каким-либо запросам самого ребенка, его интенциям. Педагогически развитие — это предвосхищение естественной активности ребенка и предоставление культурных форм для реализации этой активности. Развитие для педагога не есть насильственный акт, оно присуще самому объекту «развивания». Именно поэтому мы настаиваем на том, что в школе, ориентированной на развитие, линии развития и взросления не могут кардинально расходиться. Взросление в таком подходе рассматривается нами как форма развития.

Традиционная школа не ставила своей целью решение задач развития, т. е. задач, актуальных для самого ребенка, а не для школы. С этой точки зрения не всегда, когда ставится задача развития, она на самом деле таковой является. Идеологические лозунги традиционной школы по поводу «учета возрастных особенностей» сводились к тому, что школа ставила чуждые для ребенка задачи, а возрастные особенности эксплуатировались для решения этих задач. С нашей точки зрения, учет возрастных особенностей означает прежде всего постановку задач, актуальных для самого ребенка. В процессе решения этих задач возрастные особенности находят свое культурное воплощение, трансформируясь в новые возрастные особенности.

Нельзя сказать, что традиционная школа совершенно не развивала ребенка. Но с достаточно большой долей уверенности можно сказать одно: это могло происходить спонтанно, случайно, но это не являлось специальным действием. Особенно это касается школы для подростков в силу того, что подростковый возраст возник сравнительно недавно и, значит, не устоялись еще возрастные особенности, к которым бы успели привыкнуть учителя и родители, а значит и реагировать на них (как это происходило, например, в традиционной начальной школе, а не только в школе РО). Этим, кстати, может объясняться то, что школа для подростков является либо продолжением начального образования, либо подготовкой к старшей школе. Следовательно, задачи, актуальные для самого себя, ребенок решал в другом месте (тусовка, подворотня, группа сверстников), но никак не в школе.

Итак, школа для подростков должна культивировать особую деятельность школьников и отвечать на особые потребности данной возрастной группы.

Таким образом, необходимо понять, какие задачи актуальны для подростка, и начать решать эти задачи.

Рассуждения о причинах возникновения проблем в школе, в которой обучаются подростки, должны в конечном итоге привести нас к пониманию того, что же нужно делать конкретно для устранения этих причин. Ниже мы попытаемся изложить возможные варианты ответа на этот вопрос. Они возникли в результате анализа экспериментальной работы по выстраиванию модели подростковой школы, базирующейся на идеях Л. С. Выготского. Этот эксперимент в течение последних лет ведется в экспериментальной школе «Универс» сотрудниками Красноярского государственного университета и Психологического института РАО.

Психологические основания новой практики

Для того чтобы совершить действие по отличению средней школы от других школ, сформулировать задачи, актуальные для подростка, пытаться изменить мировоззрение учителя, необходимы основания, которые бы послужили опорой для этих действий.

Такими основаниями, с нашей точки зрения, могут служить: логика предмета, психологические особенности подростка, какие-либо самостоятельные цели школы (например, ранняя специализация учащихся).

Поскольку нашей ценностью (и мы уже неоднократно об этом упоминали) является решение задач, актуальных для самого ребенка, амплификация его возрастных особенностей, а не задач самой школы, то основанием для нас станет возрастная психология. С этой точки зрения в возрастной психологии подростковый период рассматривается как самостоятельный, обладающий собственной ценностью и имеющий особую, отличную от младшего школьного периода и от старшего школьного периода ведущую деятельность, а следовательно, он должен иметь и иной уклад в средней школе. При этом для педагогического проектирования особую важность имеют разработанные в возрастной психологии представления о том, что учение в подростковом возрасте перестает быть ведущей деятельностью. На первый план начинает выходить интимно-личностное общение, социальная активность, социальное экспериментирование, проба собственных сил и возможностей. Значимой и важной для подростков становится сфера отношений, планирования будущего и осмысления прошлого. Проблема признания собственной компетентности и самостоятельности оказывается главной. Подростки озадачены вопросами: «А могу ли я это сделать?» и «Зачем и кому то, что я сделал, нужно?»

Немаловажны для педагогов и следующие характеристики подростков: высокая энергичность в сочетании с быстрой утомляемостью, острый интерес к взрослой жизни, стремление познакомиться с романтичными отношениями, пробуждение полового чувства, эмоциональная нестабильность.

Многими психологами отмечается, что ведущей деятельностью этого возраста является деятельность социального, личностного, физического экспериментирования, проба себя. Иными словами, формулируя задачи, актуальные для самого подростка, мы можем говорить, что подросток желает научиться становиться автором (термин К. Н. Поливановой) своей жизни, желает научиться быть ответственным и самостоятельным.

Особой в подростковом возрасте является и идеальная форма жизни — представление о взрослости. Именно невыраженность идеальной формы, по нашей гипотезе, становится одной из основных причин подросткового отчуждения от взрослой культуры и цивилизации. Понимание идеальной формы позволяет представить развитие ребенка как цепь событий, в которой ему (ей) открывается взрослый мир и его собственное будущее.

Важны для нас также данные этнографии, показывающей роль ритуалов и обрядов для становления новой позиции растущего человека. В работах М. Мид и И. Кона показано, что ритуалы инициации, отражающие смену реального содержания жизни и включающие в себя испытания, стимулирующую демонстрацию будущего и дискриминирующее обращение к прошлому, демонстративно выраженные смены социальной позиции, являются важным механизмом взросления.

Наконец, еще раз заметим, что анализ возрастных механизмов, «спрятанных» в классической традиционной школе, также может дать многое педагогической интуиции в построении форм и содержания подростковой школы. Для этого необходимо деидеологизованно выделить педагогические находки социальной организации, дидактики средней школы, создать соответствующие педагогические условия.

Итак, построение школы для подростков как школы пробы, как школы социального, личностного, культурного экспериментирования и отличит ее от других школ. Говоря о работе по формированию у учителя иного мировоззрения, необходимо помнить о выработке у педагогов представления об особенностях подростка как о нормальных, которые нужно не устранять и пережидать, а обязательно учитывать.

В ходе экспериментальной работы мы пришли к выводу, что наиболее подходящей нижней границей подростковой школы является VI класс (по официальной нумерации). Это означает, что мы рассматриваем V класс как завершающий в начальной школе, а VI класс выстраиваем как вводно-переходный. Понятно, что такое требование привело к фактическому удлинению начальной школы, поскольку для нас принципиальными являются переход и смена уклада при поступлении в подростковую школу. Для этого имеющиеся содержательные различия между начальной и подростковой школами оформляются и презентуются школьниками в виде символов и ритуалов. Выход из начальной школы строится как выпуск, включающий в себя испытания готовности к другому типу обучения. Важным также является построение первого полугодия VI класса как вводного, когда новый уклад жизни, новые типы содержания образования разворачиваются постепенно, сохраняя символичность и смысл инициации. В этот период также решается особая задача, которую мы назвали «новый старт». Ее смысл состоит в педагогической реабилитации детей, оказавшихся малоуспешными в начальной школе. В вводном периоде средней школы они получают возможность добиться успеха и в новых предметных областях, и в по-новому представленных привычных предметах.

Еще одним выводом, касающимся динамического устройства подростковой школы, является гипотеза об ее двухтактной, или двухэтапной, структуре. Относительно различными по педагогическим задачам и средствам являются периоды обучения в VI—VII классах и в VIII—IX классах. Наша экспериментальная работа была сосредоточена в основном в первом периоде (VI—VII классы), который мы видим как принципиально завершающий детство. Проба в этот период несет во многом черты игры («серьезной игры» — по выражению В. Штерна). Следовательно, задачей школы в этот период является создание педагогических условий для культурного оформления этой игры и вывода подростка на следующий этап, связанный с попытками социального и культурного самоопределения.

Оговоримся, что выстраивать педагогические условия — весьма сложное и противоречивое занятие. Дело в том, что особенности подростка описаны в возрастной психологии достаточно общо и без учета конкретной социально-культурной ситуации. Поэтому один из важнейших ходов здесь — построение действительно нового педагогического отношения, обеспечение внимания учителя к тому, что происходит с его детьми, к тому, насколько принимается или отвергается подростками то, что он им предлагает.

Ключевым направлением в работе является работа по изменению позиции классного наставника (так мы называем классных руководителей). Эта смена осуществляется за счет

выделения как приоритетной фигуры классного наставника, который решает задачу поддержки ребенка, а не учителя-предметника.

Однако уговорами педагогическое видение не изменить. Мы включили в первичную схему работы классных наставников ведение педагогических дневников, в которых анализируются события, происходящие в детско-взрослом сообществе класса, еженедельный семинар, на котором происходит позитивная интерпретация подростковых негативных действий. Внедрение нового человековедческого курса под названием «Интересы. Ценности. Нормы» (автор — Б. И. Хасан) служит содержательной образовательной основой для изменения позиции классного наставника.

Другим важным направлением, в нашей работе является индивидуализация образовательного процесса для необычных, нестандартных детей. Мы намеренно избегаем термина «трудные», поскольку это свидетельствует о традиционном понимании подростка. Под индивидуализацией мы понимаем нахождение для данного подростка индивидуального образовательного пути, установление неформальных отношений с работающими в школе взрослыми. Данная деятельность осуществляется в выездных интенсивных школах, построенных по принципу интенсивных тренинговых групп. Наш опыт привлечения подростков в выездные школы на каникулах показывает, что самые «трудные» подростки в новых условиях (даже с тем же самым взрослым) становятся иными.

Динамика прав и обязанностей подростков задается специальной работой классных наставников и учителей по обсуждению с подростками их прав и обязанностей и условий их смены. Специально организуются неделя смены требований и неделя исправления оценок, ритуалы наделения подростков новыми правами. Данные процедуры являются принципиальными для учебного графика школы второй ступени. Мы полагаем, что такие периоды позволяют подростку экспериментировать с нормами, зафиксированными (и в традиционной школе неизменными) в школе.

Весьма эффективным может стать максимальное разнообразие форм учебных занятий. Наряду с традиционными уроками «по классам» в учебный план включаются занятия в группах по интересам (мы их называем предметами по выбору). Данный подход позволяет создать условия для того, чтобы подросток сам начинал заботиться о собственном образовании и отвечать за него. Исходя из этих же оснований, мы индивидуализировали изучение таких предметов, как музыка, изобразительное искусство, физкультура, труд. Учащиеся могут получать музыкальное, художественное, техническое, спортивное образование вне школы.

Как существенный ответ на запросы подростков мы рассматриваем занятия-практикумы (у А. Н. Тубельского — мастерские), где взрослые и подростки совместно трудятся над общей проблемой, которая должна закончиться некоторым продуктом. Это может быть индивидуальный продукт, а может быть продукт групповой работы. Экспериментально-продуктивная компонента учебного процесса должна обеспечиваться не только созданием нового пространства детских занятий, но и изменением учебного материала на уроках. Как мы уже отмечали, основная цель данной работы состоит в ориентации занятий (уроков) на продукт, который может быть отчужден ребенком от себя и представлен другим (учителям, сверстникам, родителем) как самостоятельно (или в группе сверстников) сделанный.

К этому направлению примыкает работа по усилению практическо-опытной ориентации учебных занятий в VI—VII классах. Речь идет не о реализации известных дидактических принципов наглядности и практичности, которые предполагают использование реальных жизненных ситуаций, наблюдений в качестве иллюстрации к теоретическому курсу. Напротив, живой опыт школьника служит исходной точкой для дискуссий, в которых на базе интуиции житейской вырастает интуиция научная. Попытки введения этой дидактической схемы оказываются успешными не только в курсах естествознания, но и в курсах литературы, истории.

Другая возрастнo-ориентированная трансформация учебных подходов в VI—VII классах связывается нами с усилением роли рефлексии и техник мышления в освоении учебного материала и участия в социальных ситуациях. Это создает условия для «серьезности» подростковой пробы и игры, позволяет подросткам справиться с появлением нового типа обучения (охарактеризованного в специальных исследованиях как «эпистемологический кризис» (Ходос Е. А. Возрастная необходимость формирования техник мышления // Педагогика развития. Красноярск, 1995). Эта задача решается через фасилитацию различных обсуждений возникающих в школьном социуме ситуаций, а также введение в материал различных дисциплин из специально разработанного цикла «Техники мышления».

Возрастной идентификации способствует становление возрастной (социальной и культурной) отмеченности параллелей VI и VII классов. Для этого у шестиклассников существует собственный информационный стенд, активно создаются внутренние традиции.

Динамика образа взрослости поддерживается созданием условий для работы школьников с собственным прошлым и будущим. Они заполняют книжки достижений, способствующие культурному оформлению биографии, с ними проводят специальные тренинги планирования будущего.

В заключение подчеркнем, что наши шаги по созданию подростковой школы, взятые по отдельности в чисто техническом, утилитарном аспекте, могут показаться достаточно банальными и малоэффективными. Однако предварительные результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что комплекс этих шагов, базирующийся на принципиальной схеме педагогических ожиданий, может быть достаточно эффективным средством преодоления отчуждения подростка от школы, от мира взрослых.