

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №5, Том 9 / 2021, No 5, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN521.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев, А. М. Проблемы перехода из основной школы в среднюю школу и средства их решения: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта / А. М. Медведев // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN521.pdf>

For citation:

Medvedev A.M. Problems of transition from basic school to secondary school and means of their solution: comparative analysis of foreign and domestic experience. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(5): 29PDMN521. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN521.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Медведев Александр Михайлович

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия

Институт урбанистики и глобального образования

Ведущий научный сотрудник лаборатории проектирования деятельностного содержания образования

Кандидат психологических наук

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Проблемы перехода из основной школы в среднюю школу и средства их решения: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта

Аннотация. Актуальность статьи определяется высокой неопределенностью, сопровождающей образовательную реформу и сопутствующие ей изменения в традиционно сложившейся преемственности ступеней школьного образования. Статья посвящена переходам между ступенями школьного образования. Содержание статьи составляет обзор и сравнение тех вариантов образовательных ступеней, которые институционально закреплены во французской, германской, американской и российской школе. Показано, что в зарубежных образовательных практиках основная линия построения преемственности между этапами обучения состоит в последовательной работе по социализации и профессиональной ориентации. В отечественном образовании эта линия столь же четко не прослеживается, поскольку прежняя система профориентации и профессионального обучения молодежи демонтирована, а новая находится в стадии становления и ее контуры еще не определены. В статье отмечается, что отечественная система образования складывалась в диалоге с психологическими теориями развития. Отечественная педагогика всегда в той ли иной мере учитывала «проблему обучения и развития» — от деклараций «учета возрастных и индивидуальных особенностей» до реализации систем развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Смена приоритетов в целях образования, переход от критериев научности к более прагматичным критериям компетентности вносит коррективы в понимание задач каждой образовательной ступени и в содержание переходов между ними. В статье специально обсуждаются переход между основной школой и средней школой как завершающим этапом школьного образования, построенного в отечественной практике и проекты оптимизации этого перехода. В связи с поиском оптимального варианта перехода рассмотрены инновационные ресурсы деятельностного и компетентностного подходов. Статья адресована учителям, тьюторам, магистрантам и аспирантам педагогических и психолого-педагогических специальностей, преподавателям вузов.

Ключевые слова: ступени школьного образования; социализация; профессиональная ориентация; преемственность; адаптация; предпрофессиональная подготовка; школа; лицей; гимназия; мониторинг; служба профориентации; тьютор; дифференциация; селекция; аттестация; самоопределение; индивидуальный обучающий пакет; компетенция

Система общего среднего образования имеет ступенчатое строение, отражающее историю ее становления. Ступени наращивались, надстраивались по мере изменения общественно-исторических и государственных задач, решаемых школьным образованием, а также по мере продвижения педагогики и психологии в понимании законов развития взрослого человека. Сегодня ступенчатость образования это реальность, не подвергаемая сомнениям по двум основаниям:

- стадиальность онтогенеза, признаваемая научной психологией, будь то психоанализ, генетическая эпистемология или культурно-историческая теория;
- институционально оформленные и закрепившиеся ступени образования и соответствующий каждой ступени образовательный, а значит и социальный статус, отвечающий общественным требованиям и ожиданиям.

При этом реформирование системы часто приводит к трансформации ступеней и сказывается на их содержании и на содержании *переходов* между ними, актуализирует проблемы «разрывности — преемственности» в контексте общей направленности и представления об итоговом образовательном результате.

В разных странах ввиду исторических причин и особенностей современных задач сложилось собственное понимание проблемы переходов между образовательными ступенями и преемственности ступеней. Для сопоставительного анализа нами были выбраны системы школьного образования Франции, Германии и США. Выбор определялся значительным объемом источников, в которых российское школьное образование сравнивается со школьным образованием этих стран. Общей темой для этих аналитических обзоров является обращение к последовательной работе по социализации и профессиональной ориентации, которые составляют основные линии преемственности на различных этапах школьного образования.

Система школьного образования Франции представлена тремя ступенями [1]: начальная школа (*ecole elementaire*) — 6–10 лет; колледж (*college*) — 11–14 лет; лицей (*lycee*) 15–17 лет. При этом во Франции принята «обратная» нумерация классов (таблица 1).

Таблица 1

Нумерация классов средней школы в России и во Франции

Россия	6	7	8	9	10	11
Франция	6	5	4	3	2	1

Составлена автором

Переход из начальной школы в колледж и лицей организован поэтапно и состоит из трех циклов. Нумерация классов и, соответственно, переходов между ними далее соответствует второй строке таблицы 1.

Цикл адаптации — 6–5-е классы (11–12 лет), предполагает переход из начальной школы всех учеников без селекции и отбора. Задача этапа состоит в актуализации и интеграции уже полученных в начальной школе знаний и подготовке школьников к самостоятельности в выборе программ и предметов на следующих ступенях обучения.

Цикл ориентации — 4-е–3-и классы (13–14 лет), решает задачу определения приоритетов в сфере образовательных интересов, взвешивания ресурсов для дальнейшего углубленного освоения тех или иных учебных дисциплин.

Предпрофессиональный цикл — 2–1-е классы (15–16 лет), решает задачу подготовки школьников к выбору одного из направлений дальнейшего образования. Выбор предполагает ориентацию на получение диплома в лицее: либо бакалавра (обучение 3 года), либо профессионала (обучение 2 года). Собственно предпрофессиональная подготовка состоит в сочетании обучения в последних классах колледжа и в начальном классе лицея, и в центрах профессионального образования, связанных с каким-либо предприятием.

«Сроки высшего образования, — пишут Л.А. Оросина и Е.Н. Неустроева в обзорной статье, посвященной сравнению систем образования Франции и Германии, — могут быть короткими и длинными. Все зависит от желания будущего студента. Студент выбирает короткий цикл, чтобы быстро найти работу и сэкономить время на учебе, а при длинном цикле у него есть возможность получить более высокооплачиваемую и престижную должность и обеспечить себе перспективу карьерного роста. Любой, кто выбирает длинный цикл, должен получить диплом об общем образовании в течение 2-х лет, затем пройти лицензионный (1 год) и магистерский (1 год) курсы для определения специальности» [2, с. 149].

Таким образом, переходы между ступенями образования простроены институционально и статусно. Учет индивидуальных мотивов и целей учащихся определяется показателями сквозного мониторинга. Непосредственными субъектами такого мониторинга выступают консультанты. Их задача — установление конвенциональности, объединение и консолидация усилий родителей, учителей, классных руководителей, представителей школьной администрации, а также сотрудников муниципальных служб профориентации. Если характеризовать систему в целом, то можно констатировать ее общую сквозную направленность на выбор профессии и определение учащимися соответствующего образовательного и социального статуса.

Система образования Германии предусматривает 13-летнее обязательное школьное образование — с 6-ти до 19-ти лет. При этом структурные единицы образовательных организаций, их статус и содержание обучения определяются правительствами федеральных земель, что приводит к некоторым различиям в разделении образовательного процесса на ступени и, соответственно, к различиям в требованиях, предъявляемых к образовательным результатам на каждой из них [3].

Но есть и нечто общее. В целом школьное образование в Германии включает две ступени: начальную школу и среднюю школу, получившую институциональное оформление в нескольких типах образовательных учреждений, среди которых: *Hauptschule* (основная школа); *Realschule* (реальная школа); *Gesamtschule* (объединенная школа); *Gymnasium* (гимназия) [4].

После начальной школы (*Grundschule*) происходит (по желанию учеников и родителей и в соответствии с рекомендациями педагогов) разделение выпускников на три когорты: (а) продолжающих обучение в основной школе (*Hauptschule*); (б) переходящих в реальную школу (*Realschule*); (в) продолжающих обучение в гимназии (*Gymnasium*). Окончание гимназии сопровождается экзаменами, удачное прохождение которых обеспечивает поступление в университет.

Рассмотрим ситуацию с переходами на примере основной школы. В основной школе (*Hauptschule*) обучение определяется специализациями, связанными с будущими профессиями ее учеников. Собственно основная школа содержательно и хронологически ограничена двумя переходами — «на входе» переходом в нее из начальной школы (*Grundschule*); «на выходе» переходом из нее в профессиональное училище. После окончания начальной школы

(Grundschule) ее выпускник получает от классного руководителя или администрации рекомендации, в существенной мере определяющие дальнейшую образовательную траекторию. В основе рекомендаций результаты тестирования и результаты сложной системы мониторинга и учета успеваемости. Переход «на выходе» курируется тьютором, решающим комплекс задач сопровождения. В начальной школе нет должности тьютора, но его функции может выполнять классный руководитель (Klassenleiter/Klassenlehrer), опекун («заботящийся») (Betreuer), воспитатель (Erzieher)¹. В старших классах, напротив, отсутствует институт классного руководства, здесь над задачами социализации и самоопределения работают тьюторы.

Тьютор в средней школе решает задачу помощи ученикам в выборе будущей профессии, для чего им предлагается определиться в образовательных приоритетах: расставить акценты в освоении учебных дисциплин. Одно из средств решения задачи — сопровождение ученика при обращении в службу консультаций по выбору профессий — «Berufsberater». Как отмечает Я. Биллербек², учитель престижной гимназии «Max-Beckmann-Oberschule», работа тьютора сочетает два направления: «Bürokratie + Fürsorg» — «бюрократическое» и «заботящееся». Первое из них, — по сути дисциплинарное, — фиксировать пропуски занятий и сообщать о них администрации и родителям; проводить консультации. Второе объединяет функции сопровождения: поддержание контактов с родителями, обсуждение проблем с учителями, обсуждение личных проблем с самими учащимися. И главное — консультации в сфере профессионального самоопределения³.

Можно констатировать, что заметной чертой немецкой образовательной системы выступает ее прагматизм, определяемый задачами поддержания и развития экономики и актуальными социальными задачами, в том числе, преодоления безработицы и ассимиляции мигрантов и вынужденных переселенцев. Переходы между уровнями образования четко заданы институционально и содержательно дифференцированы в соответствии с типом (статусом) образовательной организации. Индивидуальные образовательные траектории определяются этой дифференциацией и селекцией на основе рекомендаций, аттестационных документов и тестов, ориентирующих учащихся на выбор профессии или направление дальнейшего образования. Возникающие проблемы самоопределения решаются при поддержке института тьюторов.

Школьное образование в США рассматривается в значительном корпусе отечественных публикаций по педагогике^{4,5,6}, сосредоточенных преимущественно на теме профориентации. При многообразии устройства школ, их вариаций в различных штатах и в границах каждого из них обзорно-аналитические исследования позволяют допустить, что на

¹ Schule «Max-Beckmann-Oberschule» [Электронный источник]. — URL: <http://www.m-b-o.net/> (дата обращения: 28.09.2020).

² Tutorinnen & Tutoren. UNI Potsdam [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.uni-potsdam.de/en/brisanthema1/tutorinnen.html> (дата обращения: 23.09.2021).

³ Tutorinnen und Tutoren. Uni-Hamburg [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.unihamburg.de/beschaefigtenportal/services/personal/einstellung/tutor.html> (дата обращения: 28.09.2020).

⁴ Морозова М.В. Профессиональная ориентация на старшей ступени общеобразовательной школы США как залог успешного профессионального самоопределения. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-orientatsiya-na-starshey-stupeni->

⁵ Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США. — М.: Педагогика, 2005. — С. 65–72.

⁶ Глухенькая Л.Н. Время «фантазий» — время X. Профориентация в американской школе. [Электронный ресурс]. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27173331_49356820.pdf (дата обращения 26.09.2021).

содержание ступеней школьного образования и на содержание переходов между ними значительное влияние оказали теории самоактуализации А. Маслоу, К. Роджерса и эпигенетическая теория развития Э. Эриксона. Еще в прошлом веке сложилась концепция Vocational Development, в основе которой идея индивидуализации обучения как средства обеспечения самоактуализации (А. Маслоу), продуктивности (Э. Фромм) и «полноценного функционирования личности» (К. Роджерс), а также обретения эго-идентичности, соответствующей каждой стадии эпигенеза (Э. Эриксон, Дж. Марсиа).

Концепт самоактуализации конкретизирован в теориях развития (Developmental Theory) Э. Гинсберга, С. Гинсбурга, С. Аксельрода и Дж. Херма^{7,8,9}. Основной тренд — «Career Development is a Lifelong Process». В соответствии с ним выстроены три этапа в подготовке к выбору профессии: до 11 лет — время «фантазий», 11–17 лет — годы так называемых пробных выборов, 17–18 лет — период реалистичных решений¹⁰.

При сравнении **отечественной системы школьного образования** с зарубежными системами обнаруживается важное отличие. Отечественная система образования складывалась (начиная с педологии) в диалоге (иногда конструктивном, иногда негативно-оппозиционном) между с психологическими теориями развития культурно-исторического, а затем деятельностного направлений и идеологизированной концепцией коммунистического воспитания. Причем оба направления имели каждая свою марксистскую ориентацию и были в определенной мере консолидированы с «единственно верной» идеологией. Разработанная в отечественной психологии периодизация возрастного развития, — особенно, в версии Д.И. Фельдштейна [5], — согласовывалась с хронологией социально-идеологических инициаций и организационно-воспитательных форм (школьники последовательно становились октябрятами, пионерами, комсомольцами), и эти формы соответствовали образовательным ступеням. Таким образом, психологическое взросление приобретало социальное и идеологическое оформление. Радикальные политические реформы и отказ от прежней коммунистической идеологии привели к разрушению этой рамки возрастов и исчезновению идеологической возрастной символики и, соответственно, *символического оформления образовательных переходов*. Наряду с этим потеряла значение концепция политехнической ориентации школьного образования, сохранявшая свое влияние, начиная с идей Н.К. Крупской (1918–1920 гг.) [6] и до времени «Перестройки» (1985–1991 гг.). Эта концепция предполагала ориентацию на промышленное производство и утверждение несомненной ценности и престижности рабочих профессий.

Отечественная педагогика всегда в той или иной мере учитывала «проблему обучения и развития» — от формальных деклараций «учета возрастных и индивидуальных особенностей» до реализации систем развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). При этом под развитием понималось, прежде всего, становление и совершенствование когнитивных функций, в первую очередь, мышления. Теперь проблема «обучение — развитие» становится вновь актуальной, поскольку содержание детства имеет культурно-историческую природу (М. Мид, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), а в стране произошли

⁷ Career Development Theories [Электронный ресурс] — URL: <http://career.iresearchnet.com/career-development/3/> (дата обращения 27.09.2021).

⁸ Osipow S.H. A Comparison of the Theories // Theories of Career Development. — Prentice Hall College Div, 1983. — P. 220–233.

⁹ Ginzberg, Ginsberg, Axelrad, & Herma's Developmental Model [Электронный ресурс]. — URL: https://prezi.com/frasucmitzc/ginzberg-ginsberg-axelrad-hermas-developmental-model/?utm_campaign=share&utm_medium=copy (дата обращения 25.09.2021).

¹⁰ Глухенькая Л.Н. Время «фантазий» — время X. Профорентация в американской школе. [Электронный источник]. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27173331_49356820.pdf (дата обращения 26.09.2021).

существенные идеологические, социальные и культурные изменения. Сегодня вновь обсуждаются соотношения между институциональным делением школьного образования на уровни и основаниями и критериями периодизации психического развития школьников, критериями нормативных возрастных переходов [7; 8]. Актуальность обсуждения обостряется введением новых формальных критериев — метапредметных, которые, согласно ФГОС должны быть, с одной стороны, дифференцированы в соответствии с уровнями образования, с другой стороны, должны быть преемственными.

Сегодня в отечественном школьном образовании произошло своего рода удвоение проблемы — переход из основной школы в среднюю школу интерферирует с переходом всей школы от традиционной парадигмы к парадигме системно-деятельностного подхода. Декларации, описывающие эту ситуацию известны, приведем две из них.

«Учитель ... из “транслятора” учебного материала превращается в “организатора” познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которым он образует *совместного субъекта познавательного развития* (курсив мой. — А.М.)» [9, с. 11].

«Учащийся становится *субъектом своего собственного развития* (курсив мой. — А.М.), рассматривается как самоценная личность. Соответственно, меняется и критерий ценности учителя — он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого» [9, с. 14].

В первом случае предполагается, что учитель «образует совместного субъекта познавательного развития», во втором случае ученик «становится субъектом своего собственного развития». И в том, и в другом случае предполагается *переход* из несубъектной позиции в субъектную. Важность этих деклараций несомненна, однако неясно, что конкретно являются собой «психологические портреты» учителя и ученика до этого перехода и по его завершении. И, главное, за счет чего, посредством чего, какими средствами и кем этот переход осуществляется.

Заметим, что для того, чтобы «становиться субъектом» и для того, чтобы «организовывать процесс саморазвития» недостаточно одних лишь деклараций намерений, необходимы опоры и опосредствования¹¹, обеспечивающие инициацию учебной деятельности и ее результативность. Иначе «превращение» учителя из транслятора в организатора приобретает магический смысл. Такие опоры и опосредствования, — средства построения и удержания педагогом *субъектной позиции* (при строгом понимании категории «субъект», а не просто отождествлении со значением слова «человек»), — пока недостаточно ясны, по крайней мере, их построение — проблемная область для современной теории и практики образования [10–13]. И анализ зарубежного опыта не дает прямых «подсказок» для решения этой задачи.

Чаще проблема перехода трактуется не как дефицит субъектности педагога и учеников, не позволяющий перейти к освоению ключевых компетенций, а как проблема непрерывности и преемственности учебного содержания и методики. «Основных причин, способствующих возникновению проблемы преемственности, — пишут Н.Р. Петрунина, Н.М. Загруднинова, Г.Ш. Шафикова, — можно выделить несколько. Во-первых, это недостаточно плавное, даже скачкообразное изменение методов и содержания обучения, которое при переходе в основную, а затем в среднюю (полную) школу приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей у учащихся. Во-вторых, обучение на предшествующей ступени часто не

¹¹ Эльконин Б. Образовательные результаты и результаты развития. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.elkonin.ru/publ/obrazovatelnye_rezultaty_i_rezultaty_razvitiya/1-1-0-2 (дата обращения 28.09.2021).

обеспечивает достаточный уровень готовности учащихся к успешному включению в учебно-познавательную деятельность нового, более сложного уровня» [14, с. 70].

По мнению ряда исследователей и проектировщиков, работающих в традиции деятельностного подхода и развивающего обучения [15–17], основным препятствием построения продуктивного варианта перехода из основной школы в среднюю школу является устаревшая классно-урочная система. Она не создает условий для решения задач возрастного развития на переходе от подростничества к ранней юности. Особенность этой системы — замкнутый хронотоп образовательной ситуации, ограничивающий развитие интеллекта и смысловой сферы сознания ученика критериями внутришкольной успешности, которые утрачивают свою актуальность за границами этого хронотопа. Об этом писал еще Д.Б. Эльконин: «Развитие интеллекта — развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной. Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире» [18, с. 488]. Если переход из основной школы в среднюю школу не сопровождается «расширением мира» и способов действия в расширяющемся хронотопе, происходит «повторение пройденного». Не в смысле учебного материала, а в смысле функционального и онтогенетического развития мышления и сознания учеников. Такая стагнация, не позволяет реализовать практики пробующего действия, проясняющие запросы и мотивы учащихся в области построения жизненной перспективы, создает трудности с внедрением индивидуальных образовательных программ и метода проектов.

Прежнее деление отечественного школьного образования на три ступени, в принципе, было согласовано с разработанными в 1960–1970-х годах периодизациями общего психического развития, основанными на концептах «ведущая деятельность» и «социальная ситуация развития». Изменения социально-психологического содержания и условий развития для каждого из трех возрастных периодов, объединяемых одним образовательным институтом — школой, актуализировали как прежние нерешенные проблемы стыковки-преемственности и отношения к возрастным кризисам, так и новые, связанные с модернизацией и внедрением ФГОС. Обнаруживаются дефициты в области средств инициации образовательной инициативы в возрастном интервале, связанном с переходом из подросткового возраста в возраст ранней юности.

Важнейший фактор, проблематизирующий переход в среднюю школу, это аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ, которые вносят тревожность и диссонанс в отношения школьников и педагогов.

Особенности рассматриваемого перехода состоят в следующем.

Во-первых, это возрастной переход, который в психологических периодизациях развития обозначается сменой типа ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин [19]), а значит и сменой мотивации. Еще Ш. Бюлер [20] отмечала, что в этот период наблюдается явное снижение продуктивности умственной работы, негативизм, отсутствие позитивной направленности и стойких интересов. Эта же характеристика подтверждена значительным корпусом исследований, проведенных в отечественной психологии. В сознании подростка школярский тип обучения часто оказывается дискредитированным, в сознании молодых людей в период ранней юности образование вновь приобретает значимость, но уже в более широком контексте предстоящих жизненных задач.

Во-вторых, упования на то, что *этот переход* можно описывать посредством модели смены ведущей деятельности, например, смены интимно-личного общения учебно-профессиональной деятельностью не оправдываются. Ведущая деятельность — это

одна из форм жизнедеятельности школьника, находящаяся в гармоничном или дисгармоничном сопряжении с другими формами активности. «Необходимо подчеркнуть, — писал Д.Б. Эльконин, — что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется *развитие по другим направлениям* (курсив мой. — А.М.). Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности» [19, с. 60]. Именно это «развитие по другим направлениям» при переходе к последней ступени школьного обучения становится важным и должно получить свое педагогическое оформление. «В целом можно высказать предположение, — пишет К.Н. Поливанова, — что чем младше ребенок, чем “древнее” возраст, тем определеннее ... его проявления. Напротив, чем выше продвигается индивид по “лестнице” возрастов, тем выше влияние конкретных обстоятельств индивидуальной жизни и социокультурных особенностей» [21, с. 81].

Несоответствие индивидуально-личных интересов школьников и содержания и форм активности, предлагаемых системой образования, проявляется в снижении мотивации и в других кризисных симптомах. Наиболее распространенные проявления неуспешности, возникающие в отечественном образовании при переходе из основной школы в среднюю школу представлены в таблице 2. В нее же включены предполагаемые средства преодоления неуспешности.

Таблица 2

**Проявления образовательной неуспешности
и предполагаемые средства их преодоления или компенсации**

Проявления образовательной неуспешности учащихся	Предполагаемые средства преодоления или компенсации
Утрата учебной мотивации	Введение элективных курсов, индивидуальных образовательных маршрутов, тьюторская поддержка
Несистематичность учебной активности	Организация дополнительных консультаций для выравнивания темпа прохождения учебной программы
Отсутствие инициативы и несформированность функции контроля	Введение групповых форм работы с ролевыми позициями, предполагающими роль контролера и ротацию ролей
Формализм в знаниях и дефициты учебной компетентности	Организация проектной деятельности, предполагающей работу с полипредметным содержанием
Несформированность метапредметных компетенций и универсальных учебных действий	Организация индивидуальной и коллективной проектной деятельности, предполагающей работу с полипредметным содержанием, участие в дискуссионных мероприятиях и образовательных событиях
Затруднения в построении содержательной коммуникации и интеракции	Введение групповых форм работы с ролевыми позициями, предполагающими ротацию ролей, проведение тренинговых занятий и занятий в форме фокус-групп и взаимных презентаций

Составлена автором

В завершение остановимся на одном нетривиальном подходе к оформлению рассматриваемого перехода. Это проектирование переходного модуля, в котором предполагается трансформация позиций и учителя, и учеников. Под образовательным модулем понимается относительно целостный организационно-методический блок образовательной программы. Его назначение — формирования у учителя и у учеников компетентности в решении актуальных задач, в данном случае — задач построения педагогических условий перехода. Если признать, что главной задачей развития в возрасте юности является самоопределение [22], то ключевой профессиональной задачей средней школы следует полагать проектирование ресурса индивидуализации образования обучающегося.

В таком случае назначение образовательного модуля перехода «основная школа — средняя школа», состоит в объективации компетентностей, определяющих готовность педагогов образовательной организации к работе с образовательным запросом обучающегося и к реализации индивидуальных образовательных программ, предполагающих иные — по отношению к традиционным — способы оценивания образовательных достижений обучающихся. Ожидаемым результатом реализации модуля предполагается работа учителя средней школы в направлении преобразования собственной педагогической позиции и проектирования необходимых трансформаций в образовательной среде.

Такое представление о целевом назначении образовательного модуля с необходимостью требует технологических решений, подтверждающих его реалистичность и востребованность в практике современной образовательной организации. Сотрудниками лаборатории проектирования деятельностного содержания образования Московского городского педагогического университета [23–25] предложена модель работы с субъектами образовательной организации, проектирующими такую работу в средней школе.

С чего начинается проектирование, и какие задачи решают проектировщики в ходе этой работы? Исходная точка цикла — супервизия, предполагающая анализ актуальной образовательной практики и оценку ресурсов индивидуализации образования обучающихся в средней школе. Следует заметить, что подобная работа органично вписывается в систему внутреннего мониторинга образовательной организации, одна из функций которого — оценочная — связана с получением данных об уровнях развития отдельных аспектов образовательного процесса. На основе полученных данных формулируется обоснованное заключение о дальнейшем развитии образовательного процесса (прогностическая функция внутреннего мониторинга). Супервизия практик, реализуемых в школе, требует системы ориентиров (индикаторов) — критериев и показателей, позволяющих определять меру их приближения к ожидаемой норме. В контексте анализа проблемы школьной неуспешности (таблица 2) на этапе перехода «основная — средняя школа» оценивается образовательный потенциал учебного процесса обеих уровней.

В проектной работе А.Б. Воронцова и С.П. Саниной средством обеспечения перехода от классно-урочной регламентации обучения к самостоятельной работе, предполагающей значительную долю самоопределения в активности учеников, выступает *индивидуальный обучающий пакет* (ИОП) [26]. Назначение ИОП состоит в формировании ресурсов самоопределения, предположительно, позволяющих школьнику совместно с педагогом строить свою индивидуальную (или — по выбору — вместе с кем-либо из одноклассников) образовательную траекторию. Идея ИОП хорошо согласуется с компетентностным и проектным подходам, при понимании компетентности как культурно опосредствованного функционального органа субъекта, что обсуждается в работах П.Г. Нежнова [27; 28] и Б.Д. Эльконина [10], и при том понимании проекта, которое обосновывается работами В.С. Лазарева [29].

«Иметь компетенцию, — полагает В.С. Лазарев, — значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач... Компетенция ... функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция — это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты

действий»¹². В рассматриваемом контексте «функциональная система психики» и «интегративное психическое образование» — концепты, соотносимые с понятием динамической смысловой системы в том понимании, которое представлено в теории Л.С. Выготского [30; 31].

«Проект, — как его определяет В.С. Лазарев, — совокупность проблемы, замысла её решения, средств его реализации и получаемых в процессе реализации результатов» [28, с. 204]. Согласно этому пониманию, «проект отличается от регулярно воспроизводимого процесса тем, что:

- он имеет единичный жизненный цикл с фиксированными временными рамками начала и окончания;
- он ориентирован на достижение чётко определённой конечной цели;
- его продукт по-своему уникален, у него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями; он имеет более высокую неопределённость своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надёжной основой для прогнозирования его последствий» [28, с. 209].

Компетентностный подход, ИОП, метод проектов сближают концепцию рассматриваемого перехода с зарубежными трендами, ориентированными на индивидуализацию и формирование социальной ответственности [32], сохраняя ее оригинальную основу — положения культурно-исторической теории и деятельностного подхода. Но при этом актуальной проблемой остается противоречие целевой детерминации средней школы: проектные формы работы и индивидуальные образовательные маршруты плохо согласуются с унифицированными требованиями ЕГЭ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орехова Е.Я. Образование во Франции: традиции и реформы. — Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2004. — 352 с.
2. Оросина Л.А., Неустроева Е.Н. Сравнение систем образования Германии и Франции // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2020. — С. 147–149.
3. *Übergang von der Orientierungsstufe in die 7. Jahrgangsstufe. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Eine Information für Eltern.* Hrsg. Der Senator für Bildung und Wissenschaft. — Bremen, 2000. — 14 s.
4. Горюнова Л.В., Мкртчян Н.М. Особенности деятельности тьютора в немецкой системе образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–9. — С. 196–205.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. — 324 с.

¹² Лазарев В.С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования. [Электронный источник]. — URL: http://cro-nv.ru/files/RMC/deyatelnii_podhod.doc (дата обращения 21.09.2021).

6. Крупская Н.К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении. — М.: Просвещение, 1982. — 223 с.
7. Нежнов П.Г. Проблема развивающего обучения в школе Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 1994. № 4. — С. 17–24.
8. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: Мат. 12-й научно-практ. конф. — Красноярск, 2006. — С. 24–28.
9. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. — Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. — 288 с.
10. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. — Ижевск: ERGO, 2010. — 280 с.
11. Жуланова И.В., Медведев А.М. Становление субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. — № 4. — С. 47–54.
12. Медведев А.М., Жуланова И.В. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция // Психология обучения. 2011. — № 9. — С. 72–81.
13. Жуланова И.В., Медведев А.М., Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. — № 3. — С. 67–72.
14. Петрунина Н.Р., Загруднинова Н.М., Шафикова Г.Ш. Преемственность между различными ступенями образования // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015, № 4. — С. 70–71.
15. Воронцов А., Волошина Е., Муха Н., Черемных М. INDI — сетевая старшая школа РО // Проекты развивающего обучения. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. — С. 60–78.
16. Воронцов А.Б., Львовский В.А. Новые проекты развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. — С. 83–94.
17. Воронцов А.Б., Санина С.П. Деятельностный подход к географическому образованию школьников. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. — 68 с.
18. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1965–1983) // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 480–519.
19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
20. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Психологические теории подросткового возраста / Сост. М.К. Павлова. — М: АНО ПЭБ, 2008. — С. 52–61.
21. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. — М.: Academia, 2000. — 180 с.
22. Медведев А.М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива. — Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2008. — 204 с.
23. Деятельностный подход к переподготовке учителей / Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. — 76 с.

24. Агапов А.М., Львовский В.А. Формирование новых компетенций педагогов в условиях перехода на деятельностный подход // Обновление содержания основного общего образования: Теория и практика. Сер. «ФГОС: обновление содержания образования». — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. — С. 126–136.
25. Львовский В.А., Мысина Т.Ю., Ушакова Е.Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2(44). — С. 31–41.
26. Воронцов А.Б., Санина С.П. Деятельностный подход к географическому образованию школьников. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. — 68 с.
27. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты // Материалы 11-й научно-практической конференции. Красноярск, апрель 2004 г. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и дискуссиях. — Красноярск, 2005. — С. 113–127.
28. Нежнов П.Г. Функциональное поле как целевой ориентир в развивающем обучении // Материалы Всерос. научно-практич. конф. «Культ.-ист. теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития» (Москва 14–16 апреля 2005). — М., 2005. — С. 15–18.
29. Лазарев В.С. Метод проектов в образовании: новое понимание // Народное образование 2012. № 8. — С. 203–211.
30. Выготский Л.С. Проблема сознания // Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. — М.: Педагогика. — С. 156–166.
31. Медведев А.М. Смысловые динамические системы Л.С. Выготского, содержательно-рефлексивное мышление В.В. Давыдова, собранный субъект М.К. Мамардашвили и хронотоп А.А. Ухтомского и М.М. Бахтина как концепты понимания человеческого сознания // Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 13–17 ноября 2017 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2-х ч. Ч. 1. М.: Левь. — С. 66–72.
32. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. — Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. — С. 88–98.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Problems of transition from basic school to secondary school and means of their solution: comparative analysis of foreign and domestic experience

Abstract. The relevance of the article is determined by the high uncertainty that accompanies the educational reform and the accompanying changes in the traditionally established continuity of the stages of school education. The article is devoted to the transitions between the stages of school education. The content of the article is an overview and comparison of those options for educational levels that are institutionalized in the French, German, American and Russian schools. It is shown that in foreign educational practices, the main line of building continuity between the stages of education is consistent work on socialization and vocational guidance. In domestic education, this line is not as clearly traced, since the previous system of career guidance and vocational training for young people has been dismantled, and the new one is in its infancy and its contours have not yet been determined. The article notes that the domestic education system has evolved in a dialogue with psychological theories of development. Domestic pedagogy has always to some extent taken into account the "problem of learning and development" — from declarations "taking into account age and individual characteristics" to the implementation of systems of developmental education (L.V. Zankov, D.B. Elkonin, V.V. Davydov). The change of priorities for the purposes of education, the transition from scientific criteria to more pragmatic criteria of competence makes adjustments to the understanding of the tasks of each educational stage and to the content of the transitions between them. The article specifically discusses the transition between basic school and secondary school as the final stage of school education, built in domestic practice, and projects to optimize this transition. In connection with the search for the optimal variant of the transition, the innovative resources of the activity and competence approaches are considered. The article is addressed to teachers, tutors, undergraduates and graduate students of pedagogical and psychological-pedagogical specialties, university teachers.

Keywords: stages of school education; socialization; vocational guidance; continuity; adaptation; pre-professional training; school; lyceum; gymnasium; monitoring; career guidance service; tutor; differentiation; selection; certification; self-determination; individual training package; competence