

Проект «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» является актуальным в свете разработки новых стратегий и форм воспитания подростков/молодежи в условиях государственной модернизации и общественной трансформации.

На основе психологического исследования феноменологии взросления (метод событийного интервью) автором обоснованно утверждается, что изменение психологии взросления современных подростков актуализирует необходимость разработки воспитательных практик нового поколения.

Выявление психосоциальных проблем взросления (асубкультурность, мифологичность, псевдодеятельность и др.) в традиционных воспитательных практиках, обоснование закономерностей социальных ситуаций взросления позволяют автору разработать и внедрить в массовую практику инновационные формы воспитания подростков на основе следующих технологий:

- воспитательных событий как форм инициирования взросления;
- психолого-педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком;
- законотворчества и самоуправления как сопряжения инициативы и ответственности в пространстве взросления.

Эффективные проекты, организованные на межрегиональном уровне на основе данных разработок некоммерческой организацией «Академия социального проектирования и управления инновациями “Сердце города”», представленные на сайте serdcegoroda.ru, позволяют автору реализовать идеи психологии взросления в достаточно широком географическом масштабе и разнообразных социокультурных формах.

Проект «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» вносит вклад в развитие психологии воспитания, акмеологии, психосоциальной работы с подростками и молодежью.

Академик РАО, д-р психол. наук, главный научный сотрудник
Учреждения Российской академии образования
«Институт психологии»
А.А. Бодалёв

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ В РЕАЛИЯХ ТРАДИЦИОННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Современное общество эпохи постмодерна предъявляет более высокие требования к социальности человека, будучи по сути информационным обществом, увеличивающим объем индивидуальных информационных ресурсов, но также и разрушающем их арефлексивностью современного взрослого, пребывающего в пространстве хаотизации связей, расшатанности иерархии, эклектики аксиосферы, что провоцирует инфантилизацию поколения, трансформацию образа взрослости в обществе.

В эпоху, когда юное поколение на глобальном уровне воспринимается как политический субъект (недаром любой крупный саммит, например G-8, сейчас сопровождается молодежным аналогом), когда стоит вопрос о юном поколении как субъекте общественной жизни – приходит время обращения к психологии взросления и новым воспитательным практикам.

Имеющийся эмпирический материал XX века, внедрение новых практик на рубеже тысячелетий, открытие возможностей для исторических реконструкций – все это позволяет воспринимать юное поколение не только как эйджистскую категорию с неизбежными попытками обосновать психологически обусловленные склонности к девиациям, но как конструируемую социальную общность.

Самостоятельно создаваемые подростками субкультурные объединения и движения позволяют этому поколению выступать смыслозадающим актором воспроизводства взрослости, однако еще не дают оснований участвовать во «взрослой игре»...

Очевидно, что изменения во многих сферах жизни общества не могут не отражаться на состоянии современного воспитания. Также и в институтах воспитания феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов, это связано с тем, что в традиционном воспитании его цель состояла в овладении значениями объективной информации безотносительно к способам индивидуального освоения – распремечивания мира. Но совокупность определенного объема знаний о хорошем поведении в обществе дает качество вос-

питанности, не переходящее автоматически в качество социальной зрелости личности.

В настоящее время проблемы взросления в науке закрываются психологическими, социологическими интерпретациями и культурологическими экспликациями, хотя проблема воспроизводства взрослости может решаться на уровне психологии воспитания.

Нерешенность задач взросления в контексте психологии воспитания порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения, воинствующего нигилизма.

Современные социологи констатируют, что «социальный инфантилизм» проявился в деятельности целого поколения. Названия «тинейджеры» и «бэби-бумас» очень четко подчеркивают позицию этого поколения в жизни. Претендуя на взрослость, они живут психологией «бесконечной юности», не отказываясь от ее прекрасных идеалов, которые были подхвачены соответствующей «индустрией» (включая и средства массовой информации). Их рефлексия, естественно, поддерживает сознание социальной зрелой личности, а отнюдь не «взрослых подростков», таким образом, социальная жизнь общества может породить своеобразные «аберрации сознания».

Исследование социальных институтов взросления (школы, клубы по месту жительства, учреждения дополнительного образования, семья) на основе метода параметрической оценки психосоциальных сред позволяет констатировать несколько проблем воспитания, препятствующих воспроизводству взрослости: мифологичность, асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерелексивность.

Мифологичность (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости). В школе феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления целей воспитывающей деятельности (что делает ее цели мифологичными). Мифологичность задается отсутствием целостного понимания феноменов самостоятельности, инициативности, ответственности подростков. Например, самостоятельность понимается педагогами как «самостоятельность в учебной деятельности», которая в педагогическом сознании не связана с социальной самостоятельностью, трактуемой педагогами как «своеволие», «вседозволенность». И такая трансляция понимания самостоятельности затрудняет проявления инициативы,

свободы выбора деятельности у подростков, так как трансляция «свободы» дается в положительном значении «разрешенной бездеятельности». В свою очередь, подростки понимают свободу как противопоставление ответственности. Педагоги понимают ответственность как «обязанность», «ощущение вины за деяние», поэтому у подростков свобода ассоциируется с детством, легкомыслием, что вступает в противоречие с чувством взрослости, стремлением к самостоятельности, инициативности, ответственности. Поэтому взросление оказывается психологически не обеспеченным и, как следствие, стихийно приобретает форму «борьбы за равноправие с взрослыми» – конфликтного противостояния.

Асубкультурность (пренебрежение пониманием субкультуры подростничества). Асубкультурность воспитания как барьер взросления порождается отсутствием у взрослых интереса к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков, к их субкультуре, к их миру, что порождает ряд герменевтических проблем и становление *контркультуры* (оппозиции к культуре взрослых) подростничества. Проблема основана на том, что в большинстве социальных практик образ подростка не обсуждается специально, обсуждается взрослый, попавший в специфические условия воспитания, потому что образ подростка обычно связывается со специфическими воспитательными задачами, исходящими не от подростка. Как критично замечает В.А. Петровский: «Стремление одеть детство в гранитные берега жестких правил поведения – характерная черта современного “взрослого мира”»¹. Асубкультурность воспитания обуславливает распад детско-взрослой общности. Возможно, это связано с тем, что «в традиционных учебниках педагогики дети не шумят, их как будто и вовсе нет. Ни один учебник не говорит о том, что есть дети-шалуны, дети застенчивые, дети-тугодумы, что у детей *есть своя жизнь*»². А.Г. Асмолов объясняет сложившуюся асубкультурность тем, что педагогика была встроена в культуру полезности и в ней преобладала ориентация на усредненного правопослушного учащегося, «мастера подгонки под наше обезличенное образование»³. В исследовании М.В. Осориной показано, что совре-

¹ Как построить свое Я / под ред. В.П. Зинченко. М., 1991. С. 21.

² Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

³ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

менная культура детей все больше самоопределяется, а ее достижения откладываются в традиции, закрепляются в фольклоре; поэтому «детскость» этого фольклора стала больше бросаться в глаза⁴. Так, например, неотъемлемая часть современной подростковой субкультуры – садистская поэзия – проникнута демонстрацией перевернутого отношения к ценностям. Такое творчество своего рода доказательство собственной «зрелости» через демонстрацию собственной порочности: «Мама за двойку отшлепала сына/ Ночью он взял кочергу из камина.../ Можно теперь целый год не учиться:/ Мама надолго застряла в больнице». В этой идее суперменства привлекательна для подростков, прежде всего, автономность: в любой ситуации супермен может обойтись без чужой помощи, выбраться из каверзных обстоятельств, он играет жизнью, а не она им. Но сама подростковая субкультура – не столько противостояние взрослым, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс), а также имитация более сложного, чем раньше сообщества. Соответственно, конфликт со взрослыми – не причина, порождающая субкультуру, а ее следствие (причина – желание восстановить характерную для первой группы систему отношений, идентичностей).

Стратификация как проблема взросления в традиционных воспитательных практиках определяется жестким отделением возрастов, отсутствием разновозрастных коллективов. Возрастная дифференциация облегчает работу педагогам, но затрудняет взросление детей из-за отсутствия заботы о младших как формы проявления взрослости и подражания старшим как антиципации (предвосхищения) себя во взрослости. А.С. Макаренко, И.П. Иванов в свое время поняли и разъяснили, что процесс воспитания принципиально отличается от процесса обучения, если эти процессы протекают в коллективной форме, потому что требуют совершенно разных коллективов.

Процесс обучения протекает тем лучше, чем однороднее коллектив: один возраст, один уровень знаний, сходные способности к обучению и т.д. Напротив, процесс воспитания нуждается в разновозрастном коллективе, где он естественно осуществляется за счет

⁴ Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2009.

передачи жизненного опыта от старших к младшим. Если принцип разновозрастного взаимодействия нарушается, начинают преобладать «клановые» интересы, провоцирующие подростков на «застывание» в своей *страте*, на восприятие искаженных признаков взрослости. Замыкаясь в таких группировках, обособляясь от интересов других возрастов, подростки невидимо для педагогов и незаметно для себя ежедневно упражняются в социальной глухоте, из чего прорастают социальная пассивность и склонность к объединениям мафиозного типа (мафия – это не всегда послеурочные «разборки», вымогательство денег как «дани» более старшему возрасту, она проявляется в скрытых формах, в круговой поруке, во взаимном «прощении» нравственных беззаконий). В таких условиях появляется отрицательный полюс социальной зрелости – «инфантильный милитаризм» (термин Стругацких, «Полдень 21 века»).

Аномичность. Воспитание не выдерживает конкуренции с «просвещением» средств массовой информации, дающих явные ориентиры подростку, как надо выглядеть взрослому (мода), что надо иметь взрослому (реклама), как надо жить взрослому (телешоу). Утрачиваются авторитеты в реальной жизни (педагоги, родители), начинают преобладать источники обезличенных «воспитательных» идей. Для подростков таким источником становится «невидимая и анонимная фигура». Социальная аномия заключается в том, что воспитатели как носители нормы отвергаются подростками, а сами нормы взросления становятся безликими. В таких условиях воспитание возможно как интерпретация общества в поисках «номуса» взросления вместе с подростками.

Псевдодеятельность. Эта проблема организации воспитания обусловлена преобладанием в практике недействительных форм воспитания. Реализуются «деятельности» с ориентацией на процесс: игры, шоу, конкурсы, а не на продукт с социальной значимостью. Кроме этого, в традиционно монологичных воспитательных практиках трудно реализовать продуктивные диалоговые формы воспитательной деятельности, которые могли бы являться основой позиционирования социальной взрослости подростками. В традиционных практиках воспитания мало действительных форм с социально-культурными ритуалами для осмысления подростком собственной взрослости.

Нерефлексивность. Проблема обусловлена тем, что не рефлексируются стереотипы отношения к детству, укореняются стереотипы о Взрослом, который предугадывает жизнь подростка наперед, а подростку остается лишь слушаться. Опасность этих стереотипов состоит в том, что они основаны на убеждении, будто об объекте управления – детстве – взрослые знают все. Но уверенность в таком знании иллюзорна. И.С. Кон отмечал, что «вне такового осознания (рефлексии) мы действительно будем вести себя в мире детства как конкистадоры»⁵. В принципе невозможно увидеть детство, очищенное от рефлексий взрослого осмысления. Логически несовместимое сочетание требования «взрослости» (взрослого поведения) с ожиданием «детскости» (детского поведения) – та структура, внутри которой обретает свою психологическую реальность противоречивый стереотип ребенка как «взрослого невзрослого» или «невзрослого взрослого». Нерефлексивное отношение взрослых к детям Я. Корчак называл «протекционизмом», понимая под этим демонстративное покровительство детям, постоянное стремление делать все за них (так лучше). «Надо остерегаться смешивать хороший с удобным. Вежлив, послушен, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен». Важно перестать судить о ребенке только с точки зрения будущего, внушая тем самым, что сейчас он – никто: «Я *ничто*... *Чем* могут быть только взрослые. А вот я уже *ничто чуть постарше*...»⁶ Выготский Л.С. (1926 г.) в «Педагогической психологии» высказывает идею: «Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Можно только воспитываться самому...»⁷ (т.е. рефлексировать).

Таким образом, выявление психосоциальных проблем взросления в традиционных воспитательных практиках позволяет отрефлексировать проблемы и конструировать воспитательные практики нового поколения.

⁵ Кон И.С. Детство и общество. М., 1988.

⁶ Корчак Я. Избр. пед. соч. М., 1966. С. 450.

⁷ Выготский Л.С. Педагогическая психология // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕНИЯ: КОНЦЕПТЫ И ФЕНОМЕНЫ

Исследования отечественных и зарубежных психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, А. Валлон, Ф. Дольто, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.) показывают, что главной внутренней сущностью подростничества является взросление, освоение взрослости.

Обратившись к этимологии слов *взрослый*, *взрослость*, мы обнаруживаем, что *взрослый* – это человек, вошедший в года, зрелый. Существительное *взрослость* указывает на абстрактное качество, собирательный признак, присутствующий во всех существах, обладающих данным качеством. В самом слове *взрослый* зашифровано время и пространство: года и способы бытия.

Д.И. Фельдштейн определяет взросление как процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих *взрослость* (не физиологическую, а социальную, психологическую *взрослость*) посредством формирования «тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире и, освоив, присвоив которые растущий человек приобретает *взрослую целостность*»⁸.

Для психологии воспитания в пространстве взросления важно понять актуализаторы, этапы, формы взросления.

Подростковый возраст характеризуется появлением чувства *взрослости* – стремлением быть и казаться *взрослым*. Освоение, присвоение, реализация *взрослости* – важные тенденции начала подросткового возраста. Депривация этих потребностей – основа трудностей в воспитании.

По мнению Ш.А. Амонашвили, феноменами мира детства являются три страсти: к развитию, *взрослению*, свободе: «Дети стремятся к *взрослению*, хотят быть более *взрослыми*, чем они есть, т.е. выйти за пределы мира детства – в мир культуры, социальности, общаться со *взрослыми* на равных. Вместе с тем потребность в общении соседствует с потребностью в обособлении, индивидуальной свободе, проявлении свободы выбора способов жизнедеятель-

⁸ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

ности, поступков, среды общения и т.д. Педагогический процесс будет гуманным настолько, насколько он в состоянии вбирать в себя ребенка со всеми его страстями, стремлениями, опережает во времени пробуждение этих страстей, будит и провоцирует их и *создает условия* для их становления»⁹. Чтобы условия адекватно создавать, необходимо понимать сущность взросления.

Во взглядах на взросление в науке нет однозначного подхода, определение сущности взросления представлено когнитивными теориями (Ж. Пиаже: «между 11 и 15 годами происходит переход к абстрактному и формальному мышлению», Л. Кольберг: «взросление как развитие нравственных суждений»), теории идентичности (Э. Эриксон, Д. Левита: «от моратория к обретению идентичности»), теория поля (К. Левин: «взросление как структурирование и дифференциация жизненного пространства»), теория ролей (Э. Хофштеттер: «взросление как освоение ролей и новая конфигурация статуса»), этнографические, культурологические теории (М. Мид, В. Тернер: «взросление как становление устойчивости к неопределенности посредством обретения компетентности в культуре»).

В основании конструирования воспитательных практик нового поколения и познания процесса взросления – концептуальные положения научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина о социальной обусловленности развития; о творческом характере развития, проявляющемся в порождении ребенком как субъектом культуры знаков и символов; о значимости сензитивных периодов развития как более чувствительных к осознанию, усвоению и реализации социокультурного; о совместной деятельности, общении взрослых и детей как движущей силе развития ребенка; об опосредующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями; о ведущей деятельности; об интериоризации и экстериоризации как механизмах развития; о гетерохронности развития.

Л.С. Выготский в работе «Педология подростка»¹⁰ рассматривает трехчленное строение подросткового (переходного) возраста, в котором третья фаза является стабильной. По Л.С. Выготскому,

⁹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

¹⁰ Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни являются показателями завершения критического возраста.

Д.Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком взросления, определяющимся у подростков *чувством зрелости и тенденции к зрелости*. Чувство зрелости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому: уважали, доверяли и признавали права на определенную самостоятельность. Неудовлетворение этих потребностей приводит к различным формам протеста, противопоставлению себя взрослому, конфликтам с ними. Тенденция к зрелости – стремление быть, казаться и считаться взрослым обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Чувство зрелости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых, в их отношениях.

В подростничестве происходит изменение отношения реального и возможного в сознании. Осуществляется переориентация с познания того, как устроена реальность, на поиск *потенциальных возможностей*. Также для подростков характерна динамика временной перспективы. Переход от стабильного Я к осознанию себя разнositуационного и затем к меняющемуся во времени собственной жизни (или во временной перспективе). Отношение реальной и идеальной форм разворачивается в подростковый период в определенной логике.

1. Предкритическая фаза – открытие идеальной формы следующего возраста.

2. Собственно критическая фаза: а) мифологизация – попытка материализовать идеальную форму непосредственно; б) конфликт – внешнее противостояние действий ребенка и реакции окружающих; в) рефлексия – возникновение отношения к собственному действию в ситуации.

3. Посткритическая фаза – завершение кризиса, начало новой ведущей деятельности.

Открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя автором, творцом собственной биографии – основное событие отрочества. «Я-сознание» представляет собой аффективно заряженный и значимый для подростка предмет. Конфликтность подросткового Я состоит в том, что полнота бытия и его незаполненность собственными событиями представлены подростку одновременно. Открытие своего внутреннего мира, осознание себя, своего Я уже произошло, но еще не известно, что из себя представляет это Я. Отсюда – утверждение себя, проверка своих физических и социальных возможностей, поиск себя. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, утверждение своей индивидуальности подростком на данном этапе развития субъектности выступает одновременно и как утверждение личностного способа бытия: реальность опыта проверки себя дает ощущение реальности своего Я¹¹. Этот поиск принимает зачастую раздраженно-капризные формы, вносит конфликты в отношения подростков и взрослых. Как правило, острота конфликта зависит от стратегии поведения взрослого. Все эти суждения направляют на поиск новой психологии воспитания и конструирование воспитательных практик нового поколения.

При всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое условие его благополучного разрешения – наличие общности, совместно-разделенной деятельности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новой социальной позиции подростка.

Взросление совершается в среде взрослых, при осуществлении целенаправленной деятельности, совершаемой в начале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно, подросток проходит путь освоения, реализации самостоятельности, инициативности, ответственности. В деятельности происходит развитие как раскрытие внутренних *возможностей* подростка.

¹¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 1995.

В концепции О.В. Лишина доказано, что психологической основой воспитательного процесса является направленная трансляция смысловых образований личности от старших поколений – младшим в процессе их взросления путем формирования и развития смыслового содержания типов ведущей деятельности на разных этапах взросления¹². Конструирование деятельности взрослых детей осуществляется одновременно с развитием их сознания и всегда происходит в процессе взаимодействия с Миром взрослых. Обе системы деятельности (подростка и взрослого) существуют параллельно и взаимосвязанно. В этом взаимодействии взрослый не всегда выступает посредником, иногда он является и блокиратором. Общее состояние деятельности взрослых образует особое социальное поле, в котором развивается подросток. Во взрослом мире подросток должен не только принять, освоить эту деятельность, но и создать, сконструировать в процессе взаимодействия со взрослыми ее для себя, что все в большей степени позволяет ему осваивать социальные дела взрослого мира.

Подростковый ум есть по существу ум моратория – психологической стадии между детством и взрослостью, между моралью, уже усвоенной ребенком, и этикой, которую еще предстоит развить взрослому. Как считает Э. Эриксон, это – идеологический ум, и действительно, именно идеологическая перспектива общества откровенно обращается к тем молодым людям, что полны желания быть утвержденными сверстниками в роли «своих» и готовы пройти процедуру ратификации, участвуя в ритуалах, принимая символы веры и программы. В поисках социальных ценностей, служащих основанием идентичности, они, следовательно, сталкиваются лицом к лицу с проблемами идеологии в их самом широком смысле.

Специфика восхождения к взрослению определяется тем, что подросток изначально как носитель социального реализует постоянно возможности освоения социального как активно действующий субъект, вступающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, объективно воспроизводящий, возрождающий уже в своем присвоении, функционировании в этом качестве действующего субъекта – социальное¹³.

¹² Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003.

¹³ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

Эти особенности характеризуют специфику социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Социальная ситуация развития (понятие было введено Л.С. Выготским как единица анализа динамики развития ребенка) – особая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Социальная ситуация развития обуславливает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», приводит к перестройке системы отношений ребенка к миру, другим людям, себе самому. Таким образом, социальная ситуация развития в подростковничестве представляет содержание взросления: отношения «подросток–общество».

Для психологии воспитания и конструирования воспитательных практик нового поколения в пространстве взросления понятие социальной ситуации взросления важно, так как преодолевает избыток представлений о воспитании *как факторе, механически определяющем взросление подростка*. Ситуация взросления может быть развернута в «социальной ситуации» (процесс стихийной социализации) и «педагогической ситуации» (специально организованный процесс воспитания).

Каждый из *периодов взросления* определяется уровнем социального развития, а также открывает новое пространство социального взросления, реализуемое в новых отношениях «подросток–общество» и новой социальной, педагогической ситуации. Поэтому, исследуя взросление, мы акцентируем внимание на *поиске возможностей* построения системы внешне задаваемой деятельности, которая обеспечивает реальное переструктурирование внутренней деятельности подростка.

Мотивообразующим фактором социального образа жизни (и развития ценностей образования) является ценность «быть личностью». Как доказал В.А. Петровский¹⁴, в аспекте становления личности ребенок в референтном для него социуме проходит фазы адаптации (овладения социотипичными надсознательными образцами поведения общности), индивидуализации (обостренного поиска средств и способов самоосуществления) и интеграции

¹⁴ Петровский В.А. Психология воспитания. М., 1995.

личности в общности (возникновения системных качеств индивидуальности, потенциально могущих определить зону ближайшего развития социальной группы). Причем адаптация, индивидуализация, интеграция – это не упорядоченные линейные фазы, а «смешанные линии развития» (А.Г. Асмолов, В.А. Вагнер). Поэтому в понимание воспитания мы вкладываем преобразовательно-действенное начало, а не только активно-приспособительное.

Ключевые единицы проектирования воспитательных практик: Встреча – пространственно-временная единица взросления, *Диалог* – дискурсивная единица взросления, *Проба* – деятельностная единица взросления. Охарактеризуем их подробнее.

Встреча – пространственно-временная единица взросления

Если общность является сущностным атрибутом человека (он по своей природе «бытие для других»), то событие, как ситуация развития, является совокупностью предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между участниками. Встреча как пространственно-временная единица взросления является формой организации событий. В пространстве Встречи всегда возможен Диалог (как единица демократического дискурса) и приветствуется Проба (как единица субъективации в деятельности).

Встреча возможна через такое взаимодействие детей и взрослых, которое возникает как со-бытие. Созидание Встречи начинается с позиции взрослого – открытость воспитывающего взрослому ребенку. Взрослый интересен ребенку сам по себе как носитель взрослых видов деятельности. Открытость взрослого ребенку позволяет вращать последнему в развитую деятельность взрослого, осваивая, присваивая, реализуя собственную взрослость¹⁵. Во Встрече происходит формирование образа мира, образа мыслей, образа Я, имманентно присущих подростку.

Диалог – дискурсивная единица взросления

Проблема диалога освещена в трудах А.А. Ухтомского о роли собеседования в социальном развитии человека, не менее значимы труды М. Бубера о «Я и Ты», М.М. Бахтина о диалогизме созна-

¹⁵ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

ния. Процесс формирования человека как личности и как объекта и субъекта общения раскрыт в работах А.А. Бодалёва.

Диалог – это форма общения, основанная на априорном внутреннем принятии друг друга как ценности и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Диалогическое общение открывает возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения. Нормой в диалоге (собеседовании) является преодоление. «Настоящее собеседование есть дело трудного достижения, когда самоутверждение перестает стоять заслонкой между людьми. Такой заслонкой между собеседником и им самим становится свое самоутверждение, свое успокоительное миротолкование, своя персона и своя подушка успокоения под голову»¹⁶. Общение не только средство социализации, но и средство индивидуализации во взрослении: «Это сосредоточенное собеседование со встречным лицом и лицами, когда они читаются до глубины и потому получают ответы на свои дела, которые для них самих еще не понятны, а только еще носятся в досознательном и готовятся открыться». Д.Б. Эльконин сформулировал мысль о том, что совокупная деятельность Ребенка и Взрослого (предметная и коммуникативная) представляет собой исходную клеточку развития. Но полноценной такая деятельность может быть лишь на полюсе взрослого. На полюсе ребенка она пока еще протодеятельность (то же и с общением: не общение-собеседование, а его протоформы – команды, капризы)¹⁷. Педагогу Взрослому важно понимать драму превращений протоформы совокупной деятельности в полноценные формы взросления, которые необязательно случаются. Есть люди (в том числе педагоги), у которых указующий перст является не только первой, но и единственной формой общения, тогда взросление наталкивается на определенные барьеры.

В Диалоге как дискурсивной единице взросления рождается понимание. Взаимодействие педагога с воспитанниками в позиции понимающего Взрослого является условием взросления детей.

¹⁶ Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997. С. 229–229.

¹⁷ Эльконин Д.Б. Психология развития. Ижевск, 2010.

Особым типом коммуникации выступает полипозиционное общение. Если в дискуссии субъект сосредоточен главным образом на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в полипозиционном общении он ищет свое место среди других, понимает Других, взрослеет. Диалог как демократический дискурс является ключевой единицей проектирования воспитательных практик нового поколения.

Проба – деятельностная единица взросления

Проба является своеобразным механизмом субъективации в процессе взросления. Пробуя себя в качестве действующего, подросток должен остановить непосредственное действие (или отторгнуть его результативную часть), иногда даже пробовать не действовать, чтобы почувствовать себя, свое действие. Результат действия интересует подростка в этой ситуации лишь как условие самоощущения, эксперимента с самим собой. Ситуация Пробы в воспитательном пространстве возможна лишь как обратимая (воспроизводимая и повторяемая).

Проба – такое действие, в котором меняется, трансформируется собственное действие. Пробующее действие подростка является не только нормальным, но и желаемым, поскольку оно задает возможные векторы эволюции пространства взросления. Субъективация способности требует апробирования этой способности в ситуациях новых по отношению к ситуациям порождения способности. Это апробирование есть условие возникновения собственно субъектности. Проба – это деятельностная единица взросления, организующая ювенальные воспитательные практики.

Встреча как пространственно-временная единица взросления является формой организации событий в воспитательных практиках, разворачиваемых в определенной логике:

1-й этап – обращение к проблеме взросления;

2-й этап – создание поля доминантности, в котором взаимобогащаются личностные смыслы участников *диалога*;

3-й этап – сохранение единого социального пространства в *пробе* деятельности, позволяющей сблизить отношения сопричастности детей и взрослых к поискам ответов на вопросы взросления.

В со-бытии происходит формирование образа взросления, имманентно присущего ребенку. Воспитательные практики в

пространстве взросления должны способствовать развитию адаптивной активности, нести нормативно-регламентирующую функцию, а также преобразовательную функцию: предоставлять возможность для неадаптивной активности подростков – Пробы. Тогда в пространстве взросления складываются ниши свободного действия, которые являют собой условия осуществления акции подростка (акция как собственное действие ребенка отличается от реакции ребенка как пассивного ответа на действие педагога). Но активный ответ подростка не означает завершения действия (необходимо последствие – Диалог, организующий рефлексию).

Периоды взросления

Модель социально-нормативной периодизации развития личности подростка разработана Д.И. Фельдштейном. На основе этой модели можно осуществить анализ динамики взросления, фиксирующий особенности становления социально-ответственной позиции подростка. В периодизации взросления установлены и содержательно охарактеризованы психологически разные уровни, фазы процесса развития подростка¹⁸. Описание «локально-капризного», «правозначимого», «утверждающе-действенного» уровней представлено в табл. 1.

Необходимо отметить, что данная периодизация взросления носит нормативный характер и показывает степень освоения желаемого должного. Как показывает наша рефлексивная практика бытия с подростками, не всегда описанные характеристики уровней взросления имеют отнесенность к указанному периоду. Но само указание на нормативность уровней освоения, присвоения, реализации взросления имеет для психологии воспитания и конструирования воспитательных практик большое значение.

Психологии воспитания важно не просто изучение *взрослости*, но и изучение самовосприятия подростком собственной взрослости – *чувство взрослости*. Взрослость на интросубъективном уровне рассматривается как вытекающая из контекстуальности измерения личного отношения.

¹⁸ Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М., 1994. С. 156–157.

Уровни взросления подростков

Период	Уровни взросления	Характеристика уровней
10–11 лет	«Локально-капризный»	Стремление к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых. Желание добиться признания на уровне «Я хочу». Признание подростка в решении частных задач: локальность, преобладание ситуативно-обусловленных эмоций: капризность.
12–13 лет	«Правозначимый»	Формируется стремление к взрослости на уровне «Я могу» (я тоже имею право), обостряется потребность в общественном признании, стремление быть социально-ориентированным, «быть как все» в отношении к нормативному поведению.
14–15 лет	«Утверждающе-действенный»	Основной мотив – утверждение в действии, стремление проявить себя, соединение двух тенденций в поведении «быть как все» и «быть иным», стремление утвердить свою уникальность, обострение потребности в самоопределении, приобщенности к обществу в реально взрослой позиции ответственного человека.

В нашем исследовании чувства взрослости подростков мы опирались на методику структурированных самоописаний (О.В. Курешева), дифференцирующую четыре уровня на основании плана действий (условный, реальный) и плана взрослости (внешний, внутренний):

- 1) «условный план действий – внешняя взрослость»;
- 2) «реальный план действий – внешняя взрослость»;
- 3) «условный план действий – внутренняя взрослость»;
- 4) «реальный план действий – внутренняя взрослость».

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru