

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,  
Красноярск, 2002 г., В.В. Башев**

**Социальная ситуация развития ответственности  
в подростковом возрасте**

Уже много лет проблемы психологии и педагогики подросткового возраста остаются в центре внимания психологии и педагогики развития. Это связано, с тем, что подростковый возраст до сих пор не имеет своего культурного оформления, – неясны задачи развития, не разработаны условия их решения. Все это приводит к тому, что начало подростничества сопровождается потерей учебной мотивации, снижением успеваемости, а его развертывание - деструкцией детско-учительских и детско-родительских отношений. Но деструктивные симптомы подросткового возраста не должны заслонять «созидательной работы развития», поэтому особую актуальность приобретает исследование внутреннего содержания этого возраста и проектирование условий его максимальной амплификации.

Согласно Л.С.Выготскому психическое развитие не *предопределено*, для психического развития необходима особо организованная, внешняя по отношению к ребенку ситуация, в которой происходит присвоение культурно-исторических форм существования высших психических функций. Иными словами, развитие существует как потенциальная возможность, как вероятность.

При изучении условий и движущих сил развития важным оказывается не столько представление об объективной ситуации ребенка (объективной действительности, окружающей ребенка), но представления самого ребенка о его положении в этой объективной действительности. При этом важна и собственная «внутренняя позиция» ребенка, то есть то, как он сам относится к своему положению, какое значение имеет для него окружающая действительность и как он сам переживает ее требования к себе лично (Д.И. Фельдштейн, 1989).

Идеальная форма не только задает вектор развития, но и задает наше понимание ребенка, наш взгляд на ребенка. Когда мы говорим, что развитие ребенка представляет собой разрешение противоречия между идеальной и реальной формами, мы фактически ведем речь и о соотношении реального ребенка и образа возможного (культурное представление) ребенка.

Отчасти предложенное выше понимание мы находим и в работах западных авторов. В современной психологии признается, что существующие в культуре представления о развитии, возрастные ориентиры, оказывают решающее влияние на само развитие. Так в западной психологии предметом особого изучения являются представления о возрасте, разделяемые всеми представителями данной субкультуры. В работах Kindermann & Skinner [44], обнаружена устойчивость родительских представлений о воспитании. Организация среды во многом определяется некоторыми общими для данной субкультуры житейскими «теориями» воспитания. Baltes [41] строит свою работу, исходя из представления об институционально заданных требованиях к развитию ребенка. Navighurst [43] основывал свое представление о задачах развития именно на том факте, что в культуре существуют некоторые общие ожидания относительно способностей (знаний, навыков), которыми должен обладать ребенок определенного возраста.

Представление об идеальной форме можно сопоставить и с позицией М. Коула. Для описания «культурного представления» о ребенке он вводит представление о пролепсе: «Поведение родителей, когда они узнают пол ребенка, является хорошим примером роли пролепса<sup>1</sup> в культурном опосредовании развития. Родители почти немедленно начинают говорить о ребенке и с ним. Их комментарии частично вызваны ... культурными особенностями, с которыми они встречались в своей собственной жизни. ... Пользуясь этой информацией,

---

<sup>1</sup> *Пролепс* (*prolepsis* - лат. ) - упреждение. В словаре Вебстера слово «пролепс» определяется как «преставление о будущем акте развития существующем в настоящем» (примечание М. Коула).

почерпнутой из своего культурного прошлого, и полагаясь на непрерывность культуры, ... родители *проектируют вероятное будущее своего ребенка* (выделено нами - В.Б.)» [21, с.11]. Таким образом, наши (взрослых, культуры) представления о результате развития (о новообразовании) волшебным, чудесным образом определяют наши действия в отношении ребенка, а значит, возможное, но в настоящий момент не существующее будущее.

Выше мы уже говорили, что для анализа и описания социальной ситуации развития необходимо выяснить «аффективное отношение» ребенка к действительности. Но теперь, после обсуждения роли идеальной формы и новообразования, мы можем говорить, что полное описание (или проектирование) социальной ситуации развития состоит не только в изучении «аффективного отношения» ребенка к действительности. Необходимо также понять, в каком динамическом отношении находятся «среда ребенка» (переживания).

Мы полагаем, что для описания социальной ситуации развития ребенка определенного возраста необходимо:

- во-первых, теоретически задать (выделить, описать) идеальную форму возраста;
- во-вторых, осуществить диагностику переживаний ребенком окружающей действительности (описать «среду ребенка», «значащие переживания», «аффективное отношение»);
- в третьих, осуществить интерпретацию этих переживаний относительно идеальных форм, специфичных для данного возраста, относительно новообразований возраста, т.е. относительно возможного результата развития.

Иными словами, основным методом анализа социальной ситуации развития мы полагаем интерпретацию переживаний и поведения ребенка в контексте будущего возможного новообразования, которое, в свою очередь, определяется идеальной формой. Возможность этой интерпретации позволит «увидеть» связь между «реальным» ребенком и его идеальным образом.

Мы исходим из предположения, что идеальной формой подросткового возраста является ответственное действие.

Этимологический анализ понятия «ответственность» показывает, что термин «ответственность» характеризуется следующими смысловыми оттенками:

- ответственность всегда характеризуется наличием субъекта ответственности;
- субъект всегда активен, действие совершается независимо от того, возложена ответственность (извне), либо она взята самостоятельно.

Анализ основных видов ответственности показывает, что ответственность характеризуется следующими признаками:

- сознательностью, наличием объективных общественных требований;
- всегда выделяются субъект и объект ответственности;
- ответственный человек самостоятелен в своих решениях и активен;
- ответственность появляется в истории человечества в момент обособления отдельного человека от общества, выделения его из размытого родового племени.

Анализ представлений об основных видах ответственности позволяет выделить следующие составляющие в структуре ответственного действия:

**Замысел.** Под замыслом понимается идея действия (религиозные табу, общественные нормы, юридические законы, задания и поручения, собственные принципы, интериоризированные нормы и законы, собственные цели и задачи, желание действовать).

**Анализ замысла** характеризуется ответом на вопрос: «Насколько предложенная норма (закон, задание, цель, задача) сильны и актуальны?». В случае, когда замысел внешний по отношению к субъекту ответственности, анализируется значимость замысла для источника замысла; в случае, когда

замысел является собственностью самого субъекта ответственности, анализируется его значимость и важность для самого себя.

**Прогнозирование результатов реализации замысла** во многом совпадает с этапом анализа, поскольку на данном этапе происходит первичное и самое общее прогнозирование результатов действия по предложенному замыслу. «Какой результат будет получен, если действовать по норме (закону, заданию)?» - вот основной вопрос данного этапа.

**Принятие решения о реализации (не реализации) замысла.** На данном этапе происходит принятие решения о том, следовать субъекту предложенной норме (закону, заданию) или не следовать.

**Реализация принятого решения** - здесь происходит либо реализация предложенного замысла, либо отказ от действия (что само по себе также является, безусловно, действием).

**Ответ** - отчет о соответствии-несоответствии реализованного решения изначальному замыслу. Это этап, на котором человек обосновывает принятое решение либо перед внешней инстанцией, либо сам перед собой.

**Санкция.** Этот этап характеризуется получением поощрения или наказания за совершенное человеком действие.

Логика становления ответственного действия прослеживается по следующим направлениям:

- от объективной ответственности к субъективной;
- от внешней к внутренней;
- от коллективной к индивидуальной.

Проанализировав понятие «ответственность» как психологическую категорию, попытаемся обсудить **ответственность как новообразование подросткового возраста.**

Подростковый возраст (по Д.Б. Эльконину, 11-15 лет) описывается преимущественно через развитие самосознания, идентичности, личностной рефлексии. Если рассматривать эти психологические характеристики как «снимающие» возрастное развитие в подростковом возрасте, уместно предположить, что именно ответственность можно рассматривать как основное новообразование этого периода. Действительно, как было показано в анализе понятия «ответственность», ответственность связывает замысел и реализацию действия, более того, ответственность связывает действие и ситуацию действующего. Ответственность как учет обстоятельств (условий) действия есть, по сути, новый уровень произвольности: преодоление импульсивности, зависимости от обстоятельств, но именно их анализ и учет.

В литературе можно обнаружить относительно стройные представления об ответственности как новообразовании подросткового периода. Большое количество исследователей подросткового периода прямо или косвенно связывали данный возрастной промежуток со становлением ответственности как психологического новообразования. М.Р. Гинзбург и Л.А. Радзиховский прямо пишут: «Подростковый возраст *сензитивен именно для воспитания чувства ответственности...* (выделено нами - В.Б.)» [34, с. 3].

Не углубляясь более в анализ исследований, связывающих новообразование подросткового возраста с ответственностью, отметим лишь, что достаточно формальных оснований считать ответственность новообразованием подросткового возраста.

Согласно гипотезе К.Н. Поливановой, «в подростничестве развитие обеспечивается ситуацией встречи замысла с его результатом»[27, с. 30]. К.Н. Поливанова в качестве новообразования подросткового возраста, в качестве результата развития этого возраста полагает ощущение подростком себя в качестве

автора, творца и связывает это особое ощущение с формированием ответственного действия.

Показав, что ответственность может формально-теоретически рассматриваться новообразованием подросткового возраста, попробуем применить ранее заявленный нами метод выстраивания социальной ситуации развития (метод позитивной интерпретации) к подростковому возрасту.

В логике культурно-исторической теории анализ реального поведения необходимо проводить в связи и по отношению к высшим, культурным формам развития. Неопределенность, размытость этих высших форм относительно подросткового возраста делает неопределенными и реальные формы действий подростка.

Многообразие и противоречивость форм реального поведения ставит задачу «фигуры и фона»: что является смыслообразующим, а что – случайным. Решение этой задачи возможно лишь при анализе реального поведения относительно потенциального. Необходимо допустить, что некоторые высшие формы являются определяющими реальное поведение, конкретизировать и описать эти высшие формы, а также проанализировать реальное поведение относительно этих высших форм.

Основное наше допущение состоит в том, что новообразованием подросткового возраста является ответственное действие. Но в реальном поведении подростков (даже старших) полное ответственное действие отсутствует, возникают лишь его элементы, отдельные стороны. При целенаправленном же формировании ответственное действие возникает и становится новообразованием подросткового возраста.

Для доказательства (пока лишь теоретического) этого тезиса рассмотрим основные характеристики поведения подростка и соотнесем их с основными характеристиками ответственного действия.

В целях экономии времени свернем анализ характеристик подростка и назовем уже обобщенные характеристики.

Для подростка характерен протестующий характер поведения по отношению к взрослым, конфликты с родителями и учителями и нежелание подчиняться авторитету взрослых. В.А. Аверин [1] отмечает присущую подросткам реакцию эмансипации, которая выражается в стремлении освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых. Л.Б. Филонов указывает на «... беспричинные» конфликты, «выходки», дерзкое невыполнение тех предписаний, с которыми он раньше был согласен, которые им безоговорочно принимались. Именно такое поведение характеризует трудновоспитуемых» [38, с. 114-115].

Для подростка характерны претензии на расширение своих прав и на уважение его человеческого достоинства. Подросток от взрослых требует доверия и предоставления ему самостоятельности, то есть подросток претендует на известное равноправие со взрослыми, и старается добиться признания ими этого. Исследователи полагают, что протест и неподчинение подростка являются средством изменения прежнего типа отношений со взрослыми на новый, специфический для общения взрослых.

Л.С. Выготский [11] выделил и описал несколько основных групп наиболее ярких интересов подростка, которые он назвал доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта» - интерес подростка к собственной личности; «доминанта дали» - установка подростка на обширные масштабы, которые для него более приятные, чем близкие; «доминанта усилия» - тяга к преодолению, к волевым напряжениям, борьбе против воспитательского авторитета; и «доминанта романтики» - стремление к неизвестному, к героизму, романтике.

Характерной особенностью подростков является их активность, склонность к действию. Подростки стремятся применять в жизни все то, о чем они узнают. Им все хочется увидеть, исследовать, попробовать самим. Л.Б. Филонов указывает на

поисковый характер поведения подростка. Он отмечает беспокойство и постоянную неудовлетворенность подростка своими действиями как симптомы поиска. «... Отмечались и другие моменты поведения, прямо относящиеся к поиску. Это прежде всего повышенное внимание к промежуточным результатам действий, интерес к специфическим результатам ответного воздействия...» [38, с. 117]. И далее: «Анализ показал, что поиск ведется одновременно в разных направлениях. Объективными, привлекающими внимание являются все ситуации взаимоотношений. Далее, это отдельные случаи, требующие активных действий или отказа от них... Характерно, что наибольший интерес для подростка представляют ситуации, связанные с напряжением (конфликты, дискуссии)... [там же, с. 118]. Предметом поиска подростка являются «слабые звенья» или «бреши» в цепи рассуждений его собеседника. «Особенности поиска подростка состоят в своеобразном выведывании реакции других лиц на некоторые его конкретные акты поведения. В принципе он ищет типы возражений, виды оценок, способы спора и т.д.» [там же, с. 120]. И наконец, очень интересное замечание в контексте нашего исследования: «В качестве основных пределов выступают нормы (выделено нами - В.Б.). Вне зависимости от того, какую функцию выполняют нормы, следует отметить, что они являются основными пределами для планируемых действий взрослого человека. Они являются указателями границ допустимого и представляются в связи с этим своеобразными ориентирами (замыслами - В.Б.). Однако для того, чтобы возникло такое представление, необходимо, чтобы нормы были усвоены, приняты и оценены как нормы. До их усвоения они могут восприниматься как то, что должно быть проверено и апробировано» [там же, с. 123].

Таким образом, подросток:

- **отказывается** принимать что-либо на веру, без доказательств, принимать контроль со стороны взрослых;

- *требует* к себе доверия со стороны взрослых, уважения собственного достоинства, права на самостоятельность;
- *ориентирован* на опробование себя (чего он может добиться), на познание самого себя, на самоутверждение, на самоконтроль, на планирование своей жизни, на взвешивание оснований при принятии решений, на преобразование общественного устройства, на самостоятельные поступки, на противодействие воле взрослых, на пробу норм взрослой жизни.

Ответственное действие характеризуется (см. подробный анализ структуры ответственного действия):

- идеей действия (замысел, анализ замысла, прогнозирование результата, программа, план реализации действия);
- решением о действии;
- собственно действием (реализация принятого решения);
- отчетом за свои действия и их последствия (ответ, санкция).

Таким образом, в действиях подростка при специальном рассмотрении можно «увидеть» такой элемент структуры ответственного действия как замысел, но практически отсутствуют иные элементы.

Резюмируя, можно заключить, что подросток характеризуется максимальной интенциональной направленностью на совершение ответственного действия. Подростка можно назвать существом максимально ответственным в смысле наличия у него собственных замыслов (*идей действия*), *желания* действовать. С этой точки зрения, подросток находится на уровне внутренней, субъективной ответственности. Однако, как мы постарались показать, для совершения истинно ответственного действия у подростка еще недостаточно средств (ресурсов, возможностей).

Таким образом, социальная ситуация развития в подростковом возрасте характеризуется тем, что «среда ребенка», «значащие» переживания как характеризующие «среду ребенка» обусловлены идеей ответственного действия. Это означает, что в натуральном, естественном опыте подростка присутствует ответственное действие, не осознанное им как таковое. На протяжении подросткового возраста степень обусловленности «среды ребенка» идеей ответственности меняется; существует динамика становления ответственного действия в подростковом возрасте.

Анализ структуры полного ответственного действия обнаружил три его основные компонента: замысел, принятие решения, реализацию. Но при анализе спонтанных форм поведения ребенка мы пришли к выводу, что подросток максимально ответствен в смысле наличия у него собственных замыслов, но у него нет средств для реализации этих замыслов.

Сферы «замысливания» у подростка бесконечно разнообразны. Мы ограничиваем свой анализ лишь школьной ситуацией, рассматривая ее как одну из развивающих сред. Теперь необходимо понять школу как «школу подростка», то есть увидеть ее глазами самого ребенка, причем в контексте становления ответственного действия.

Мы полагаем, что «школа подростка» - это место, относительно которого у него имеются собственные замыслы, но реализация этих замыслов не принадлежит самому подростку.

Для верификации этого допущения было использовано три методических приема. Кратко характеризуем их.

*Изучение реакции подростков на ограничение самостоятельности в школе.*

- Для анализа реакций детей на ограничение самостоятельности была разработана экспериментальная проба проективного типа.

Обобщение результатов приводит нас к следующим выводам.

1. Ограничение подростка рамками замыслов (идей действия) школьных взрослых оказывает влияние на формирование экстернального локуса контроля, то есть подростки не приписывают себе ответственность за ситуации, замыслы которых не принадлежат самому подростку.
2. Формирование внутренней (интернальной) ответственности не происходит в ситуациях, когда замыслы принадлежат другим людям.
3. Ограничение подростков рамками замыслов школьных взрослых способствует росту агрессивных реакций в отношении школьных взрослых в период развития от младшего школьника через подростковый возраст к юношескому.
4. Школа как особая среда развития подростков не обеспечивает условий для полноценного формирования ответственного действия.

*Изучение детских представлений о школе.*

- Для исследования детских представлений о школе разработана методика «Идеальная школа». Это свободное сочинение на тему «В какой школе я хотел бы учиться». Данная методика позволяет диагностировать наличие замыслов подростка относительно школы.

По результатам проведения методики «Идеальная школа» обнаруживается, что школа для ребенка - это место, где он придумывает и требует исполнения придуманного, но от учителей, или субъект исполнения не определен, то есть ребенок фактически остается в сфере фантазирования, не превращая фантазии в замысел как основу собственного (потенциально ответственного) действия. Если, тем не менее, рассматривать предложенное детьми как потенциальный замысел, то замысел принадлежит ему самому, а реализация отдана в основном учителям.

*Изучение детских представлений о разрешении неопределенных ситуаций как исследование способов реагирования подростков на замыслы взрослых.*

Для анализа способности детей строить собственное действие относительно ситуации действия была сконструирована методика «Дилеммы». Она базируется на анализе ответов на неоконченные проективные рассказы, в которых герою - ученику - предлагается действовать по правилу (замыслу, идее действия), предложенному педагогом.

Полученные данные свидетельствуют о том, что содержательный анализ сложноорганизованной ситуации действия возникает лишь к 14-15 годам; к этому возрасту дети в естественных условиях оказываются способны удерживать противоречие между условиями действия (школьным правилом) и собственными интересами в ситуации. При этом число подобных ответов даже у девятиклассников невелико.

Обратим внимание, что естественная последовательность построения собственного содержательного отношения к ситуации противоречивых требований проходит этапы «своеволия», т.е. отрицания правила, его нарушения, разрушения, игнорирования. Эти этапы составляют момент противопоставления, пусть и неконструктивного, своего собственного действия внешним условиям, т.е. нарушение правила – единственно возможное для ребенка «место» реализации собственного замысла.

Фактически лишь к 14-15 годам у детей спонтанно формируется способность к ответственному действию, т.е. действию, предполагающему не только само по себе действие, но и его планирование, и готовность отвечать за его последствия.

### ***Выводы.***

1. Новообразованием младшего подросткового возраста является *ответственное* действие.
2. Социальную ситуацию развития в подростковом возрасте возможно трактовать как социальную ситуацию развития ответственности.

3. Становление ответственности как субъектной способности совершается через преодоление наличного безответственного (своевольного) действия в идеальной форме ответственного действия.
4. Натуральный, естественный опыт подростка провоцирует возникновение форм псевдоответственности: своеволия, манипулирования правилом, перевода содержательной ситуации в план межличностных отношений, а также приводит к росту агрессии в адрес школьного взрослого.

#### Список литературы.

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Монография. - С-Пб., 1994.
2. Бассин Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно психологической закономерности. // Вопросы психологии, № 3, 1972.
3. Богданова О.С., Калинина О.Д., Рубцова М.Б. Этические беседы с подростками. - М., 1987.
4. Боришевский М.И., Максименко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности. // Вопросы психологии, № 3, 1977.
5. Михайлова Е.И. Психологические особенности развития ответственности на рубеже перехода в юношеский возраст. // Диссертация на соиск. учен. ст. канд. псих. наук. - М., 1996.
6. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. // Вопросы психологии, № 1, 1996.
7. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога. // Психологическая наука и образование, № 3, 1997.
8. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы. // Психологическая наука и образование, №1, 1998.

9. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте. // Психологическая наука и образование, № 3-4, 1998.
10. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского). // Автореф. диссерт. на соиск. ученой степ. доктора психол. наук. - М., 1999.
11. Психология современного подростка. // Под ред. Фельдштейна Д.И. - М., 1987.
12. Радзиховский Л.А. Воспитание социальной ответственности подростков. // Сб. Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. / Под ред. Гинзбурга М.Р., Радзиховского Л.А. - М., 1987.
13. Baltes, P (1987). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology. *Developmental psychology*, 23, 611-626.
14. Finks H. *Middle School Handbook*. - Boston, 1989.
15. Havighurst, R. (1972) *Developmental Tasks and Education*. New York: D.Mckay Company, – 273 p.
16. Kinderman Th. & Skinner E. (1988) Developmental tasks as organizers of children's ecologies: mother's contingencies as children learn to walk, eat and dress. in J. Valsiner (Ed.) *Child development within culturally structured environments: social co-construction and environmental guidance in development/ Vol.2* (pp 66-105) Norwood, N.Y.: Ablex.