

Динамика отношений «взрослый-ребенок» в школьных возрастах: подходы к исследованию.

«Мир детей сосуществует с миром взрослых в одном и том же физическом пространстве, однако мы удивительно слепы по отношению к жизни и культуре «Племени детей».

М.В. Осорина

1. Постановка проблемы

Актуальность анализа динамики отношений «взрослый-ребенок» продиктована существующими в культурно-исторической теории представлениями о механизмах онтогенетического развития человека. Эти представления воплощены во введенном Л.С. Выготским понятии о социальной ситуации развития, согласно которому встреча ребенка и «общественного взрослого» определяет направление и динамику развития ребенка. Развитие человека, по Выготскому, есть прежде всего культурное развитие, т.е. оно в первую очередь определяется не генетическими задатками и процессами научения, а процессами обучения, процессами освоения тех культурных средств действия и форм поведения, носителем которых является взрослый. Отсюда появляется вопрос о самой возможности, условиях и содержании «встречи» ребенка и взрослого в разных возрастах, вопрос о готовности ребенка воспринять и о готовности взрослого передать. При этом если готовность ребенка есть результат его развития, следствие формирования новых способностей и личностных качеств, то готовность взрослого, как отмечает Л.С. Выготский, есть следствие преодоления регидности установок по отношению к ребенку, умения заметить и признать относительную взрослость ребенка. Именно с этим связывается выход из кризиса развития и переход в так называемый стабильный возраст.

В образовании проблема встречи ребенка и взрослого проявляется в нечувствительности школы к взрослению учеников. Изменения в зрелости поведения и самостоятельности учащихся не находят своего отражения в

отношении к ним со стороны образовательного института, в постановке жизненных (а не учебных) задач, которые адресует им школа. Образовательные предложения со стороны взрослых, в виде задач, которые школа адресует учащимся, не соответствуют образу взрослости, а значит и не отвечают потребностям учеников во взрослении. Такая ситуация в развитии общества и образовательных институтов, при которой образовательные достижения, достижения в освоении культуры, не олицетворяют для ребенка процесса взросления была названа «кризисом детства» [8]. Современный кризис детства – это кризис того детства, в котором освоение культурных норм совпадало с взрослением. Основной разрыв современного детства – это расхождение требований образовательной системы (требований развития) и требований системы взросления.

Преодоление этих дефицитов в школьном образовании может быть связано с построением школы взросления, в которой ступени обучения представлены как развитие самостоятельности и ответственности учебной работы ребенка, в которой организация самих этапов учебной деятельности становится возрастным символом, в которой встречаются разные возраста, в которой выражены возрастные границы и выстроены возрастные переходы [8].

Попробуем указать на теоретические положения, которые должны стать основаниями для понимания динамики детско-взрослых отношений и её институционализации в практике школьного образования.

Вслед за Л.С. Выготским Д.Б. Элькониным, Б.Д. Элькониным мы считаем, что центральной категорией, задающей целостность детства, является образ взрослости. Образ идеального взрослого является единственной опорой для представления детьми их будущего. Представленность детям взрослой жизни, образ идеального взрослого является - идеальная форма – не может обсуждаться, по мнению Л.С.Выготского, отдельно от реальной. Точнее, ключевым моментом, задающим развитие, является отношение реальной и идеальной форм. Б.Д.Эльконин настаивает на том, что акцент в этом должен делаться именно на слове «отношение». Что значит реальное находится в отношении к идеальному? Это значит, что нечто «противопоставляется как совершенное чему-то иному», не совершенному.

Через это противопоставление очерчивается граница между реальным и идеальным. При этом, говорит Б.Д.Эльконин, идеальность должна выступить перед ребенком, явиться ему, стать событием. Таким образом, второй категорией, которая в рамках культурно-исторической концепции позволяет целостно описывать детство, является категория событийности - событийности детско-взрослой жизни.

Преодоление границы между реальным и идеальным становится для ребенка тем самым событием. Но это возможно только в совместности со взрослым, специальным взрослым. Б.Д.Эльконин называет его посредником. «Посредник – это тот, кто полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними» 9, стр.9]. Посредник – третья категория, задающая целостный образ детства. «Задача посредничества — явление ребенку взрослости (зрелости) как формы его, ребенка, совершенства, т. е. оформление события взросления» [8, 10].

Именно поэтому Б.Д.Эльконин говорит, что кризис детства является кризисом событийности и посредничества [9]. «Исторический кризис детства — это этап ломки и воссоздания событийности детско-взрослой жизни, т. е. этап построения новых форм посредничества между совершенством и реальностью как в самой жизни взрослых, так и в отношениях между взрослыми и детьми» [8]. Говоря о школе взросления, мы предполагаем, что существует изменение/динамика посреднического действия взрослого в школьных возрастах.

Это означает, что взрослый должен, во-первых, замечать и признавать те изменения в ребенке, которые для него самого пока неочевидны, и, во-вторых, делать эти изменения видимыми для самого ребенка. По-разному всерьез воспринимать ребенка в разных возрастах. Эта серьезность должна меняться. Когда взрослый принимает его всерьез, это является для ребенка значком, что он стал взрослее. Именно здесь появляется его (ребенка) самочувствие. Именно здесь можно «пробиться» к душе ребенка, «зацепить» и «вытащить» к культуре, тем самым завершить посредническое действие. Б.Д. Эльконин вводит фигуру посредника» как того, кто помогает ребенку обнаружить способ «взаимоперехода реалии и идеи» и его построить. Это становится возможным через «оборачивание другого на себя» [10]. Посредник отображает, усиливает и возвращает ребенку его

действие. Этим самым он поддерживает ту часть деятельности, которую ребенок сам удержать не может. Но без нее развитие не случится.

Л.С.Выготский говорил: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» [3, стр. 260]. В.И.Слободчиков, анализируя существующие периодизации детского развития, пришел к выводу, что «и в биологически, и в психолого-педагогически ориентированных представлениях (вполне научных) границы возраста и возрастные особенности развития считаются достаточно условными, исторически случайными, которые самостоятельного значения не имеют, а являются скорее результатом устоявшейся традиции» [5, стр.39]. Это порождает иллюзию полного соответствия психического развития ребенка и «возрастной шкалы, сложившейся в системе образования», «возрастная общественно-нормированная стратификация не является жесткой «генетической» программой процесса развития» [5, стр.40]. Опираясь на позицию И.С.Кона о существовании трех систем отсчета возраста (индивидуальное развитие, возрастная стратификация общества, возрастная символика культуры), В.И.Слободчиков утверждает, что возраст не дан нам изначально - «возраст не данность, а заданность» [5, стр.41]. Возраст имеет свое место в ряду других возрастов, характеризуется своими границами, имеет свое содержание. Возраст – это не результат развития, а его форма. «Развитие оформляется, результируется в возрасте», и когда этот процесс завершен, один возраст сменяется, замещается другой формой. И таким образом оформляется новый возраст.

«Понятие о возрасте конструируется в рамках вполне определенной общественной практики». В данной работе мы говорим о практике образования. Это означает, что «совместная деятельность участников образовательного процесса должна специально проектироваться и культивироваться в качестве возрастно-нормативной» [5, стр.43].

Описывая динамику детского развития В.И.Слободчиков выделяет два типа стадий в развитии: стадию принятия и стадию освоения. На стадии принятия ребенок входит в основной тип общности в данном возрасте, а на стадии освоения инициативно такой тип общности может воссоздавать, «творить новые формы, т.е. быть самобытным» [5, 6]. Так, например, взрослый может обсуждать с

первоклассником его (ребенка) самоопределение, но он (первоклассник) еще не может это обсуждать, а 11-тиклассник – может это обсуждать, и не только может, а и сам приглашает взрослого к этому обсуждению. В контексте построения школы возраста мы отмечаем, что взрослый должен так строить сотрудничество, чтобы ребенок обнаруживал в себе эти новые возможности. Это обеспечивает личностный рост ребенка. Открытыми остаются вопросы: Как взрослый может это делать? Что взрослый должен делать в подростковом возрасте? в старшем школьном? и т.д.

Л.С. Выготский в «Педологии подростка» отмечает: «Ключ к возрастному пониманию психологии заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка» [1]. Отношение между личностью ребенка и его социальной средой на каждой ступени развития подвижно. Такое своеобразное отношение есть социальная ситуация развития в данном возрасте, которая определяет формы и пути приобретения новообразования и индивидуально складывается к началу какого-то возраста [3]. То есть, каждому возрасту соответствует определенный тип ситуаций, в которых ребенок себя чувствует, которые он переживает.

Таким образом, типичные ситуации (а значит и сам возраст) даны ребенку в переживании, которое в особой эмоциональной форме отражает степень удовлетворения потребностей ребенка и с определенного возраста становится доступным интроспекции. Л.С. Выготский обсуждает изменение внутреннего отношения ребенка к среде как изменяющее ход развития. Смена основных переживаний (способов переживания среды) происходит в возрастных кризисах [3], «перестройка системы переживаний может служить критерием кризиса психического развития» [2].

Итак, каждый возраст может быть задан через типичные ситуации, их проживание и переживание ребенком, — значит, самочувствие является диагностичным относительно возраста. В контексте построения школы возраста это означает, что на протяжении школьной жизни ребенок должен ощущать свое взросление, переживать свое взросление. Ребенок должен из окружающей его школьной действительности вычитывать какие-то признаки (маркеры), которые будут помогать строить его собственное возрастное самочувствие («это уже

можно», «так уже нельзя», «это уже могу» и т.д.). Основная функция маркеров - обозначение для ребенка его собственного движения/взросления. Если ощущение взросления есть, то это позволяет ребенку мобилизовать свои усилия для решения новых возрастных задач, если нет – то этого не появляется. Усилия появляются только там, где есть самочувствие, где есть чувство себя за счет прилагаемых усилий.

С другой стороны, важно чтобы взрослые, работающие с подростками, видели и понимали эти самые критерии взросления или маркеры. Д.И. Фельдштейн говорил о том, что важно организовать интенсивный поиск критериев «взросления» (маркеров) растущих людей, определить степень, характер их действия [7].

Л.С.Выготским введено понятие «зоны ближайшего развития». Ее составляют еще незрелые, но созревающие процессы – то, что ребенок самостоятельно сделать еще не может, но в сотрудничестве со взрослым – может [3].

Важно отметить, что появляющаяся у ребенка новая потребность им чувствуется, но не осознается, т.е. находится в зоне ближайшего развития. Если обратиться к пониманию Выготского механизмов развития, то за новыми способностями следует обнаружение новых возможностей, а новые возможности формируют новые потребности и «взрывают» устоявшийся тип отношений со взрослым. Для нас это означает, что появляется новый запрос ко взрослому, который пока объективирован быть не может. Задача взрослого (посредника) состоит в том, чтобы заметить эти изменения в потребностях ребенка и помочь ему оформить их в запрос ко взрослому. Таким образом, посредническая функция взрослого обеспечивает достижения ребенка в развитии.

Начать свою работу мы хотели бы с подросткового возраста – может быть самого сложного, непонятного, противоречивого. Однозначного ответа на вопрос: «Каково психологическое содержание подросткового возраста?» - до сих пор нет в отечественной психологии. Подростковый возраст возник более ста лет назад, но до сих пор «не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам» [4, стр.22]. К.Н.Поливанова говорит, что на

сегодняшний момент в психологических теориях есть разные описания ведущих деятельности подростничества, но в культуре этого нет.

Вслед за Л.С.Выготским, Д.Б.Элькониным, К.Н.Поливановой мы признаем неоднородность подросткового периода, существование критического и литического периодов на протяжении всего подростничества.

К.Н.Поливанова выделяет в подростковом периоде несколько этапов: действие, конфликт, рефлексия. Она говорит о том, что «создавая свой поведенческий текст, подросток создает и себя самого» [4, стр.26]. Это значит, что до момента совершения поступка нет еще самого действующего лица. Совершение действия для подростка несет определенный смысл, поведение имеет определенное им (подростком) значение. Сложность ситуации в том, что объективировать этот смысл, это значение, сам подросток пока еще не может. Видит ли это значение взрослый? Он «прочитывает» поведение подростка в соответствии с тем, что тот хотел этим поведением «сказать» или как-то по-своему? Если подросток говорит родителям, что придет домой в 24.00. Что это значит? Он как бы приглашает родителей (взрослых) к разговору о пересмотре своих прав и свобод. А как понимают взрослые это его поведение? Это вопросы, которые задают специфику детско-взрослого взаимодействия в подростковом возрасте. Ответ взрослого и дальнейшее разворачивание ситуации, по мнению Катерины Николаевны, может бы двояким:

- 1) если подросток и взрослый придают разное значение одному действию, то возникает ситуация «разноязыкости», которая характеризуется «отсутствием взаимной представленности», «разнопространственностью»;
- 2) взрослый достраивает свое видение ситуации, ребенок «оборачивается на практическую составляющую своего жеста», и тем самым восстанавливается полнота (целостность) первоначального действия ребенка. По сути своей это «встреча» двух, пусть и различающихся, но полных действий» [4, стр. 26]. Есть общее пространство понимания и действия.

Таким образом, наличная ситуация (школа, взрослый, родитель) своим поведением/отношением «возвращает» или не «возвращает» ребенку значение его действия. В контексте нашего исследования поднимается вопрос о том, как

взрослый может помогать подростку осмыслять его поведение, как «возвращать»/«отражать» подростку смысл его действий.

2. *Формулировка исследовательского вопроса*

Реальная ситуация такова, что на протяжении всего школьного возраста (десять – одиннадцать лет жизни) в жизни растущего человека в школе ничего принципиально не изменяется – в 11 классе он так же как и в 1 классе сидит за партой 45 минут, ежедневно делает домашние задания и т.д. При этом мы понимаем, что ребенок в 7 лет значительно отличается от 16-17-тилетнего юноши. Получается, что в школьной жизни для растущего/ развивающегося/ взрослеющего человека нет сигналов, меток, показывающих ему самому, что он действительно изменился, стал взрослее, что он стал другим, что может решать другие возрастные задачи. Эти метки, показывающие самому ребенку его взросление должны быть. Изменения во взрослении должны быть видны самому ребенку. Только тогда они могут выступать для детей ориентирами относительно их возрастных задач, своеобразными метками, маркерами.

Таким образом, перед взрослым стоит задача так строить сотрудничество, чтобы ребенок обнаруживал эти новые свои возможности. Когда научился чему-то, надо это увидеть. Увидеть, что теперь я могу это и это. На основе этого появляются новые притязания. По мнению Д.Б.Эльконина в этом проявляется цикличность детского развития – чередование мотивационного и операционального этапов [11]. Этим самым задается личностный рост ребенка. Как взрослый этот процесс может задавать? Что должен делать взрослый в подростковом возрасте? В старшем школьном возрасте?

Опираясь на вышесказанное мы предполагаем, что описать возрастное самочувствие ребенка можно через описание его интересов и притязаний в каждом возрасте. Таким образом, ключевыми параметрами для нас являются детские «должен», «хочу», «могу».

В заключение хотелось бы обозначить линии исследования, которые являются, по-нашему мнению значимыми для построения школы взросления.

Первая линия связана с исследованием возрастного самочувствия ребенка (на что притязает ребенок в разных возрастах, от чего отказывается, какой значимый взрослый ему нужен).

Вторая линия связана с исследованием понимания взрослым процесса взросления ребенка (как педагог различает повзрослевшего и не повзрослевшего ребенка, как изменяет свою педагогическую деятельность в связи с этим, меняет ли он характер взаимодействия, что взрослый признает в ребенке как изменившееся, как он показывает (возвращает) это ребенку).

- Таким образом, мы можем сформулировать три ключевых вопроса исследования:
- как меняется возрастное самочувствие ребенка?
- какие потребности во взрослом появляются у ребенка в связи с изменением его самочувствия?
- замечает ли взрослый эти изменения в запросе на взрослого? Как замечает? За счет чего?

Исследование данных линий позволит, по-нашему мнению, построить и обосновать модель отношений «взрослый-ребенок» в школьных возрастах, в которой взрослый является посредником, обеспечивающим детское развитие.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Режим доступа: <http://biblioteki.net/viewtopic.php?t=1393>
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т., т.1. — М., Педагогика, 1984.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т., т.4. — М., Педагогика, 1984.
4. Поливанова К.Н. Психологическое содержание кризиса подросткового возраста //Вопросы психологии, 1994, №1.
5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития //Вопросы психологии, 1991, №2.
6. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Психология развития человека: учебное пособие для ВУЗов. Под ред. В.Г. Щур. — М., 2000.
7. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.

8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993, №1.
9. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии, 1992, №3-4.
10. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989.