

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

Логинова Н.Ф., Дуда И.В.

«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

Многочисленные научные и эмпирические данные свидетельствуют о неблагополучии в системе детской жизни - «кризисе детства», характеризующимся утратой способов представленности детям взрослой жизни, неполнотой социально заданных образцов взросления [12]. И.Д.Фрумин и Б.Д.Эльконин рассматривают кризис детства как этап в развитии общества, когда возникает ситуация, при которой образовательные достижения, достижения в освоении культуры не олицетворяют собой для ребенка процесса взросления, не являются достижениями большей взрослости, следовательно, не присваиваются и образовательные задачи, которые ставит перед ребенком школа. Линия образования и освоения культуры не совпадает с линией взросления, не отвечает детскому стремлению быть как взрослый. 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 [11].

Наша работа является попыткой построения школы взросления, в которой указанный выше разрыв будет устранен, в которой линия освоения культуры будет совпадать с линией взросления ребенка. Вслед за Л. С. Выготским Д. Б. Элькониным, Б.Д.Элькониным мы считаем, что центральной категорией, задающей целостность детства, является образ взрослости. Второй категорией является категория событийности - событийности детско-взрослой жизни [12].

Разберемся с теоретическими положениями, которые явились основой для нашей работы.

Вслед за Слободчиковым В.И. мы понимаем возраст как то, что не дано нам изначально. «Возраст не данность, а заданность». Возраст имеет свое место в ряду других возрастов, характеризуется своими границами, имеет свое содержание. При этом «понятие о возрасте конструируется в рамках вполне определенной общественной практики», в данном случае - практикой образования. Это означает, что «совместная деятельность участников образовательного процесса должна специально проектироваться и культивироваться в качестве возрастнo-нормативной» [8].

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.

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, когда есть самочувствие. Л.С. Выготский считал, что 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 [3,4]. Каждый возраст может быть задан через типичные ситуации, их проживание и переживание ребенком.

По мнению Д.И. Фельдштейна, важно организовать интенсивный поиск критериев «взросления» (маркеров) растущих людей, определить степень, характер их действия [10].

Маркерами взросления могут выступать: **различные** по содержанию деятельности, содержание деятельности на каждом этапе должно быть **значимо** само по себе, выраженная степень **самостоятельности и ответственности** ребенка [11]. Это означает, что в качестве линии развития при построении школы взросления, самыми существенными являются личностные изменения/новообразования: мотивы, притязания, интересы. Именно этот набор параметров показывает, что для человека существенно в мире в определенный возрастной период.

«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» [11]. Говоря о школе взросления, мы предполагаем, что существует изменение/динамика посреднического действия взрослого в школьных возрастах. «Задача посредничества — явление ребенку взрослости (зрелости) как формы его, ребенка, совершенства, т. е. оформление события взросления» [11].

Это означает, что взрослый должен, во-первых, замечать и признавать те изменения в ребенке, которые для него самого пока не очевидны, 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.

Важно отметить, что появляющаяся у ребенка новая потребность им чувствуется, но не осознается. И это означает, что появляется новый запрос ко взрослому, который пока объективирован быть не может. Задача взрослого-посредника как раз и 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.

Так К.Н.Поливанова отмечает, что подросток считает, что действовать как взрослый - это и означает быть взрослым. Именно это лежит в основе его поведения в кризисный период. Только следующим шагом является осмысление такого поведения, и возвращение этого появившегося смысла подростку [7].

Если подросток говорит родителям, что придет домой в 24.00, то это означает, что он приглашает родителей (взрослых) к разговору о пересмотре своих прав и свобод. Так должны прочитать это заявление взрослые, сам подросток этого смысла пока понять не может.

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 [9]. 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.

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 [14]. 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 данной статье мы пытаемся 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:

1) как меняется возрастное самочувствие ребенка?

2) какие потребности во взрослом появляются у ребенка в связи с изменением его самочувствия?

3) 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.

Нами было проведено несколько пилотных исследований в рамках исследовательских работ студентов, позволяющих говорить о существовании возрастного самочувствия подростков и старшеклассников.

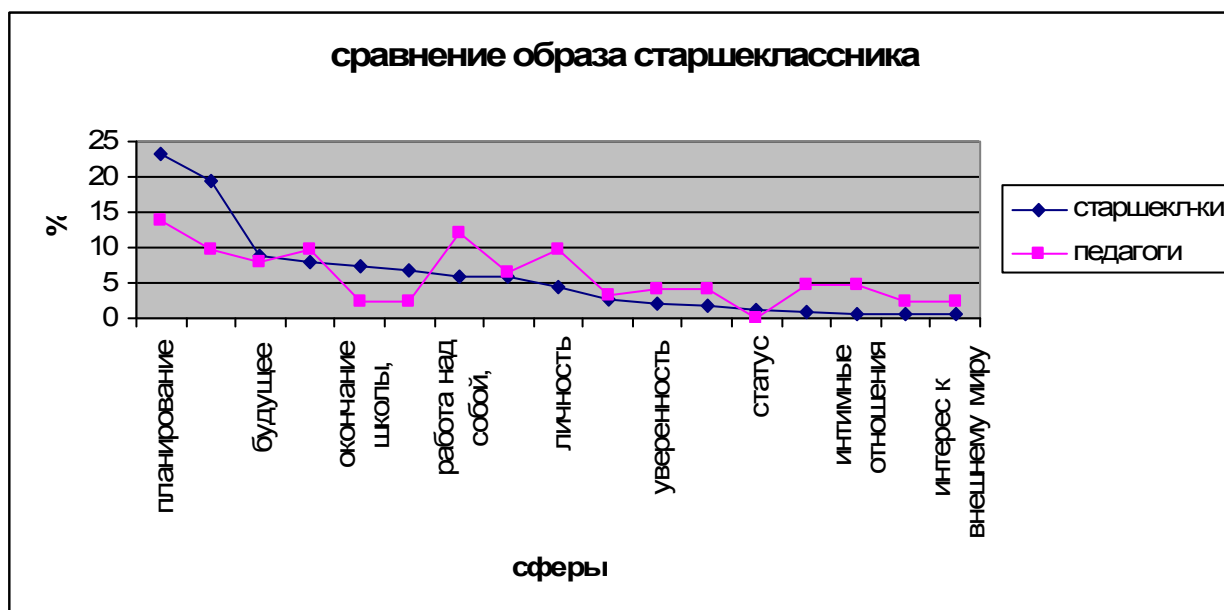
1) Исследование возрастного самочувствия старшеклассников [6].

Старшеклассникам и педагогам было предложено написать небольшое сочинение «Кто такой старшеклассник». На данном этапе в исследовании приняли участие 88 учеников 11 класса и 10 педагогов. В результате контент-анализа сочинений мы выделили 432 высказывания старшеклассников и 124 высказывания педагогов. Аналитическая работа с текстами заключалась в следующем:

- в выделении тем (сфер, обобщенных характеристик), описывающих образ старшеклассника;
- в фиксации частоты их упоминаемости.

На рисунке 1 представлены результаты сравнения образа старшеклассника, описанного педагогами и самими старшеклассниками.

Рисунок 1 – Сравнение образа старшеклассника

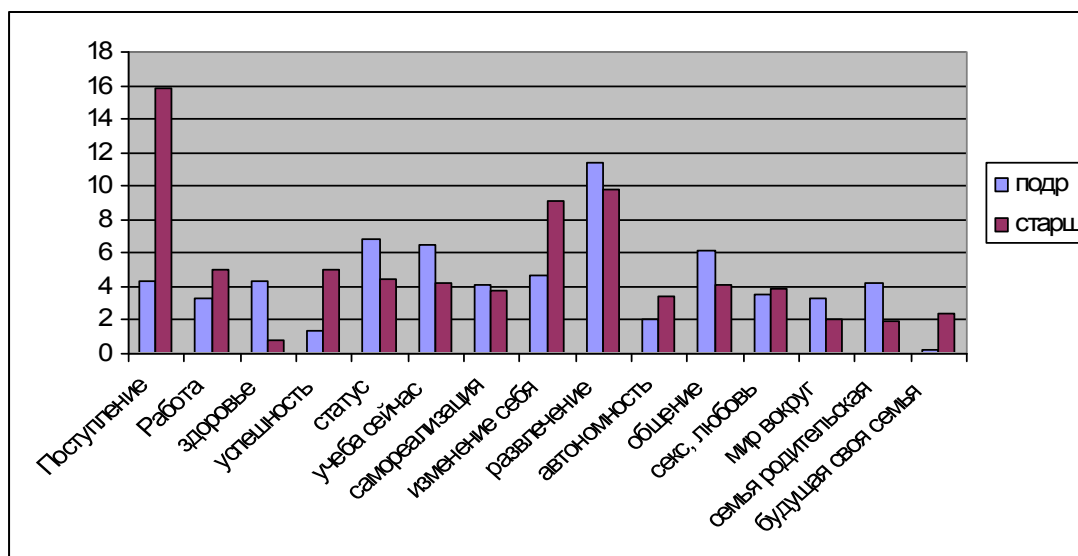


На графике мы видим, что ключевые характеристики образа старшеклассника совпадают в представлении самих старшеклассников и педагогов. Это может говорить о том, что старшеклассники озвучивают тот образ, который им передают взрослые в процессе совместной работы. Школьники воспроизводят то, что им вменяется взрослыми атрибутивно.

Второй шаг состоял в том, что старшеклассникам и подросткам предлагалось продолжить 10 одинаковых незаконченных предложений для старшеклассников и подростков «Я хочу».

На данном этапе в исследовании принимали участие 94 учащихся 6-7 классов (53 мальчика и 41 девочка), 191 учащийся старшей школы (95 мальчиков и 96 девочек). В результате для анализа были собраны 914 желаний подростков и 1509 желаний старшеклассников. В результате анализа собранного материала были выделены сферы, относительно которых формулировались желания испытуемых. Результаты представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 - Желания подростков и старшекласников



Мы

видим, что желания подростков и старшекласников отличаются друг от друга. Сравнивая результаты подростков и старшекласников с помощью критерия Фишера, мы получили, что статистически значимыми являются различия по следующим сферам: поступление; успешность в жизни; статус; учеба сейчас; новые ощущения, риск; изменение себя; общение; родительская семья; будущая своя семья; здоровье.

Третий шаг исследования состоял в сравнении образа старшекласника в представлении старшекласников и их желаний. Сравнивая результаты, мы увидели, что:

- 1) совпадает часть тем (сферы) в образе старшекласника и в его желаниях;
- 2) есть темы, отраженные в образе старшекласника, но неотраженные в актуальных желаниях
- 3) есть значимые сферы в жизни старшекласника, которые не отражаются в образе старшекласника.

Воспользовавшись критерием Фишера, мы сравнили значимость различий сфер внутри области совпадения. Значимыми являются различия во всех сферах зоны совпадений, кроме сферы «автономия».

О чем это может говорить? Это может говорить о том, что озвучиваемый старшекласниками образ старшекласника не совпадает с их реальным самочувствием, реальными желаниями и стремлениями. Даже анализ зоны совпадения сфер и тем говорит о том, что «пульсирующие» фокусы разные.

Откуда берется озвучиваемый образ у старшеклассников? Он близок к тому, как педагоги описывают старшеклассников. Это требования, которые предъявляются к старшекласснику взрослыми, которые ему вменяются. Частично эти вменения соответствуют собственным потребностям, желаниям, стремлениям старшеклассников.

2) Исследование соотношения образов взрослости в представлении педагогов и старшеклассников [5]. В исследовании приняли участие 25 учителей, работающих в старших классах, и 49 учащихся 11 класса.

Нами были составлены неоконченные предложения, которые позволили зафиксировать, что нужно старшекласснику, какую помощь он ожидает от взрослого и непосредственно, какой взрослый ему нужен. А так же посмотреть, какие функции возлагает на себя педагог и существует ли принципиальная разница между обобщенным взрослым и учителем.

Нами было проанализировано 686 высказываний старшеклассников и 325 высказываний педагогов. В результате анализа высказываний были выделены следующие функции, которыми наделяются взрослые (педагоги) в высказываниях респондентов: помощь в самоопределении; помощь в учебном предмете; эмоциональная поддержка; помощь в организационной работе; неформальное общение (учитель, взрослый – друг, отношение к подростку, как ко взрослому); финансовое обеспечение; советник (давать советы, делиться опытом).

Результаты представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Образ взрослого в представлении старшеклассников и педагогов



Из рисунка мы видим, что педагоги приписывают себе больше функций, чем старшеклассники им реально отводят, а также ожидания от взрослого и от педагога у старшеклассников различные.

Воспользовавшись критерием Фишера, мы установили, что существуют статистически значимые различия между представлениями педагогов о тех функциях, которые они выполняют в жизни старшеклассников и представлениями старшеклассников о тех функциях, которые в их жизни выполняют педагоги.

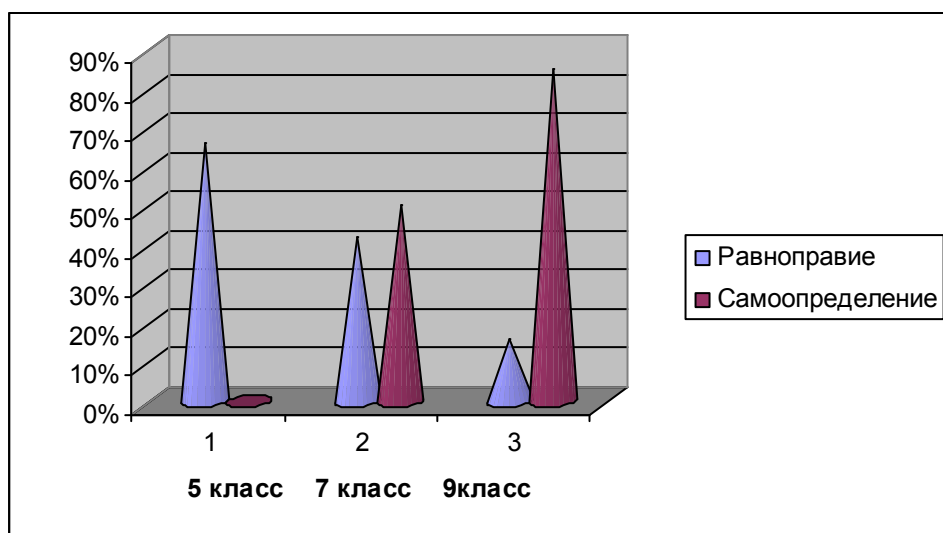
Это означает, что взрослые, работающие со старшеклассниками в школе, не понимают, с кем они работают самом деле.

3) *Исследование динамики притязаний на взрослость в подростковом возрасте* [1].

Подросткам - учащимся 5,7,9 классов было предложено написать небольшой рассказ на тему: «Как бы я хотел, чтобы взрослые ко мне относились...» В исследовании приняли участие 78 подростков. В результате контент-анализа рассказов нами были выделены характеристики изменения отношений со взрослыми, которые можно отнести к двум блокам:

- 1) *претензии на равноправие со взрослыми* (например, «не ругали», «не ограничивали», «больше свободы», «понимали»);
 - 2) *социальное и моральное самоопределение* (например, «уважали как человека», «уважали мой выбор», «считались с моим мнением», «уважали мои решения» и т.д.).
- Результаты исследования представлены на рисунке 4.

Рисунок 4 - Притязания на взрослость в подростковом возрасте



Из рисунка мы видим, что на протяжении подросткового возраста изменяются притязания подростков на отношения со взрослыми: если младшие подростки требуют признания внешнего равноправия, то старшие подростки претендуют на право самим принимать решения в разных сферах своей жизни.

Таким образом, существует необходимость обсуждения построения типов посреднического действия в разных школьных возрастах, включающих описание собственного возрастного самочувствия ребенка, и соответствующего посреднического действия взрослого (описание содержания этого действия, описание техник практического осуществления этого действия).

Литература:

1. Августинovich И.А. Динамика притязаний на взрослость в подростковом возрасте. Выпускная работа бакалавра. СФУ. Красноярск, 2010.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Режим доступа: <http://biblioteki.net/viewtopic.php?t=1393>
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т., т.1. — М., Педагогика, 1984.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т., т.4. — М., Педагогика, 1984. — 432 с.
5. Долгушина Е.Е. Соотношение образов взрослости в представлении педагогов и старшеклассников. Выпускная работа бакалавра. СФУ. Красноярск, 2010.
6. Логинова Н.Ф. Исследование возрастного самочувствия старшеклассников. Магистерская диссертация. СФУ. Красноярск, 2009.
7. Поливанова К.Н. Психологическое содержание кризиса подросткового возраста
8. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. Вопросы психологии 1991 г №2. — С. с. 34 — 49.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: учебное пособие для ВУЗов. Под ред. В.Г. Щур. — М, 2000
10. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
11. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»).

12. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии, 1992, №3-4.

13. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

14. Эльконин Д.Б.