

### **Результаты и эффекты прямой и косвенной специфической организации школьного финиша.**

Факт сохранения черт подросткового возраста в период юношества, а также на более поздних этапах жизненного пути фиксируется в работах многих психологов (А.Г. Асмолов, Г.Н. Алова, Ф. Дольто, Д.А. Леонтьев, Б.М. Мастеров, Ю.В. Сосновикова, В.И. Слободчиков, А.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.).

А.Г. Асмолов отмечает, что особенностью социологического возраста современной молодежи является феномен социального инфантилизма, суть которого бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. [1]

Социальная роль “вечного ребенка” не предусматривает активной позиции и освобождает личность от ответственности. Эта позиция в принципе совпадает с культурой нашей страны, в которой можно быть либо инфантильным, но защищенным, либо самостоятельным, но не поддержанным.

Взросление юношей и девушек происходит в конкретной социокультурной ситуации. Многие авторы, анализируя культурную нишу, в которой переход совершает юношество конца 20 века, в качестве основных факторов называют возрастную сегрегацию, длительную экономическую зависимость, нестабильность в мире, средства массовой информации и т.д. Такая ситуация приводит к удлинению периода зависимости, отдаляет время, когда юноши и девушки могут полностью реализовать свои способности и увеличивает их фрустрацию и нетерпение. [ Grace J. Craig, с. 561] Современная социокультурная ситуация характеризуется неопределенностью будущего, а определенная доля активности оказывается не востребованной и существует в виде тревоги и напряжения. [26] По словам французского психоаналитика Ф. Дольто, современные молодые люди бегут от взрослых, а не противостоят им. Они не

принимают взрослых, критикуют их решительно за все «конфликта, в котором есть динамизм нет», нынешним подросткам не хватает агрессивности, чтобы сказать: я не хочу делать то, что ты делаешь, я буду делать по-другому. [9]

Данные проведенных нами исследований показывают, что по мнению российских юношей и девушек большинство взрослых «не понимают своих детей и молодежи», «не могут реализовать себя », «их интересует только материальный достаток », живут не так как хотят», «не достойные люди», «совершают поступки свойственные детям», «погрязли в притворствах и собственных ошибках», «не готовы к взрослой жизни», «не знают, что делать». Однако большинство подростков, пассивно наблюдая, как живут и угасают их родители, относятся к ним хорошо, проявляя сочувствие, считая их несчастными. Подростки не могут идентифицировать себя с ними потому, что у них нет идеалов. В такой ситуации молодые люди не могут обратиться к взрослым или к традициям за ответами на многие вопросы, так как чувствуют неуверенность и противоречия в системах ценностей взрослых.

Многочисленные исследования и практика консультативной работы показывают, что довольно много людей полностью или частично “застревают” на подростковой стадии развития. Чаще всего такое “застывание” можно наблюдать в виде регрессии к этому этапу развития, когда по тем или иным причинам человеку не удастся реализовать более сложные формы организации своего “Я”.

Примером регрессии могут служить “мальчишники” людей с уже седеющими висками и женские разговоры с “перемыванием косточек”, или, когда “подчиненный не подчиняется”. Это всегда работа на самоутверждение с помощью такого инструмента как конвенциональные ценности: “Он (она) не соответствует этим ценностям, я соответствую им в большей степени”.

Многие наставники сталкиваются с нежеланием молодых людей взрослеть, принимать на себя обязанности взрослого человека, в частности, обязанности, повседневно трудиться. Почти каждый преподаватель Вуза сталкивался с феноменологией подростничества, когда студенты начинают выталкивать

преподавателя в “позицию проповедника, знающего, зачем и куда”, (типичные “подростковые реакции - отвержение” авторитетов и экспериментирование с ролями).

Эффекты регрессии проявляются в типично значимых именно для подросткового возраста ситуациях, затрудняя для взрослого человека конструктивное взаимодействие с окружающим миром. Для этого у них не хватает ресурса.

Одним из ярких феноменов регрессии, по словам В.И. Слободчикова, является инфантилизм, который наблюдается далеко за пределами собственно детских возрастов. [16]

Сказанное указывает на местоположение проблемных областей (точек фиксации) - подростничество и позволяет говорить о нерешенности задач возраста.

Подростковый возраст, отмечает Ф. Дольто, длится в соответствии с теми представлениями, которые юноши и девушки получают от взрослых, и с теми границами познания, которые ставит перед ними общество. Именно взрослые, по ее мнению, должны помочь молодому человеку стать ответственным, а не превратиться в запоздалого отрока. [9]

Когда мы говорим о решенности или нерешенности задач возраста представляется целесообразным обратиться к ситуации школьного финиша. 16-17 летние юноши и девушки находятся в периоде, содержанием которого является переход от подростничества к взрослости. Данный переход обеспечен образовательной программой и задан - как переход - на следующую образовательную ступень. Именно в этом возрасте возникает реальная ситуация выбора. Общество настоятельно ставит перед молодыми людьми жизненно важную задачу - осуществить осознанный самостоятельный ответственный выбор своего дальнейшего жизненного пути, т.е. разрешить конфликт.

Расхождение требований общества и способностей учащихся создает напряжения, многие проблемы, осложнения, отклонения развития.

По нашей гипотезе неполноценное проживание подросткового возраста связано с действием сложившейся образовательной системы.

Процесс образования организуется, так как будто «взрослым – организаторам» известен образ, которому ребенок должен соответствовать. В “стыдливой модели” выпускника, отмечает Е.Л. Доценко, речь идет об инструментальных характеристиках человека и совсем мало о его личностных качествах. [10] По своему устройству школа апеллирует к тому, чего нет.

Почти никогда свой образ не заказывают сами дети. Взрослые решают, какими им быть, за них и без них, не считаясь с их возрастом и интересами.

Многие исследователи (В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Б.И. Хасан, Г.А. Цукерман и др.) отмечают, что проблема взаимодействия детей и взрослых не проработана и не представлена на соответствующем уровне. Преобладает однонаправленность, так как усилия взрослого мира направляются на то, чтобы найти возможности, условия не взаимодействия, а воздействия на детей. Взрослый объявляется монополистом идеальной формы развития, а особенностям, структуре и содержанию реально происходящего саморазвития (самосознания, самоопределения), которые выступают внутри регулируемыми моментами развития внимания уделяется недостаточно. [19]

Б.И. Хасан предлагает с новых позиций пересмотреть проблему отношения взрослых к детству. По его словам взрослые экспансивны и директивны по отношению к детству, “именно взрослые определяют и реализуют за счет собственных стратегий и специального устройства социума характер и темпы возрастной динамики». Причины такого отношения взрослых к детству он усматривает в непроживаемости взрослыми собственного детства. Отсюда идея ускоренного взросления, последствия которого, в большинстве случаев связаны с психическими травмами. Возрастная динамика, по мнению Б.И. Хасана, «должна опираться» не только на “взрослые” признаки возрастного движения, но ... на те критерии, которые используются детьми для “самочувствования”. [21]

С нашей точки зрения действия взрослого должны заключаться в том, чтобы побудить подростка отвернуться от тревоги и привести в его конкретной ситуации как ситуации невозможности использования прежних способов действия в новых условиях, к актуальной возрастной задаче, путем собственных активных действий. Возникает вопрос: как взрослый должен “побудить” и как “привести” подростка к актуальной возрастной задаче. Для ответа на поставленный вопрос обратимся к тезису Б.Д. Эльконина о совокупном действии. По его словам, “включение действия одного человека в действие другого требует противопоставления самого этого включения иному действию”. Задачи диктуются тем, что взрослый должен избежать непосредственного столкновения с ребенком, его противодействия, а выстроить такую взаимность, в которой ребенок, содействуя взрослому, противодействовал бы самому себе... Нельзя строить совокупное действие, центрируясь лишь на поведении ребенка, ... вынося за скобки действия взрослого... По Б.Д. Эльконину, действие взрослого характеризуется выразительностью и адресованностью, оно “энергично и внутренне напряжено”. Существом и принципом удачного действия является его продуктивная незавершенность. [23]

“Величайшей особенностью детского развития”, у Л.С. Выготского, является то, что оно совершается в таких условиях, когда “идеальная форма” взрослости, которая должна появиться в конце развития, сразу, с момента рождения ребенка не только существует ... в окружающей его социальной среде и взаимодействует с ребенком, но направляет, регулирует процесс развития и является его источником. [5]

Однако необходимо отметить, что переживаемый нами исторический период, по словам Б.Д. Эльконина, может быть охарактеризован как кризисный. Данный период требует изменения системы образования, так как потеряны: идеальная форма, образ взрослости; событие взросления - форма явления границы зрелости и незрелости и перехода между ними; посредничество и посредники - те, кто образом и выразительной формой своего существования являют переход и

границу. У Б.Д. Эльконина, основное противоречие, задающее кризисность, заключается в «расхождении образовательной системы - ее ценностей и результатов, а с другой - системы взросления... Освоение взрослости, т.е. форм самостоятельности и ответственности, оказалось латентным, невыделенным и как бы «завешенным» различными формами культуросоования и культуротворчества... Разные степени освоенности культурных форм и норм не представлены ребенку как критерии его взрослости». [24]

Наиболее отчетливо разрыв между присвоением форм культуры (образование) и освоением идеальной формы взрослости виден в период ранней юности. По-видимому, этим объясняется то, что вопрос о ведущей деятельности в данный период остается дискуссионным, не существует среди психологов единого мнения по этому вопросу.

Приведенные выше положения и наши исследования (1998) показывают, что симптомы регрессии, обнаруженные у значительной части юношей и девушек на финише школы (страхи перед будущими и предстоящими испытаниями, требованиями реальной, действительности, утрата чувства времени, отказ от выбора, сопротивление взрослению, озабоченность собой, уход в инфантильные цели и фантазии, ослабление противоречий, потеря прочих ориентиров и т.д.) объясняются “дефицитом конфликтного ресурса, неумением справиться с возникающими внутриличностными и межличностными конфликтами”. (Хасан Б.И., 1997г.) С точки зрения Б.И. Хасана, взрослые не строят взаимодействие как конфликтное, поэтому исчезает возможность самочувствия через преодоление, а бесконфликтное самоопределение вряд ли возможно и конструктивно.

Существенное значение в решении этой проблемы занимает изучение критических периодов - переходов, которые содержат в себе как потенциал развития, так и регресса личности и обсуждаются в психологии как возрастные этапные характеристики (Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон).

В культурно-исторической парадигме, по словам К.Н. Поливановой, понятие “кризис” суть производное от понятия “развитие”. Кризис полагается нормой возрастного развития, он характеризуется специфическим содержанием (субъективация способности, разворачивается в особой логике, при своем разрешении проходит ряд необходимых фаз и этапов). Раскрыть психологическую сущность кризиса, значит понять внутреннюю динамику развития в этот период. Необходимым условием эмансипации (субъективации) новообразования от того психологического контекста, в котором оно возникло, является чувство собственной активности (самочувствие).[14]

Идея Л.С. Выготского о том, что “если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически”, по нашему мнению, могла стать призывом к созданию конструктивного подхода к развитию личности. Суть конструктивного направления в психологии заключается в “создании новых искусственных психических образований (Головаха Е.И., Кроник А.А., 1987 г.) и разработок естественных психических явлений (Б.И. Хасан). Психотехническая задача, - по мнению Б.И. Хасана, - ... заключается в том, чтобы заново строить искусственно то, что было естественным образом дано, но не освоено и уничтожено... И теперь необходимы такие способы человеческой совместности и события, которые заключают в себе развивающий механизм: разрешение конфликта при адекватном его переживании как акта (шага) развития”. [20] В связи с этим Б.И. Хасаном выдвинута гипотеза о развитии конфликтной компетентности в возрастной динамике. Становление конфликтной компетентности как сложного многоуровневого образования происходит в тесной связи с возрастным развитием, с накоплением опыта разрешения конфликтов в актуальных для данного возраста событийных общностях. (Хасан Б.И., 1996 г.).

Наше предположение заключается в следующем: когда человек не справляется с требованиями возраста, следующего за подростковым, то это проявляется в эффектах регрессии к феноменам подростничества.

В таком случае, по словам Божович, нет никакой гарантии, что «процесс социализации будет направлен на усвоение лучших, а не худших образцов... Эти образцы могут стать не только продуктом творческой деятельности, но и продуктом негативного опыта». [4]

Поэтому должна быть задана проектная рамка (специфическая организация ситуаций перехода), тогда симптомы регрессии - это рабочий преодолимый дефицит. По нашей гипотезе существует два типа такой организации: прямая и косвенная. Мы полагаем, что они обе могут быть эффективны. Однако непрямой путь, т.е. совершение действия и рефлексивное отношение к совершенному более эффективен. Прямой путь, т.е. обсуждение объекта дает лишь знания.

Теперь сформулируем положения, которые являются основанием для такого различия. Обратимся к работе Г.П. Щедровицкого. (1983г.), где он определяет два принципиально различных метода получения объективного представления о прикладной психологии- “натуралистический” и “деятельностный”.

“Натуралистический” подход исходит из хорошо согласующихся представлений нашего обыденного сознания, о том, что человеку противостоят независимые от деятельности объекты природы, что человек сам может рассматриваться как отдельный, взаимодействующий с вещами элемент природы. Такой подход реализован в естественных науках в форме следующих постулатов: во-первых, теория об объекте, имеющаяся у исследователя, не является продуктом деятельности самого объекта; во-вторых, объект не зависит от факта существования теории. (В.А. Лефевр, 1973г.) “Деятельностный” подход исходит из того, что все “вещи”, “предметы” даны человеку только через деятельность, что вне контекста социальной деятельности нельзя говорить о “действительном” существовании самого отдельного человека. (Г.П. Щедровицкий). Кроме того, И.Я. Берлянд (1982г.) утверждает, что например, такой способности как рефлексивное отношение к себе нельзя научить, “она не может быть усвоена из культуры в готовом виде, не может быть задана культурой. Процесс становления

такого отношения должен быть прожит ... пережит совместно с другими”. Именно два последних положения должны задавать позицию авторов косвенной организации, которая, как мы выше предположили более эффективна.

В критический период требуется особый характер действовани<sup>я</sup>, позволяющий это действие почувствовать, создать внутреннюю картину действия. Для этого необходима соответствующая организация перехода. Среда должна быть организована таким образом, чтобы ребенок испытывал ее сопротивление (сопротивление со стороны взрослых). [К.Н. Поливанова, 1999г.] Лишь в сопротивлении привычному действию в не действии “действие необходимо оборачивается претерпеванием, возникает чувство собственной активности-ощущения действовани<sup>я</sup>.”(Б.Д. Эльконин).

Достаточность самоощущения в период перехода от подростничества к взрослости обнаруживается через готовность к самоопределению.

Если на первом этапе нашего исследования мы искали ответы на вопрос: Действительно ли юноши и девушки совершают переход или система образования формально выталкивает их на следующую образовательную ступень, декларируя этот переход? На следующем этапе задачами нашего исследования были экспериментальное обнаружение ресурса, необходимого на выходе в новую ситуацию взрослого и условий, при которых он срабатывает. Кроме этого, было важно получить ответ на вопрос: всякое ли инновационное обучение ведет за собой развитие? Ответы на поставленные вопросы задают темы следующих статей.

#### Литература.

1. А.Г. Асмолов. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва-Воронеж 1996.
2. Башев В.В., Фрумин И. Д. В поисках подростковой школы. // Психологическая наука и образование, №1, 1997.
3. Берлянд И.Е. Методологические проблемы психологии личности.- М., 1982.

4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. – Международная психологическая академия, 1995.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1982г.
6. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения (Автореф. докт. дис.) Москва, 1996г. 60с.
7. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. // Вопросы психологии, 1988, №2-с.19-26.
8. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. // Вопросы психологии, 1994, №3-с.43-52.
9. Дольто Ф. На стороне подростка. Петербург-21век, 1997.
10. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. МГУ, 1996.
11. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии М.: Триволта, 1994.- 304 с.
12. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
13. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Сов. Радио, 1973.
14. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного анализа (Автореф. докт. дис. ) Москва, 1999г.-60 с.
15. Привалихина Н.Р. Невротические симптомы и инфантильные характеристики как результат непродуктивного разрешения основного конфликта финиша школьной жизни.// Проблема образовательных результатов (эффектов). Материалы 5-й научно-практической конференции. Часть 2. Красноярск, апрель, 1998
16. Слободчиков В.И., Исаев В.И. Психология человека. М.: Школа пресс, 1995, 384 с.
17. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. // Вопросы психологии, 1991, № 2, с.37-49
18. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии, 1994, № 2, с.37-50.

- 19.Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развитие. // Вопросы психологии,1998,№1- с. 3-19.
- 20.Хасан Б.И. Конструктивная психология. Антропотехника. Конфликт. В книге: Конструктивная психология-новое направление развития психологической науки.: Тез.док.и сообщ. на I науч.-практ. конф., КГУ,1989.,с.140.
- 21.Хасан Б.И.Идеальная форма детства и проблема темпов возрастной динамики.// Журнал практического психолога. М.-1999.
- 22.Щедровицкий Г.П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности: Теория и методология. М.: Стройиздат, 1975.
- 23.Эльконин Б.Д., Л.С. Выготский – Д.Б. Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие. // Вопросы психологии, №5; 1996.
- 24.Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития.// Вопросы психологии, №3-4,1992.
- 25.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: «Прогресс»,1996.
- 26.Grace I. Graig. Human Development Seventh edition. «Питер», 2000.
- 27.May Rollo. Love and will. « Рефл-бук»,1997.