

**Педагогика развития:
возрастная динамика и ступени развития,
Красноярск, 1997, Хасан Б.И.**

Идеальная форма детства и проблема темпов возрастной динамики.

Опыт должен учить двум
вещам: тому, что многое нужно
исправлять, и тому, что не
нужно исправлять слишком
много.
Делакруа

Кошка, раз усевшаяся на
горячую плиту, больше не
будет садиться на горячую
плиту. И на холодную тоже.
Марк Твен

Я намерен начать свое выступление с вопроса, на который, казалось бы, уже давно получен ответ: "Как относятся взрослые к детству?" Не к детям, а именно к детству. Я задаю этот вопрос, серьезно полагая, что: во-первых, сложившиеся представления об этом отношении нуждаются в пересмотре с новых психолого-педагогических позиций; во-вторых, потому, что от его решения зависит и отношение детей к взрослости. В отличие от взрослого, детское отношение пользуется устойчивым и пристальным вниманием психологов и является основанием многих периодизаций развития и построения соответствующих им образовательных стратегий.

Анализ многочисленных источников, в которых изложены профессиональные взгляды на детство позволяет представить себе своеобразный континуум: от идеализированного (радостное, беззаботное) до драматизирующего (переживание сплошного "нельзя"). Но если мы признаем, что идеальная форма взрослости (совершенный образ) задает целостность детства как развивающегося (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д.Эльконин В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, К.Н.Поливанова и др.), то почему бы нам не предположить, что детство для взрослости представлено также событийностью идеальной и реальной форм?

Я полагаю, что это важно потому, что взрослость не просто экспансивна по

отношению к детству, но и директивна. Причем эта директивность носит совершенно очевидный доктринальный характер. Ведь это мы определяем и реализуем за счет собственных педагогических стратегий и специального устройства социума характер и темпы возрастной динамики. Ведь это взрослое решение — относительно задержек в развитии. Понятно, что у нас есть для этого достаточные основания. Но ведь это для нас они достаточные. И если не вести речь о со-бытийности, а иметь в виду только манипуляции, то можно было бы считать эту "достаточность" исчерпывающей в ее односторонности.

Как привычны и распространены выражения типа: "Ты УЖЕ ДОЛЖЕН (ДОЛЖНА) понимать" или, наоборот: "МАЛ (МАЛА) ЕЩЕ, подрастешь, поймешь". В этих "УЖЕ" и "ЕЩЕ" отчетливо представлено ребенку лишь то, что у нас есть свой взгляд на его соответствие известным нам пунктам жизненного пути. Понятно, что такого рода определениями мы и задаем для ребенка границы и метки взросления. Понятно, что эти своеобразные сопротивления детской спонтанности и детским притязаниям играют роль опор в возрастном самоопределении ребенка. Но если говорить о событийности в том смысле, который мы вычитываем у В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Б.Д.Эльконина [1; 2], то следует предположить ситуацию не простого и прямого зеркального отражения. По-видимому, взрослое отношение к детству вообще и конкретного взрослого к конкретному ребенку в частности содержит, кроме фиксации отношения нормативного и наличного уровней детского развития (по известным явным и неявным признакам), еще и свои проекции. Определенная часть этих проекций безусловно представлена в снятом виде в самой нормативности I возраста и носит характер культурного стереотипа, но значительная часть представляет собой ситуативное содержание отношения. В свою очередь, детство вообще или конкретный ребенок, получив от взрослого "зеркало" в виде, например, "ты УЖЕ...", может не очень-то доверять такому сообщению, так как у детства непременно есть свои критерии того, что мы называем возрастной динамикой.

В этом сообщении я бы хотел обсудить предпосылки и возможности соотнесения взрослых и детских критериев и в этой связи проблематизировать односторонне формулируемые задачи развития и границы возрастов.

Особенно важна проблематизация соотнесения задач развития и возрастных границ, определенных для решения этих задач. Сколько бы мы ни призывали не путать паспортный возраст, измеряемый количеством прожитых лет, и психологический возраст, определяемый комплексом решенных задач психического развития, в отношении возрастной динамики существует тревожная и весьма вредная "склейка" понятий развития и скорости взросления. Причем последняя достаточно очевидно имеет оценочные положительные характеристики и не только в обыденном, но и весьма часто в профессиональном педагогическом сознании. Весьма распространен, например, стереотип, что чем скорее ребенок научится читать, тем лучше. И для родителей и для педагогов это часто просто предмет гордости.

Многочисленные опыты (многих взрослых на собственных детях, а также в весьма модных сегодня программах для одаренных детей) показывают, что такое ускорение возможно. Но каковы стратегические последствия подобного экспериментирования с сокращением детства? Что представляет собой взрослость, которой предшествовало сокращенное (ускоренное) детство?

Как известно из истории культуры, развитие цивилизации в свое время потребовало удлинения детства. Так появился и пока еще продолжает оформляться подростковый возраст. Разве уже исчерпаны те основания, которые предопределили современные представления о динамике взросления?

К сожалению, весьма распространенными и часто поддерживаемыми не только амбициозными чиновниками, но и официальной психологической и педагогической наукой, стали так называемые эксперименты по насыщению дошкольных и школьных программ неспецифическим возрастным содержанием, буквально заимствованным из последующих возрастных периодов. Именно так, например, появляется идея ставить учащихся первых — вторых классов в ситуацию жесткого выбора учебных предметов. Иными словами, у ребенка провоцируется внутренний конфликт, никак не обеспеченный личным психологическим ресурсом для его разрешения. Под предлогом идей развития в начальной школе начинают активно эксплуатироваться предметные области, заимствованные из следующей или даже из третьей образовательной ступени: экономика, психология и т.п. С этим же связаны попытки ранней профилизации или

даже специализации обучения уже на стадиях общего образования. Апелляции к якобы обнаруженным детским интересам и склонностям совершенно безосновательны в подавляющем большинстве случаев. Современные социологические исследования в нашей стране и за рубежом убедительно показывают быструю сменяемость детских интересов, весьма широкий диапазон склонностей, существенным образом зависимый от средовых характеристик и содержания выстроенного образовательного пространства (В. Собкин, 1994).

Все это свидетельствует о том, что у педагогов, реализующих подобные "инновационные" программы, явно отождествлены идеи развития и ускорения и они руководствуются ожиданиями эффектов ускоренного взросления.

Понятно происхождение этого стереотипа. Привычная образовательная парадигма в нашей стране долгие годы исходила из идеи подготовки работника на рабочее место. И это надо было стремиться сделать как можно быстрее — исходя из простых экономических соображений. Новая идея — удовлетворения образовательных потребностей — в большинстве случаев является пока еще декларацией и представляет собой скорее благие намерения.

Вместе с тем нам хорошо известны феномены экстренного взросления, когда ребенок за короткий срок, иногда буквально скачком, приобретает почти взрослую мудрость. Практически все такого рода случаи связаны с психическими травмами.

Психологам и педагогам хорошо известно, что возрастная динамика разворачивается не однолинейно и по разным линиям гетерохронна. Экспериментально доказано, что за счет овладения обобщенными способами мышления можно добиться резкого продвижения ребенка по линии интеллектуального развития (см., например, А. Дусавицкий, 1985; П. Тульвисте, 1988; М. Доналдсон, 1985 и др.). Что происходит при этом с потребностной сферой? На какие места в социуме и с какими основаниями может теперь претендовать человек?

По данным наших исследований, дети зачастую не принимают атрибутируемые им из взрослого мира возрастные признаки, а в своем возрастном самоопределении предпочитают пользоваться другими. Так, например, младшие школьники (преимущественно мальчики) отвергают обращение к ним как к маленьким с

апелляциями к сказочным персонажам на уроках, обращая внимание на возрастное несоответствие. Или девочки девятиклассницы считают нормативно неадекватным в школе по отношению к себе обращение "девушки", вне зависимости от внешних признаков. Самочувствие возрастных изменений отмечается детьми в основном на двух "школьных финишах", т.е. в девятом и в одиннадцатом классах, и в значительной степени как конфликт взрослых ожиданий и собственного им соответствования. Иными словами, ребенку приходится как бы делать возрастной "шаг" не потому, что он внутренне обусловлен и субъективно необходим, а потому, что он по внешним причинам неизбежен. Не рискуем ли мы существенными утратами, не обращая зачастую внимание на внутреннюю неготовность ребенка к возрастному переходу? Неготовность по той простой причине, что он ЕЩЕ НЕ ПРОЖИЛ, не исчерпал в достаточной мере содержимое определенного индивидуального этапа жизни?

Многочисленные вопросы постепенно оформляются в главный — чем и как должно быть обеспечено пространство встречи взрослости с детством для НОРМАЛЬНОЙ событийности? Вопрос о сущности, значении и возрастной обусловленности образовательного пространства поставлен И.Д.Фруминым и Б. Д. Элькониным (см.: [3]). Но предложенная ими модель задана двухполюсно: возрастное — невозрастное. Может быть, следует обсудить возможности ее нелинейности и многополюсности? Поэтому точнее сформулировать мой вопрос следует так: какие базовые противоречия лежат в основе межпоколенного конфликта?

Очень любопытное рассуждение на эту тему есть у Маргарет Мид: "В любом постфигуративном обществе появление в каждом новом поколении эдипова вызова авторитету мужчины, вызова, по-видимому, биологически целесообразного на ранних ступенях развития человека, но во всех известных нам культурах неуместного у детей, слишком юных для того, чтобы производить потомство и нести ответственность за него, должно найти соответствующий ответ, если общество хочет сохраниться. Ни в коем случае нельзя пользоваться преждевременной половой реактивностью детей; отсюда мы везде встречаем правила, запрещающие инцест. В то же время и взрослые должны быть защищены от воспоминаний, страхов, проявлений враждебности и отчаяния, возрождаемых в них их собственными детьми. В противном случае взрослые могли бы

отвергнуть и уничтожить своих детей", (выделено мной. — Б.Х.) [4, с. 333].

Здесь фактически предложены два основания для формирования отношения взрослости к детству: во-первых, представление о том, что необходимо для подготовки к такому же, как собственное, взрослому существованию; во-вторых, представление о том, что для них самих было драмой детства и возможным препятствием на пути к "нормальному»?) взрослому существованию. Отсюда понятна весьма противоречивая идея ускорения-сокращения (т.е. приближения к себе) детства. В целом это отношение как раз воплощено в стратегиях образовательных институтов. Теперь хорошо бы попробовать посмотреть по отдельности отношение взрослого к детству как ему внеположенному (буквально как к другому миру) и к СВОЕМУ ДЕТСТВУ.

Достаточно примеров тому, что практически любой взрослый, если бы ему представилась такая возможность, что-нибудь подкорректировал бы в своем детстве. Это легко наблюдать в различных группно-динамических занятиях. Это же обстоятельство "работает" в выборе стратегий попустительства/запрета в отношении собственных детей. Складывается впечатление, что разрешение импульсивности своему ребенку представляет собой своеобразное собственное до-переживание того, что не удалось или по собственным ощущениям удалось не полной, не достаточной мере в СВОЕМ ДЕТСТВЕ, за счет присоединения к детству своего ребенка. По-видимому, тот же механизм срабатывает и при запрете. Для полноты можно сказать, что эта ориентация на свое детство в отношении к новому детству у взрослых на свое детство может осуществляться как компенсаторно, так и по подобию, что не меняет сущности опоры. Если это так, то получается, что родители как бы вновь разрешают уже когда-то и как-то разрешенный конфликт, но теперь уже с новыми ресурсами и в надежде на лучшее разрешение. Значит ли это, что когда-то давно конфликт не был разрешен?

Обратимся опять к Маргарет Мид: "Родители должны защитить себя от возрождения в детях их собственной давно уже подавленной ранней детской сексуальности. В этом, может быть, и кроется причина того потворствования, когда маленьким балийским мальчикам разрешают бродить группами непричесанными, неумытыми, не подчиняющимися никакой дисциплине; когда маленьких мальчиков батонга отдают на воспитание братьям их матерей и отнимают у их суровых отцов;

когда родители-зуньи избегают ссор со своими детьми, проявляют кажущуюся снисходительность и вместе с тем приглашают танцоров в страшных масках прийти к ним в дом и побить ослушников" [там же]. Здесь достаточно очевидны попытки взрослых буквально дистанцироваться от непосредственных отношений с собственными детьми в конфликтных ситуациях, в которых актуализируются конфликты собственного детства, и передать решение некоторым представителям взрослости. В нашей цивилизации такими представителями, по-видимому, должны выступать педагоги. Однако такое лукавство в лучшем случае смягчает остроту межпоколенной драмы, которая всякий раз состоит в том, что взрослые именно потому проявляют экспансию по отношению к современному им детству, что пытаются им исправить (дожить) свое не прожитое в полной мере детство. В свою очередь, такая экспансия должна встретить защитные] формы поведения реактивного характера. Детство тоже притязает на взрослость.

Интересно, что взросление определяется со-бытием идеальной и реальной форм взрослости (Д.Б. Эльконин) исключительно и только как движение "туда", т.е. только во "взрослость". Обратное движение, если оно случается, определяется как инфантилизация или регрессия и составляет предмет психотерапии. Но, по-видимому, не менее важно определение и "откуда". При этом специально подчеркну, что идеальная форма взрослости может быть представлена в двух ипостасях: вневременной (как то, что есть всегда) и перспективной (как то, что предстоит). Идеальная форма детства — сложнее. Я полагаю, что она может быть представлена в трех ипостасях: вневременной (как то, что есть всегда), ретроспективной (как то, что было когда-то) и перспективной (как то, что максимально желательно).

Я полагаю, что характер встречи детства и взрослости и конкретных ребенка и взрослого обусловлен именно тем, каково содержание событийности идеальной и реальной взрослости у ребенка и идеального и реального детства у взрослого. Это последнее, по-моему, как-то обделено вниманием. Наверное, МЫ УВЕРЕНЫ, ЧТО ХОРОШО СЕБЯ ЗНАЕМ.

В этой связи можно выдвинуть предположение, что мы не потому так сильно претендуем на руководство детством и взрослением, что печемся о будущем и —

благодаря развитому умению проектировать — хорошо его себе представляем, а потому, что как раз не можем забыть своего прошлого и именно его пытаемся исправить сами, но в чужой (да простят меня родители) жизни. А это, в свою очередь, объясняется тем, что мы не успеваем прожить собственное детство. Обратите внимание на то, каким образом мы узнаем (диагностируем) шаг развития или возрастной переход - по новообразованиям, новым способам, интересам. А что происходит со старыми? Как они "упаковываются"? Насколько они "снимаются" в новых? Как оставляются в прошлом?

Это, конечно же, тоже не новая мысль. Л.С. Выготский писал: "Сравнивая, что появилось нового, что исчезло из старого, я уже получаю целую картину развития. Я не просто констатирую, как ребенок от бессловесного существования пришел к развитию речи, но я знаю, каким путем он пришел к крику, потом — к лепету, потом исчез лепет, потом появилось то-то, в такой-то последовательности, одно зависит от другого, и таким путем, с такими закономерностями он пришел к речи. Сравнивая речь ребенка на различных возрастных ступенях, я всякий раз вижу, что исчезло, что появилось вновь, в какой зависимости появившееся вновь стоит от того, что появилось прежде" [5, с.53].

Обсуждение не только новообразований, но и "исчезновений" создает, на мой взгляд, несколько иную, чем принятая, картину возрастного перехода как перехода в собственном смысле слова — перехода как субъектного движения, как ЕГО (ЕЕ) ПЕРЕХОДА, а не ПЕРЕВОДА.

Это значит, что та возрастная динамика, которую мы строим через оформление образовательных ступеней, должна опираться не только на "взрослые" признаки возрастного движения, но также и на те критерии, которые используются детьми для "самочувствования". Отсюда как бы две условно естественные картины периодизации, которые важно иметь при организации клинических исследований нормального взросления:

- хорошо известная нам — взрослая, которая опирается на два основания — 1) культурную норму возраста и 2) психофизиологические нормы созревания.
- малознакомая нам — детская, которая также опирается на два основания — 1) понимание и принятие назначений и 2) самочувствие дистанции в

континууме "детство — взрослость", причем дистанции как от одного, так и от другого полюсов. Согласование этих "картин" задает, на мой взгляд, стратегическое отношение к проектированию образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития.// Вопросы психологии, 1996. № 5.

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

Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления"). // Вопросы психологии, 1993. № 1.

Мид М. Культура и мир детства. М: Наука, 1988.

Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996.