

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВЗРОСЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

*В статье излагаются этапы педагогического проектирования воспитательной системы школы взросления. Описываются экспериментально выявленные педагогические условия, составляющие модальности взросления в воспитательной системе. Онтогенетическое развитие рассматривается через призму социального взросления. Анализируются результаты исследования освоения взрослости (четыре типа) у подростков, социально причастных к разным воспитательным системам.*

О. Fiofanova

## PEDAGOGICAL DESIGNING OF MATURITY MODALITIES IN THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM

*Stages of pedagogical designing of the school education system are described in the article. The author considers pedagogical conditions and components of maturity modality in the education system. Ontogenetic development of a child is studied through social growing-up. The results of the research on adulthood adaptation (four types) of adolescents engaged in different educational systems are analysed.*

Школа — один из социальных институтов, в котором происходит взросление ребенка. Школа как социальный институт внутри своей организации содержит противоречие: так как школа осуществляет миссию подготовки к жизни, проявляется модель отсроченного результата. Это противоречит модели неотсроченного результата: «Детство — не подготовка к жизни, а сама жизнь»<sup>1</sup>.

В образовании возможность осмысления институционального влияния школы на развитие ребенка появилась с принесением в педагогическую науку и практику по-

нятия «воспитательная система школы». Задачи системного подхода, заключающиеся в целостном осмыслении институциональной функции школы, решаются в образовательной практике редко или некачественно. Перенос акцента с обучения на воспитание не изменяет воспитывающей функции школы целостно, онтология этого социального института остается прежней.

Своевременная нерешенность задач социального взросления в школе порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения.

Педагогическая наука, по нашему мнению, оказывается перед необходимостью обосновать становление особой области педагогического знания и практики — педагогики взросления, нацеленной на изучение педагогических условий, содержащих возможности освоения, присвоения, реализации взрослости подростком. Категория воспитательных систем (не только в гносеологическом, но и в онтологическом аспекте) позволяет целостно представить поиски решения данной проблемы.

Ценным для нашего исследования стал подход Д. И. Фельдштейна к рассмотрению онтогенетического развития через призму социального движения, что обеспечивает поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний с учетом периодов особой открытости развивающегося человека к освоению, присвоению, реализации взрослости. Социализация и индивидуализация являются содержанием процесса взросления: «социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта»; и «возможности освоения социального раскрываются в непрерывном изменении пространства социального созревания ребенка, в сохранении тенденции расширения свободы, в углублении и усложнении сознательного в субъектной активности индивида, в характере погружения его в социальный мир»<sup>2</sup>. Особо процессы взросления актуализируются в подростковом возрасте. Свидетельством начала взросления является особая форма сознания — чувство взрослости. Освоение, присвоение и реализация индивидом социального выражаются в степени социальной зрелости.

Поиски педагогических условий, при которых школа как воспитательная система становится фактором взросления подростка, привели нас к осознанию необходимости проектирования модальностей взросления. Модальности взросления — это ре-

ализуемые каждым компонентом воспитательной системы педагогические условия, содержащие возможности освоения, присвоения, реализации взрослости<sup>3</sup>. Возможность, являясь инвариантом, всегда существует и доступна для восприятия. Именно модальности воспитательной системы позволяют ей становиться фактором взросления подростков. Таким образом, структурные компоненты воспитательной системы, определенные в научной школе Л. И. Новиковой, можно дополнить модальностями — педагогическими инвариантами, амплифицирующими (обогащающими) воспитательный потенциал школы. Соотношение модальностей и структурных компонентов воспитательной системы таково:

1) условие выраженности принятых целей в смысло-образном аттракторе воспитательной системы (компонент — цели);

2) условие событийности деятельности, общения, отношений (компонент — деятельность, общение);

3) условие представленности образа взрослости (компонент — субъекты);

4) условие наличия ниш с трофиками самостоятельности, инициативности, ответственности (компонент — среда воспитательной системы);

5) условие рефлексивности управления (компонент — управление).

Внося дополнения в существующее определение воспитательной системы, данное Л. И. Новиковой<sup>4</sup>, можно сформулировать, что воспитательная система как фактор взросления подростков — это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания, реализующих условия, содержащие возможности освоения, присвоения, реализации взрослости подростком.

Психологически действие модальностей взросления в воспитательной системе школы можно объяснить следующим образом. Ребенок во взрослом мире (владеющем орудиями, знаками, смыслами, отношениями) не только принимает, осваивает деятельность взрослых, но и создает, конст-

руирует ее для себя, что позволяет ему творчески раскрывать свою субъектную сущность (Л. С. Выготский)<sup>5</sup>. Специфика восхождения к взрослости определяется тем, что ребенок изначально как носитель социального постоянно реализует возможности освоения социального, как активно действующий субъект, растающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, реализующий в своем присвоении, функционировании в этом качестве действующего субъекта, социальное.

Педагогически, развитие – это предоставление культурных возможностей для реализации интенций ребенка, именно поэтому модальности взросления должны целенаправленно проектироваться педагогами. Возможность, являясь инвариантом, всегда существует и доступна для восприятия. Сензитивный период выступает фильтром, пропускающим (блокирующим) существующие модальности. Актуализация активности субъекта по использованию возможностей, обеспечиваемых воспитательной системой школы, происходит в том случае, когда эти возможности комплиментарны его потребностям. Потребность во взрослении – определяющая для подросткового возраста.

Перед началом экспериментальной деятельности по проектированию модальностей взросления в воспитательной системе, с целью рефлексии феноменологии взросления, мы обратились к методике структурированных самоописаний, позволяющей изучить уровни чувства взрослости в социальном взрослении подростков, и методике событийно-поведенческого интервью, позволяющей изучить различные формы взросления<sup>6</sup>.

К подросткам 10–15 лет (количество респондентов 100 человек) обращались с вопросом: «Когда, в каких ситуациях в школе ты чувствуешь себя взрослым и почему?» Согласно методике, тексты различались по указанному в них признаку взрослости и плану действий. В результате каждое самописание было отнесено к определенному типу чувства взрослости. 1-й тип: условный план действий – внешняя

взрослость. Ситуация описывается как происходившая «однажды», в сюжете подросток совершает «достойный», социально одобряемый поступок, преодолевая трудности «чудесным образом». *Пример:* «Я чувствовал себя взрослым, когда победил злодея в игре-джостик на занятиях по компьютерам в школе» (м., 13 лет). Описаний, отнесенных к этому типу чувства взрослости, – 30% от общего количества опрошенных. 2-й тип: реальный план действий – внешняя взрослость. Подросток выделяет признаки «взрослого» поведения через противопоставление «детскому». Так, взрослость связывается с неподнадзорностью, свободой действия (хотя сама ситуация действия остается детской). Важный признак взрослости, описываемый подростком, – это новый статус, новое положение среди других. *Пример:* «Когда меня назначили старшим дежурным в классе, потому что все меня слушались, и я был очень доволен» (м., 13 лет), «Когда учителя нет в классе, я ощущаю себя взрослой, потому что никто не указывает» (д., 14 лет). Выявлено 45% описаний этого типа. 3-й тип: реальный план действий – внутренняя взрослость. Действия, поступки ребенка в описаниях этого типа двунаправленные (направлены не только во вне, но и на самого ребенка), реально совершаемые. На первый план выходит результат сделанного. *Пример:* «Когда мне поручили подготовить номер газеты с группой ребят, я поняла всю свою ответственность, в любом серьезном порученном мне деле я чувствую себя взрослой» (д., 14 лет). «Обычно я чувствую себя ответственным и взрослым, когда выполняю серьезные дела, думаю над сложной задачей» (м., 14 л.). Выявлено 20% описаний этого типа. 4-й тип: условный план действий – внутренняя взрослость. Признак взрослой ситуации уже перестает быть социально заданным, он модифицирован и приобретает черты личностно-значимого. Для этих описаний характерно представление о взрослости как единстве самостоятельности и ответственности. *Пример:* «Я чувствую себя взрослым, ког-

да реализую свой смысл жизни, потому что не могу по-другому (а это сложно)» (м., 15 л.), «Взрослость — это ответственность быть собой. И хотя в школе трудно быть собой, приходится играть не свои роли, я пытаюсь все-таки быть собой и, по-моему, взрослою» (д., 15 л.). Описаний этого типа 5%.

Методика событийно-поведенческого интервью, позволяла изучить различные формы взросления подростков (формы взросления связаны с формированием идентичности). Выяснилось, что взросление может иметь разные формы. Форма «диффузия идентичности» — состояние избегания решений, отказ от поиска собственной идентичности, своеобразное продление детства, инфантильность характерна для 45% подростков. Форма «мораторий» — построение идентичности, состояние поиска ответов на вопросы «кто я?», «какой я?», присуща 40% подростков. Форма «достижение идентичности» — возникновение новой самоидентичности — характерна для 5% подростков.

Результаты исследования взросления мы сопоставляли с результатами исследования воспитательных систем школ по методикам<sup>7</sup>:

- диагностика особенностей целеполагания в воспитательной системе;
- диагностика событийности времени в воспитательной системе;
- диагностика отношений детей и взрослых (представленность образа взрослости в воспитательной системе);
- диагностика трофического потенциала ниш воспитательной системы.

Наше исследование различных школ как воспитательных систем, разнообразия характеров институционального влияния школ на социальное взросление подростков и поиск педагогических условий, позволяющих воспитательной системе становиться фактором социального взросления подростков, показало следующее. Социальное взросление с диффузией идентичности (состояние избегания решений, отказ от поиска собственной идентичности, своеобразное продление детства) происходит в определенных педагогиче-

ских условиях, корректировка которых в воспитательной системе необходима. В педагогических условиях «закрепления» диффузии идентичности подростков отсутствует возможность субъективации способности освоения, присвоения, реализации взрослости. В воспитательной системе не происходит реструктуризации отношений педагогов и детей, последним остается довольствоваться ролью опекаемого и управляемого.

В процессе проектирования модальностей взросления мы пришли к выводу, что ключевыми единицами реализации модальностей взросления являются: *встреча* как пространственно-временная единица взросления, *диалог* как дискурсивная единица взросления (единица демократического дискурса), *проба* как деятельностная единица (единица субъективации в деятельности). Только в пространстве *встречи*, *диалога* и *пробы* социальное взросление происходит в своей определенности. Воспитательная система определяет взросление ребенка через переживание. Переживание имеет биосоциальную ориентировку: отношение личности к социуму<sup>8</sup>. В воспитательной системе способы бытия как основные системоопределяющие связи, укорененные в образе жизни школьного коллектива, служат гарантией социального взросления личности. Переживание подростком *встреч*, *диалогов* и *проб* задает топикку взросления.

Проектирование модальностей взросления основывается на трех принципах. Принцип культуросообразности раскрывается в социальном компоненте воспитательной системы и получает развитие в опоре на культуру как мировоззрение. Принцип природосообразности раскрывается в психодиагностическом компоненте воспитательной системы и получает развитие в адаптивности, адекватности воспитательной системы потребностям взросления ребенка. Принцип свободосообразности раскрывается в пространственно-предметном компоненте воспитательной системы и получает дальнейшее развитие в осознании подростком своей взрослости.

Процесс проектирования модальностей взросления включает три этапа: моделирование, конструирование, программирование. Задача этапа моделирования – формирование у субъектов образа воспитательной системы посредством коллективного целеполагания. В эксперименте мы апробировали технологию коллективного целеполагания<sup>9</sup>. Принятые цели-ценности создают пространство сознательного жизнетворчества взрослеющего подростка.

На этапе конструирования создаются условия для согласования субъектных опытов детей и взрослых как равноправных членов событийной общности – воспитательной системы. На этом этапе *встреча* как пространственно-временная единица взросления является формой организации воспитательных событий. В событийной деятельности происходит осмысление привычных форм совместности взрослого и ребенка и соиздание новой совместности. В эксперименте нами апробирована технология организации воспитательных событий<sup>10</sup>.

На этапе программирования выстраивается на основе сотрудничества детско-взрослой общности саморегулируемая система, в рамках которой возможна реализация смоделированного в образ жизни через программы деятельности (социальные проекты). Задача педагога – осуществлять педагогическую поддержку социально-полезных инициатив. В эксперименте нами апробирована технология педагогической поддержки взросления<sup>11</sup>.

Проектируемые воспитательной системой модальности взросления являются взаимодополняющими, взаимообтекающими: осмысленные и принятые подростками цели-ценности дают возможность включаться в конструирование содержания деятельности, создавать ниши с надлежащими значениями, что дает возможность рождаться воспитательным событиям, через событие педагог являет образ взрослости, что служит источником рефлексии, которая является интерпсихической формой его (события) существования.

Подвергнув по окончании эксперимента полученные результаты изучения взросления математической обработке с помощью t-критерия Стьюдента, мы обнаружили значимые различия у подростков экспериментальной группы по показателю «Чувство взрослости»:  $t = 3,95$  для  $p \leq 0,01$ . Но у подростков контрольной группы различия также являются значимыми по показателю «Чувство взрослости»:  $t = 2,03$  для  $p \leq 0,05$ . Это говорит о том, что стадийность взросления инициируется генетически. Фильтром, пропускающим средовые влияния, является сензитивность возрастного периода. Значительное отличие в том, что описаний, отнесенных к 4-му типу: условный план действий – внутренняя взрослость как единство самостоятельности и ответственности, в экспериментальной группе в два раза больше, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что данные признаки взрослости находятся в прямой зависимости от социальных условий воспитания. Различия по показателю «чувство взрослости» (4-й тип: взрослость как единство самостоятельности и ответственности) в экспериментальной группе значимы при  $p \leq 0,01$  ( $t = 3,36$ ), в контрольной группе различия по данному показателю не значимы.

На эмпирическом уровне констатировались различия и в формах взросления подростков. Подвергая результаты диагностики математической обработке по критерию Фишера (по качественно определенному признаку), мы определили, что на уровне значимости  $\phi = 1,97$  при  $p \leq 0,02$  качественный сдвиг в формах взросления (от диффузии через мораторий к достижению идентичности) является достоверным в экспериментальной группе.

Таким образом, дифференциация атрибутивных компонентов воспитательной системы и ее модальностей обогащает поле исследования воспитательных систем. Реализуемые воспитательной системой модальности взросления должны являться основной оценкой воспитательной системы школы среднего звена (5–9-е классы), подростковой школы – школы взросления.

## ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> *Дольто Ф.* На стороне подростка. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997.
- <sup>2</sup> *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности // Избр. тр. – М., 1999.
- <sup>3</sup> *Фиофанова О. А.* Воспитательная система школы как фактор социального взросления подростков. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004.
- <sup>4</sup> Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. / Под ред. Л. И. Новиковой. – М.: НИИТ и ИПК, 1997.
- <sup>5</sup> *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 4.
- <sup>6</sup> *Фиофанова О. А.* Педагогика взросления: Учебник для вузов. – М.
- <sup>7</sup> *Фиофанова О. А.* Педагогика взросления: Учебник для вузов. – М.
- <sup>8</sup> *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 4.
- <sup>9</sup> *Фиофанова О. А.* Технология коллективного целеполагания в воспитании // Новое образование. – 2007. – № 2. – С. 37–39.
- <sup>10</sup> *Фиофанова О. А.* События воспитательной системы как форма инициирования социального взросления подростков: Методическое пособие. – Ижевск: Знак, 2005.
- <sup>11</sup> *Фиофанова О. А.* Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. – Ижевск: Знак, 2005.