

УДК 37.012-053.6

Шик С.В.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ САМОПОНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Ключевые слова: становление самопонимания подростков, рациональное воспитание, органическое воспитание, гуманистическое воспитание, антропологическое воспитание.

Особенности современной социальной ситуации развития подростка характеризуются деструкцией семейных отношений и существенными изменениями в школьной образовательной системе, являющимися следствием новых социально-экономических условий. Налицо снижение благосостояния семьи, прагматизация и плюрализация ценностных ориентаций (Т.А. Гурко, Ф. Дольто, В.Е. Каган, О.В. Курышова, А.М. Прихожан, И.И. Толстых, А.Н. Тубельский, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Фуряева и др.). Современная школа, которая рассматривается прежде всего как транслятор знаний, претерпела серьезные изменения в своей структурной организации, в содержании образования. Имеет место разрушение системы воспитательной работы (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова), практически отсутствует возрастно-ориентированное содержание образования (В.В. Башев, А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, Т.В. Фуряева, Б.Д. Эльконин). Во многих школах процветает «педагогика мероприятий» (Л.Н. Лузина), т.е. абсолютизация форм воспитательной работы, что отчуждает ребенка от образовательного учреждения. Это происходит на фоне иллюзии взрослых, что для понимания себя достаточно объяснения (монолога учителя). Кроме того, вместо целостного осмысления жизни подростка часто педагоги занимаются только частными видами воспитания (нравственным, эстетическим, трудовым и т.д.). Если ко всему этому добавить родительский авторитаризм, то получается нерадостная картина состояния взрослеющего человека.

По мысли О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюка, современная ситуация идейного бездорожья состоит «в рассогласовании мироощущения и миропони-

мания ребенка с явлениями окружающей среды, ее традициями, нормами, в ослаблении или утрате им связей с семьей, школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда» [4, с. 10]. Добавим, что наиболее ярко и трагично проявляется такая ситуация у подростков.

Современный подросток часто пассивен, беспомощен, находится во власти иллюзий и стереотипов, теряет интерес к учебе, не умеет организовать свою деятельность, не хочет думать о будущем. Крайние случаи заканчиваются «тяжелым» саморазрушением жизни и личности (суициды, разнообразные зависимости и нарушения поведения). Другими словами, можно утверждать, что подросток недостаточно понимает самого себя.

Между тем вызовы современной цивилизации предполагают выработку у подрастающего поколения умений решать жизненные проблемы, делать свой жизненный выбор нравственным путем, что требует «обращения вовнутрь себя», осмысленного отношения к собственной жизни, т.е. становления самопонимания подростков.

В целом, данное явление, осознание ограниченности традиционных педагогических возможностей, понимание того, что авторитарно навязанная линия или заданная траектория, по которой нормативным образом должен двигаться подросток, тормозит личностное развитие, диктует необходимость поиска новых концептуальных идей в воспитании.

Одна из таких идей – идея понимания, направленная на «удержание» человека в бытии. Благодаря трудам Х.-Г. Гадамера, Э. Гуссерля, П. Рикера, М. Хайдеггера, придавшим онтологический статус пониманию, последнее стало рассматриваться как раскрывающее существо человека, способ его

отношения к миру. В этом контексте понимание является формой бытия, которое сопряжено с экзистенциальным пластом жизни человека: верой, любовью, ненавистью, надеждой, унынием, жадой свободы и страхом ее, идеалами справедливости, красоты. Иначе говоря, подросток ищет опору своей жизни, нащупывает смысл познания, он открыт пониманию, что и должно стать основой воспитания.

Сегодня появляются исследования, посвященные педагогическому пониманию (А.Ф. Закирова, Н.Б. Крылова, Л.М. Лузина, В.Г. Малахова и др.), развитию самопонимания (В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов, В.И. Пузько, И.А. Романова и др.).

По мнению В.И. Пузько, в отличие от самосознания как непосредственной данности индивида самому себе, предполагающего субъект-объектный контекст, «идея самопонимания принципиально конституирована контекстом культуры... Отношение человека к предметному миру носит принципиально опосредованный характер, вырастает из онтологии культурных форм жизни и культурных произведений человека» [8, с. 7].

Психологические исследования показывают, что самопонимание является интегративным свойством человека, отражающим постижение им смысла собственного существования в диалоге с самим собой и другими и проявляющимся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности (В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов). Именно такие способности начинают закладываться у подростков.

Вместе с тем педагогический аспект становления самопонимания оказался недостаточно исследованным. Введение понятия «становление самопонимания подростков» требует соотнесения с существующими представления-

ми о воспитании. В связи с этим статья преследует цель проанализировать место и значение становления самопонимания в различных концепциях воспитания подростков.

В качестве отправной точки рассуждений мы опираемся на исследование О.М. Ломако [6], выполненное в рамках философско-педагогической антропологии, которое позволяет многочисленные подходы к воспитанию объединить в четыре группы:

- рациональное (просвещение);
- органическое (романтизм);
- гуманистическое;
- антропологическое.

Рациональное воспитание есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Планомерное применение определенных методов с опорой на знание материала через определенное время приводит к желаемому результату.

Подросток – это человек, у которого происходят качественные психофизиологические изменения, делающие его способным к полноценной трудовой деятельности, поэтому реализм как обучение профессии и ремеслу, прагматизм как обучение решению реальных жизненных проблем наиболее эффективны для быстрого вхождения во взрослую жизнь.

Яркий пример рационального воспитания – «Школа рабочего подростка» 20-х гг. XX в., которая являлась цехом завода. «Наша школа предлагает воспитаннику не понять и запомнить готовые выводы, а “доработаться” до них... Подросток изживает свой возраст... Он ушел уже из “своего детского мира”, и все его помыслы направлены в сторону “настоящей жизни” в кругу взрослых. От школьного станочка он рвется к гудящим машинам, к пылающему горну, к производительному труду... Мастерская-завод оказалась именно

той обстановкой, которая ответила на какие-то существенные вопросы жизни подростка» [5, с. 107–109].

В рамках этой концепции ведущей является проблематика десакрализации, секуляризации культуры, достижение самостоятельности, эмансипация субъекта, иначе говоря, становление самопонимания подростка сводится к формированию «образованного» человека (профессионала), т.е. экзистенциально-духовный пласт личности не затрагивается.

Органическое воспитание (романтизм) заключается в том, что человек является природным существом, поэтому только природа может быть критерием истины. Девиз: «Назад, к природе». Ребенок подобен почке, из которой, словно листок, разворачивается человек. Он не нуждается ни в какой специальной «обработке», ему необходимы свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой). Цивилизация испортила людей, и только «хорошее», т.е. «природосообразное» воспитание непременно сделает человека хорошим.

Подросток – это человек, имеющий в своей сущности разумное ядро, но угнетаемый взрослыми. Хорошо иллюстрирует это положение значения слова «отрок»: слуга, работник, раб, холоп, «не имеющий права говорить». Подростка сделали проблемным, не понимающим себя, плохие условия жизни, несовершенство школы. На самом деле подросток знает, что хочет, и выберет лучшее, если ему предоставить свободу и выбор.

Идея «хорошей» природы человека воплощена в модели свободного воспитания (научение и приучение воспитанника быть свободным и ответственным за свою жизнь, за выбор духовных ценностей).

Довольно жестко, но отчасти справедливо звучат слова столетней давности одного из апологетов теории свободного воспитания И.И. Горбунова-Посадова: «По-прежнему над нашей школой зловеще развивается знамя, на котором написано: не школа для ребенка, а ребенок для школы. По-прежнему каждый из нас, приближаясь к ее угрюмым стенам, вспоминает о том, что в этих стенах не знают уважения к личности маленького человека, обреченного многие годы томиться среди них...» [3, с. 429]. Другой известный ученый-романтик К.Н. Вентцель в работе «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления» предлагал заменить существующие учебные заведения «Домами свободного ребенка» и «Домами свободного юношества» [2, с. 175]. Они создаются на основе освобождения ребенка от внешнего и внутреннего гнета для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности.

Вместе с тем концепция оказалась состоятельной только как идея, как романтический порыв в ответ на осознание противоречивых явлений антагонистичного бытия: отчуждения человека от самого себя и других, подростка от взрослых, противостояния науки и искусства. Очевидно, что «культ свободного развития» может порождать вседозволенность, разрушение общественных базовых устоев социума, забвение непреложных нравственных норм» [9, с. 27], вырождаться в нигилистическое воспитание. Таким образом, главным достоинством данной концепции является постановка самой проблемы становления самопонимания подростка, при отсутствии осмысления путей решения и недостаточном понимании единства свободы и ответственности.

Гуманистическое воспитание декларирует новую характеристику вос-

питательного процесса, провозглашая человека (точнее, взрослого человека) эталоном, наивысшей ценностью. Человеческая природа понимается с точки зрения должного, как поиск высшего закона человеческой гармонии, как восхождение ребенка к вершине, на которой стоит человек: сначала овладеть ролями *homo sapiens*, *homo faber*, *homo moralis*, чтобы стать *homo universale*. Процесс воспитания является трансляцией готовых истин. Ведущая проблематика: идея энциклопедизма (для одаренных детей) или проблема познавательного интереса (для учащихся с пассивной установкой на свое интеллектуальное развитие). Воспитание заменяется образованием (просвещением, «наполнением» ученика).

Подросток – это человек в переходном периоде между детством и юностью, который еще не дорос до идеала человека-взрослого. Переходный возраст неизбежен, но кризиса можно избежать, если учитывать потребности подростка, его чувство взрослости.

Согласно гипотезе ряда психологов (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, К.Н. Поливанова и др.), подростковый возраст является культурно-историческим феноменом, недавним «изобретением» человечества и связан с зарождением массовой средней школы. Уточним, что в России массовая школа начинает формироваться в связи с принятием «Устава гимназий и прогимназий» в 1864 г. Организация системы средних учебных заведений отвергала классово-сословную дискриминацию обучения, открывала широкие перспективы всем слоям населения и давала возможность поступать в высшие учебные заведения, но и создавала проблемы. В частности, уже к концу XIX в. на северо-западе России до 60% учащихся гимназий являлись детьми

крестьян (О.В. Нагибина). У старших учащихся – подростков – вырванных из привычной среды обитания, затруднялось понимание смысла окружающего культурного пространства и себя самого. Подростковые вопросы, решение которых раньше происходило автоматически путем идентификации с определенным сословием: «Кто Я?», «Откуда и куда я иду?», «Что есть мир?», «Почему мир заставляет меня страдать?» и т.д., теперь оставались без ответа, вызывая отчуждение от школы и трудности в понимании самого себя. Постепенно подростничество выделилось в отдельный возраст, но поскольку не выработались культурные способы его разрешения в отличие от более древних возрастов, поэтому оно несет в себе кризисные проявления, трудновоспитуемость (К.Н. Поливанова).

Однако эти явления можно преодолеть, если создавать внешние благоприятные условия. Например, Л.И. Божович считала, что школьные условия ограничивают стремление подростка занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию. Соответственно, давая большую самостоятельность ребенку в школе, взрослые помогают преодолеть кризис. Похожая позиция у Т.В. Драгуновой: «Подросток считает себя уже не маленьким и поэтому претендует на новые права. Если от взрослого исходит инициатива в изменении отношений, то трудностей можно избежать». Необходимо «потерпеть», пока подросток не повзрослеет, как можно больше вовлекая его в социально полезную деятельность, постепенно вести к идеалу, наполняя знаниями о себе.

Сегодня все исследователи и практики так или иначе провозглашают гуманистические идеи. Однако «простая трансляция готовых форм культуры»

противоречит задаче «формирования целостной личности» [10, с. 121–122]. Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (*essentia*) и существованием (*existentia*), декларациями и реальностью, гуманистическое воспитание часто вырождается в общение на дискурсивном уровне, внешний этикет, становится воспитанием, укорененным не в жизни, а в разуме взрослого человека.

Происходит субъект-объектное устранение этого «зазора» с помощью деятельности педагога по формированию желаемых качеств у подростков. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала, в том числе касающегося самого себя. Личный опыт ученика скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность (Г.И. Щукина). Развитие самосознания (накопление подростком знаний о себе) рассматривается как становление самопонимания, т.е. постепенное приближение к желаемому взрослым представлению подростка о себе («Вырастешь и поймешь, что мы были правы»).

Отсюда становятся ясны противоречия современного воспитания: противостояние подростка – взрослым, семьи – школе, вытекающее из недоверия (родителей) и учителей к уникальному опыту подростка, диктата специалиста-профессионала над «дилетантом»-родителем.

Антропологическое воспитание восходит к античности, к идеям Платона (помочь воспитаннику открыть высший мир идей и превратить его в содержание личности воспитанника) и заключается в отмене вертикали «верх – низ» (хороший – плохой, умный – глупый и т.д.), «должное – сущее», в стремлении к целостности,

к удержанию противоречий, позволяющим воспитать человеческое в человеке. «Человек не цель, а мост между жизнью и смертью» (О. Больнов). В наше время Ф. Ницше, пытаясь понять истинную природу античности, первым указал на отличие гуманности (*humanitas* – хорошая в своей основе, достойная природа взрослого человека) от человечности (*menschlich* как особый вид детской наивности в представлениях о мире)¹. Ребенок не есть маленький взрослый, он – иной. Между ребенком и взрослым лежит продолжительный воспитательный период с целым миром особенных условий (разных возрастов). Взрослый не может прямо «делать» ребенка взрослым. Ему самому необходимо любить, страдать, ревновать, ненавидеть и т.д., т.е. проживать свое детство. Процесс воспитания заключается в работе с социальной памятью, встрече с сакральным, изначальной глубине сопереживания и участия, событийном общении, проживании конкретных ситуаций, связанных с жизнью и смертью, т.е. является воспитанием, укорененным в жизни.

Подросток – это человек, который ищет себя и свое место в жизни, открывает личностные смыслы, принимает ответственные решения относительно своего будущего.

В соответствии с интенциями подростка антропологическое воспитание предполагает обращение к экзистенциально-духовному ядру лич-

ности, к развитию «внутреннего человека». В таком воспитании, по нашему мнению, и необходимо искать пути решения проблемы становления самопонимания подростка.

Антропологическая направленность характерна для многих классиков отечественной педагогики (П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.).

В частности, Н.И. Пирогов, выступая против рационального воспитания, призывал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку... Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» [7, с. 36–37], и считал, что для ребенка необходимо переживание ситуаций самопознания.

Подчеркнем, что это особого рода самопознание, связанное с тем, что Платон называл «заботой о себе». Забота о себе рассматривается не столько как накопление знаний о себе, сколько как самопреобразование, опыт личностных усилий, т.е. является становлением самопонимания.

В контексте антропологического воспитания школа рассматривается не только как транслятор знаний, не только как залог будущего, но и как место жизни, где подросток не только учится, но и испытывает разнообразные эмоции, вступает в различные отношения. Он вместе учителем и родителем оживает, персонифицирует и понимает «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В.П. Зинченко). При этом подросток приобретает важные знания и развивает эмоциональную (собственно человеческую) сферу: искренне радоваться, спонтанно выражать свои чувства, быть благодарным и естественным. Таким образом, подросток учится

1 «Человеческое эллинов лежит в наивности их представлений о человеке, государстве, искусстве, социальности, военном и гражданском праве, отношении полов. Воспитание есть то человеческое, которое обнаруживается у всех народов, но у них оно не замаскировано и не гуманистично. Особый вид детской наивности сопровождает их, и при всей их порочности в них сквозит чистота, близкая к священной» (цит. по: [6, с. 15]).

работе с самим собой: самостоятельно искать свой собственный стержень, собственный уникальный путь, ответственно принимать важные решения, развивать «внутреннего человека».

Антропологические идеи прослеживаются в ряде современных концепций воспитания (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич Л.М. Лузина, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова и др.), где рассматривается как смыслопорождающий процесс. Основной акцент делается на деятельности самого воспитуемого, не просто овладевающего важной информацией, но создающего свое внутреннее Я. В воспитание включается не только «ставшая» культура (социальный опыт, зафиксированный в проектах содержания образования), но и культура, включающая опыт, знание непосредственных участников педагогического процесса. Исследователей интересует, каким смыслом движем ребенка, его опыт, непосредственные переживания, способы активизации личностного смысла, пути инициирования осознания ребенком связи своего личностного Я с объектами действительности и осмысления свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого напряженного раздумья воспитанников о своем жизненном пути.

Так, в культурологической концепции Е.В. Бондаревской ребенок рассматривается как человек культуры, который в любом возрасте имеет свою жизненную историю, обладает свойствами субъектности, находится в состоянии самостроительства, поиска собственного «лика» и личностных смыслов своего бытия. Главное назначение воспитания ученый видит в том, чтобы «помочь самоосуществлению человека, становлению его индивидуального личностного образа» [1, с. 134], что напрямую

можно отнести к становлению самопонимания подростков.

Таким образом, становление самопонимания подростков мы определяем как педагогически организованную деятельность по высвобождению человеческого потенциала, в результате которой подросток постигает смысл своей жизни, конструирует самого себя. Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилий самого подростка – напряженных усилий по самотрансформации, поиску самого себя, а не просто познания «объективных истин» и «правильных взглядов».

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема становления самопонимания подростков связана как с внешними социально-экономическими причинами, так и с научно-теоретическими, а именно с недостаточной осмысленностью концепций воспитания в контексте становления самопонимания подростка, традиционной ориентацией на внешние аспекты педагогического процесса.

2. В рациональном воспитании подросток рассматривается психофизиологически как способный к полноценной трудовой деятельности и самопонимание сводится к формированию «образованного» человека, профессионала.

3. Органическое воспитание делает акцент на разумной основе подростка, который угнетается взрослыми, и ставит саму проблему становления самопонимания.

4. Гуманистическое воспитание рассматривает подростка как человека в переходном периоде между детством и юностью, когда происходит накопление знаний о себе, развитие самосознания, что и рассматривается как становление самопонимания.

5. Антропологическое воспитание рассматривает подростка как человека, который открывает личностные смыслы, ищет себя и свое место в жизни, принимает решения относительно своего будущего, что предполагает обращение к экзистенциально-духовному ядру личности. Поэтому в контексте такого подхода и возможно решение проблемы становления самопонимания подростка.

Таким образом, проведенный нами анализ выделяет предметную область профессиональных усилий педагога, направленных на экзистенциально-духовное ядро личности, и намечает пути решения проблемы становления самопонимания подростков.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (лично-ориентированное воспитание) / Е.В. Бондаревская // *Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы* / под ред. И.А. Зимней. М.: Издательский сервис, 2005. С. 131–140.
2. Вентцель / сост., предисл. Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский. М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1999.
3. Горбунов-Посадов, И.И. Несколько вступительных слов к журналу «Свободное воспитание» (1907). С. 428–432 / И.И. Горбунов-Посадов // *Хрестоматия по истории педагогики* / под ред. С.А. Каменева. М.: Учебно-педагогическое издательство, 1936. Т. 4. С. 428–432.
4. Гукаленко, О.В. Воспитание в современной России / О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк // *Педагогика*. 2005. № 10. С. 3–17.
5. Лемберг, Р. Школа рабочего подростка / Р. Лемберг // *Советская производственно-трудовая школа: педагогическая хрестоматия* / под ред. А.Г. Калашникова. М.: Работник просвещения, 1925. Т. 1. С. 102–110.
6. Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология / О.М. Ломако. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003.
7. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // *Избр. пед. соч.* М., 1985. С. 31–52.
8. Пузько, В.И. Самопонимание и кризис личности / В.И. Пузько. Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2003.
9. Филонов, Г.Н. Свобода личности и воспитание / Г.Н. Филонов // *Педагогика*. 2005. № 9. С. 25–33.
10. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981.