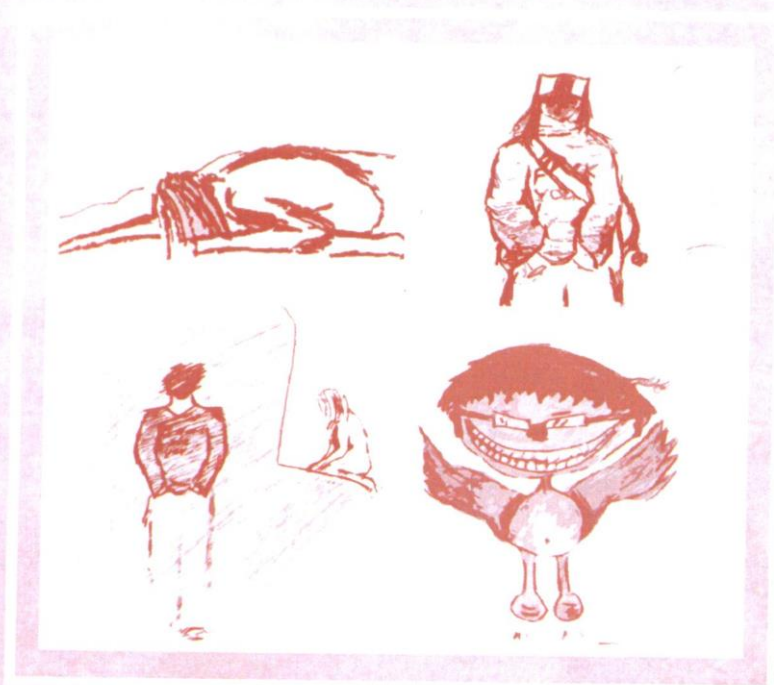


С.В.Шик

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
САМОПОНИМАНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»

С.В. Шик

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Красноярск 2005

ББК 74.200
Ш57

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГОУ
ВПО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
В.В. Игнатова

Доктор психологических наук, профессор
В.С. Нургалеев

Шик С.В.

Ш57 Педагогическое обеспечение развития самопонимания
старших подростков в современной школе: Монография.
– Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева,
2005. – 168 с.

ISBN 5-85981-080-6

В монографии изложены результаты многолетних исследований, проводившихся автором. Рассмотрены гносеологическая и онтологическая точки зрения на проблемы понимания и самопонимания детей и взрослых в гуманитарных исследованиях, особенности самопонимания старших подростков, выявлены и обоснованы факторы и педагогические условия развития их самопонимания. Большое внимание уделяется анализу альтернативных и традиционных форм школьного образования, обращенных к ребенку, стремящихся его понять и на этом понимании построить педагогический процесс. Книга содержит сведения по практической реализации педагогических условий в современной школе: результаты опытно-экспериментальной работы, методические рекомендации, диагностический инструментарий. Особое место занимает рассмотрение "понимающей" работы с родителями подростков.

Издание адресовано социальным педагогам, психологам, учителям, теоретикам и практикам системы образования, а также всем, кого интересуют проблемы развития понимания и самопонимания.

ББК 74.200
Ш 57

© Шик С.В., 2005

© ГОУ ВПО КГПУ
им. В.П. Астафьева, 2005

ISBN 5-85981-080-6

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
<i>Глава 1.</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	7
1.1. Понимание и самопонимание как предмет междисциплинарных исследований	7
1.2. Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков	25
1.3. Обоснование педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков в современной школе	43
<i>Глава 2.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО РАЗВИТИЮ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	60
2.1. Введение специального учебного курса для «удержания» подростками замыслов относительно себя и получения опыта нормотворческой деятельности	61
2.2. Использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков	
2.3 Организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и приобретения навыков понимающего общения	106
Заключение	136
Библиографический список	141
<i>Приложение.</i>	
Диагностика этапов развития самопонимания у старших подростков	152
Глоссарий	163

Введение

Социальная ситуация жизни и развития современных школьников в нашей стране характеризуется глобальными изменениями в сферах экономики, политики, социального устройства. Резкая стратификация общества, многообразие нравственно-этических ориентаций, плюрализм норм, противоречивость информационного пространства в условиях значительного снижения уровня жизни большинства населения приводят к смене образа жизни и поведения, усилению противоречий между поколениями.

В этой связи особое место отводится школе, которая в соответствии с концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года должна стать фактором гуманизации социальных отношений, формирования новых жизненных установок, способностей понимать себя и других.

Современное образование с трудом преодолевает многочисленные “разрывы” между смыслами жизни взрослых и детей, между идеями гуманизации, гуманитаризации и реальной практикой обучения и воспитания. Воспитание в современной школе – это не однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от взрослых к детям, а ценностно-смысловое, партнёрское взаимодействие и сотрудничество в сфере совместного бытия – школьной жизни. Воспитание направлено на выработку у подрастающего поколения умений решать жизненные проблемы, делать свой жизненный выбор нравственным путём, что требует “обращения вовнутрь себя”, рефлексивного отношения к собственной жизни, то есть самопонимания.

В современных концепциях воспитания и обучения, развиваемых в русле личностно-ориентированного, социокультурного, системно-средового (синергетического), возрастного и других подходов, налицо обращение к смыслам, ценностям, бытийному контексту всех участников педагогического процесса (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, Г.Г. Прокументова, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, Н.Е. Щуркова и другие). В целом в педагогической науке создаются предпосылки для реализации субъект-субъектных отношений “учитель – ученик” в практической деятельности. Но вместе с тем слабой остаётся практическая разработанность педагогического обеспечения

развития процесса самосознания, в частности самопонимания, в подростковом возрасте. Внутренний мир подростка, смысловое наполнение его жизни, готовность принимать личные решения как аспект содержания обучения и воспитания оказались менее всего исследованными.

В современной психологической науке изучена сущность самосознания (Л.С. Выготский, Р. Бернс, Л.И. Божович, К. Роджерс, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и другие) и, в частности, самопонимания (В.В. Знаков, И.А. Романова). Б.В. Кайгородовым проведено исследование развития самопонимания в юношеском возрасте. Частично проблема развития самопонимания, самопознания, самоопределения у старших подростков рассматривается в диссертационных исследованиях Т.А. Мерцаловой, Т.В. Мажаровой и других учёных.

Для раскрытия сущности самопонимания у старших подростков большой интерес представляет теория подросткового возраста в культурно-исторической традиции в психологической и педагогической науке. Согласно этой теории главная жизненно-смысловая задача подросткового возраста состоит в открытии границы между идеальной и реальной формами взрослости (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова, В.Т. Кудрявцев). Способ решения этой задачи представляет собой смысловой эксперимент над самим собой и значимыми другими и свидетельствует о развитии самопонимания.

Деструкция семейных отношений, неэффективное школьное образование заставляют искать нетрадиционный способ описания социальной ситуации развития подростков, этого «неповторимого отношения ребёнка с действительностью» (Л.С. Выготский). Речь идёт о процессе преодоления противоречия между идеальной и реальной формами, в основе которого лежит самопонимание подростка. Для этого необходимо выстраивание особого образовательного пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть для построения собственного поведения на основе самопонимания.

В инновативной практике российского школьного образования, в психолого-педагогической экспериментальной работе накоплен интересный опыт организации учебно-воспитательного процесса, в основе которого лежит самоопределение, развитие самосознания учащихся (В.С. Библер, В.А. Каракowski, С.Ю. Курганов, Г.Г. Прозументова, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин и другие).

В целом конкретизация **проблемы** развития самопонимания школьников состоит в том, что есть частичные ответы, есть предположения относительно необходимости её исследования, но не предложена целостная система педагогических мер, учитывающая результаты междисциплинарных исследований и являющаяся необходимой для развития самопонимания у старших подростков.

В предлагаемой монографии раскрывается авторский подход к решению данной проблемы.

Хотелось бы высказать благодарность всем, кто помогал автору в написании этой монографии, прежде всего научному руководителю доктору педагогических наук профессору *Фуряевой Татьяне Васильевне* за неоценимую помощь в подборе и разработке темы и проблемы самопонимания, а также своей матери *Шик Альбине Александровне* – она читала текст, делала важные замечания, радовалась успехам сына, но, к сожалению, не успела увидеть выхода в свет этой книги...

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понимание и самопонимание как предмет междисциплинарных исследований

Становление личностного подхода в образовании открывает новый пласт педагогических закономерностей, которые при традиционном образовании почти не обнаруживали себя. Если традиционную педагогику интересовал конечный результат (как ты себя ведёшь), то сущность личностного подхода заключается в понимании того как ты к этому пришёл (В.В. Сериков). А это предполагает обращение к тому, каким смыслом движем ребёнка, к его опыту, непосредственным переживаниям. Образовательную ценность обретает не сама наука, а человекоориентированная научная картина мира. Личностный подход позволяет по-другому взглянуть на сущность воспитания и обучения, на процессы, лежащие в их основе. В содержание образования включается личностный опыт ребёнка, который активизирует его жизненные смыслы. Особенно важно понимать себя, разбираться в своих смыслах учащимся, оканчивающим неполную среднюю школу и впервые в своей жизни делающим серьёзный выбор.

Прежде чем подойти к вопросу о педагогическом обеспечении самопонимания у старших подростков, остановимся на сущности понимания и самопонимания в социально-гуманитарном познании.

Проблема понимания и самопонимания интересует многих философов, языковедов, социологов, психологов, педагогов (П.В. Алексеев, Г.Г. Гадамер, В.В. Ильин, А.М. Коршунов, В.П. Кохановский, В.Г. Кузнецов, В.А. Лекторский, М.К. Мамардашвили, В.В. Манталов, А.В. Панин, В.П. Порус, П. Рикёр, Г.И. Рузавин, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, Г.П. Щедровицкий; М.М. Бах-

тин, В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Г.Г. Шпет; М. Вебер, Г. Зиммель; А. Бандура, Ф. Бретано, А.А. Брудный, М. Вейтгаймер, Л.С. Выготский, У. Джеймс, В. Дильтей, Д. Дьюи, О. Зельц, В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов, В. Келлер, Д.А. Келли, В.Е. Клочко, К. Коффка, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Э.И. Толмен, Э. Торндайк, В. Франкл; Л.А. Беляева, В.С. Библер, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.А. Кузнецова, Ю.В. Сенько, М.П. Щетинин, Н.Е. Щуркова, Б.Г. Юдин и другие). Мы обратимся только к некоторым работам, которые помогут акцентировать нашу позицию и реализовать цели нашей работы.

Сознание в сфере гуманитарного знания апеллирует не к природной сущности вещи, а к её смыслу, поскольку здесь "...мир задан человеку не вещно-натуралистически, а духовно-смысловым образом как ценностная сущность, подлежащая пониманию и истолкованию" [Цит. по: 58: 459]. Понимание является существенной характеристикой этой формы познания.

Если основатель герменевтики Ф. Шлейермахер обсуждал понимание с точки зрения истолкования текста [140], то в современном представлении текстом может быть "любой объект, являющийся творением человеческого духа и имеющий знаковую природу" [64: 128].

Понимание в "Философском энциклопедическом словаре" определяется как "единство процессов воспроизведения и порождения смыслов, распредмечивания и опредмечивания социально-культурной реальности в деятельности человека, благодаря чему возможны его осмысленное поведение и ориентация в истории, культуре, социальной жизни" [125: 493]. Понимание может выступать в двух ракурсах: как приобщение к смыслам человеческой деятельности и как смыслообразование [58: 463]. В последнем случае понимание является погружением в "мир смыслов" другого человека, постижением и истолкованием его мыслей и переживаний.

Процесс понимания всегда одновременно является самопониманием и происходит в условиях общения [6; 23; 40; 103; 113]. Независимо от того, на что направлено понимание – на изучение человека, на общество или природу, –

это всегда процесс самопонимания. Даже если мы пытаемся понять что-то внешнее, мы выражаем самих себя, расширяем и понимаем свой внутренний мир.

Так, немецкий философ Г.Г. Гадамер понимание определяет как способ существования познающего, действующего и оценивающего человека. Понимание для него – это не столько познание, сколько универсальный способ освоения мира (“опыт”), оно неотделимо от самопонимания интерпретатора, оно есть процесс поиска смысла (“сути дела”). Процесс постижения смысла, осуществляемый в понимании, происходит в языковой форме. “Языковой характер имеет человеческий опыт вообще” [23: 527].

Представитель современной французской герменевтики П. Рикёр считает, что понимание – это искусство постижения значения знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых другим сознанием через их внешние выражения посредством “выявления мышлением смысла, скрытого в символе” [103: 42]. Понимание смысла может быть выражено через разные тексты: словесный текст, предметно-пространственную среду, речь, продукты деятельности, само поведение [Цит. по:58: 466]. “Понимание мира знаков является средством самопонимания; символический универсум – это среда самообъяснения” [103: 408].

Выдвинутая в языкознании идея о внутренней форме слова (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Г.Г. Шпет) как особым смысловым опыте показывает важнейшее значение языка для процесса понимания и самопонимания [26; 93; 141].

Так, для отечественного филолога и философа Г.Г. Шпета единицей анализа всего сущего является “слово”. Смысл – не внешнее по отношению к слову образование, смысл укоренён в слове, он конструируется, динамичен. Динамичность обеспечивает понимание: “говоря ... о понимании в собственном смысле, мы хотим сказать, что понимаем мы вместе с конципированием, но не всецело через него. Если бы мы только конципировали, мы получили бы только “понятия”, концепты, то есть схемы смысла, русло, но не само течение смысла по этому рус-

лу. Тот, кто принимает концепты, “объёмы” мысли за самое мысль, за “содержание”, тот именно не понимает...” [141: 399].

Для известного отечественного учёного М.М. Бахтина понимание – это диалог, который есть форма “самого бытия личности”. В диалоге осуществляются два естественных человеческих стремления: стремление сказать и быть услышанным, стремление понять и быть понятым. Понимание – это всегда диалог личностей, текстов, мыслей, культур и так далее. Диалогическая природа понимания реализуется через понятие “смысл”. Раскрыть сущность этой категории помогает оппозиция “значение – смысл”, характеризующая язык, любую культурную деятельность. Значение находится “в пределах одного текста (но не текста и контекстов)” [6: 364], оно “изъято из диалога” [там же: 350]. Смысл же всегда “персоналистичен: в нём всегда есть вопрос, обращение и предвосхищение ответа, в нём всегда двое (как диалогический минимум)” [там же: 372–373]. Движением от значения к смыслу определяется сам процесс понимания. Человек, как считает М.М. Бахтин, всегда выражает себя (говорит), то есть создаёт текст, который является непосредственной действительностью мыслей и переживаний [Цит. по:58: 465]. Иными словами, только через текст возможно понимание и самопонимание.

Как утверждают А.М. Коршунов, В.В. Манталов, “диалектика гуманитарного познания такова, что адекватное понимание субъективного мира оказывается возможным лишь через анализ его внешних объективаций, которые выступают в виде текстов, знаков, символов – словом, в виде языка” [62: 313]. Таким образом, специфику понимания и самопонимания невозможно постичь без таких понятий, как “текст”, “символ”, “значение”, “язык”.

Остановимся на понятии “текст”. По мнению В.Г. Кузнецова, “текстом называется любая знаковая система, которая способна быть (или в действительности есть) носителем смысловой информации и имеющая языковую природу” [64: 128]. В этом смысле понятие текста универсально – от текста какого-либо литературного или другого источника до всемирной истории как текста. В социально-

гуманитарном контексте познание является вторичным отражением социальной действительности, поскольку этот процесс опосредован текстами. Более того, по мнению М.К. Мамардашвили, понимание связано с текстом, с помощью которого строится реальность. “Текст, то есть составление какой-то воображаемой структуры, является единственным средством распутывания опыта, когда мы начинаем что-то понимать в своей жизни” [74: 11]. Поскольку культура – это не собрание готовых вещей или ценностей, а деятельный процесс их присвоения, культуротворчества (освоение идеальных форм – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), то её познание предполагает истолкование и понимание текста в самом широком смысле этого слова.

Иными словами, понимание и самопонимание – это не столько отражение непосредственного данного мира готовых продуктов (в том числе и внутреннего), сколько обращение к смысловым основаниям человеческой деятельности. Они помогают раскрыть бесконечные смысловые глубины бытия.

Обратим внимание на ещё одну особенность понимания и самопонимания.

Как известно, познание бытия, жизненного опыта детей, их непосредственного переживания возможно с помощью таких процедур получения научного знания, как описание, истолкование, объяснение, интерпретация, понимание. В контексте нашего исследования интересно сравнить “понимание” и “объяснение”. Неправильно редуцировать понимание к объяснению (то есть подведение изучаемого явления под закон и причину). Понимание в этом случае выступает как усвоение смысла того, что понимается. Выясненный смысл становится знанием: понять нечто – значит знать смысл этого нечто. Смысл понимаемого не зависит от понимающего субъекта, а познаётся им. Объектом понимания может быть любой элемент из универсума человеческого познания, включая и самого субъекта. В таком случае самопознание тождественно самопониманию. И, следовательно, проблемы понимания – это проблемы знания и познания, игнорируется специфика человеческого познания (прежде всего

“текстовая природа”). Поэтому, по мнению В.Н. Поруца, понимание необходимо рассматривать как процесс смыслопорождения, в результате которого возникающий смысл обнаруживается не в отчуждённом знании (смыслоносителе), а в осознании нерасторжимого совместного духовного бытия понимающего и понимаемого [92: 263], поскольку очевидно, что в социальном познании невозможно отвлечься от конкретных личностей, их деятельности, от их мыслей и чувств, целей и желаний. Иными словами, “понимание” и “объяснение” не надо отрывать друг от друга, поскольку они являются взаимодополнительными процедурами. Например, объяснение на одном уровне создаёт условия для интерпретации на более высоком. Однако их полезно различать, потому что в социальном познании прежде всего интерес представляют не чисто объективные свойства рассматриваемых явлений, а их человеческие характеристики, выявление ценностных, смысловых и иных экзистенциальных связей с миром.

В науке впервые резко противопоставил “понимание” и “объяснение” как разные исследовательские процедуры В. Дильтей в своей “философии жизни” [31]. Метод “понимания”, по его мнению, направлен на непосредственное постижение некоторой духовной целостности, в том числе и собственного внутреннего мира. В противоположность ему метод “объяснения” применим в “науках о природе”, имеет дело с внешним опытом и связан с конструирующей деятельностью рассудка. На основе этой основополагающей идеи возникли “понимающая психология” как трактовка феномена непосредственно переживаемой внутренней связи душевной жизни (В. Дильтей), “понимающая социология” как исследование значимых, смысловых элементов социальной жизни (М. Вебер).

Проиллюстрируем предпочтение той или иной исследовательской процедуры, которая нашла своё отражение в различных научных исследованиях зарубежных и отечественных психологов и педагогов, посвящённых пониманию и самопониманию.

В психологии выделяются две точки зрения на определение этих процессов (А.А. Брудный, В.В. Знаков). Со-

гласно гносеологической точке зрения, сутью процессов понимания и самопонимания является реализация интеллектуальных возможностей человека. В онтологическом подходе понимание непосредственно связано со смыслами бытия конкретного человека, с особенностями его личных переживаний. Соответственно, в психологии выделяются познавательный и экзистенциальный (онтологический) подходы.

В психологии познания понимание рассматривается как мыслительная процедура, промежуточный этап в получении нового знания, дающий представление об его отдельных сторонах, признаках, характеристиках.

В зарубежной психологии выделяется факт предварительного отражения объекта понимания, что обуславливает направленность и целостность этого процесса. В терминах вюрцбургской школы – это “антиципирующая схема” (О. Зельц), функционалистов – “интенция” (Ф. Бретано), бихевиористов – “когнитивные карты” (Э.Ч. Толмен), гештальтистов – “гештальты” (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлер), женевской школы – “тенденция к синкретизму” (Ж. Пиаже). В связи с вышесказанным возникает проблема значения гипотезы в понимании. Так, с точки зрения Дж. Келли, в условиях решения какой-либо проблемы, задачи у человека возникает несколько вариантов её понимания, среди которых ему необходимо выбрать наиболее подходящий [136].

Проблема понимания в контексте познания занимает значительное место и в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, А.А. Смирнов и другие), которые рассматривают понимание как индуктивный процесс, осуществляющий связь между отдельными компонентами, признаками. При этом учёные выделяют составляющие этого процесса, которые отражают ход понимания от начала до конца [20; 76; 112].

Примеры работ как зарубежных, так и отечественных психологов о когнитивных составляющих понимания можно продолжать. В конце концов, по меткому замечанию В.В. Знакова, мы узнаем “всё ни о чём”, поскольку представление об отдельных сторонах, признаках, характеристиках понимания затрудняет исследование это-

го процесса как единого, феноменологически целого [40: 7].

Исследование самопонимания в рамках познавательного подхода связано с работами, посвящёнными проблемам самосознания у отечественных учёных (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, Т.Л. Миронова, И.И. Чеснокова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и другие), Я-концепции у зарубежных исследователей (Р. Бернс, К. Роджерс, Э. Эриксон и другие).

Согласно А.Г. Спиркину, самосознание – это “сознание собственного существования, сознание самого себя или своего “Я” [114: 143]. Оно представляет взаимосвязанные между собой явления: самоконтролирующую функцию сознания и сознание, основным объектом которого является человеческое “Я” (самопознание).

Уточняет представление о самосознании И.И. Чеснокова. Она выделяет три стороны самосознания: познавательную (самопознание), эмоционально-ценностную (самоотношение) и действенно-волевую (саморегуляция). Высшая ступень развития самосознания – формирование человека как личности, который “достигает наиболее зрелого и истинного понимания себя и своей общественной сущности” [137: 101].

Согласно В.В. Столину, единицей самосознания является смысл “Я”, который порождается как отношение к мотиву или цели, релевантных их достижению качеств субъекта, и оформляются в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаниях (эмоциональный аспект). Существование множества смыслов “Я” порождает конфликт этих смыслов и запускает дальнейшую работу самосознания, которая определяется личным выбором (признать или нет факт совершения поступка) [116]. По мнению В.В. Столина, человеку с развитым самосознанием присуще “особое знание себя – знание своей личности со стороны тех структур, которые лежат в основе образования самосознания” [Цит. по:99: 155].

Таким образом, в исследованиях самосознания самопонимание рассматривается как особое знание, высшая ступень развития самосознания. Развитие самосознания – это

постепенное приближение к самопониманию, накопление знаний о себе.

Р. Бернс определяет Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя: образ “Я” – представление индивида о самом себе (когнитивная составляющая); самооценка – аффективная оценка этого представления; потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом “Я” и самооценкой [12: 32]. Я-концепция способствует внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта: если новый опыт согласуется с представлениями о себе, он легко ассимилируется или не допускается в случае обратного; противоречивый новый опыт запускает защитно-психологические механизмы [там же: 41]. Несмотря на то что Бернс утверждает, что “мы не можем игнорировать реальные факты” [там же: 43], неясно, как это происходит.

Проблематика Я-концепции рассматривается Э. Эриксонем сквозь призму эго-идентичности, формирующуюся в процессе взаимодействия индивида с его социокультурным окружением. В возникновении идентичности акцент делается на “внезапное осознание неадекватности существующей идентичности Я, вызванное этим замешательство и последующее исследование, направленное на поиск новой идентичности” [цит. по: 12: 54], что оставляет нераскрытым механизм.

Б.В. Кайгородов в своём специальном исследовании предпринял попытку обосновать и экспериментально проверить взаимосвязь между самопониманием и структурно-содержательными компонентами Я-концепции. По его мнению, самопонимание – “необходимый момент процесса самосознания, посредством которого человек постигает смысл своего существования, результатом чего является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания, и реально строит или перестраивает образ самого себя, анализирует свой ценностный мир, реализует деятельность самопознания, самоопределения, то есть некую самоустремлённую деятельность [96: 260]. Самопонимание может выступать как компонент самосознания (как латентная сторона соци-

ального взаимодействия при наличии уже образовавшихся представлений и переживаний самого себя) и способствовать дифференцированности, структурированности знания о себе или образовывать самостоятельный феномен. В этом случае самопонимание – это индивидуально-личностная особенность человека, заявляющая о себе в момент наибольшего напряжения во взаимодействии социального и индивидуального в личности растущего человека [48: 37].

Учёный описывает следующие структурно-содержательные компоненты Я-концепции: конкретные концепты (представление о себе, связанное с конкретной ситуацией), обобщённые концептосферы (констатация отдельных личностных характеристик), конкретизированные концептосферы (конкретизация обобщённых характеристик). При наличии первых характерно поверхностное понимание себя, эмоциональное отношение к себе; для вторых – отсутствие критичности в описаниях самого себя; третий компонент позволяет согласовать продукты самосознания и реальности [49: 158]. Конкретизированная структура Я-концепции основана на понимании личностью тех её составляющих, которые и определяют смысловое содержание этого продукта самосознания. В этом случае осуществляется переход к обобщению качеств и соотнесению их с характерной для молодого человека системой поведения. Это позволяет ему оценивать себя как субъекта деятельности, обладающего определёнными качествами, возможностями, способностями, а также потребностями, желаниями, стремлениями. Наличие такой формы позволяет констатировать внутреннюю работу на смысл [там же: 157]. Открытым, однако, остаётся вопрос, как происходит “запуск” этой внутренней работы.

В связи с этим обратимся к рассмотрению понимания и самопонимания как экзистенциальных феноменов. К экзистенциальному подходу относятся представители разных психологических научных школ.

С.Л. Рубинштейн ввёл в контекст психологического анализа соотношения бытия и сознания новую категорию “мир”. “Человек, он становится не чем иным, как объек-

тивно существующей отправной точкой всей системы координат. Такой отправной точкой человеческого бытия становится в силу человеческой активности, в силу возможности изменения бытия, чем человеческое существование отличается от всякого другого” [105: 63]. Человек, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его.

Интересным, на наш взгляд, является исследование понимания текста одним из авторов культурно-исторической теории А.Р. Лурией. Процесс понимания осуществляется как процесс перехода от слова к фразе, от фразы к тексту и от текста к подтексту, то есть от внешнего поверхностного значения текста к его внутреннему, глубинному смыслу, а затем и к мотиву, лежащему в основе этого сообщения [70].

В. Франкл говорит о проблемах взаимодействия субъекта с объектом, человека с объективной действительностью; отношениях субъекта с другими людьми, отношении к себе и интерпретирует эти проблемы в терминах ценностей – смысловых универсалий, обобщающих опыт человечества. Он описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: труда (творчества), переживания и отношения [128].

Сходные мысли у В.Е. Ключко, когда он говорит о смысловом сознании. Системный и смысловой характер сознания может быть только тогда, когда системный и смысловой характер имеет само жизненное пространство. Смыслы и ценности “не усваиваются, они превращаются в одно из измерений многомерного мира человека, превращая его в жизненный мир как пространство для реализации актуальных потребностей и возможностей человека” [53: 92].

По мнению Б.Д. Эльконина, автора оригинальной теории психического развития, “понимание – включение своего места действия в действия других, видение своего места в действиях других” [149: 7]. Например, “для “идущего по местности” (туриста) принятие позиции “летающего над ней” (картографа) выступает как произвольное соотнесение своего и иного взглядов на ситуацию и, более того, в той мере, в какой иной взгляд оборачивается “зеркалом”

движения, – как определение места и границ своего видения” [146: 66]. Причём заранее совершенно неизвестно, соотносимы ли вообще оба “взгляда” (метафорически выражаясь, один может видеть лишь в инфракрасном, а другой – в ультрафиолетовом диапазоне).

В.В. Знаков определяет самопонимание как “процесс и результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, мировоззрения, а также отношения к себе и другим людям” [40: 13]. Знаков подчёркивает неодинаковость, нетождественность феноменов “самопознания” и “самопонимания”. “Познавая себя, субъект получает знания путём ответа на констатирующие вопросы типа “Какой я?” или “Что я знаю о себе?” Например, заполняя психологические опросники, человек может узнать о степени сформированности у него коммуникативных черт личности, показателях вербального и невербального интеллекта и так далее. Ответы на констатирующие вопросы приводят нас к узнаванию чего-то нового, но не обязательно понятного. Вследствие этого возможной оказывается такая ситуация, при которой человек может достаточно хорошо знать, но не понимать себя. В процессе самопонимания мы отвечаем на вопросы другого типа – *причинные*: “Зачем я так поступил?”, “Почему этот человек мне не нравится?” [там же].

Отмеченные отличия между самопониманием и самопознанием наиболее ярко видны в психотерапевтических практиках. Терапевт побуждает пациента понять себя посредством ответов на вопросы о том, почему он (она) именно так, а не иначе думает, чувствует, поступает. Возникающее вследствие ответов на вопросы лучшее понимание себя способствует осознанию причин болезни и, в конечном счёте, преодолению её. Если же пациент просто со временем всё больше и больше узнаёт о своих болезненных симптомах, то такое самопознание оказывается малопродуктивным.

Наиболее известные интерпретации феномена самопонимания в гуманистической психологии и психоанализе

представлены как предпосылки личностной интеграции, личностного роста и самоактуализации [104].

Таким образом, экзистенциальный (онтологический) ракурс рассмотрения позволяет понять психику субъекта не как данность, определённый временной срез, а как динамическое, процессуальное образование с помощью оценки реального бытия с позиций идеальных представлений о нём, этических отношений, морального императива.

В педагогике феномен понимания и самопонимания напрямую связан с принципами природосообразности и культуросообразности, которые выдвинуты ещё классиками (Я. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Я. Корчак).

В современной педагогике существует два разных взгляда на понимание: понимание как один из этапов процесса усвоения учеником определённых знаний, умений, навыков и понимание как овладение смыслом. Первый взгляд олицетворяет просветительскую парадигму образования. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала. Самопонимание ученика, его личный опыт скорее не учитываются, а подвергаются сомнению и пересмотру, показывая его несостоятельность [144: 136].

Возникает проблема познавательного интереса учеников и способы его стимулирования. Для достижения понимания учитель должен овладеть приёмами формирования у учащихся познавательного интереса. Г.И. Шукина называет такие стимулы, связанные с содержанием материала: новизна содержания учебного материала, обновление уже усвоенных знаний, историзм, современные достижения науки, практическая значимость содержания знаний [там же: 130].

Л.Я. Зорина добавляет к ним следующие приёмы: “показ учащимся недостаточности имеющихся у них знаний для решения жизненной проблемы или учебной задачи, представляющей для них большой интерес вследствие своей новизны или занимательности; рассказ о противоречи-

ях в науке, драме идей или людей; о научных проблемах [41: 22].

Учителя-новаторы, такие как С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, разрабатывают связанные с этим идеи опорного сигнала, опережающего обучения [138].

Рассмотренные исследования внесли большой вклад в дидактику, стимулировали развитие педагогических технологий, направленных на облегчение понимания материала учеником. Вместе с тем рассмотрение понимания как одного из этапов процесса усвоения учеником определённых знаний, умений и навыков сужает возможности совместной работы учителя и ученика. Авторы работы «Философско-психологические проблемы развития образования» под редакцией В.В. Давыдова утверждают, что «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» [126: 120–121].

Сегодня происходит становление культурно-творческой парадигмы образования, меняются представления о целях образования. Задача создания образа мира и «образование образа человека» (В.П. Зинченко) предполагает «оживление» и персонификацию отстоявшегося анонимного опыта, движение «к школе личностного, живого знания». Давая такие определения, В.П. Зинченко подчёркивает, что «понятие живого знания ... не есть оппозиция научному, ядерному, программному знанию ... живое знание отличается от мёртвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...» [39: 8]. «Введение в знание смысловой составляющей или образующей – это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, понимается, содержится в любом знании. Однако его экспликация требует специальной и нелёгкой работы» [там же: 9]. Учитель вместе с учеником оживляет, персонифицирует и понимает «отстоявшийся анонимный опыт».

Понимание как основа человеческого существования, человеческого бытия обсуждается М.П. Щетининым, автором оригинальной школьной модели. «Педагогика стоит у истоков грандиозных изменений в осмыслении её

сущности, её роли в продвижении человечества на пути к Великому прогрессу, в обеспечении самой возможности Быть...” (143: 94). Именно в обеспечении возможности Быть видит он роль педагогики.

Становление культурно-творческой парадигмы образования в высшей школе обсуждают Ю.В. Сенько, Н.А. Кузнецова.

По мнению Ю.В. Сенько, в обучении понимание должно строиться как овладение значениями и смыслами и быть обусловлено взаимодействием “преподавание – учение”. “Чтобы обеспечить понимание, учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с элементами “чужого” и личного опыта: знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений” [109: 146].

В концепции личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова, развивающего теорию содержания образования И.Я. Лернера, происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону диалога, общения и самовыражения. Речь идёт о развитии личностных функций учащихся, в качестве которых выделяются следующие: мотивирующая – принятие и обоснование деятельности, коллизийная – видение скрытых противоречий действительности, рефлексивная – конструирование и удержание определённого образа “Я”, смыслотворческая – определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – смысла жизни, креативная – обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности, самореализующая – стремление и признание образа “Я” окружающими, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями – предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям [110: 42–43]. Активизация этих функций обеспечивается созданием учебной ситуации на основе конструирования трёх базовых технологий: представление элементов содержания в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология задачного подхода); усвоение в условиях диалога как особой дидактико-коммуникационной среды,

развивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию (технология учебного диалога); имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр) [там же : 45].

В настоящее время в теории педагогики появляются концепции, относящие себя к понимающей педагогике [9; 37; 45]. Л.А. Беляева выделяет три модели такой педагогики: рефлексивную (историко-культурная и проблемная реконструкция знания, активное участие самого субъекта, учёт индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития ребёнка), ценностно-эмпатическую (аффективно-когнитивная коммуникация, направленная на понимание другого) и практическо-поведенческую (организация опыта собственного делания, проживания; деятельностное развёртывание собственного “Я”). По её мнению, задача понимающей педагогики – переместить человека из внешней, отчуждённой позиции во внутреннюю, из состояния объекта воздействия культуры в состояние её субъекта, что порождает ответственное отношение к своему бытию в культуре.

В современных концепциях и технологиях воспитательной работы (И.А. Колесникова, Т.А. Стефановская, Н.Е. Щуркова) принципиальным моментом является включение в педагогическое целеполагание и взаимодействие субъективного мира школьника. Так, Т.А. Стефановская считает, что успех воспитательной работы во многом зависит от проникновения воспитателя во внутренний мир ребёнка, от понимания его интересов, склонностей, увлечений [115: 69].

Остановимся на двух современных теориях воспитания, в которых значимыми являются идеи ценностного отношения к жизни, личностного смысла школьного образования.

Развивая свою концепцию в рамках культурологического подхода, Н.Е. Щуркова считает, что воспитание присутствует там и только там, где присутствуют отношения к жизни и ценностям человеческой жизни. Эти отношения придают факту существования человека определённый

ный смысл, окрашивают личностным смыслом содержание его жизни. Не ориентируясь специально на формирование социально значимых качеств личности, педагог развивает их в процессе создания отношений. Понимая воспитание как процесс введения ребёнка в контекст общечеловеческой культуры, Н.Е. Щуркова выделяет три руководящих педагогических принципа: ценностной ориентации, субъектности и целостности. Ценностная ориентация заключается в предъявлении ребёнку «вочеловеченной сущности предметного мира». В частности, «вочеловечиваются» такие элементы школьной жизни, как приветствие (общением людей), учебная задача (поиск истины), школьная доска (инструмент группового познания), и ответ ученика видится как выражение его индивидуальности, а ошибка в учебном материале представляет собой препятствие на жизненном пути. Принцип субъектности предполагает постоянное инициирование осознания ребёнком связи своего личностного «Я» с объектами действительности и осмысление свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого нарядённого раздумья воспитанников о своём жизненном пути. Принцип целостности характеризует само педагогическое воздействие, направляемое на разум, эмоции, моторно-двигательный аппарат ребёнка [145].

В получившей большую известность Петербургской концепции воспитания (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников) артикулируется круг педагогических идей, которые обычно упоминались попутно: внутренняя суть человека, его потребности, социальные устремления, право быть самим собой. Воспитание здесь понимается не как однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как «взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия» [95: 4]. Воспитание направлено на выработку у подрастающего человека умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путём, что требует его обращения «вовнутрь себя», к своим истокам. «Это поиск личностью (самостоятельно и с помощью взрослого наставника) спо-

собов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что сопряжено с ответами на вопросы: Кто Я? Как Я живу? Зачем Я так поступаю? Чего хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?" [там же: 4–5]. Развитие такого рефлексивного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей по сути является развитием самопонимания как процесса смыслового определения своего поведения.

В приведённых выше концепциях и подходах понимание в педагогике, или педагогическое понимание, можно трактовать как целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия ребёнка, что делает актуальной проблему самопонимания ученика и необходимость его развития и педагогического сопровождения.

Таким образом, анализ философской, языковедческой, социологической, психологической и педагогической литературы позволил выявить сущность понимания и самопонимания, которые невозможно постичь без таких понятий, как "текст", "символ", "значение", "язык", сравнить две исследовательские процедуры – "объяснение" и "понимание" в психологии и педагогике. Представления о понимании и самопонимании как выявлении ценностных, смысловых и экзистенциальных связей человека с миром обогащают педагогику, создают теоретические предпосылки для полноценного взаимодействия учитель – ученик. Всё яснее артикулируется проблема специального развития, педагогического сопровождения самопонимания ученика. Самопонимание представляет собой процесс постижения смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности. По нашему мнению, необходимо развернуть процессуальную характеристику понятия "самопонимание", поскольку в данном определении указан только конечный момент его развития. Такое развертывание задаст бытийный контекст исследованию. Для этого остановимся на особенностях развития процесса самопонимания у старших подростков.

1.2. Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков

В данном параграфе мы рассмотрим особенности процесса самопонимания старших подростков как психолого-педагогическую проблему (сущность, динамику, содержание этапов) в контексте современной социальной ситуации, выявим его факторы и диагностику развития.

По мнению известного западного учёного Ф. Ариеса [3], подростковый возраст – недавнее “изобретение” человека, так как он насчитывает около ста лет. Неудивительно, что именно в этот период жизни, при отсутствии в культуре способов его разрешения, наблюдаются наибольшие трудности самопонимания.

Согласно Л.С. Выготскому, несовпадение сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребёнка приводит к серьёзному кризису [21], который проявляется в противоположных характеристиках подростничества.

В исследованиях известных отечественных и зарубежных психологов выявлены характерные черты подростков – астеничность, чрезвычайно повышенная возбудимость, частые смены настроения и одновременно устойчивость эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.П. Краковский, Д.И. Фельдштейн); наличие примитивной формы памяти, носящей образный и эмоциональный характер, и одновременно с этим переход к формальному абстрактному мышлению (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн); наличие интереса к новым и глубоким знаниям и падение успеваемости даже у наиболее благополучных учеников (В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин); стремление к общению с товарищами и замкнутость, уход внутрь себя (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин). Потребность в аффилиации, принадлежности, включённости в какую-то общность, группу существует у подростков с потребностью в приватности, обособлении, с неустойчивостью круга близких друзей, отсутствием постоянства отношений (И.С. Кон). Наряду со стремлением утвердить свою индивидуальность, подчеркнуть независимость присутствует необычайный конфор-

мизм, желание “быть как все”. Поведение подростков характеризуется, с одной стороны, защитой от взрослого мира, с другой – желанием приобщиться к этому миру (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон). Возникновение самостоятельности и ответственности сопровождается постоянным изменением взглядов, интересов, авторитетов (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

Таким образом, указанные противоречия, касающиеся отношений к себе, к своему телу, к другим, к миру в целом, свидетельствуют о том, что подросток плохо понимает себя.

По мнению Л.С. Выготского: “Дети как бы выпадают из той системы педагогического воздействия, которая ещё совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения” [22: 118].

Ситуация усугубляется разочарованием старшего поколения в прежних и отсутствием новых, привлекательных для большинства воспитательных идей. Родители и учителя зачастую избегают разговоров о “разумном, добром и вечном”. Трудности испытывают как дети, так и взрослые. Взрослые переживают свою профессиональную и личностную беспомощность, понимая, что они не владеют ситуацией (А.М. Прихожан, С.М. Кривцова, И.И. Толстых, Д.И. Фельдштейн). А у подростков прогрессирует инфантилизм, безразличие, социальная незрелость (Ф. Дольто, И.П. Подласый). Часто они на призывы взрослых готовиться к жизни отвечают: “Зачем? Всё равно ничего нельзя сделать” [33]. Либо ведут себя снисходительно-презрительно по отношению к взрослым, что связано с большой доступностью информации, возможностью заработка денег, с тем, что почти всё ранее запретное стало доступным и дозволенным (Д.И. Фельдштейн). Малорезультативными оказываются попытки взрослых занять “психотерапевтическую” позицию, то есть видеть трудности самопонимания подростка, признать их естественный характер, научиться быть терпимым к ним. Автор “школы самоопределения” А.Н. Тубельский считает, что жизнь сегодняшних подростков “трагична в буквальном смысле”. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Родители в основном озабочены

материальными вопросами: накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Но они не знают, зачем, ради чего они это делают и как жить дальше их детям.

Такая характеристика действий родителей говорит о дефиците позитивного влияния семьи на развитие самопонимания подростка. Традиционно подростковый возраст рассматривается как период, когда семья становится менее значимой по сравнению со сверстниками. Вместе с тем, как показывают современные исследования, семья продолжает играть ключевую роль в жизни подростка. Более того, влияние деструктивных семейных отношений на формирование дисгармоничной личности становится особенно заметным.

Современные родители в условиях смены идеологических ориентиров сталкиваются с рядом трудностей, связанных с воспитанием ценностных ориентаций. Кроме того, если в предыдущие десятилетия существовал государственный заказ на образование, то сегодня появилось много школ различного типа, следовательно, ребёнок и родитель могут выбирать вид обучения. Родитель выступает одним из заказчиков образования, а для этого он должен достаточно хорошо знать проблемы, касающиеся особенностей протекания подросткового кризиса, развития самопонимания. Специальные исследования выявили недостаточность родительских представлений об этом [67].

Источники возникновения проблем во взаимоотношениях родителей и подростков в нашей культуре исследовал В.Е. Каган. Один из выводов, к которым пришёл автор, состоит в том, что в тоталитарном обществе (именно тогда сформировались как личности родители современных подростков) отношение родителей к ребёнку определяется не любовью сама по себе, а то, в какой мере ребёнок выполняет социальные нормы. Родителей, как правило, не интересуют проблемы, переживаемые подростком, они не выступают помощниками в решении этих проблем. Наоборот, стремясь добиться от ребёнка нормативного поведения, родители сами становятся источником проблем [46]. При таких установках родители и подрост-

ки оказываются в состоянии противостояния, что затрудняет развитие самопонимания. Т.А. Гурко провела социологическое исследование, где показала, что российские родители высоко ценят честность, одновременно они демонстрируют равнодушное отношение к ответственности [28].

Необходимо отметить также, что в настоящее время практически разрушилась традиционная семья, где ребёнку демонстрировалась “вся лестница человеческих возрастов”, где он выступал и как старший, и как младший, что показывало жизненную перспективу и способствовало лучшему пониманию себя.

Кроме того, есть такие родители, которые отрицают существование проблем во взаимоотношениях с ребёнком. Такие родители, индифферентно фиксируя новые роли, новые виды деятельности подростков, не принимают их в свой мир. Они снимают с себя ответственность за растущих детей, перекладывая её на государство, специалистов-профессионалов, тем самым также затрудняя развитие самопонимания.

Школьное образование, по аргументированному мнению Б.Д. Эльконина, оказалось вне процессов взросления [147]: разрушились социокультурные возрастные ритуалы, по сути прекратился отсев после различных ступеней обучения. Это привело к тому, что для огромного большинства детей продлился период несамостоятельности и безответственности, а следовательно, и недостаточно развитого самопонимания. Всеобщая средняя школа, выросшая из всеобщей начальной школы, растянула черты последней на десять лет. Иначе говоря, в средней школе воплощены взаимоотношения, соответствующие в основном младшему школьному, а не подростковому возрасту [7; 8; 19]. Формы организации обучения (а значит, и характер взаимоотношения сверстников друг с другом и взрослыми в социально признанной деятельности) практически не меняются в течение всего периода обучения. Почти не меняются ни характер оценивания, ни структура школьного пространства времени, ни тип отношения с учителями. Строго говоря, в возрастно-ориентированном смысле содержание образования меняется мало. Его господствующими

элементами с первого по одиннадцатый классы остаются знания, умения и навыки. Учебный материал в подростковой школе мало отражает возрастную динамику. Переход из начальной школы в подростковую отмечен лишь появлением уроков иностранного языка и истории. Следует заметить, что во многих школах эти предметы изучаются уже в начальных классах. Редко в учебный план подростков включают предметы человековедческой ориентации, позволяющие реализовать их интерес к себе, к своей “общественной” позиции. Даже если эти предметы и появляются, то классно-урочная форма их преподавания не благоприятствует личному заинтересованному отношению подростка к изучаемому материалу.

Школа не предлагает меток возраста, ритуалов перехода на новую ступень при существенном структурном изменении, связанном, в частности, с введением четырёхлетнего начального и неполного среднего образования, появлением профильных классов. Это привело к разрушению преемственности возрастов. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением смысловой вакуум возрастных отношений стал заполняться внекультурными возрастными метками (курение, физическая сила, асоциальные компании) (Б.Д. Эльконин). Кроме того, по существу произошёл отказ от системы воспитательной работы в школе, которая ограничивается лишь внеурочной деятельностью [55; 122]. В результате взаимодействие подростка с обществом приобретает антисоциальную направленность, нарушается развитие самопонимания, игнорируется процесс накопления и осмысления жизненного опыта.

Укажем здесь ещё на особенность нынешней школьной ситуации. Если в 60–70-е годы педагогическая общественность была озабочена так называемой проблемой воспитания учащихся пятых классов, то к 90-м годам наибольшую трудность вызывают старшие подростки, обучаемые в восьмых-девятых классах, то есть завершающие неполное среднее образование. Оно (завершение) предполагает ситуацию ответственного выбора подростка, то есть выбора, который имеет определённые последствия: продолжить ли образование в школе по определённому

профилю или поступать в училище или колледж и, следовательно, уже выбрать профессию. Часто подросток оказывается не готовым к этому выбору. В этом случае выбор вместо ребёнка делают взрослые, чаще всего путём перевода ребёнка в старшую школу или училище, объявляя это переходом. Нередко подростки просто перестают посещать учебное заведение, откладывая выбор на будущее и обнаруживая социальный инфантилизм. Раннее начало взрослой жизни зачастую сопровождается асоциальными компаниями, разного рода зависимостями (алкогольной, наркотической).

Таким образом, школа и семья недостаточно развивают самопонимание подростка, который оказывается неспособным самостоятельно сделать ответственный выбор. Чтобы возникло развитое самопонимание как определённое новообразование, необходимо выработать определённую педагогическую стратегию, способствующую его развитию. Как точно заметил Б.Д. Эльконин, “не подросток зреет, а жизнь зреет. Дети удерживают на себе “наши” существенные трудности” [149: 4].

Обратимся к характеристике социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Традиционно предметом внимания психологов и педагогов являлись реальные изменения в поведении подростка, в частности, возникновение особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых; стремление соответствовать не только уровню требований окружающих, но и собственным требованиям и самооценке; потребность найти и занять своё место в коллективе сверстников; устремлённость в будущее; возникновение опосредствованных потребностей, абстрактного мышления [127: 14–19].

Вместе с тем Л.С. Выготский указывал, что социальная ситуация развития – это “исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью” [22: 24–25]. Определяющими ход психического развития являются не объективные характеристики среды и не наследственные особенности человека, а социальные отношения. Представление о социальной ситуации развития во всей полноте может быть понято при

сопоставлении с базовым понятием идеальной формы. Это понятие, введенное Л.С. Выготским, в дальнейшем развито Д.Б. Элькониним. Идеальная форма задаёт высшие психические функции ребёнка, поскольку они не даны изначально. "...Процесс психического развития происходит как бы сверху, путём взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса" [150]. Понятие об идеальной форме меняет представление о развитии: реальное поведение понимается и осмысливается в связи и по отношению к тому высшему, возникающему лишь на следующей ступени развития. Следовательно, развитие представляет собой разрешение противоречия между идеальной и реальной формами.

Сказанное особенно значимо для детей, переживающих подростковый кризис. До последнего времени в исследованиях и педагогической практике полагалось, что возрастные кризисы представляют собой своеобразные отрезки жизненного пути ребёнка (или взрослого), когда обнаруживается недостаточность тех педагогических условий, в которых он живёт и действует. Этот взгляд соответствовал способам разрешения кризисов. Ребёнку надо предоставить то, что он требует, и кризис будет преодолен (например, начать относиться к подростку как к взрослому). Другими словами, эффективное школьное образование, отвечающее возрастным особенностям ребёнка, предполагает избегание критических проявлений. Так, Л.И. Божович считала, что в кризисе школьные условия подростка ограничивают его стремление занять более самостоятельную, более "взрослую" позицию [15]. Соответственно, давая большую самостоятельность ребёнку 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" [36: 19].

В этих подходах игнорируется позитивное значение кризиса (открытие и присвоение идеальной формы), о чём свидетельствуют работы многих исследователей (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков,

Г.А. Цуттерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Представление об идеальной форме заставляет искать нетрадиционный способ описания социальной ситуации развития, этого “неповторимого отношения подростка к действительности”, в основе которого лежит его самопонимание.

Согласно К.Н. Поливановой, суть перехода от возраста к возрасту связана не столько с симптомами трудновоспитуемости, сколько с разрушением старой формы и возникновением новой [87: 9]. В кризисе происходит расчленение и присвоение не только детского и взрослого действий, не только моего и чужого (образцового), но и моего и моего же, но иного (Я трудолюбивый – я ленивый... и т.д.). Так понимаемое поведение ребёнка в кризисные периоды развития предполагает выстраивание особого пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть для построения собственного поведения, развития процесса самопонимания. Для нас важной явилась идея К.Н. Поливановой [85] о сущности психического развития как динамике взаимопереходов реальной и идеальной форм. Эта динамика предполагает открытие идеальной формы, конфликт идеализированной формы и реальных условий, в которых она воплощается, и, наконец, разрешение кризиса через принятие подлинной идеальной формы, то есть возникновение мотивов новой ведущей деятельности.

Эти характеристики психического развития как процесса преодоления противоречия между идеальной и реальной формами мы рассматриваем как факторы, то есть постоянно действующие движущие силы, первопричины процесса развития самопонимания детей 14–15 лет. Динамика развития самопонимания старших подростков как процесса постижения ими смысла своего существования включает замысливание, то есть “удержание” замыслов относительно себя, их конкретизацию применительно к своему поведению и создание своей картины мира, то есть разделение процессов замысливания и реализации.

Остановимся более подробно на аргументации этих факторов, опираясь на результаты солидных психолого-педагогических исследований.

Под замысливанием мы понимаем “удержание” различных замыслов (планируемых действий) относительно своей жизни, то есть серьёзное, внимательное отношение старших подростков к своему внутреннему миру.

Мечты и фантазии, как свидетельствуют исследования Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, И.С. Кона, А.П. Краковского, К.Н. Поливановой, А.В. Толстых, Д.И. Фельдштейна, Б.Д. Эльконина и других, являются атрибутом подросткового возраста.

Так, Л.И. Божович считает, что невозможность практически изменить свой образ жизни порождает мечты. Мечта – это способ воплощения тех аффективных тенденций, которые не могут найти воплощение в их повседневной жизни [15: 115–116].

Обращаясь к подросткам, А.В. Толстых пишет: “Поскольку жизнь его (подростка) остаётся по преимуществу школьной и реально он ещё не включён в общественную деятельность как таковую, подросток реализует чувство своей деятельной силы и стремления к преобразованию жизни преимущественно в воображении” [118: 106]. Подросток рвётся во взрослую жизнь, но находит её преимущественно в представлениях, в воображении, с помощью которых он примеривает себя к миру взрослых [там же: 111].

По мысли Т.В. Драгуновой, “мечтания в целом – это поиск удовлетворяющего способа жизни в настоящем и будущем и образа собственной личности как совокупность качеств, привлекающих подростка в других людях” [36: 51].

Замысел “удерживается” в сопереживании, проговаривании посредством установления интимно-личностных отношений между подростками (Д.Б. Эльконин). Развитая система общения порождает у подростка стремление познать самого себя (Д.И. Фельдштейн). При отсутствии такого общения замысел “теряется”, что приводит к дефициту понимания себя и своих возможностей (“Меня нет в этом мире”).

Конкретизация замысла, встреча замысла с реализацией означает нахождение подростком предела границы допустимого для замыслов, планируемых действий, с помощью опробования старшими подростками норм своего поведения и взрослой жизни.

Такие предварительные пробы, то есть поиски смысла для себя, позволяют подростку оценить нормы, соотносить свои стремления и своё умение, лучше понять себя. Ещё в начале XX века Э. Штерн предлагал рассматривать формы поведения, присущие подросткам, как “серьёзную игру” [142]. В игре подросток осуществляет пробу различных видов деятельности на “безвредном” материале, но всё это воспринимается им не как проба, а как деятельность серьёзная. Современные учёные А.В. Петровский и соавторы [98] говорят о таких формах самоутверждения подростков, как начитанность, спортивные успехи, искусность в отношениях между полами, смелость, иногда бравада, особая манера в танцах и так далее. Эти формы поведения позволяют подросткам осуществлять деятельность по преобразованию смысловой сферы других людей и тем самым развивать самопонимание.

Однако, как показывает специальное исследование К.Н. Поливановой [83; 84; 86], замыслы-проекты подростков чаще всего не реализуются, оставаясь на стадии проговаривания, обсуждения, незавершённого действия. “В ситуации депривации потребности в реализации собственного действия (неприкаянность подростка) общение становится единственным способом закрепления намерения действовать” [83: 16]. В этой связи вероятен уход подростков в мир фантазии, закрепление расщеплённого поведения (одно – для взрослых, другое – для сверстников). В такой ситуации не происходит постижения смысла существования, то есть развитие самопонимания.

Разделение замысла и реализации в нашем представлении означает нахождение старшим подростком своего места в мире, создание картины мира (“мир” в данном случае – это его близкое окружение).

Вот как об этом пишет Б.Д. Эльконин: “Надо практически различить то, как я вижу мир (мой образ действия), и то, как “мир видит” (Другой видит) меня. Различить и противопоставить замысел и реализацию, найти место своего действия и образа своего действия в образе Другого (“моего” действия) и, вместе с тем, место Другого в ориентировке (образе) и реализации “моего” действия” [149: 5]. Сходно только при обучении младших школьников, в частности,

когда речь идет о разделении процесса учения (овладения общим способом) и практического действия. В.В. Давыдов пишет: “Я это плохо умею делать, потому что вот здесь слабо получается”, – с указанием на какой-либо момент схемы способа [30: 183]. Для подростков это разделение относится к картине мира: “Я плохо понимаю свой жизненный путь, но если я сделаю то-то и то-то, то я пойму (найду себя)”.

Такое разделение замысла и реализации как важнейших характеристик подросткового возраста мы находим у различных авторов. У Л.С. Выготского “самосознание как социальное сознание, перенесённое внутрь” [21], у Э. Эриксона “идентичность как личностно принимаемый человеком образ себя во всём многообразии связей и отношении личности и окружающего мира” [152], у Л.И. Божович “внутренняя позиция подростка” [15], у М.С. Кагана “собственные принципы поведения, собственные взгляды и убеждения” [47], у И.В. Дубровиной “развитое самосознание, личностная рефлексия” [127], у В.В. Давыдова “практическое сознание как рефлексия на собственное поведение, умение оценивать своё “Я”, способность ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня” [30], у К.Н. Поливановой “авторское действие” [84], у Б.Д. Эльконина “онтологическая децентрация как координация двух действий: действие по построению образа и действие в образе” [148]. Способность к разделению замысла и реализации свидетельствует о полноте самопонимания у старших подростков, которые оказываются в состоянии строить программы собственного образования. Неудача в разделении замысла и реализации приводит к неустойчивому состоянию: экзистенциальным метаниям, переживанию одиночества, зависимости от другого, колебанию смыслов, неопределенности жизненного пути.

Заканчивая характеристику сущности развития самопонимания как процесса порождения смысла своей жизни, мы считаем необходимым выделить ещё один фактор, связанный с особой значимостью взрослого для старшего подростка.

В этой связи мы выделяем саму динамику образа “идеального взрослого”. Она отражает разные виды сотрудничества взрослого и ребёнка.

Образ взрослости выступает для ребёнка как заданная в культуре проекция его собственных будущих возможностей (Д.Б. Эльконин). Ориентация на образ взрослого предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление (так как цели и результаты деятельности взрослых людей не совпадают). Образ взрослого приобретает в глазах ребёнка особую проблемность (прежде всего в тех случаях, когда взрослый выступает для ребёнка в функции педагога). Другими словами, образ взрослого говорит об овладении нормами сотрудничества (в том числе учебного).

В соответствии с предыдущими факторами (замысливанием, конкретизацией замысла, разделением замысла и реализации) мы выделили три образа взрослого: “добрый”, “разрешающий”, или “разъясняющий”, и “живой”. Выделение этих образов во многом аналогично описанным В.Т. Кудрявцевым [63] трём основным типам совместной деятельности: репродуктивной, квазиэвристической, развивающей.

Смысл вышеназванных образов отражает различные степени овладения детьми нормами сотрудничества (в том числе учебного) с взрослыми. “Добрый” – это позиция фасилитатора, которая включает эмпатию, безусловное принятие и аутентичность. По мнению И.В. Дубровиной, у подростков существует потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми, так как оно даёт знания, необходимые в будущей, самостоятельной жизни [127]. При неудаче в построении данного “доброго” образа возникает тотальное недоверие к взрослым. “Разрешающий” – это позиция взрослого, который расширяет права и обязанности подростка, является мерой способностей ребёнка. Так, Т.В. Драгунова считает: чтобы избежать ненужных конфликтов, необходимо с опережением давать новые права и обязанности подростку [36]. Неудача в построении этого образа взрослого приводит к абсолютизации роли внешних ограничителей поведения, в связи с чем не возникает рефлексивного отношения к мере собственных способностей (взрослый как “запретитель”). “Живой” – это позиция взрослого, который “оживляет” и персонифицирует отстоявшийся анонимный

опыт (В.П. Зинченко). Именно здесь ученик может “перерасти” учителя. Неудача в построении этого образа приводит к неустойчивому состоянию, когда взрослый воспринимается как источник постоянных метаморфоз (взрослый как условие перемен).

Выделение четырёх факторов развития самопонимания у старших подростков как процесса постижения смысла своей жизни, поведения оказалось недостаточным для разработки диагностической программы. Необходимо было определить практический предмет психолого-педагогического изучения, в котором отражалось бы взаимодействие идеальной и реальной форм.

Здесь для нас инструментальным явилось понятие “поведенческий текст”, разрабатываемое психологами, филологами, философами, педагогами в русле феноменологической философии (А.А. Брудный, Е.Л. Доценко, Н.А. Кузнецова, М.К. Мамардашвили, П. Рикёр, Г.А. Цукерман и другие).

Мы основывались на предположении, что человеческую деятельность можно рассматривать как текст, который подлежит прочтению и истолкованию. По нашему мнению, самопонимание – это поведенческий “текст”, который определяется взаимодействием идеальной и реальной форм. Вот что пишет в связи с этим (только употребляя слово “самость”) Г.А. Цукерман: “Кто читает тот уникальный текст поведения, в котором выражена неповторимость моего существования? Другие. И это чтение сопровождает меня всю мою жизнь: те, с кем я общаюсь, всё время в той или иной форме возвращают мне свои прочтения моей самости” [134: 22]. В подростковом возрасте “своя собственная самость перестаёт быть лишь предметом чтения (а чаще – слушания), она становится предметом творчества” [там же: 23].

Иными словами, самопонимание подростка как психолого-педагогический феномен представляет собой поведенческий “текст”, то есть определённую осмысленность собственного поведения, связанную с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями.

Работая с литературой, мы встретились с таким термином, как “уровни понимания учебного текста”, который введен Н.А. Кузнецовой [65]. Она выделила четыре уровня

понимания: перевод (схватывается лишь предметное содержание текста, его значение), комментарий (вводится контекст в явном виде и сопоставляется с текстом), интерпретация (эксплуатируются глубинные пласты исходного текста – недомолвки, иносказания, скрытые предпосылки), методологический уровень (не только анализ авторских приёмов работы, но и собственных приёмов понимания текста). Степень понимания, достигнутая на предыдущем уровне, обеспечивает возможность для дальнейшего осмысления. Цель – не репродуктивное воспроизведение текста (пусть “правильное” и точное), а постепенное, поэтапное понимание авторской позиции и формирование своего отношения к ней.

Данная работа натолкнула нас на мысль, что для решения нашей задачи – объективации процесса развития самопонимания (который, например, может быть свернут в протестных формах подросткового поведения), – необходимо ввести четыре этапа его развития:

1. Поглощённость наличной ситуацией. Описание внешнего предметного действия. Самопонимание ограничено прагматической значимостью. “Реализм” – описывается то, что есть. Реальная форма *per se*.

2. Описание своего поведения чужими смыслами. Сопоставление своего поведения и других, стремление слепо следовать другому (чужому) поведению. Декларативность. Существует некоторый замысел, намерения, цель. Описание желаемого. Сходные представления вычитываются у различных авторов: В.П. Зинченко – “отстоявшийся анонимный опыт”, Г.Г. Шпет – “значение – важность”; М.М. Бахтин – “значение, которое изъято из диалога”; К.Н. Поливанова – “попытка буквального воплощения идеи в реалию”. Самопонимание ограничено рационализациями (квазилогичными объяснениями) и(или) фантазиями-компенсациями, в том числе о будущем – абстрактными возможностями. Такие фантазии – защитные фантазии, которые можно определить “как символическое (“воображаемое”) удовлетворение заблокированного желания” [52: 82]. Они выполняют роль замещающего действия, поскольку реально ситуацию человек решить не может или считает, что не может. И тогда вместо реальной си-

туации воображается мнимая, иллюзорная ситуация, которая фантазирующим человеком разрешается. Как пишет К. Ом: “Детское Я пользуется фантазией для того, чтобы утолить боли социализации” [158: 71].

3. Нахождение скрытого смысла своего поведения через сопоставление своих и иных ценностей. Выявление в ином (взрослом), а значит, и в самом себе, оснований отношений открытости. Превращение чужого в своё – чужое (М.М. Бахтин). Самопонимание определяется особыми содержаниями фантазии, которые можно назвать фантазиями развития. Фантазии развития – это выявление подтекста, причём это актуальное событие. Т.Н. Березина обнаружила так называемый седьмой фактор – фантазии как наиболее творческое состояние. “С фантазиями связан сложный диалог (особая форма внутренней речи, представляющей рассказ другого человека о размышляющем субъекте кому-то третьему). Со сложным диалогом связана способность человека перемещать фокус осознания собственной личности в интроецированного другого” [10]. “Другой” в нашем контексте – это взрослый, а “третий” – экспериментатор. Критерии фантазий, содержащих идею развития, и фантазий, в которых она отсутствует, можно представить в виде следующих антиномий: событийность–потенциальность, выбор–принуждение, инновация–институциональность, открытость–замкнутость, обращённость–анонимность. Как указывают Э.И. Киришбаум и А.И. Еремеева: “Фантазия – неперемный атрибут творческого мышления, момент предвидения результатов уникального разрешения проблемной ситуации путём перестановки элементов реальности” [52: 171].

4. Выработка собственных приёмов понимания своего поведения. Осознание оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании. Самопонимание как согласование самосознания и реальности. На языке других авторов: Б.Д. Эльконин – “воплощение идеи в реалию”; К.Н. Поливанова – “этап рефлексии”; М.М. Бахтин – “присвоение чужого смысла”; Г.Г. Шпет – “живое слово”.

Данные этапы развития самопонимания мы эмпирически верифицировали в ходе предварительного эксперимен-

тального исследования (приложение 1), на основе которого были выделены четыре этапа: отсутствие собственного поведенческого “текста”, ориентация на чужой поведенческий “текст”, создание (“написание”) своего поведенческого “текста”, наличие своего “поведенческого текста” и соответствующие им показатели развития самопонимания у старших подростков (таблица 1).

Для практического изучения самопонимания мы используем проективный метод диагностики, включающий в себя следующие диагностические методические приёмы: сочинение “”Если б я мог всё”, незаконченные предложения и серийные тематические проективные рисунки. Процедура обработки результатов осуществляется на основе выделенных показателей, раскрывающих содержание каждого этапа.

Все использованные нами методические приёмы взаимосвязаны, но вместе с тем каждый имеет свою доминирующую направленность. Приём “сочинение” ориентирован на самоописание буквально в виде текста, который может быть связным – не связным. Методика незаконченных предложений отражает образ “идеального взрослого”. Методика тематических проективных рисунков свидетельствует о социально значимых – не значимых качествах личности, важных для самопонимания.

Таким образом, противоречивый, кризисный характер развития у старших подростков обусловлен культурно-историческими причинами. Эти причины связаны с несопадением сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребёнка. Кризисность проявляется в сложной, противоречивой симптоматике, свидетельствующей о том, что подросток плохо понимает себя. Объективные особенности современной социальной ситуации развития подростка характеризуются деструкцией семейных отношений и существенными изменениями в школьной образовательной системе. Проблемы в семейных отношениях являются следствием сложных жизненных условий, в частности, снижением экономического уровня семьи, всё большим расширением количества платных образовательных услуг. Усиливаются прагматические ценностные ориентации семей. Происходит плюрализация норм се-

Таблица 1

**Этапы развития самопонимания как осмысленности
собственного поведенческого «текста»
у старших подростков**

Содержание		Параметры	
№ этапа	Поведенческий «текст»	Доминанты бытия	Динамика развития образа «идеального взрослого»
Первый этап	Отсутствие собственного поведенческого «текста» как поглощённость наличной ситуацией	Ориентация на сиюминутные желания, ситуативное поведение (отсутствие доминанты)	Отсутствие образа «идеального взрослого»
Второй этап	Ориентация на чужой поведенческий «текст» как стремление копировать поведение, свойственное другим людям	Накопление полезной (утилитарной) информации, что связано с центрацией на себе: защитные фантазии и/или рационализации	«Идеальный взрослый» как «запретитель»
Третий этап	Создание («написание») своего поведенческого «текста», то есть нахождение скрытого смысла своего поведения	Открытие собственных новых качеств, которые связаны с центрацией на другом: фантазии развития, проявление внимания к другому, отзывчивость	«Идеальный взрослый» как личностный ресурс
Четвёртый этап	Наличие своего поведенческого «текста», который проявляется в согласовании процесса самосознания и реальности	Возникновение толерантности (терпимости) как определённой собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании, и понимание других, которая заключается в умении слышать, видеть и принимать других как данность, оказывать помощь, создавать ценности для других и во имя других	Дискредитация образа «идеального взрослого»

мейной жизни. Современная школа претерпевает серьёзные изменения в своей структуре (введение четырёхлетнего начального и неполного среднего образования, профильные классы и другое). В течение последних десяти лет оказалась разрушенной система воспитательной работы. Практически отсутствует возрастно-ориентированное содержание образования. Всё вышесказанное диктует необходимость обращения к субъективному феномену “социальной ситуации развития” старших подростков как процессу преодоления противоречия между идеальной и реальной формами, как “неповторимому отношению между ребёнком и окружающей его действительностью” (Л.С. Выготский), в основе которого лежит его самопонимание. Необходимо выстраивание особого пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть для построения собственного поведения, развития процесса самопонимания.

Опираясь на результаты исследований К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, нами раскрыта сущность процесса развития самопонимания, определяемая четырьмя факторами: замысливанием (“удержанием” замыслов), конкретизацией замысла, разделением замысла и реализации, динамикой образа “идеального взрослого”. Динамика развития содержания этапов процесса самопонимания как поведенческого “текста”, представляющего собой различную степень осмысленности собственного поведения, связанную с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями. Этапы развития самопонимания старшего подростка включают в себя отсутствие собственного поведенческого “текста”, ориентацию на чужой поведенческий “текст”, создание (“написание”) своего поведенческого “текста”, наличие своего поведенческого “текста” и позволяют отнести подростков к тому или иному этапу и отследить у них динамику развития самопонимания.

Педагогическое обеспечение процесса развития самопонимания предполагает диагностику этапов и “запуск” выделенных факторов самопонимания у старших подростков. Иначе говоря, представление этих факторов подросткам как средств для поиска смысла.

1.3. Обоснование педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков в современной школе

Для определения педагогических условий, необходимых для развития самопонимания у старших подростков в условиях современной школы, нами был предпринят тщательный анализ отечественного и зарубежного опыта традиционных и альтернативных форм инновационного образования.

Прежде всего, мы обратились к моделям авторских школ как особому феномену российской инновативной школьной практики.

Истоки педагогического феномена «авторская школа» связаны с традицией мировой педагогики, получившей своё теоретическое и практическое представление в воспитательных учреждениях И.Т. Песталоцци, С. Френе, Я. Корчака, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других.

Современные авторские школы, возникновение которых в конце 80-х годов в СССР было стимулировано общественно-педагогическим движением, различают не только по именам их создателей (директоров школ), но и по философским и психолого-педагогическим идеям, концепциям. К числу наиболее известных авторских школ как особого типа образовательных экспериментальных площадок относят «школу диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «школу развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школу самоопределения» (А.Н. Тубельский), «школу возраста» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан), школу «Эврика – развитие» (Т.М. Ковалёва), «школу как воспитательную систему» (В.А. Караковский) и другие.

Объединяющей методологической основой всех концепций и технологий авторских школ явилось обращение, поворот к ребёнку, стремление его понять и на этом понимании построить педагогический процесс.

Модель «школы возраста» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан) основана на попытке распространить

идеи психологии и педагогики развития в целом на всю школьную структуру с целью преодоления вневозрастной школы [130]. Организация обучения в такой школе определяется ведущей учебной деятельностью, в частности, в подростковой школе ею является учебно-экспериментальная деятельность. Способ её организации является содержанием как границу, переходя которую, человек попадает в иной мир. Школа понимается данными авторами как социокультурное воплощение рефлексивного освоения образования. Построение учебного предмета рассматривается как построение условий и границ собственных схем действия учащимися. Как пишет первый директор школы И.Д. Фрумин, «существенным является институциональное устройство школы. Основная характеристика школьного уклада – отношения возрастов, тип событийности детско-взрослой жизни, а не эмоциональная атмосфера или политическое устройство школы как института... Речь не идёт о буквальном восстановлении архаичного ритуала инициации или об изобретении новых возрастных раскрасок. Речь идёт о строгой временной последовательности различных деятельностей. В основе выстраивания такой последовательности – эволюция самостоятельности и ответственности школьника. Различия в содержании деятельностей и укладов должны быть заметны и ярко выражены» [8: 127–128]. По мысли Б.Д. Эльконина, «подростковая школа, в отличие от младшего школьного возраста, – школа-зеркало, где подросток видит себя в какой-то области, и ведущий метод здесь – картирование, «топосное» обнаружение [148: 11]. По нашему мнению, такая организация педагогического взаимодействия, которая задаёт событийность школьной жизни, даёт опыт нормотворческой деятельности, порождает открытый диалог ребёнка со взрослыми и сверстниками, развивает самопонимание подростка.

Кроме того, в рамках данной модели можно выделить и содержание образования, которое напрямую предполагает развитие самопонимания. Сюда относятся спецкурсы: «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов» (Г.А. Цукерман), «Интересы. Ценности. Нормы» (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова).

Курс “Психология саморазвития” рассчитан на 6–7-й классы. Акцент здесь сделан не столько на методику и технику работы, сколько на общие принципы построения тренинговых занятий, которые приводят к атмосфере принятия, безопасности, открытого выражения чувств, что “запускает” развитие самопонимания у подростков.

Программа курса “Интересы. Ценности. Нормы” рассчитана на 6–8-й классы. Для подростков создано специальное пособие для этого курса. В нём они могут делать свои записи, отслеживать изменения. Цель курса – научить детей продуктивно разрешать конфликты. Задачи состоят в развитии рефлексивного отношения подростков в основном диапазоне возрастных интересов и ценностных ориентаций, формировании способностей соотношения индивидуальных и социально-культурных ценностей [139]. Программа данной учебной дисциплины построена таким образом, что интегрирует способы работы с различным учебно-предметным материалом в целях личного самоопределения, подростки решают метапредметные задачи. По нашему мнению, решая такие задачи, подростки лучше начинают понимать значимость школьного обучения. В таком содержании образования проявляется индивидуальность ребёнка, а характер деятельности учителя, который применяет другие критерии оценки, способствует нормотворческой деятельности ребёнка, даёт первичный опыт понимания жизненного пути, то есть развивает самопонимание подростка.

В концепции “школы самоопределения” А.Н. Тубельского ключевым понятием является “уклад школы”, то есть стиль жизнедеятельности, явные и неявные нормы и правила организации. Уклад традиционной школы состоит в том, что “есть некоторое содержание, которое важно вживить в ребёнка”. Идеалом школы для Тубельского является содержание образования, понимаемое как сам ребёнок, который строит собственный образ. Всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе не важны, как, впрочем, не важны последовательность и систематичность освоения. Они по сути лишь материал, который используют учителя для понимания и раскрытия

ребёнком самого себя, своей уникальности и предзаданности [120: 65]. Этот идеал А.Н. Тубельский пытается в течение многих лет воплотить в своей школе. По нашему мнению, здесь особое значение придаётся такой организации педагогического взаимодействия, которое связано с событийностью и нормотворческой деятельностью учащегося, что, безусловно, способствует развитию самопонимания.

В модели полисистемной школы, или школы “Эврика – развитие” Т.М. Ковалёвой, главное внимание уделяется овладению учащимися метаспособом самоопределения в культуре, при этом также важным является процесс организации особого педагогического взаимодействия. Нормы социального взаимодействия партнёров (родителей, учеников, учителей) не даются как готовые, уже заданные в некоторой традиции, а обсуждаются, обновляются, достраиваются. Родители могут выражать свои нужды. Школа не выдвигает жёстко свои существующие правила и нормы, а говорит о желании понять проблемы ребёнка. Педагоги применяют и пробуют разные формы работы, наблюдают, предоставляя ребёнку шансы, пробы, попытки, обсуждают с ним складывающиеся проблемы, устанавливают с ним взаимодействие с учётом его индивидуальных возможностей. В школе Т.М. Ковалёвой сделана попытка выделить подростковую как особый возраст. Для этого все подростки учатся во вторую смену, еженедельно организуется общий сбор подростковой школы, “круглые столы” по поводу нестыковки норм поведения учеников и учителя и др. Таким образом, в процессе культурного диалога всех субъектов учебно-воспитательного процесса происходит развитие понимания и самопонимания у учащихся [32; 54].

Идея школы Ш.А. Амонашвили основана на создании такого педагогического процесса, который обеспечивает движение целостной природы в ребёнке. Это движение природы происходит через три “стихийные силы”: страсть к развитию, стремление к взрослению, стремление к свободе. Движение возможно только в процессе преодоления трудностей, согласованных с его индивиду-

альными возможностями. Для удовлетворения страсти к взрослению взрослые должны общаться с ребёнком на равных, проявлять доверие, поручать дела взрослых. Поскольку стремление к свободе заложено в природе ребёнка, нельзя постоянно и во всём держать детей в своих руках и принуждать их против воли [61]. На наш взгляд, в рассмотренной организации педагогического взаимодействия, связанной с явленностью в содержании образования индивидуальности ребенка, особыми партнёрскими отношениями со взрослыми, происходит выстраивание позитивного опыта отношения к себе, развитие самопонимания.

Интересный опыт смыслового самоопределения накоплен “школой диалога культур” (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). Концепция этой школы призвана помочь постигнуть смысл своего и чужого слова, познавать мир в диалоге с другой культурой. Здесь уже в первых классах ставится задача “научить сознательно читать и понимать прочитанный, самозамкнутый авторский текст”, отстранённо воспринимать своё и чужое авторство [13; 66]. Наработки школы диалога культур свидетельствуют о богатых возможностях и эффективности текстологического подхода в обучении диалогу. А сама концепция диалога культур как основа процесса образования, когда в последовательном образовании воспроизводится диалогичность и одновременность разных культур и разных форм понимания человеческого бытия, блестяще проецирует идеи М.М. Бахтина в один из вариантов целостной образовательной системы. Иначе говоря, в данной модели организация педагогического взаимодействия направлена на создание диалога с разными историческими культурами как условия возникновения и развития понимания и самопонимания.

Особое место среди вышеназванных авторских моделей школ занимает школа В.А. Караковского, в которой главное внимание уделяется особой организации воспитания. Опираясь на методику коммунарского воспитания И.П. Иванова (“фрунзенская коммуна”), школа отказалась от “воспитательных мероприятий” как формы передачи воспитанникам готового опыта. Воспитанники уча-

ствуют в планировании и организации различных видов и форм общей творческой жизненно-практической заботы, получивших название “коллективных творческих дел” (КТД). Ведущая идея этой школы – вовлечение каждого школьника в КТД с учётом его личностных особенностей и интересов [25; 42; 43; 50]. В результате у школьника развиваются потребности и способности к самоорганизации, самодеятельности, самовоспитанию, самоуправлению, самоанализу.

В современной массовой, традиционной, школе также делаются попытки создания условий для развития самопонимания, связанных как с содержанием образования, так и с организацией педагогического взаимодействия.

Обратимся к обновлённому содержанию школьного образования, включающему курсы, учебные пособия, ориентированные на проблемы смысла жизни человека.

Одно из наиболее известных учебных пособий, используемых в массовой школе, – учебное пособие для 9-го класса “Человек” (П.С. Гуревич) [27]. Автор, привлекая современные данные психологии, философии, социологии, истории, культурологии, рассматривает вопросы, наиболее значимые для старшего подросткового возраста: “Кто я?”, “Свободен ли я?”, “Как я воспринимаю других?”, “Что я знаю?”. Обсуждение “вечных” вопросов способствует повышению значимости школьного обучения. Кроме того, такое содержание транслируемой культуры является средством, позволяющим учащимся говорить о себе. По сути, оно “запускает” развитие самопонимания. Однако, несмотря на актуальность затрагиваемых вопросов, пособие, как показывает анализ практики, не оставляет места для собственных размышлений, мнений ученика. Многим учащимся оказывается сложно понять эти тексты курса “Человек” без предварительной подготовки. В итоге многие ребята не прочитывают представленные философско-ориентированные тексты.

Для современной школы предлагается также рассчитанная на три года программа по курсу “Человековедение” (Л.И. Маленкова) [73]. Пособие включает помимо тематического содержания методические рекомендации, задания, тесты и игровые процедуры, некоторые хресто-

матийные отрывки. Однако в организации обучения в рамках нового содержания курса автор придерживается традиционных педагогических методов. В частности, на уроках по “Человековедению” доминирует традиционное наглядно-иллюстративное объяснение. Распространённой организационной формой обучения является лекция, которая является монологической формой и не стимулирует вопрошание, поиски учащимися смысла своих поступков, поведения.

Следует заметить, что в массовой школе помимо урочной образовательной деятельности существует система внеурочной учебной деятельности, ориентированной на предоставление учащимся возможностей самоопределения, опробования себя в различных делах. Речь идёт о кружках, секциях, клубах, творческих “мастерских” и так далее. Здесь возможными становятся диалоговые формы образования, в котором остро нуждаются подростки, то есть открытое обсуждение разных тем, волнующих подростков; представленность в содержании личностных ресурсов ребёнка; событийность; партнёрские отношения с учителем. Всё это помогает подростку лучше понять себя. Однако не все подростки участвуют во внеурочной деятельности, многие рассматривают её просто как отдых от учёбы, как развлечение. Современная внеурочная работа с учащимися нуждается в системности, в психолого-педагогическом обосновании, в ориентации на развитие важнейшего компонента личности ребёнка – его самопонимания.

В этой связи актуальны специальные программы по развитию самопонимания у наиболее проблемной возрастной группы школьников – старших подростков. В экспериментально-опытной научной практике уже есть такие попытки. В частности, в диссертационном исследовании Б.В. Кайгородова создана и апробирована программа развития самопонимания, которое трактуется учёным в значительной степени как самопознание. Экспериментальная программа представляет собой совокупность трёх блоков: когнитивного, эмоционального, поведенческого – и предполагает циклическую форму занятий с детьми подросткового возраста. Цикл – это ряд упражнений, закладываю-

щих основы позитивной установки в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, которые составляют блоки одного цикла. *Когнитивный* блок включает упражнения на развитие способности к критическому, дивергентному, нестандартному мышлению, гибкости поведения, воображения. В этом блоке ребёнок учится выделять содержание проблемы, которая возникает в жизненной ситуации, и намечает пути её решения. В рамках этого блока развивается способность к более глубокому осознанию молодым человеком своей собственной изменчивости и изменчивости окружающего мира, необходимости гибкости, вариативности. В *эмоциональном* блоке молодые люди получают информацию о проявлениях, причинах и способах регулирования и контроля эмоций и усваивают ее. Приобретается умение опознавать своё эмоциональное состояние и состояние другого человека. В рамках *поведенческого* блока молодой человек реально действует в конкретной ситуации через её проигрывание. Здесь происходит закрепление и проработка всего того, чему он научился раньше [48]. На наш взгляд, при всех интересных моментах данная программа ориентирована на объективные характеристики поведения. Субъективные смыслы собственного бытия, поступков старших подростков в ней учитываются мало. Предложенное Б.В. Кайгородовым специальное содержание, как следует из анализа его психолого-педагогического эксперимента, действительно стимулирует развитие самопонимания у подростков применительно к его структурно-содержательному обогащению в направлении познания и управления своими эмоциями, чувствами и поведением. Вместе с тем в программе отсутствует система педагогического сопровождения “разворачивания”, динамики самого процесса развития самопонимания старших подростков в учебной и внеучебной школьной деятельности. Автор интересной и актуальной для воспитания современных подростков программы не включает в её содержание специального взаимодействия с родителями, остающимися в подростковый период наиболее значимыми взрослыми для девятиклассников.

Обратимся к имеющимся в педагогической отечественной и зарубежной практике формам работы с родителями,

развивающим понимание самих себя и своих детей. Здесь речь идёт в первую очередь о групповой форме работы с родителями, концептуальные идеи и технологии которой разработаны американскими учёными А. Адлером и Р. Дрейкусом.

Основными понятиями адлеровского воспитания родителей являются “равенство”, “сотрудничество” и “естественные результаты”. С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учёт потребностей ребёнка. Необходимо научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста, считал А. Адлер. Всё это имеет прямое отношение к пониманию ребёнка.

Р. Дрейкус рассматривает плохое поведение как деятельность ребёнка, усилия которого, ориентированные на достижение целей, направляются в неверное русло. Дрейкус показал наиболее частые причины негативного поведения ребёнка: требование внимания или комфорта; желание показать свою власть или демонстративное неповиновение; месть, возмездие; утверждение своей несостоятельности или неполноценности. Цель помощи родителям, по Дрейкусу, заключается в расширении у взрослых и детей практического репертуара типов взаимодействия, предполагающего понимание себя и другого [68].

В более поздних подходах к групповой работе с родителями (Т. Гордон, Р.Т. и Д. Байярды) развиваются идеи понимающего общения в рамках гуманистической психологии, в частности, в них обращается особое внимание на развитие эмоциональной сферы родителей, умение слушать, передавать ребёнку ответственность, техники транзактного анализа [4; 155].

В отечественной психолого-педагогической практике работа с родительскими группами как форма педагогического образования взрослых (А.Я. Варга, А.И. Захаров, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская) пока не получила значительного распространения. Чаще всего она включается как дополнение к коррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности развития.

Таким образом, обобщая вышесказанное об опыте понимающего воспитания и обучения учащихся в российских моделях авторских школ, в массовой школе, зарубежном опыте родительских групп, можно обнаружить элементы педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков. Эти условия связаны с особой организацией педагогического взаимодействия, содержанием образования, обучения и воспитания. Имеется интересная разработка специальной образовательной программы по развитию самопонимания растущего человека.

Опираясь на проанализированный опыт педагогического сопровождения самопонимания, остановимся на собственном рабочем представлении о педагогическом обеспечении процесса развития самопонимания у старших подростков. Педагогическое обеспечение включает в себя четыре условия, которые соотносятся с рассмотренными выше личностным подходом в образовании, концепциями воспитания и моделями понимающей педагогической деятельности [9; 95; 110; 115; 117; 145]. В основе их лежит наша психолого-педагогическая трактовка самопонимания как поведенческого “текста”, задающего определённую осмысленность старшими подростками собственного поведения. К ним относятся: введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя, организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса, использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков, организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

Остановимся на их характеристике более подробно.

Первое необходимое педагогическое условие – введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя. Очевидно, необходимо подобрать такой материал, который вызвал бы у подростков живой интерес. К сожалению, установление такого интереса часто отождествляется учителя-

ми с отсутствием нарушений дисциплины. Однако, чтобы материал был действительно важным для подростка, заинтересовывал, он должен помогать решать задачи возраста: формирование идентичности, создание целостного Я; достижение некоторой автономии и независимости от родителей. Кроме того, материал должен быть центрирован на ученике, на его восприятии ситуации, что предполагает образ “добро́го” взрослого – позицию фасилитатора. И, наконец, материал должен быть значимым для всех учеников.

Размышления над этими идеями привели нас к мысли, что материал должен быть о школе. В пользу этого говорят следующие аргументы:

1. Восьмой год подростки учатся в школе, следовательно, у них есть своё мнение о школе, свои достижения или неудачи в школе, ожидания от школы. По нашим наблюдениям, школа воспринимается многими учениками не как переход к взрослой жизни, а как бесконечное постоянное состояние. То есть школа вызывает актуальные переживания – это значительная часть жизни подростка (даже если его интересы лежат вне школы). Опасения получить низкую оценку, отношения с учителями, родителями (по поводу учёбы), одноклассниками достаточно интенсивны. Иными словами, существует проблема объективации для ребёнка его собственных изменений, происходящих в процессе обучения. Как отмечает В.В. Давыдов: “В какой форме ученик может увидеть себя как меняющегося, умнеющего, становящегося всё более умным?.. Где ему представлено собственное совершенствование – единственно осмысленный результат бесконечной череды школьных уроков, десятков исписанных тетрадей, тысяч решённых задач? Только ли в учебных планах педагога и его отчетах об успеваемости класса?” [30: 243–244]. Необходимо, чтобы ученик о своих достижениях говорил “не на языке школьных предметов: “Эта задача решается так-то” – и так далее, а на языке самосознания” [там же: 244], то есть мог вести разговор с самим собой, сравнивать себя с самим собой (умелый – неумелый).

2. Школа для подростка уже не является идеальной формой в отличие от младшего школьника (К.Н. Полива-

нова). Вместе с тем атрибуты младшей школы остаются и в основной – классно-урочная система, оценки, дисциплинарные стимулы и другое. Всё это мешает подростку увидеть значимость школьного обучения и не замечать приближение окончания основной школы, когда возникает ситуация ответственного выбора.

3. Как утверждалось выше, в культурно-исторической психологической теории показано, что кризисы необходимы для развития ребёнка и что отмирание старого и возникновение нового как две стороны одного и того же процесса связаны с открытием идеальной формы. Если допустить вслед за К.Н. Поливановой, что идеальной формой младших школьников является школа, а идеальная форма подростничества неизвестна, то есть она должна строиться личными усилиями для возникновения картины мира, тогда вероятно, что для развития самопонимания подростку необходимо переосмысление школы, “снятие” той школы, которая была значима для младшего школьника.

Отсюда возникла идея специального курса: “Я и школа”.

По нашему мнению, такое содержание может быть “опорой”, средством, которое позволяет говорить о себе. При этом мы ориентировались на следующие критерии отбора учебного материала: а) значимость школы как средства объективации собственных изменений; б) стабильность атрибутов при одновременном снижении значимости обучения в связи с ситуацией ответственного выбора; в) образ новой школы как позитивное следствие кризиса. Это условие “запускает” замысливание, что соответствует переходу от первого ко второму этапу развития самопонимания.

Второе необходимое педагогическое условие – организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса.

Мы полагаем, что за годы учёбы школьники присвоили множество норм школьной жизни, однако часто без рефлексивного отношения к ним. Чтобы произошла конкретизация замысла (то есть нахождение предела допустимого планируемых действий), необходимо создавать

ситуации, когда наработанные старшими подростками нормы поведения в школе не работают, а инерция набранных норм вступает в противоречие с задаваемой учителем ситуацией. Должен быть организован деятельностно-сложный способ, построенный как “пробное тело”. Такой способ означает вначале думы, на которые притягиваются, которые представлены в мечтах и замыслах, которые много раз обсуждаются, проговариваются, для которых всё время происходит поиск дополнительных личностных ресурсов. Иначе говоря, ученик обнаруживает эти противоречия и может к ним осознанно отнестись и преодолеть. Это согласуется с Петербургской концепцией, согласно которой учителю и ученику необходимо преодолевать противоречия при достижении воспитательных целей с учётом наличия различной иерархии целей воспитания у взрослых и детей [95]. Противоречия при изучении учебного курса “Я и школа” задаются следующими моментами. Во-первых, характером деятельности учителя, основанной на позиции “разрешающего” взрослого (не ставить оценки, нарушать некоторые нормы на уроке, создавать ситуации незавершённости). Во-вторых, представленностью содержания личностных ресурсов ребёнка (например, могу вести себя и так, и так). Это “сталкивает” ребёнка с самим собой (Кто я такой? Что я собой представляю?), со своими стереотипами. Такая нормотворческая деятельность подростка позволяет ему выходить “за пределы”, ставить новые задачи, превращать нормативность социального мира в ресурс, то есть развивать самопонимание. Данное условие разворачивает конкретизацию замысла, что соответствует переходу от второго к третьему этапу развития самопонимания.

Третье необходимое педагогическое условие – использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков.

Полнота самопонимания прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности. Цель двойственна, а не одномерна. Она включает в себя сочетание “моей” и иной позиции. В связи с этим нужна специальная работа по развитию рефлексивной способности относительно целей, а точнее, раз-

делению замысла и реализации (метафорически говоря, разделить карту местности и саму местность). Для этой цели был разработан специальный курс – мастерская “Мой жизненный путь”.

Полнота самопонимания – картина собственной жизни – задаётся в ходе работы мастерской посредством символизации, метафоризации жизни; событийности; артикулирования рассогласований замыслов и реализаций (между “могу” и “хочу”); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути. Таким образом, данные внеурочные занятия создают условия для разделения замысла и реализации, что соответствует переходу от третьего к четвёртому этапу самопонимания.

Четвёртое дополнительное педагогическое условие – организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

Школьному учителю сложно воспринять чувства ребёнка и выразить свои. Родитель в этом смысле может обогатить эмоциональный опыт ребёнка. Если образ идеального взрослого в деятельности учителя опосредован его функцией (трансляцией знаний), то родитель “напрямую” (через чувства, ценности, смыслы) может влиять на подростка.

В частности, наше исследование проекции факторов самопонимания на семью подтвердило, что родители остаются эмоционально значимыми людьми и, следовательно, влияют на развитие самопонимания у детей. Девятиклассникам ряда школ г. Красноярска предлагалось ответить на вопрос: “Кому вы доверяете свои мечты и фантазии?”. Всего было опрошено более 150 подростков. Результаты показали следующее: 85,1% доверяют родителям, 14,1% – сверстникам (в том числе сиблингам), только 0,8% – учителям. Вместе с тем наш опыт профессиональной работы с родителями трудных детей показал, что “застревание” в развитии самопонимания часто является следствием игнорирования родителями фантазий подростка, отсутствия способности представить жизненную перспективу ребёнка, приверженности конформистским ценностям. Специально разработанный семинар-тренинг для родителей “Педагоги-

ческое понимание подростка” помогает восполнить этот пробел. В соответствии с выделенными факторами самопонимания подростков семинар включает в себя три направления:

1. Проблематизация представлений родителей об их понимании ребёнка (знакомство с понятием “принятие ребёнка”; показ важности наличия некоторой степени самостоятельности ребёнка, не связанной с активностью родителя; показ неуместности ряда действий родителя). Это способствует выработке у родителя терпимости, доверия к собственному непониманию. 2. Выработка отношений сотрудничества с ребёнком даёт возможность лучше ориентироваться в интересах ребёнка, его правах и обязанностях; понять значение позитивных ожиданий, фантазий относительно ребёнка; уметь выражать свои чувства и желания, более эффективно строить общение с ребёнком.

3. Расширение возможностей понимания своего ребёнка состоит в способности к открытому высказыванию, умению видеть смыслы и ценности собственные и детей.

Таким образом, в результате анализа отечественного и зарубежного опыта традиционных и альтернативных форм школьного образования, воспитания и обучения нами были выделены следующие педагогические условия: введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя; организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса; использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков; организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения, которые позволяют задать практический контекст педагогического обеспечения развития самопонимания у старших подростков.

Выводы по первой главе

Проведенный теоретический анализ понимания и самопонимания, особенностей развития самопонимания старших подростков позволил сделать следующие выводы:

1. Анализ философской, языковедческой, социологической, психологической и педагогической литературы позволил выявить сущность понимания и самопонимания, которые невозможно постичь без таких понятий, как “текст”, “символ”, “значение”, “язык”, сравнить две исследовательские процедуры “объяснение” и “понимание” в психологии и педагогике. Представления о понимании и самопонимании как выявлении ценностных, смысловых и экзистенциальных связей человека с миром обогащают личностно-ориентированную педагогику, создают теоретические предпосылки для полноценного взаимодействия учитель – ученик, проясняют проблему специального развития, педагогического сопровождения самопонимания ученика.

2. У старших подростков существует дефицит самопонимания, связанный как с кризисностью данного возраста, так и с недостаточностью позитивного влияния современной школы и семьи.

3. Традиционного педагогического понимания кризиса как процесса избегания недостаточно для развития самопонимания у старшего подростка. Необходимо создавать специальные педагогические условия, строить особое образовательное пространство сопровождения процесса становления самопонимания в условиях современной школы.

4. Педагогическое обеспечение процесса развития самопонимания предполагает “запуск” выделенных факторов: замысливание (“удержание” замыслов), конкретизация замысла, разделение замысла и реализации, динамика образа идеального взрослого у старших подростков.

5. Самопонимание как психолого-педагогический феномен представляет собой поведенческий “текст”, то есть определённую осмысленность собственного поведения, когда старший подросток способен обнаруживать смысл своих поступков, отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, мировоззрения, а также отношения к себе и другим людям. Самопонимание подростка связано с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями.

6. Рассмотрение самопонимания как поведенческого “текста”, задающего различную степень осмысленности

старшими подростками своего поведения, позволяет вернуть процессуальность, выделить этапы и параметры его развития. Развитие самопонимания старшего подростка включает четыре этапа: отсутствие собственного поведенческого “текста”, ориентация на чужой поведенческий “текст”, создание (“написание”) своего поведенческого “текста”, наличие своего поведенческого “текста”.

7. К педагогическим условиям развития самопонимания у старших подростков относятся следующие: введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя; организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса; использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков; организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

Проверка выделенных условий была нами подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы в лицее № 1 г. Красноярска, где представлены экспериментальная работа и методические рекомендации по реализации этих условий.

Глава 2

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО РАЗВИТИЮ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В данной главе рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы, а также методические рекомендации для педагогов и родителей, связанные с реализацией педагогических условий по развитию самопонимания у старших подростков.

В экспериментальной работе участвовало 126 подростков (четыре девятого класса), из них 62 человека – экспериментальная группа (два девятого класса), 64 – контрольная группа (также два девятого класса); кроме того, 30 родителей (25 матерей и 5 отцов). Контрольный срез исходных уровней самопонимания в экспериментальной и контрольной группах не выявил существенных различий. Сравнительные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение этапов развития
процесса самопонимания на начало эксперимента

Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	46,8%	46,9%
2	43,5%	45,3%
3	9,7%	7,8%
4	0	0

Примечание. Статистические различия отсутствуют при $t = 1,22$, $P > 0,05$.

Мы сочли необходимым создать определённые педагогические условия для разворачивания выделенных факторов самопонимания. Поскольку педагогическое искусство состоит именно в том, чтобы удерживать полипроцессуальную и полипозиционную реальность, мы предприняли попытку создать совокупность педагогических условий.

2.1. Введение специального учебного курса для “удержания” подростками замыслов относительно себя и получения опыта нормотворческой деятельности

Специальный учебный курс “Я и школа” помогает реализовать два педагогических условия: “удержать” подросткам замысел относительно себя и получить опыт нормотворческой деятельности.

Отчуждение растущих детей от школы – общеизвестный факт. Поэтому не секрет, что мотивация к учёбе у большинства подростков низкая, они не чувствуют причастности к процессу познания. Проблема мотивации во втором школьном возрасте связана прежде всего с расхождением логики психического развития и логики развития, разворачивания школьных форм, прежде всего учебных. Если в младшей школе ребёнок, получая некоторые знания, умения и навыки, мог, выходя из школы, реализовать, применить их, то сейчас необходимо, чтобы он через знания “увидел” себя. Иными словами, старший подросток нуждается в знаниях, не оторванных от повседневной жизни, нужных и полезных здесь и сейчас, а не в абстрактном будущем.

Той точкой опоры, которая приводит к перевороту всего внутреннего мира ребёнка, является, по мысли Д.Б. Эльконина, “ориентировка на себя как основное условие решения” [150: 496] всех жизненных задач. Это касается своих возможных качеств, умений, пристрастий, то есть замыслов.

Проблема состоит в том, что многие подростки сегодня не мечтают, у них отсутствуют всякие интересы, кроме сугубо утилитарных. Ещё более десяти лет назад А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых (1990) отмечали, что “катастрофически растёт число жалоб, что подросткам ничто не интересно” [94: 33]. В нашем исследовании почти 50% (46,8% в экспериментальной группе и 46,9% в контрольной группе) подростков находились на первом этапе развития самопонимания.

Мы стремились помочь подросткам лучше осознавать значение школы, использовать школьные трудности как обучающий опыт, чему и служит данный курс “Я и школа”.

Целью курса является преодоление процесса отчуждения подростка от школы, усиление ориентации на образование через актуализацию и рефлексию личного опыта школьной жизни.

Предлагаемый учебный курс предназначен для девятиклассников и рассчитан на десять двухчасовых занятий.

Занятия тематически связывались с обсуждением следующих вопросов:

1. *Школа – устройство школы в представлениях детей.* Какой видится школа детям. Их место в школе. Особенности их класса. Любимые – нелюбимые предметы. Что мне нравится – не нравится в школе. Различие младшей и основной школ. Атмосфера в школе. Представление об укладе школьной жизни. Тем самым у подростков актуализируются следующие вопросы: Является ли школа тем местом, где соблюдаются демократические принципы? Где каждый человек ценен и опыт каждого важен? Где каждый имеет права и соблюдает свободу других? Где говорят друг с другом, а не друг о друге? Где соблюдение прав гарантировано?

2. *Я в школе* – переживания, особенности поведения детей, взаимодействие с другими (учителями, родителями, одноклассниками). Какие настроение, эмоции, обиды существуют у подростков; их черты характера. Многие подростки чувствуют себя беспомощными в школе, загоняют свои эмоции внутрь; считают, что они ничего не могут изменить в своей жизни, отказываются брать на себя ответственность и заявляют, что с взрослыми бесполезно разговаривать. Обсуждение своих переживаний даёт возможность подросткам разобраться в себе, лучше понимать взрослых и выработать собственные нормы.

3. *Идеальная школа* – устройство школы, в которой дети хотели бы учиться. Какие уроки, учебная неделя, каникулы, отношения с учителями; дежурства, экзамены, контрольные, зачёты; развлечения. Открытое высказывание собственного мнения развивает самопонимание подростка. Такой разворот приводит к необходимости брать на

себя ответственность (пусть и воображаемую) сотрудничать с взрослыми.

Поскольку основной упор делается на пробуждение интереса и развитие доверия к самому себе, то адресатом курса являются учащиеся с первым и вторым этапами развития самопонимания. Набор методических приёмов был заимствован из разных источников, в том числе использовались и авторские наработки.

Использовались следующие основные методы: дискуссия на заданную тему; методы, направленные на самораскрытие (проективные методики, методики воображения); ролевые игры. Кроме того, использовались другие методы – различные виды письменных работ: сочинения, ответы на вопросы, рисунки (особенно тогда, когда затрагивались личностные сферы, описание внутреннего мира). Надо отметить, что письменные работы дают возможность собрать мнения каждого, вовлечь в работу. Это касается в первую очередь наиболее медлительных и робких учеников, которые во время дискуссии часто остаются “в тени”.

В организации педагогического взаимодействия с учащимися мы обращались к скрытым, недирективным формам, способам, которые заимствованы в гуманистической психологии. Значимыми являются умения принять и проявить своё неповторимое “Я”; принять Другого таким, какой он есть; понять Другого не только рационально, но и эмоционально.

В связи с этим наша педагогическая стратегия строилась на основе позиции “доброе” взрослого (фасилитатора): реплики и рассказы учеников принимались, по возможности, без оценок, ученики отвечали по желанию; если хотели, то не вставая с места. Если и давались оценки, интерпретации, то лишь как выражение своего мнения, своего “Я”. Занятия строились так, чтобы каждый ученик сумел себя проявить, не боясь ошибиться. Использовался принцип ненасильственности общения, в частности, если одноклассники принуждали кого-то отвечать, то это пресекалось. Если ученики выражали озабоченность следующим уроком, то это эмоционально принималось. В фокусе внимания была не тема, а ребёнок. Многие ученики в своих отзывах отмечали: “Здесь есть хоть какое-то внимание к каждому”.

На первых занятиях тема (замысел) для обсуждения предлагалась нами, но в последующем и ученики предлагали свои темы (замыслы). Такой разворот урока соответствовал основной цели курса.

Подростки видят своё повзросление, но плохо понимают свои “смутные брожения души” (Г.А. Цукерман), которые прежде всего связаны с настоящим: учёба (“достала!”), отношения с учителями (“грузят!”), родителями (“трясутся надо мной”), сверстниками (по-разному). Со всем этим нелегко разобраться. Иногда такое состояние называют периодом “закрытости”, когда школьник активно не хочет (а точнее сказать, не может) говорить о себе, потому что не имеет средств и способов выражения. Подросткам необходимы некоторые “опоры”, чтобы они начали рассуждать. Специально подобранное содержание образования позволяет сделать это.

Прежде всего это прямое обсуждение вопросов, связанных со школой: какие учебные предметы вам нравятся и какие нет? Любимые и нелюбимые учителя. Как готовится домашнее задание и сколько времени тратится на него? и так далее. И самый главный вопрос: для чего тебе лично нужен тот или иной предмет? Не всем легко ответить на такие вопросы.

Так, у подростков с первым этапом развития самопонимания слабая дифференцированность внутреннего мира, своих чувств и эмоциональных реакций (алекситимия), недоверчивость. Хотя они и чувствительны к поведению взрослых, но у них отсутствует позитивный образ взрослого. Часто подростки с таким этапом самопонимания представляют себе норму поведения взрослых иначе, чем обычно (например, “добрый, если выпил”; “злой, если не пил”, или наоборот). Им сложно вычленять свои предпочтения. Типичные их ответы: “все”, “никакие”, “никто”. У них фрустрированы базовые жизненные потребности (по А. Маслоу): потребности в безопасности, любви и принадлежности.

Поэтому для раскрепощения и создания атмосферы принятия использовался ряд приёмов.

Методики релаксации помогали получить навыки самонаблюдения, управления своим телом. Каждый подросток

ток за собой, так или иначе, наблюдает, но далеко не каждый отдаёт себе в этом отчёт, и поэтому мимолётные наблюдения сразу же забываются. Такие упражнения помогают фиксировать часть наблюдений, помогают сравнить напряжение-расслабление на легких и трудных уроках, выяснить, какое состояние помогает наибольшей концентрации, какое существует мышечное напряжение, как его снять. Иными словами, помогают лучше чувствовать своё тело и таким путём понимать себя, осознавать свои состояния.

Работа строилась не столько на рациональном уровне, сколько на аффективном. Сюда относится внимание к образам, ассоциациям, эпитетам, метафорам, то есть обращение к живому языку. По мысли Ю.В. Сенько, “метафоричность ... – это меридиан, стягивающий образование к полюсу гуманитаризации” [109: 137], который способствует поиску личностных смыслов.

В частности, использовались методики воображения, которые помогали по-другому посмотреть на себя и на данную ситуацию школьного обучения. Они были встречены с любопытством и с удовольствием выполнялись. Такие методики достаточно необычны для урока и дают возможность раскрыться подросткам. Например, в упражнении “Что моя вещь знает обо мне” необходимо мысленно войти в любой предмет и от первого лица начать рассказ о жизни предмета. Различные занимательные вопросы (Какие три предмета вы бы взяли с собой на необитаемый остров? Если бы вы превратились в животное, то в какое? и так далее) позволяют взглянуть на внутренний мир другого человека, а через это лучше понять и свой.

В целом такие приёмы давали возможность даже ученикам с первым уровнем самопонимания рассказать о том, что (кто) им нравится – не нравится, что для них интересно, помогали им артикулировать свои мысли.

Живой интерес вызвало следующее задание.

“Представьте вашу учёбу как обед. Там есть “первые блюда” – это начальная школа, есть “вторые” – это дальше и так далее. Сейчас вы в 9-м классе. Когда вы “наедитесь”? То есть, когда вы выучитесь?”

Ученик 1: – Когда закончим школу.
Учитель: – А потом?
Ученик 1: – Потом институт.
Учитель: – Когда прекратите учиться?
Ученик 2: – Когда получим образование.
Учитель: – Ваша цель стать образованными?
Ученик 3: – Да. Выучиться. Получить профессию. Работать.

Учитель: – Скажите, пожалуйста, а вам бывает лень учиться, неохота?

Ученик 4: – Да, бывает.

Учитель: – Может быть, вы уже образованные?

Ученик 4: – Нет.

Учитель: – А почему у вас тогда пропадает интерес к учёбе?

Ученик 5: – Настроения нет.

Ученик 6: – Не знаем, не задумывались об этом.

Такое обсуждение помогает ученикам понять, что школьное обучение может закончиться и что сейчас необходимо задумываться о себе, своём будущем.

Сами по себе были интересны для учеников темы, обращённые к внутреннему миру подростка. (Правда, для тех, кто достиг третьего этапа развития самопонимания, интересно детальное обсуждение результатов, что довольно сложно сделать на уроке). Сюда относятся, например, вопросы, связанные с самопознанием и самовоспитанием (способности, характер, мечты, желание измениться и так далее). Даже сами слова “самопознание”, “самовоспитание” для многих учеников в новинку. Процедура проведения таких тем состояла в том, что ребятам давались вопросы, на которые от них требовался письменный ответ, остающийся у них. По желанию они могли его вслух сказать. Это позволяло деликатно обращаться с мнениями подростков, создавало атмосферу безопасности.

Специально затрагивалась эмоциональная сфера подростков как наиболее чувствительный индикатор их жизни. Обсуждались эмоции, переживания в школе, состояния скуки.

Сравнительно легко ученики вспоминали школьные обиды. Например: “Всем троичникам и двоечникам дали

возможность исправить оценки, а я написала на 4, и мне не дали”. “Просто” рассказ об этом превращает скрываемые чувства в откровенный разговор, стимулирует вопрос к себе: “Во всём ли я прав?” Например, выяснилось, что почти никто из учеников не обращается за помощью к учителю после урока (“ему не до меня”, “она не поймёт меня”), не высказывает своё мнение. И в процессе обсуждения складывается такой вывод, что учитель тоже человек и с ним можно договориться (пусть и не всегда).

Некоторые предлагаемые задания провоцировали сильные чувства. Например, закончить следующий рассказ: “Идёт урок. Объяснение нового материала. Учитель монотонно рассказывает. Я понимаю, что надо учиться, но внимание ускользает. Учитель что-то говорит, я что-то пишу, пытаюсь сосредоточиться. Но в итоге отключаюсь от урока и говорю себе...” Типичные чувства:

– *Как меня всё достало!*

– *Как мне это всё надоело! Учиться, учиться, учиться...*

– *Да идите вы все!*

– *Ну и чушь это всё.*

– *Что за ерунда! Лучше бы дала упражнение! Или к доске вызвала.*

Ответы учеников просто зачитывались, и никакого обсуждения не получалось, но выяснилось, что это задание помнится. Это связано, видимо, с тем, что ученики откровенно описали свои чувства, и эти чувства были приняты.

С большим азартом подростки участвовали в игровых процедурах. Так, в упражнении “Создай препятствие” (когда половина класса выходит из комнаты, а другая должна создать препятствие) проигрывались некоторые отношения в школе. Например: “Стой! Отвечай на все наши вопросы. Где сменка? Покажи ноги. Жвачку выплюни” – и так далее.

С удовольствием разыгрывались сценки из школьной жизни: как учитель ведёт себя на уроке, как наказывает, и как ученик на всё это реагирует; конфликты с одноклассниками. Например, ученик, играющий учителя: “Так!! Слушать меня!! Почему опять не выучил! Посмотри на свой внешний вид! Слушай меня! Давай дневник! Чтоб родители пришли в школу!” (смех).

Эти ролевые игры, видимо, выполняли функцию эмоционального отреагирования и давали возможность задуматься о школьной жизни: устройстве школы, отношениях с учителями и сверстниками. Кроме того, возникающие при этом смех и шутки свидетельствуют о комфортном и безопасном состоянии учеников, что необходимо для обращения к себе.

Особо обсуждалась тема взросления, взрослости, поскольку желание взрослеть – ключевой момент, запускающий процесс самопонимания подростка. Традиционно эта задача (что делать, чтобы ребёнок повзрослел) решается путём демонстрации взрослой работы, ранним освоением школьниками некоторых видов производительного, социально необходимого труда. Согласно В.В. Башеву, И.Д. Фрумину, Б.Д. Эльконину: “Появление элементов взрослой жизни менее значимо, чем создание психологических предпосылок для появления взрослой жизненной позиции, характеризующейся единством свободы и ответственности. Эти предпосылки могут появиться в процессе становления школьника как субъекта образования, когда обучение начинает происходить в группах, включающих взрослых и школьников, решающих задачи, на которые нет готовых ответов” [8: 128]. В нашем случае специально обсуждались представления о взрослости и отношения с родителями.

Обсуждение отношений с родителями – злободневная тема для подростков. Родители имеют большое значение для понимания ребёнком школы и самого себя. Отношения с родителями часто воспроизводятся в отношениях с учителями, порой затрудняя учебный процесс.

Так, при анализе письменной работы – написать права родителей и права подростка – выяснилось, что некоторые ученики не могут в позитивном виде сформулировать свои права. Например:

1. *Не ограничивать.*
2. *Не наказывать.*
3. *Не заставлять работать.*
4. *Не мыть посуду.*
5. *Не выполнять поручения.*

Для таких детей письменная работа выполняет психотерапевтическую функцию, способствует отреагированию

накопившихся чувств и стимулирует вопрос к себе: “А как сформулировать в позитивном смысле?”

Для других детей обсуждение прав родителей и детей помогает по-иному взглянуть на образ взрослого (строгие запреты и наказания вовсе не обязательны для взрослого).
Фрагмент обсуждения:

Ученик 1: – Родители имеют право наказывать детей, бить, ругать за плохие поступки.

Ученик 2: – Я бы так сказал: драть задницу этому маленькому прыщавому засранцу.

Ученик 3: – Я не согласна. Родители имеют право наказывать ребёнка, но не физически, не ремнём, а стоянием в углу, или не разрешать смотреть телевизор, играть в компьютер.

Ученик 4: – Но, по крайней мере, родитель имеет право бить за плохие оценки. Наказывать за “более ужасные” поступки: никуда не пускать, заставлять всё делать по дому, не разрешать разговаривать по телефону.

Ученик 5: – Я не согласен. Если провинился, хорошо поговорить с ребёнком, а если не поймёт, нужно действовать, но не ремнём.

В таких дискуссиях важно было помочь ученикам высказаться, не навязывая своего мнения.

Динамика образа “идеального взрослого” – это то, что побуждает (или не побуждает) подростков взрослеть, поскольку отражает различные степени овладения детьми нормами сотрудничества со взрослыми. Подростки размышляли о том, что есть взрослость, а мы связывали эти представления с теми правами, которые они приписывали взрослым.

Учитель: – Что для вас символизирует взрослость?

Ученик 1: – Ничего.

Ученик 2: – Сила, старость.

Ученик 3: – Усталость, занятость, работа.

Ученик 4: – Свобода, независимость.

Ученик 5: – Ответственность. Мне кажется, что ответственность делает взрослого взрослым. Он решает проблемы. Учитывает последствия своих действий, слов.

Учитель: – Обратите внимание: в зависимости от того, какие права вы приписали родителям, *то* они для вас и сим-

волизируют. Если родитель имеет право бить ребёнка и при этом требует, чтобы его уважали, то он в лучшем случае символизирует силу. А если родителя заботит образование ребёнка и он – в ваших глазах – имеет свою личную жизнь, тогда взрослость – это независимость, ответственность.

Ясно, что не каждый подросток “на слух” поймёт этот комментарий. Но, по нашему мнению, он давал возможность поразмышлять над образом взрослого, а следовательно, и самого себя.

Под каждую тему занятий готовился ряд методик, и если какие-то не вызывали интереса, то предлагались другие. Для нас принципиально было удерживать интерес, пусть даже в ущерб содержательному обсуждению.

Некоторые упражнения предлагались самими учениками. Например, “Я в глазах одноклассников”. С большим воодушевлением подростки участвовали в этом задании, давали характеристики другим, характеризовались сами. Например:

– Хорошая девочка, с одними людьми общительная, с другими не очень (жаль). Вкус одежды прикольный. В общем – прикольная.

– Аля – скучная девочка. Она вечно делает вид, что она всегда крайняя, обиженная и так далее.

– Мне не нравится Алин характер. Он меня просто бесит.

Такие описания, с одной стороны, говорят о фрустрированности потребности в эмоциональном насыщении (“жажде ощущений”), а с другой – это и обращение к себе. Возможность через описание другого сказать о себе.

Можно выделить особый материал, который вызывает интерес – высказывания одноклассников. Поначалу создавалось впечатление, что многие отключаются от урока (это ученики первого этапа развития самопонимания): разговаривают на посторонние темы, делают домашнее задание к другим урокам. Мы не стремились таких учеников насильственно заставлять делать упражнения (таких примерно четверть класса), ибо тогда это будет замысел учителя, а не ученика. Однако выяснилось, что такие ученики в курсе происходящих обсуждений, а в самоотчётах даже самые пассивные отмечали, что “мне понравились занятия. Мы учились познавать себя”.

Обсуждение идеальной школы, прав старшеклассников также вызывало неизменный интерес. Высказываются различные фантастические проекты: увеличить школу в 2–3 раза, “компы” и “телеки” поставить на каждом шагу, свободное посещение, отмена оценок, экзаменов и так далее. Фантазирование относительно школы – это обращение к себе, потому что таким путём описываются свои потребности, которые прямо высказать намного сложнее.

В целом занятия понравились ученикам. Вот характерные высказывания: “оказывается, учиться можно интересно, весело”, “никогда в школе так не смеялся”, “понравились весёлые темы, интересные обсуждения”, “я считаю, что нужно ввести такой урок, так как это возможность отдохнуть, пообщаться с друзьями и узнать что-то новое о себе и одноклассниках”.

Таким образом, предлагаемые для обсуждения темы разворачивались в том направлении, в каком вызвали интерес у подростков, а отношение принятия создавало ощущение внутренней свободы и чувство безопасности, что способствовало обращению к себе. Показателем “удержания” замыслов, перехода с первого на второй этап развития самопонимания для нас служило умение хоть как-то *рассказать о себе*, о своём характере, интересах, способностях.

Полученные данные свидетельствуют о явных изменениях в экспериментальной группе: 19 человек из 29 (65,5%) перешли на второй этап развития самопонимания, в то время как в контрольной изменения случайны, только 1 человек из 30 (3,3%). Успешное разворачивание “удержания” замыслов, а именно – переход значительной части учащихся экспериментальной группы с первого на второй этап развития самопонимания, опосредовано введением специального учебного курса. При этом условии реализовывалась также педагогическая стратегия, основанная на позиции “доброто” взрослого. Отсутствие такого содержания у учащихся контрольной группы не позволило достичь им положительных результатов.

Таким образом, экспериментально-опытная работа подтвердила эффективность первого необходимого педагогического условия – введения специального учебного

курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя. Это проявилось тенденцией перехода подростков с первого на второй этап развития самопонимания. Такие подростки ориентируются на чужой поведенческий “текст”: они стремятся копировать поведение, свойственное другим людям, накапливают полезную (утилитарную) информацию, много фантазируют. Однако их фантазии носят защитный характер, поскольку “замыкаются” на самом себе. Образ “идеального взрослого” для таких подростков представлен как “запретитель”. Для осмысления школьной жизни, которое предполагает не только “удержание” замыслов, но и их конкретизацию (нахождение подростком предела границы допустимого для замыслов), необходимо было создать ещё одно условие – организацию опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса.

Чтобы произошла конкретизация замыслов, необходима организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса “Я и школа”. Должен быть организован деятельностно сложный способ, построенный как “пробное тело”. Такой способ означает вначале думы, на которые притязают, которые представлены в мечтах и замыслах, которые много раз обсуждаются, проговариваются, для которых всё время происходит поиск дополнительных личностных ресурсов.

Данное необходимое педагогическое условие было адресовано учащимся, находившимся на втором этапе развития самопонимания. Количество таких учащихся (как и первого уровня) достигало почти 50% (43,5% в экспериментальной и 45,3% в контрольной группах).

Мы полагали, что за годы учёбы школьники усвоили множество норм школьной жизни, часто без рефлексивного отношения к ним. Чтобы ученики могли осознанно к ним отнестись, из урока в урок обесценивались такие действия учеников (говорилось, что их можно не выполнять):

- перед началом урока стоя приветствовать учителя;
- ученик должен сидеть за партой, повернувшись к учителю;
- если ученик хочет ответить, то он должен поднять руку;

- вставать во время ответа;
 - если учитель спрашивает, надо отвечать. Если необходимо, выходить к доске;
 - не вставать с места без разрешения учителя;
 - на уроке должна быть тишина;
 - у ученика должно быть сделано домашнее задание.
- Он всегда должен быть готов к уроку.

Иными словами, наша педагогическая стратегия строилась на основе позиции “разрешающего” взрослого: разрешалось нарушение некоторых норм на основе безответности, внимания к причинам непонимания, непредвзятого отношения к ученику (не перебивать, не высмеивать, если подросток что-то не понимает). По А. Маслоу, такая работа соответствует удовлетворению потребности в уважении (самоуважении, признании). Единственное, что запрещалось, – порча школьного инвентаря и опасные физические действия по отношению друг к другу.

Для нас показателем того, что происходил выход за пределы адаптивного функционирования, являлись такие реплики учеников: “что-то в этом есть”, “чувствую, что в этом есть смысл”, то есть это некоторые переживания. Поскольку именно через эмоции происходит осознание сущствующего противоречия – конкретизация замысла.

Указанные изменения норм школьной жизни “заземляли” фантазии подростков к ситуации “здесь и теперь”, давали условия для пробы своих замыслов, возможности проверить их, свободно высказать своё мнение о школе, учителях, сверстниках. Так, Алексей Ш. убедился, что в классе его не любят, и он старался объяснить себе, почему это так, чтобы одноклассники поняли его. Елена П. даже не допускала мысли о том, чтобы вступить в разговор без разрешения учителя; она поняла, что, оказывается, можно вступать в спор с учителем, задать ему вопрос.

Наибольшую трудность вызывали первые уроки, так как ученики воспринимали нас как ещё одного “традиционного” учителя, с которым надо как-то ужиться, который ставит оценки, или, говоря на сленге подростков, “напрягает”. Так, заявленная детям на первом занятии цель курса – “проанализировать вашу жизнь в школе, но не с помощью оценок, дисциплинированности – недисципли-

нированности, а с помощью воображения” – первоначально не вызвала никакой особой реакции. Однако уже первое задание: “Назовите ваши ассоциации на слово “школа”, – постепенно начало заинтересовывать детей. Например, помимо вполне естественных ассоциаций – “учиться”, “ученики”, “учителя” и так далее, – были приведены и такие, как “перемена”, “каникулы”, “столовая” и другие. И возник такой диалог:

Учитель: – Представьте, что взрослый на слово “работа” говорит – “обед”.

Ученик 1: – Значит, у него все мысли об обеде. Он без интереса работает.

Ученик 2: – Получается, что у нас нет желания учиться.

Это было неожиданно для учеников, так как учитель вёл дискуссию не в плане долженствования – “все вы должны учиться”, а спокойно выслушивал эти взгляды. Важно было показать, что мы не на словах, а на деле заинтересованы в решении проблем детей, тем самым стремясь раскрепостить их, создать условия для свободной дискуссии.

Для диагностики, а также для того, чтобы учащиеся сами осознали свою ситуацию и свои ограничения, использовалось задание “Двойник” (автор С.В. Ермаков), вызвавшее большой интерес. “Какие инструкции вы дадите двойнику, которого отправите в школу, чтобы никто не узнал, что это не вы”. Обобщённая картина получилась следующая: “Всегда отвечать на вопросы учителя, выполнять все его указания, просьбы. Сиди тихо. Когда зайдёт учитель – встать. Когда скажут – пиши, когда спросят – отвечай. Выходя к доске, бери мел и жди своей участи”.

Учитель: – Вы, что – подозреваемые?

Ученик: – Да, как на зоне.

Учитель: – Но ведь не всегда так правильно поступать?

Ученик: – Конечно, учёба нужна для нас. Я, например, хочу выучиться, а не бездельничать. Поэтому для меня такое поведение вовсе не обязательно.

При таком обсуждении учащиеся начинают понимать, что сложившиеся культурные формы не такие уж и жёсткие, что, по крайней мере, в воображении можно преодолеть их детерминизм. Учащиеся начинают с большим вниманием относиться к своим замыслам.

Широко практиковалось придание школьным правилам гротескной или юмористической формы. Это было хорошо видно в ролевых сценках, обыгрывающих школьную жизнь (ведение урока учителем, реакция ученика, конфликты с учителями, родителями, сверстниками).

Взглянуть на школьные нормы по-другому помогали такие методики воображения, когда надо было представить себя вне школы. Например, упражнения “Мечты и надежды” (когда представляешь себя идущим по коридору, находящемуся внутри головы) или “Взгляд на школу из будущего” (когда представляешь, что через много лет вновь встретился с одноклассниками). Для чего нужна учёба? Всегда ли послушание – это хорошо? Будет ли дисциплинированный ученик успешным в жизни?

Происходил перенос правил из ситуации нашего занятия в ситуации и отношения, которые такими правилами обычно не регулировались. Так, ученики “схватывали” это наше отношение и впоследствии пытались распространить такое требование на других учителей. “Что учитель должен делать? Нужно понимать, что мы ещё дети, а не взрослые, и к нам надо снисходительнее относиться”. Иначе говоря, у учеников, с одной стороны, появлялась мысль, что школа в лице учителей должна быть лояльнее, терпимее к ним, а с другой – что они и сами в определённой степени могут менять нормы.

Несмотря на то, что некоторые ученики не делают домашнее задание, часть учеников списывает его, сама норма, что домашнее задание подросток обязан сделать первоначально, не подвергалась сомнению. И только по мере осмысления этой нормы многие ученики стали понимать, что домашнее задание нужно делать для себя, а не для учителя. Примечателен пример с домашним заданием на самопознание. Задание давалось, однако выполнять предлагалось по желанию.

Ученик: – Зачем же тогда выполнять?

Учитель: – Для себя. Чтобы лучше себя узнать.

На следующем занятии многие тянули руки, чтобы рассказать о выполнении домашнего задания, что им и разрешалось сделать. “Вроде тест. Поверхностно делаешь. Ког-

да дома начинаешь делать, то начинаешь понимать, для чего это надо. На занятии об этом хочется рассказать”.

На уроках поощрялось умение аргументированно высказывать своё мнение, проводилась мысль, что свои принципы необходимо отстаивать, не бояться задавать вопросы и отвечать на них. Например, на занятии по теме “Какие книги я люблю читать” требовалось обосновать, почему. Причём в отличие от уроков литературы необходимо было высказать именно *своё* мнение.

Ученик 1: – Я люблю читать романы. Когда я возвращаюсь в реальность, то смотрю на себя со стороны. Перенимаю опыт героя, сравниваю с собой. Думаю, что на его (её) месте сделала бы также.

Ученик 2: – Я люблю читать фантастику. Хотела бы пожить в мире братьев Стругацких. Думать, как они. Пожить другой жизнью. Люблю разнообразие.

Высказывания ребят никак не интерпретировались, а просто выслушивались. Нам было важно показать, что не только учитель, но и ученики являются носителями норм (в данном случае, какие книги читать). Ребята с первым этапом развития самопонимания обычно не читают, для них возникал повод высказать своё мнение. Они репликами реагировали на рассказы одноклассников о прочитанном:

Ученик 3: – Я много раз пытался читать, но неинтересно. Как можно расслабиться, если напрягаешь глаза? Художественная литература – чем она может помочь в жизни? Например, “Преступление и наказание” – как топором орудовать?

Дискуссии строились так, что не всё до конца объяснялось, поскольку незавершённая ситуация оставляет открытым пространство для собственного размышления подростка. Кроме того, известно, что незавершённые дела запоминаются в два раза больше, чем завершённые (эффект Б.В. Зейгарник). Такая организация занятий помогает детям проявить собственную инициативу и самостоятельно разобраться с задачей, которая перед ними ставилась. Например, в упражнении “Кто я?” требовалось 20 раз ответить на этот вопрос. Указывалось, что необходимо отметить позитивные и отрицательные ответы и что-то новое узнать о себе. Объяснение давалось, если были прямые

вопросы (в основном такие разговоры случались после урока.)

Важный момент на занятиях – придумывание своих собственных правил и попытки регулировать ими устоявшиеся отношения.

Особенно это проявилось при обсуждении темы “Идеальная школа”. Если вначале обсуждались формальные вещи: материальная обеспеченность школы, ремонт и так далее, то впоследствии переходили к собственно содержанию обучения: перегрузка по некоторым предметам, отсутствие связи между предметами, проблема оценки, высказывание своего мнения, дополнительное образование. Для нас принципиальным было высказаться по всем сферам школьной жизни, так как они напрямую затрагивают жизнь подростка. Вот наиболее характерные высказывания.

Ученик 4: – Мне кажется, что у нас и так хорошая школа, а идеальной школа является тогда, когда идеальны отношения между учениками и учителями.

Ученик 5: – У нас в школе всегда перегрузка. Я понимаю, что знаний много не бывает. Век живи – век учись. Но я не согласна с тем, что чем больше даёшь, тем больше знаешь. Знание – то, что поймёшь. Знание и понимание – разные вещи. У нас если ты не понял материал, то ты “даун”. Иди в другую школу. Я лучше понимаю свои обязанности, а не права. Я понимаю, что школа – это школа, от неё никуда не денешься.

Ученик 6: – Можно уйти из школы. Домашнее обучение. Или репетитор – он даёт больше знаний, чем школа. Я хотела бы понять учителя, но не могу. Мне запомнилась фраза о молодом учителе: “Он ещё человек, а не учитель”. Я сейчас понимаю, что нужна математика, но я не хочу её знать сейчас. Мы меняемся, а с нами школа не меняется.

Такие дискуссии вызывали живой интерес у учеников, способствовали лучшему пониманию устройства школы и подталкивали к тому, что образование – это всегда и самообразование.

Специально придумывались и обсуждались права старшеклассника, которые ограничивались только правами других. По своей сути такие придуманные права (в от-

личие от обязанностей) – это замыслы, то есть собственные представления об идеальном. Проигрывая “в голове” и обсуждая права, ребята приобретали новый взгляд на школу и на себя (даже если формально права оставались прежними). Дети оказывались прекрасными “держателями” норм:

Андрей М.: – Меня устраивает наш лицей вполне. Если что-то будет меняться, то это будет беспредел.

Марина С.: – В нашем возрасте ещё маленькая ответственность. Поэтому школа должна быть добровольно принудительной.

Делались попытки реализовать некоторые из прав старшеклассников, предложенных на занятиях (возможность пропуска занятий, исправление оценки, частичная отмена домашних заданий и другое) на совете ассоциации старшеклассников, которая существует в лицее. В силу ряда причин этого сделать не удалось (консерватизм школы, отсутствие демократических традиций).

Обсуждение прав родителя и ребёнка, прав старшеклассника способствовало выявлению того, что некоторые нормы, которые декларируются в школе, реально не существуют. Например: “Учителя нам говорят: “Вы имеете право высказывать своё мнение, спорьте с нами”. Но только не говорят, когда спорить”. Некоторые нормы оказались непонятны ученикам. Например, в холле при входе в школу стоят скамейки, на которых не рекомендуется сидеть. “На скамейках сидят только девушки лёгкого поведения”. Идеально, когда в холле никого нет.

Таким образом, нарушение ряда норм давало возможность их опробовать в безопасной обстановке. Ученики могли свободно варьировать обсуждение внутри заданной темы. Всё это создавало довольно шумную обстановку в классе. На что делалось следующее замечание: “Если шум вам мешает, наведите порядок и ведите себя тише”. На первых занятиях были характерны следующие реплики: “Мы же здесь не хозяева. Вы учитель – вы и создайте тишину”. Однако на последующих занятиях выяснилось, что создание тишины вполне по силам самим ребятам. Появлялось понимание, что они сами могут организовать свою работу, зная, что им нужно. Здесь и учитель, и ученики –

равноправные участники учебного процесса. Таким образом, возникали элементы самоорганизации, самообразования, понимание того, что не школа на тебя “давит”, а ты можешь использовать школу как ресурс.

Характерные примеры самоотчётов: “Вначале все слова учителя воспринимал чисто формально. Все учителя говорят, но они не пытаются понять учеников. Нашёлся человек, который о тебе может поинтересоваться. Стал понимать, что учиться можно по-разному, что учёба нужна для меня самого”, “Мы учимся познавать себя. Если не хочешь отвечать, то можешь молчать, не рискуя получить двойку”, “Можно двигаться и не нужно выходить к доске. Но всё равно занятия заставляют задуматься, для чего мы учимся”, “Здесь каждый может высказать своё мнение. Я научился выражать свои мысли. Мне стало интереснее учиться”. Дети стали *раскрываться с новой стороны*. Учителя и родители отметили изменения в них, проявившиеся в возобновлении интереса к учёбе, в появлении новых планов и попыток воплотить их в жизнь и так далее.

В экспериментальной группе 33,3% учащихся перешли на третий этап развития самопонимания, а в контрольной группе динамика отсутствовала. Мы связываем это с тем, что в экспериментальной группе происходило переосмысление норм школьной жизни. Мы полагаем, что само наличие в контрольной группе учащихся с третьим этапом развития самопонимания (7,8%) может быть объяснено внеучебными обстоятельствами (позиция изгоя в классе, перемена школы, места жительства, развод родителей и другое). В таких ситуациях подросток может стихийно принимать какие-то новые решения, выстраивать отношения.

Таким образом, организация получения опыта норм творческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса является необходимым педагогическим условием для конкретизации замыслов (то есть нахождение предела допустимого планируемых действий), что проявилось тенденцией перехода подростков со второго на третий этап развития самопонимания.

Какие у нас существовали трудности? Самая главная трудность – это необходимость одновременно удерживать две стратегические педагогические позиции при реализа-

ции первых двух педагогических условий: “доброе” и “разрешающее” взрослого. “Добрый” работает вне контекста – безусловно принимает ребёнка таким, каков он есть. “Разрешающий” связан с содержанием – с правами и обязанностями ребёнка. Поэтому происходили такие ситуации, когда ученики с первым этапом развития самопонимания увлеклись игрой и не хотят содержательно обсуждать тему, а ученики с более высоким этапом развития самопонимания хотят поговорить на эту тему. Приходилось “доигрывать” игру или “мягко” её останавливать и переходить к обсуждению. Когда обсуждение затягивалось, ученики с первым этапом развития самопонимания начинали шуметь, мешать содержательному обсуждению. Здесь опять приходилось давать “развлекалочку”.

Итак, подросток, который достиг третьего этапа развития самопонимания, “пишет” свой поведенческий “текст”, то есть находит скрытый смысл собственного поведения. Он открывает свои новые качества, которые связаны с проявлением внимания к другому, с фантазиями развития, то есть начинает искать смысл своего существования, строить собственную систему координат. Образ “идеального взрослого” выступает как его личностный ресурс. Он активно сотрудничает со взрослыми и сверстниками. Но вместе с тем для него характерна разбросанность интересов. Вот почему важна особая работа по оформлению интересов – необходимо разделить замысел и реализацию. Решить эту задачу в рамках классно-урочной системы достаточно сложно. Для этого необходимы специальные внеурочные формы работы.

По результатам опытно-экспериментальной работы нами разработано семь проблемно-ситуативных занятий, которые приводятся ниже. Ожидаемым результатом занятий является представление подростков о том, что школа создана для ученика, а не ученик для школы в духе древней заповеди *Non shola set vita discimus*¹. Предлагаемые упражнения являются как собственными разработками, так и заимствованными у различных авторов: Н.В. Цзена, Ю.В. Пахомова, И.В. Дубровиной, С.В. Ермакова и других.

¹ Не для школы, а для жизни учимся (лат.).

Обычная продолжительность каждого занятия – два урока. В ходе занятий полезно ответить на вопросы анкеты “Наша школа” (приложение).

Спецкурс “Я И ШКОЛА”

Вступительное слово учителя:

“Наш спецкурс будет называться “Я и школа”. Для чего он нужен? Вы учитесь уже восьмой год в школе. Чего вы уже добились, чего вы хотите еще добиться? Что вам даёт школа? Но мы ваши достижения, ваши успехи, неудачи будем изучать не с помощью ваших оценок, вашей успеваемости, а необычным способом – с помощью фантазии”.

Занятие № 1. Мои фантазии и школа

Цель: Эксплицировать школьные фантазии. Показать значимость данных занятий для повышения интереса к учёбе.

Содержание занятия. Выявление мотивов учёбы. Диагностика представлений о школьной жизни. Диагностика этапов развития самопонимания.

Методические приёмы.

1. “Учёба как обед”. “Представьте вашу учёбу как обед. Там есть “первые блюда” – это начальная школа, есть “вторые” – это дальше и так далее. Сейчас вы в 9-м классе. Когда вы “наедитесь”? То есть когда вы выучитесь?”

2. Ассоциации к слову “школа”. “Напишите ваши ассоциации к слову “школа”. Затем вы зачитываете их, и один из вас на доске записывает слова, которые встречаются минимум два раза”.

3. Игра “Создай препятствие”. “Сейчас мы поиграем в игру, которая расскажет нам о школьной жизни. Половина класса выйдет за дверь, а вторая половина останется. Каждая получит свою инструкцию. Группа за дверью: вы заходите по-одному и действуете по ситуации. Группа в классе: вам надо создать препятствие”.

4. Ролевая игра “Учитель и ученик”. Ученик что-то не выполнил, а учитель реагирует на это.

5. Психодиагностические методики: сочинение “Если бы я мог всё”, незаконченные предложения, серия рисунков на тему “Надежда”.

Примечание

Данные занятия хорошо проводить со школьным психологом. Для обсуждения результатов тестирования учащиеся приглашаются на мастерскую "Мой жизненный путь".

Занятие № 2. Как я веду себя в школе

- Цели:** 1. Рефлексия своего поведения в школе.
2. Приобретение навыков управления собственными состояниями.

Содержание занятия

Как я чувствую себя в школе. Особенности моего поведения. Сравнение разных видов поведения. Моя роль в классе и в школе. Как меня видят другие.

Методические приёмы

6. "Дубль". "Опишите школу, в которой всё, как у нас, но ученики – маги и могут создавать дублей. Дубль – существо, физически полностью копирующее своего создателя, но умеющее только то, что заложено в его инструкциях. Какие инструкции должен дать дублю ученик, чтобы отправить его вместо себя на урок и чтобы никто не заметил разницы?"

7. Упражнение "Неуверенный – уверенный – самоуверенный". "Сейчас в парах один исполнит роль самоуверенного, а другой – не уверенного в себе человека. Затем поменяться ролями. После этого вам надо будет почувствовать себя уверенными людьми, которые ни над кем не возносятся, но и не чувствуют себя хуже других".

Упражнения, тренирующие способность управлять своими состояниями. "Возможно, во время занятий вы бываете невнимательными, бываете чрезмерно напряжены или, наоборот, расслаблены. Сейчас мы будем тренироваться в управлении своими состояниями".

8. Упражнение "Хромая обезьяна". "Давайте понаблюдаем за своей невнимательностью. Вам надо будет не думать о хромой обезьяне. Если не получается, то поднимайте руку".

9. Упражнение "Расслабление". "Умение расслабляться – важный навык для управления своими состояниями. Сейчас один человек будет изображать себя расслабляющим-

ся. Надо заставить окружающих поверить, что вы расслабились”.

10. Упражнение “Спринт”. “Кроме умения расслабляться, важно умение собраться. Сейчас вы будете делать воображаемые хлопки. 100 раз. Как можно быстрее”.

11. Упражнение “Снятие зажимов”. “Примите заведомо неудобную позу. Замрите. Выделите точно область зажима. Сконцентрируйтесь на этой области и снимите зажим”.

12. Упражнение “Я глазами других”. “Сейчас мы узнаем, что о нас думают другие. По желанию один человек выходит, а остальные пишут на листочках о нём. Потом этот человек возвращается, и я зачитываю его характеристику”.

Примечание.

Упражнение “Я глазами других” обычно вызывает максимальный интерес. Ребята захлёстывают эмоции, они тянут руки, изъявляя желание узнать о себе. Это упражнение лучше всего выполнять в конце занятия. Учителю важно не давать своих интерпретаций.

Занятие № 3. Моя учёба

Цель: Осознание собственных переживаний во время учёбы. Развитие умения сосредотачиваться.

Содержание занятия.

Мои любимые и нелюбимые предметы. Особенности моих отрицательных эмоций.

Методические приёмы.

13. “Какие предметы мне нравятся, а какие не нравятся”. По желанию ученики называют свои любимые и нелюбимые предметы и объясняют, почему.

14. Закончить рассказ. Не всё в жизни нравится. Важно, чтобы вы осознавали свои чувства, переживания и могли найти выход даже из самой скучной ситуации. Сейчас вам надо будет закончить следующий рассказ:

“Идёт урок. Объяснение нового материала. Учитель монотонно рассказывает. Я понимаю, что надо учиться, но внимание ускользает. Учитель что-то говорит, я что-то пишу, пытаюсь сосредоточиться. Но в итоге отключаюсь от урока и говорю себе...”

15. Упражнение “Копилка школьных обид”. “Наверное, у каждого из вас есть школьные обиды. Сейчас я хочу, что-

бы вы их вспомнили и рассказали нам. А мы просто слушаем без комментариев. Представьте, что ваши обиды улетают, как листья на ветру”.

16. Упражнение “Напряжение – расслабление”. “Когда нас захлёстывают “сильные” чувства, мы напряжены. Когда нам “всё равно”, мы расслаблены. Сейчас мы потренируемся в сосредоточении внимания. Удобно расположитесь, расслабьте мышцы лба, брови, губы, слегка приоткройте рот. По команде “Тело” – будете сосредотачиваться на теле, “Рука” – на правой руке, “Кисть” – на кисти правой руки, “Палец” – на указательном пальце. После этого напрягите брови, крепко сожмите губы, стисните челюсти, напрягите всё лицо. Я буду давать те же самые команды, и вы сравните свои ощущения”.

17. Упражнение “Допрос”. “Важный навык – сохранять душевное равновесие в конфликтах. Задание выполняется в парах. Один расслабляется, другой заговаривает с ним. Задача первого – отвечать на все вопросы и реплики партнёра, но сохранять максимальную общую расслабленность. Задача второго – создать для расслабившегося игрока напряжённую ситуацию”.

Примечание.

Обычно ученики с лёгкостью называют любимые предметы и объясняют, почему. Нелюбимые предметы чаще всего связаны с негативным отношением к личности учителя. Здесь важно переключить акцент с учителя на ситуацию, которая может быть объективно неинтересной, но из которой можно найти оптимальный выход.

Занятие № 4. Я и взрослые

Цели: 1. Проанализировать отношения детей и взрослых через обсуждение их прав.

2. Стимулировать развитие образа “идеального взрослого”.

Содержание занятия.

Права и обязанности детей и взрослых. Декларация прав подростка. Символы взрослости.

Методические приёмы.

18. Упражнение “Права родителей и подростков”. “Самые первые взрослые для вас – это родители. Сейчас за

партой один из вас будет писать права ребёнка, а другой – права родителя. После этого вы их зачитываете и если весь класс согласен, тогда их утверждаем. Помните, что наши права ограничиваются правами других людей”.

19. Упражнение “Что нас радует, а что огорчает в наших родителях”.

Данное упражнение хорошо “вскрывает” потребительское отношение к родителям.

20. “Хотите ли вы быть взрослыми, и что для вас символизирует взрослость?”

Примечание.

Здесь учитель должен сделать свои выводы. Поскольку он взрослый, ему легче нарисовать образ идеального взрослого. Возможный вывод учителя: “В зависимости от того, какие права вы приписали родителям, то они для вас и символизируют. Если родитель имеет право бить ребёнка и при этом требует, чтобы его уважали, то он в лучшем случае символизирует силу. А если родителя заботит образование ребёнка и он – в ваших глазах – имеет свою личную жизнь, тогда взрослость – это независимость, ответственность”.

Занятие № 5. Самопознание и самовоспитание

Цель: Актуализировать самопознание и самовоспитание.

Содержание занятия.

Изучение своих особенностей: фантазий, способностей, черт характера, возможностей изменения.

Вступительное слово учителя: “Какими бы умными и хорошими ни были взрослые и сверстники, они будут вольно или невольно воспитывать вас по своему образу и подобию. Но вы – другие. Только вы знаете, какие вы, что вы хотите, что вы можете. Сегодня мы будем говорить о самовоспитании, то есть воспитании самого себя. Самовоспитание невозможно без самопознания”.

Методические приёмы.

21. Упражнение “Кто я?”. 20 раз ответьте на вопрос: “Кто я?”.

22. Упражнение “Что моя вещь знает обо мне”. От первого лица расскажите о жизни предмета, который попался вам в глаза.

23. “Вопросы, которые я задаю самому себе”. “А теперь давайте поразмышляем над следующими вопросами. В дальнейшем вы можете их дополнять. Все вопросы разные. Их объединяет то, что вы их задаёте самому себе”.

1. Какие способности я у себя нахожу?
2. О чём мечтаю?
3. О чём мне приятно и о чём мне неприятно вспоминать?
4. Какой у меня характер?
5. Какое настроение бывает у меня чаще всего?
6. Как я отношусь к себе?
7. Что в жизни мне кажется наиболее привлекательным?
8. Люблю ли я, умею ли я трудиться?
9. Часто ли я в чём-либо сомневаюсь?
10. Понимаю ли я юмор, шутки?
11. Испытываю ли я чувство стыда, раскаяния?
12. Ощущаю ли я в себе хотя бы минутную злобу, зависть, подозрительность?
13. Что я люблю читать, и что это значит для меня?

Примечание.

Ответы учеников на последнее задание специально не обсуждаются. Каждый отвечает на них только для себя. Однако если кто-либо хочет поделиться своими ответами с классом, то это не возбраняется. Последний вопрос можно развернуть в отдельное занятие “Какие книги я люблю читать” (оно может быть полезно как для читающих, так и не читающих учеников класса). Специальная задача педагога – научить учащихся подбирать литературу по самопознанию и самовоспитанию.

Занятие № 6. Взгляд на школу из моего будущего

- Цели:** 1. Развитие фантазий о будущем.
2. Осознание роли других, в том числе учителей.

Содержание занятия.

Что я знаю, умею сейчас (в будущем). Мои цели, ценности. Что я знал, умел в школе. Мои цели, ценности в прошлом (когда я был в школе). Как они проявляются в школе.

Методические приёмы.

25. Упражнение “Нобелевская премия”. “Представьте, что вы известный учёный или писатель. Вам присуждена Нобелевская премия. Вам необходимо выступить с речью по плану: суть открытия, почему ваш вклад высоко оценили, поблагодарить тех, кто вам помогал, и, наконец, рассказать о планах на будущее”.

26. Упражнение “Мечты и надежды”. “Представьте, что вы идёте по коридору глубоко внутри себя. Вы видите картины вашей жизни. Слева – всё хорошее, что было в вашей жизни. Справа – всё плохое. Вы идёте дальше по коридору вниз и видите картины, которые олицетворяют ваши мечты и надежды. Вы идёте дальше и видите зеркала по обеим стенам коридора. Зеркала отражаются в зеркалах, и вы видите себя в бесконечном количестве отражений. Когда вы ощутите удовлетворение от увиденного и услышанного, возвращайтесь назад в эту комнату. Теперь поделитесь вашими впечатлениями”.

27. Упражнение “Вечер воспоминаний”. “Представьте, что вам 30 лет. И вы собрались в этом классе на “вечер воспоминаний”. Скажите что-нибудь друг другу”.

Примечание.

На этом занятии крайне важна атмосфера безопасности и принятия. Только тогда ученики будут активно фантазировать.

Занятие № 7. Идеальная школа

Цель: Вывести критерии идеальной школы и показать, как она влияет на личностное развитие.

Содержание занятия.

Описать идеальную школу. Какие уроки, учебная неделя, каникулы. Отношения с учителями и школьниками. Праздники, дискотеки и др. Сохранятся ли дежурства, экзамены, контрольные, зачёты. Как улучшить жизнь в школе. Какая должна быть школа с точки зрения самовоспитания, самообразования. Подведение итогов.

Методические приёмы.

28. “Описать школу, в которой вы хотели бы учиться”. Это задание можно выполнять устно или письменно.

29. Упражнение “Король школы”. “Представь себе, что ты – король или королева, а школа – твоё королевство. Ты можешь устанавливать здесь любые законы, которые кажутся тебе разумными. Какие правила ты введёшь в своём королевстве? Придумай и запиши список своих правил”.

30. Дискуссия о школе. “Выскажите своё мнение: какие в школе должны быть уроки, учебная неделя, каникулы; отношения с учителями и школьниками; праздники, дискотеки и др.; дежурства, экзамены, контрольные, зачёты и др.”

Примечание.

Итоговый вывод можно делать примерно такой: “Не всегда мы, взрослые, вас понимаем, а вы понимаете нас. Не всё вы можете изменить в школе. Но важно, чтобы изменились ваши головы. В сущности, ваш школьный опыт показывает проблемность жизни. Когда вы станете взрослыми, вам предстоит решать и взрослые проблемы, прилагать личные усилия, и этому вас учит школа”.

2.2. Использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков

Специальный внеурочный курс – мастерская “Мой жизненный путь” создаёт предпосылки для развития способности видеть перспективу своей будущей жизни. Целостное представление о своём жизненном пути особенно важно в подростковом возрасте, когда представления о себе и своей жизни претерпевают существенные изменения и растущий человек выбирает свою дорогу. Всего в мастерской участвовало 27 учащихся, обнаруживших разные этапы развития самопонимания: 6 человек третьего этапа; 11 человек второго этапа; 10 человек первого этапа.

Мы стремились к тому, чтобы каждая встреча была событием, чтобы ученики обязательно что-то открывали в себе, чтобы занятия были завершёнными (это давало возможность без предварительной подготовки включаться в работу новым участникам). В своей работе мы опирались на идею школы Л.С. Выготского: “Я, зная о чём-то пове-

дени, должен сказать не характеристики этого поведения, а способ своего знания” [21]. Иными словами, при реализации третьего условия наша педагогическая стратегия строилась не только на высказывании своего мнения, но и обязательно включала личностно значимое обоснование (свои ценности, смыслы) – позицию “живого” взрослого, тем самым создавая условия для самоактуализации подростка. Вот характерный пример:

Ученик 1: – Я люблю стихи. Это часть моей жизни. Мне нравятся в стихах диалоги. Я занимаюсь по чтецкой программе. Стихи мне помогают в общении с другими людьми. Сказать стихами – это понятнее другим.

Учитель: – Я с этим не согласен. Если мне нравятся стихи, то они мне нравятся сами по себе, а не для чего-то социального. Я брежу стихами. Ни дня не могу без строчки. Вот тогда я понимаю, что стихи нравятся.

Ученик 1: – Так у меня с музыкой...

Существенным элементом почти всех процедур занятий является фиксация на бумаге того, что, так или иначе, проигрывается во внутреннем плане, обычно это какие-то записи, рисунки. Десятилетия назад существовала культура ведения дневников. Запись на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее имела огромное значение для развития самопонимания. Сейчас культура ведения подростковых и юношеских дневников практически исчезла (в нашем случае только три ученика девятых классов вели дневник), но данная мастерская в какой-то степени восполнила образовавшийся пробел².

Прежде всего мастерская ориентирована на третий этап развития самопонимания подростков, где разворачивается специальная форма работы как педагогическое условие разделения замысла и реализации. Однако мастерская была открыта для всех желающих девятиклассников, и выяснилось, что на неё приходят и учащиеся с первым и вторым этапом развития самопонимания. Такая ситуация потребовала разработки дополнительной темы “Для чего нужна цель в жизни?” Остановимся вначале на работе с этими подростками.

² Структура дневника представлена в приложении.

Мотивация у подростков первого этапа была неустойчивой: они приходили из любопытства (узнать результаты тестов), “за компанию”, по совету родителей. Для них типична “бессобытийная” жизнь, то есть жизненные изменения не связаны с другими людьми или связаны негативно. Например: “Нашёл в 6 лет много денег, пошёл в школу, начал курить, нырять с вышки, поступлю куда-нибудь, куплю машину, найду хорошую работу и буду получать много денег; умру”.

Поэтому естественно, что на мастерской чётко выделились две группы: с первым и вторым этапами развития самопонимания и с третьим этапом. Если для последних учащихся характерна была устойчивая мотивация, они вполне осознанно пришли заниматься, то для первых цели мастерской были непонятны. Поэтому специально обсуждался ряд вопросов, которые помогали им задуматься о своём будущем.

Так, на первых встречах в мастерской мы давали информацию о том, какую важную роль в жизни человека, в развитии его личности играют такие, на первый взгляд кажущиеся эфемерными, образования, как жизненные цели, представления о будущем и тому подобное. Обсуждалась указанная тема “Для чего нужна цель в жизни?”, где рассказывалось о результатах первичного тестирования, в котором рассматривалось с точки зрения подростков, существует ли цель в жизни или нет. Дискуссия показала, что учеников с первым этапом развития самопонимания “задевают” результаты и они стремятся как-то аргументировать свои желания.

Учитель: – Результаты показали, что для вас характерны случайные цели, что цели в жизни у вас нет.

Ученик 1: – Но мы писали не серьёзно. Если бы было серьёзно, было бы по-другому.

Ученик 2: – У всех подростков нет цели. Все подростки так живут. Пойти в лес, отдохнуть...

Ученик 3: – Были бы деньги – будет цель.

Ученик 4: – Не всё деньги могут дать. Можно иметь много денег и быть одиноким.

Ученик 5: – У меня есть цель, но она на потом – через два года. А сейчас она не нужна – всё придёт само собой.

Поскольку в подростковом возрасте очень значимы отношения со сверстниками, то мы просили высказывать

своё мнение учеников с третьим этапом развития самопонимания.

Ученик 6: – Я не согласен. Цель у человека должна быть. Раз нет цели, то не можешь понять, что сейчас цели надо добиваться, иначе поздно будет. У меня есть цель, чтобы *учиться*, а не бездельничать, чтобы получить устраивающую меня профессию.

Таким образом, в ходе дискуссии высказывались разные аргументы, поэтому у подростков с первым уровнем самопонимания возникали сомнения в верности их мнения, происходило “обращение на себя”.

В итоге 50% учащихся перешли с первого на второй этап развития самопонимания.

У учащихся со вторым этапом развития самопонимания (по сравнению с первым) более устойчивая мотивация. Их привлекали два момента (несмотря на то, что цели мастерской были им не совсем понятны):

1. Возможность высказаться (то, что по разным причинам было невозможно на уроке) и обсудить детали в более интимной обстановке.

2. Партнёрские отношения между учителем и учеником. На мастерской полностью отсутствовали признаки классно-урочной системы. Добровольность посещения, неограниченность во времени (ограничено содержанием и утомлением учеников) создавали высокую активность на занятии и способствовали выражению себя. Неизбежно возникали сравнения с нормами и правилами традиционного урока. “Если настроения нет, но на занятие идти надо, то здесь, если нет настроения, можно не приходить”. На традиционном уроке дети лишены официального права оценивать старших и за счёт этого влиять на ситуацию, развивая самопонимание, и более того, подвергаются постоянной активной оценке со стороны учителей, а в условиях мастерской это легко можно сделать. Самим фактом своего посещения или непосещения ребёнок даёт оценку учителю, насколько тот ценен для него. У таких подростков появляется ценное умение – занять себя.

В итоге 45,4% учащихся перешли со второго на третий этап самопонимания.

После обсуждения этих “побочных” результатов рассмотрим суть работы в мастерской.

Ключевой момент всей работы – показ нетождественности замысла и реализации (“хотел так, а получается так”) и акцентирование решающего значения личного усилия человека по координации (согласованию) этого.

Специально выстраивалась работа по определению связи одной особенности своей жизни с другой: как неудачи связаны с удачами? Как, например, одиночество приводит к наличию большого количества друзей? Как неискренняя эмоция отталкивает людей? и так далее. Особо подчёркивалось, что здесь связь не прямая (не наглядная), а опосредованная, связанная с размышлениями, притязаниями, фантазиями, мечтами, опасениями, то есть связанная с накоплением опыта понимания своего поведения и поведения других. Например, неудача помогает сконцентрироваться, критично посмотреть на себя, изменить своё поведение, что в конце концов приведёт к успеху; или – собственное одиночество позволяет больше ценить других людей, быть внимательными к ним, и это приведёт к тому, что тебя люди оценят по достоинству, и так далее.

Основной принцип работы здесь был: “Главное то, чего не увидишь глазами”. Такой принцип стимулировал метафорический, символический подход к своей жизни. Как известно, “символ погружает каждое частное явление в стихию “первоначала” и даёт через него целостный образ мира” (С.С. Аверинцев). Поэтому подростки были ориентированы на освоение того, что не лежит на поверхности. Таким образом, углублялось их представление о своей жизни.

Методически такой подход осуществлялся последовательным прохождением тем: от исторических персонажей к собственной жизни, от воспоминаний о своей жизни к единству прошлого, настоящего и будущего, от явных моментов своей жизни к неосознаваемым.

Подростки информировались о том, что существуют нереальные мечты и реальные планы, и перед ними ставилась задача различить их у исторических персонажей, а затем и в своей жизни.

Поскольку подросткам сразу довольно трудно анализировать свою жизнь, сначала участникам предлагалось про-

следить этапы постановки жизненных целей и способы их достижения у каких-либо исторических персонажей. У кого-то жизнь была насыщенной и полной побед. В этом случае подростки сами определяли условия достижения успеха. Мы помогали им осознать, что воспитание таких качеств, как целеустремлённость, работоспособность, терпение, умение адекватно оценивать свои способности, являются залогом жизненного успеха. Таким же образом прослеживался путь неуспешных людей. Изучение средств достижения, степени приложенных усилий, личностных ресурсов исторических персонажей позволяло перейти к анализу собственной жизни.

Исследование своего жизненного пути начиналось с изучения своих желаний. Например, использовалась методика 20 раз закончить предложение “Я хочу...” и поразмышлять над тем, реальны ли эти желания, кто и что мешает исполнению желаний, кто и что помогает, как добиться успеха. Таким путём подросток лучше узнаёт своё личное окружение; ситуации, которые оказывают на него влияние. Здесь оказался полезен принцип: “Я на 100% отвечаю за свою реальность”, так как он стимулирует ответственность за свои желания и поступки.

Конструировалась метафора своей жизни. Требовалось записать 5 черт своего характера, подобрать по ассоциации сказочных персонажей и, используя их, написать связный рассказ, который бы отражал жизнь подростка. Акцент делался на то, чтобы в рассказе был смысл. Понятно, что не всем удавалось написать такой рассказ сразу, поэтому к нему в последующем возвращались.

При анализе собственного жизненного пути от рождения до 15 лет широко использовались рисование, фотографии. Такие приёмы облегчали подростку процесс осознания себя в прошлом и настоящем, помогали сориентировать на позитив в будущем.

По фотографиям хорошо изучать жизнь человека. Подростки любят показывать свои снимки друг другу, вспоминать происшедшие события: какими они были, когда были маленькими; кто их окружал, как изменялась их внешность, как проходил праздник, с кем они дружили и так далее. Таким путём выявлялись внешне наблюдаемые осо-

бенности их жизни. Например, у Марины Б. анализ своих фотографий разных лет показал ведущую эмоцию – радость (то, как хочется выглядеть), за которой скрывается что-то иное: “Я везде смеюсь, хотя в душе плохо”.

Возможность пообщаться и порисовать привлекательна для подростков. Это и неожиданное возвращение в детство – к рисованию, к цветным карандашам; и необычные задания, и, самое главное, возможность самовыражения, творчества. Форма в рисунке (то есть цвет, расположение и размер частей, очертания изображения и тому подобное) придаёт изображению многозначность, внося смысл, скрытый за непосредственным объектным содержанием, иначе говоря, способствует символизации изображения, что открывает бесконечную перспективу значений.

Например, в рисунках на “вечные” темы (“Надежда”, “Любовь”, “Дружба”) подростки с третьим этапом развития самопонимания стремятся к намеренной символизации, связанной с внутренним миром, определёнными моментами развития личности, выходя к теме жизненного пути (отсутствие символизации – свидетельство жёсткой социализации представлений о мире – характерно для низких этапов развития самопонимания).

Рисуночные методики позволяли проследить некоторые противоречия своей жизни, вывести подростков в рефлексивную позицию. Например, при выполнении упражнения “Рисование своих успехов и неудач в виде географической карты” выяснилось, что успехи могут возникать на “ровном месте”, а неудачи – когда мы всеми силами стремимся их избежать. Такие сравнения побуждали искать причину, выявлять такие черты характера, которые мешают успешной деятельности (“меня трудно понять”, “упрямство, вредность, переменчивость”).

Рисование на тему “Сумасшедший художник рисует “Надежду”” показывало, способны ли подростки к “онтологической децентрации” (Б.Д. Эльконин). Им требовалось соотнести свой и иной взгляд на мир; попытаться понять этот другой взгляд – может ли рисунок сумасшедшего иметь какой-то смысл? (а через него и свой).

Таким образом, анализ своего настоящего и прошлого, воспоминания и рисование ярких событий помогали пе-

рейти от отдельных несвязанных картинок своей жизни к целому – к собственно теме жизненного пути.

Чтобы жить полноценной, наполненной жизнью, понимать себя, необходимо уметь жить в настоящем. Но, как ни парадоксально, такое умение подразумевает способность одновременно удерживать и прошлое, и будущее, выстраивать связи с настоящим. Тогда становится ясно, что значимо, а что нет. Что является просто тратой времени, а что – самой жизнью. Поэтому специально анализировалась связь прошлого, настоящего и будущего.

Использовались различные методические приёмы. Так, необходимо было вспомнить и придумать несколько событий прошлого, настоящего и будущего и поразмышлять о своих чувствах. Это давало возможность актуализировать важные события и в целом посмотреть на свою жизнь, тем самым укрепляя единство настоящего, прошлого и будущего.

Широко использовались приёмы, развивающие воображение. Например, представить, что о вас сняли фильм, вы его посмотрели; нарисуйте кадры из этого фильма; или представить спектакль о своей жизни и так далее. И обсуждались связи времён (связь предлагалась самими подростками). Например, у Наили Я. общим оказался жанр – комедия “Все смеются”. У Алексея Ш. сквозным оказался характер: “Я могу понимать других людей. Я настойчивый”. Подростки начинали понимать, что существуют у них определённые качества, не всегда очевидные, которые могут влиять на их жизнь, приводя к успеху или к неудаче. Если эти качества проанализировать, то можно изменять себя, корректировать свои цели, осмыслять логику жизненных перемен, что присуще развитому самопониманию.

Большое значение придавалось написанию сочинения на тему “Мой жизненный путь: прошлое, настоящее, будущее”. Подростки вспоминали и придумывали события своей жизни, определяли последовательность изложения. В письменной работе необходимо специально подбирать слова, ясно выражать свои мысли, терпеливо “перебирать” каждое событие и задаваться вопросом “Зачем?”, поэтому само по себе написание текста способствует поиску связей, объективированному взгляду на свою жизнь, помогает

найти преемственность разных времён. Принципиальный вывод, к которому подводились подростки, состоял в том, что жизнь предполагает соучастника – *другого человека* (помощника или того, кто создаёт помехи; того, кому подражаем или, напротив, того, чьи ошибки не следует повторять). Значимые люди способны создавать целые фрагменты нашей жизни, по-новому расставлять акценты в прошлом, настоящем и будущем.

Для актуализации содержательного наполнения жизни (смысла, ценностей) использовалось обсуждение притч. Вот пример обсуждения следующей притчи. «Строителей спрашивают: «Что вы делаете?» Один отвечает: «Я кладу кирпичи», другой: «Я строю стену», а третий ответил: «Я строю собор Святого Павла».

Ученик 1: – Один человек говорит общее, а другой – конкретный пункт. Мне ближе собор Святого Павла. Если я кладу кирпичи, то я просто кладу кирпичи. Когда строю стену, то возникает вопрос, для чего она нужна. А собор Святого Павла – сделал что-то для народа. Когда кирпичи кладёшь – пишешь диктант, и не важно, что делаешь. А когда учусь, я познаю.

Ученик 2: – Решаешь задачу по математике – это кирпич. Решаешь задачу, чтобы исправить отрицательную оценку по математике за четверть, – это стена. А если знания прибавить, тогда – собор Святого Павла.

Такое обсуждение актуализировало жизненные ценности подростков, помогало им находить смысл в повседневности.

Ряд заданий стимулировал фантазии о вариантах пути своей жизни, например, упражнение «Мой жизненный путь». (Путник шёл по дороге, которая называлась «Жизнь». Дорога привела его к перекрёстку. Путник остановился, осмотрелся и задумался. По какому пути идти дальше? Представьте себя на месте этого путника.) Алексей Ш. размышлял так: «Хотелось сделать много вариантов, чтобы было из чего выбирать. (Нарисовал следующие пути: зеркальное отражение настоящего, зеркальное отражение прошлого, лентяйство, бездельничество; восхождение в жизнь.) Выбираю «Восхождение в жизнь». Я иду. Мне хочется жить, и я буду продолжать жить». Такого

рода анализ давал новое понимание жизненного пути и собственных ресурсов.

Описанные приёмы работы в мастерской способствовали самоактуализации личности подростков. Здесь уместно сослаться на В.Е. Ключко, который показал, что всякое реально осуществляющееся взаимодействие приводит к новой реальности. “Она может быть понята как “многомерный мир данного человека”, скрытый от самого человека для того, чтобы обеспечить ему возможность видеть мир отдельно от себя” [52: 71]. Чтобы изучить этот скрытый мир, необходимо было проанализировать неосознаваемые особенности жизненного пути. Для исследования глубинных особенностей личности нами использовались модифицированные Т.Н. Березиной герменевтические методы понимания и интроспекции [11]. В основе этих методов лежит два принципа: подход к образу как изображению и анализ формальных характеристик образа. Эти методы (помимо диагностики) мы использовали как обучающий приём, так как анализ неосознаваемых особенностей жизненного пути помогал подростку встать в проектное отношение к своей жизни.

Например, методика “Радуга” (последовательно вообразить цвета радуги, а затем войти в какой-либо образ) позволяла актуализировать значимые жизненные события. А методика “Анализ пространственно-временных образных гештальтов” позволяла взглянуть на свою жизнь с точки зрения структурных моментов. Необходимо было представить, как умывался 10 лет назад, затем – 5, 1 год назад; далее, как умываешься сейчас; как будешь умываться через 1, 5, 10, 20 лет. У Алексея Ш. картина будущего получилась нечёткая, особенно ближайшие 5 лет, что типично для подростков. Однако расположение образов будущего в верхней части пространства воображения говорит о планировании положительного будущего. “Когда расставляешь картинки, ты представляешь – будущее становится не так туманно, как бы создаёшь его”.

Такие задания вызвали живой интерес у подростков, создавая особую, эмоционально насыщенную атмосферу исследования себя.

На мастерской обсуждались и темы, которые предлагались самими учениками: о школе, родителях, учителях.

Для нас это было принципиально важно, ибо только во встречном движении учителя и ученика возможно построение совместной деятельности, “живого знания” (В.П. Зинченко).

Ученик 3: – Вот вы думаете, что вы нас изучаете. А на самом деле мы вас изучаем. Мы пытаемся понять взрослых.

Учитель: – Если вы не просто мою внешность изучаете, а те идеи, которые я вам хочу донести, тогда это отлично.

Ученик 4: – Да. Нам интересно живое общение со взрослым.

Итогом нашей работы явилось запускание процесса проектирования подростками своей жизни, то есть переход на четвёртый этап развития самопонимания. Для четвёртого этапа развития самопонимания характерно *возникновение толерантности* как единства определённой собственной позиции и стремления понять других. Такие подростки видят недостатки взрослых, их заблуждения (дискредитация образа “идеального взрослого”), но активно сотрудничают с ними. Они умеют выстраивать собственные действия в изменяющейся жизненной ситуации, имеют определённый ресурсный “багаж”, они не только знают, но и понимают (то есть отвечают на причинные вопросы) свой характер, интересы, склонности; формулируют цели взаимодействия с учётом возможностей реализации своих интересов и организации совместной деятельности. Иными словами, они начинают планировать собственную жизнь, отвечая на вопрос “Смогу ли я?”. “Мы открываем новое в себе – свою жизнь. Учимся понимать себя. Думаем о будущем”.

Полученные данные демонстрируют явное различие экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной группе 83,3% учащихся перешли на четвёртый этап развития самопонимания, в контрольной группе переход на четвёртый этап отсутствовал. Такие изменения мы объясняем тем, что в экспериментальной группе происходило использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков, в то время как учащиеся контрольной группы не имели подобной возможности, с чем мы и связываем отсутствие такого пе-

рехода. Сложность перехода на четвёртый этап развития самопонимания у подростков, с нашей точки зрения, связана с традиционной организацией школьного образования.

Таким образом, экспериментально-опытная работа подтвердила третье положение нашей гипотезы о необходимости разделения замысла и реализации посредством создания необходимого педагогического условия – использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков.

По результатам опытно-экспериментальной работы нами разработано семь занятий, которые приведены ниже. Время проведения их не ограничено (от 1,5 часов и более, в зависимости от утомления учащихся). Предлагаемые упражнения являются как собственными разработками, так и заимствованными у различных авторов: Т.Н. Березиной, Е.Г. Трошихиной, В.И. Натарова и других.

Мастерская “МОЙ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ”

Вступительное слово учителя: “На мастерской мы будем исследовать наши жизненные цели, наш жизненный путь, чтобы узнавать себя, лучше понимать себя”.

Занятие № 1. Для чего нужна цель в жизни

Цели:

1. Проанализировать результаты экспериментальных методик (сочинение, незаконченные предложения, рисунки).

2. Создать мотивацию для дальнейших встреч посредством акцентирования важности наличия цели в жизни.

Содержание занятия.

Провести различие между случайными желаниями, защитными фантазиями, творческими фантазиями и целью в жизни.

Методические приёмы.

1. “Анализ тестов”. Учащимся предлагается выявить, присутствует ли в результатах экспериментальных методик движение к цели (то есть предвосхищаемый образ будущего) или нет. После этого учащимся предлагается детализи-

ровать движение к цели (на мечты, которые могут воплотиться, и цель-реальность) и отсутствие цели (на случайные желания и защитные фантазии).

2. Дискуссия “Для чего нужна цель в жизни?”. Дискуссия проводится в свободной форме: каждый по желанию высказывает своё мнение.

Примечание.

Учителю важно не навязывать своё мнение. Если ребята говорят, что “мы отвечали не серьёзно, поэтому результаты тестов нельзя правильно оценить”, тогда возможен следующий ответ: “Я давал вам серьёзные задания: совместно исследовать ваши фантазии. И если вы отвечали несерьёзно, то это говорит о вашем нежелании серьёзно взглянуть на себя”.

Занятие № 2. Мои желания и мечты

Цель: Актуализация жизненных целей.

Вступительное слово учителя: “Сегодня мы будем говорить о ваших желаниях и мечтах, чтобы лучше понять жизненные цели”.

Содержание занятия.

Выражение своих желаний. Различение нереальных фантазий и реальных планов. Выявление того, что способствует и препятствует реализации желаний.

Методические приёмы.

3. Упражнение “20 желаний”. 20 раз закончить предложение “Я хочу...”.

4. Упражнение “Логический анализ”. “Поразмышляйте о планах успешного достижения своих желаний, кто и что вам помогает, кто и что вам мешает. Запишите свои мысли”.

Примечание.

Все упражнения данного занятия выполняются письменно, поскольку так удобно обсуждать каждый пункт и все участники мастерской могут задать интересующие их вопросы и, кроме того, возможно повторное обращение к заданию дома.

Занятие № 3. Успехи и неудачи в жизни

Цели:

1. Проследить успехи и неудачи у исторических персонажей, выявить внутренний побудитель их поведения.
2. Проанализировать свои успехи и неудачи.

Материал. Цветные карандаши и бумага.

Содержание занятия.

Проследить этапы постановки жизненных целей и смысл жизни у исторических персонажей. Проследить свою жизнь, выявить, какие качества могут быть залогом успеха в жизни.

Методические приёмы.

5. Рассказ о жизненном пути исторических персонажей.
6. Упражнение “Географическая карта”. “А теперь нарисуйте свои успехи и неудачи в виде географической карты. Успех – горы, неудача – равнины”.
7. Упражнение “Представить свою жизнь в виде линии”.

Примечание.

На этом занятии важно, чтобы каждый высказал свои мысли, пусть даже они будут размытые и неопределённые. Учителю не надо давать никаких оценок.

Занятие № 4. Мои фотографии разных лет

Цель: Осуществить вывод подростков в рефлексивную позицию по отношению к своей жизни.

Содержание занятия.

Выявить внешне наблюдаемые особенности своей жизни, успехи и неудачи: младенчество, дошкольное детство, младшая школа, младший подросток, сегодня.

Материал. Фотографии разных лет.

Методические приёмы.

9. “Анализ собственных фотографий”. Подростки приносят свои фотографии от рождения до сегодняшнего дня. Им ставится задача внимательно взглянуть в своё лицо на фотографиях, попытаться определить эмоции, характер, взросление.

Примечание.

Детям очень нравится разглядывать свои фотографии. Они любят показывать их своим друзьям, но могут скры-

вать от малознакомых людей. Это надо учитывать при проведении занятия. Наилучший результат даёт работа с микрогруппами по 3–4 человека.

Занятие № 5. Моё прошлое, настоящее, будущее

Цель: Укрепление единства прошлого, настоящего, будущего.

Вступительное слово учителя: “Сегодня мы будем говорить о связи прошлого, настоящего и будущего в нашей жизни, чтобы мы могли учиться на прошлом опыте и строить своё будущее”.

Содержание занятия.

Нахождение связи прошлого, настоящего и будущего. Укрепление представления о возможности учиться на своём прошлом опыте и планировать, представлять будущее.

Методические приёмы.

10. Упражнение “Настоящее, прошлое, будущее”. “Нарисуйте три круга – настоящее, прошлое, будущее. В каждом круге напишите несколько событий, относящихся соответственно к прошлому, настоящему, будущему.

Подумайте, как связаны у вас настоящее, прошлое, будущее. Есть ли у вас события, которые ни с чем не связаны?”

11. Упражнение “Письмо в 2030 год”. “Напишите себе письмо в будущее. Что вы себе хотите пожелать в будущем?”

12. Упражнение “Твоя жизнь”. “Нарисуй то, что символизировало бы тебя маленьким и тебя взрослым (в 30–40 лет). И подумай, что тебе, сегодняшнему можешь дать ты, маленький, и ты, взрослый, что помогло бы тебе сейчас”.

13. Упражнение “Первый день твоей оставшейся жизни”. “Сегодня первый день твоей оставшейся жизни. Напиши, что ты сделаешь”.

14. Упражнение “Кино”. “Вам 30 лет. О вас сняли фильм. Вы его посмотрели. Расскажите о нём. Нарисуйте кадры”.

15. Сочинение “Моя жизнь: прошлое, настоящее, будущее”.

Примечание.

Полнота самопонимания в подростковом возрасте определяется целостным представлением о своём жизненном пути. Неумение прислушиваться к своим потребностям и определять свои цели приводит к тому, что жизненный путь выпускника основной школы складывается стихийно и часто не лучшим для него образом. Данное занятие является ключевым. При необходимости его можно разделить на несколько встреч.

Занятие № 6. Притчи

Цель: Актуализировать смысловое содержание жизненного пути.

Содержание занятия.

Метафорический, символический взгляд на жизнь.

Методические приёмы.

16. Притча. “Три мудреца спорили о том, что важнее для человека – его прошлое, настоящее или будущее. Один из них сказал: “Моё прошлое делает меня тем, кто я есть. Я умею то, что научился в прошлом. Я верю в себя, потому что мне хорошо удавались те дела, за которые я раньше брался. Мне нравятся люди, с которыми мне прежде было хорошо, или похожие на них”. Другой возразил: “Если бы ты был прав, человек был бы обречён, как паук, сидеть день за днём в паутине своих привычек. Человека делает его будущее. Не важно, что я знаю и умею сейчас – я буду учиться тому, что потребуется мне в будущем. Моё представление о том, каким я хочу стать через два года, куда более реально, чем мои воспоминания о том, каким я был два года тому назад, потому что мои действия сейчас зависят не от того, каким я был, а от того, каким я собираюсь стать. Мне нравятся люди, непохожие на тех, кого я знал раньше”. “Вы совсем упустили из виду, – вмешался третий, – что прошлое и будущее существует только в наших мыслях. Прошлого уже нет. Будущего ещё нет. И независимо от того, вспоминаете ли вы о прошлом или мечтаете о будущем, действуете вы только в настоящем. Только в настоящем можно что-то менять в своей жизни – ни прошлое, ни будущее нам не подвластно. Только в настоящем можно быть счастливым: воспоминания о прошлом

счастье – грустны, ожидание будущего счастья – тревожно!”

Точка зрения какого мудреца ближе для вас?”

17. Притча. “Ехал путник и увидел, как мужчина около дома сажает маленькие веточки. “Зачем ты сажаешь их?” – спросил путник. “Дерево вырастет и прикроет от зноя дом”. Путник возразил: “Ведь ты уже умрёшь, когда оно вырастет”. Он ответил: “Для нас деревья сажали наши деда, я сажаю для детей”.

Кого вы поддерживаете?”

18. Притча. “Строителей спрашивают: “Что вы делаете?”. Один отвечает: “Я кладу кирпичи”, – другой: “Я строю стену”, а – третий ответил: “Я строю собор Святого Павла”.

19. Методика “Радуга”. “Вообразите радугу. Последовательно представьте цвета радуги, а затем войдите в какой-либо образ. Это позволит вам ярко пережить значимые жизненные события”.

20. Упражнение “Мой жизненный путь”. “Путник шёл по дороге, которая называлась “Жизнь”. Дорога привела его к перекрёстку. Путник остановился, осмотрелся и задумался: по какому пути идти дальше? Представьте себя на месте этого путника. О чём вы думаете, что вы чувствуете? Изобразите на листке варианты своей будущей жизни. Куда вы хотите идти?”

21. “Метафора своей жизни”. “Напишите 5 черт своего характера. Затем подберите к ним ассоциации сказочных персонажей. И напишите связный рассказ, который в иносказательной форме отражал бы вашу жизнь. Главное, чтобы в вашем рассказе был смысл”.

Примечание.

Учителю здесь важно ориентировать подростков на освоение того, что не лежит на поверхности, что способствует углублению их представлений о собственной жизни.

Занятие № 7. Неосознаваемые особенности жизненного пути.

Цель: Показать возможность проективного отношения к жизненному пути.

Содержание занятия.

Взгляд на жизнь с точки зрения формальных структурных моментов (образных гештальтов).

Методические приёмы.

22. Методика “Спираль” (для активизации зрительного материала). “Представьте спираль. Мысленным усилием возьмите центр этой спирали и вытяните её далеко. Медленно-медленно приведите спираль в движение, закрутите её. Затем оторвитесь от себя и войдите в неё. Позвольте ей вас закрутить и понести к центру циклона, где находится что-то очень интересное”.

23. Упражнение “Анализ пространственно-временных образных гештальтов”. “Представьте или мысленно нарисуйте, как вы умывались 10 лет назад (затем 5, 1 год назад, сейчас, через 1, 5, 10, 20 лет). Расскажите, где именно вы представляете свой образ”.

Примечание.

Данное занятие стимулирует планирование собственной жизни, у учащихся могут возникать конкретные планы. Учитель помогает им построить программу собственного образования, что и является итогом мастерской.

2.3 Организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения

Школьному учителю сложно воспринять чувства ребёнка и выразить свои. Родитель в этом смысле может обогатить эмоциональный опыт ребёнка. Если образ идеального взрослого в деятельности учителя опосредован его функцией (трансляцией знаний), то родитель “напрямую” (через чувства, ценности, смыслы) может влиять на подростка. В связи с этим нами был разработан специальный семинар-тренинг для родителей “Педагогическое понимание подростка”, который включает в себя 5 тем продолжительностью по 3 часа.

Апробация тренинга проводилась с родителями экспериментальных девярых классов в 2001 г. в лицее № 1. Всего участвовало 30 родителей (25 матерей и 5 отцов).

На родительских собраниях четырёх девярых классов проводилась презентация тренинга и первичная диагностика родителей. Обследован 71 человек (60 матерей и 11 отцов). Результаты получились следующие: только у 7 человек выявлена повышенная родительская тревожность (причём, у их детей, по мнению классных руководителей, были явные проблемы с учёбой; с ними проводились психолого-педагогические консультации, направленные на поддержку, обсуждение проблем и снятие чувства вины за то, что он плохой родитель), у 15 – неадекватно низкая родительская тревожность, у 49 родителей – в пределах нормы. Кроме того, у 25 (35,3%) обнаружился повышенный уровень алекситимии. (Алекситимия – трудность в определении и описании собственных переживаний, сниженная способность к символизации, бедность фантазии, воображения.) В целом эти данные говорят о том, что родители недооценивают критичность данного периода, не видят дефицит самопонимания у своих детей, многие родители не умеют выразить свои чувства и желания. Эта информация помогала нам выстраивать ряд ходов семинара.

Каким образом родителю создать педагогические условия, чтобы “удержать” замыслы подростка? В самом общем виде можно ответить так: понимать ребёнка, а понимание начинается с признания непонимания.

Что мешает этому? Так называемые доморощенные педагогические концепции родителей, то есть более или менее осознанные воспитательные установки: “Я должен всё знать о ребёнке”, “У него не должно быть никаких тайн от меня”, “Для того чтобы иметь хорошие отношения с ребёнком, необходимо знать все его мысли”, “Если я хорошая мать (отец), значит, я всё знаю о ребёнке” и так далее.

Следствие таких концепций: “Мне всё понятно (или должно быть понятно) в моём ребёнке”. Происходит подмена понимания *знанием*. Такие родители всё решают за ребёнка, полностью берут ответственность за его жизнь на *себя*. Образцовый ребёнок для таких родителей – это тихий, послушный, хорошо откликающийся на “команды” и исполняющий их. Вокруг таких представлений и строилась работа.

Родители подводились к мысли, что отношения взаимопонимания и сотрудничества с подростком изначально не даны. Родителям сообщалось, что подростковый возраст – это критический возраст, но не столько в плане трудновоспитуемости (хотя и это, конечно, есть), сколько в плане психологического вакуума у подростка, который не всегда может понять не только родителей, но и себя. Другими словами, ставилась цель: доказать родителям, что взаимонепонимание – это факт, социально обусловленный (ребёнок стоит на пороге выбора).

На первой встрече родителям предлагалось высказать свои ожидания, опасения относительно ребёнка. Как мы и предполагали, высказывания значительной части родителей по смыслу сводились к следующей фразе: “У нас в семье если и бывают недоразумения, то стоит ли обращать на них внимание?”

Поэтому работа с родителями строилась примерно по такой схеме: давалось упражнение (или тест), а затем показывалось, в чём именно состоит непонимание родителем ребёнка.

Так, родители информировались, что по результатам анкетирования родителей (71 человек) четырёх девятих

классов только у 7 повышенная родительская тревожность, у 15 – неадекватно низкая родительская тревожность, у 49 родителей – в пределах нормы. Полученные результаты интерпретировались следующим образом: “Родительская тревожность у вас низкая, это говорит о том, что вы решили за ребёнка его ближайшее будущее, однако по результатам тестов большинство ваших детей не имеют цели в жизни”. Например, в рисунках на тему “Надежда” присутствуют случайные желания: сосиска в тесте, мороженое, прогулка и так далее. Это давало возможность родителю обратиться к самому себе, усомниться в его понимании ребёнка.

Родители информировались о том, что существует безусловная и условная любовь. Принятие ребёнка во всех проявлениях соответствует первому виду, а принятие за какие-то определённые действия – второму виду любви. В первые годы жизни ребёнку необходима всепоглощающая любовь, безусловное принятие. Недаром у многих народов ребёнку до 5–6 лет позволяется очень многое, а затем наступает период научения социальным требованиям и запретам. То есть в доподростковый период важно условное принятие, которое определяется требованиями, связанными с режимом жизни. Они организуются сначала родителями, затем и учителями. В подростковом возрасте необходимо сменить акценты. Важнейшее значение приобретает снова безусловное принятие подростка. Речь идёт о мечтах, фантазии, лени и так далее (парадокс, но именно из этого может вырасти самостоятельность и ответственность).

После этого проводилась диагностика родительских представлений о ребёнке и их обсуждение. Некоторые родители давали только позитивную характеристику ребёнка или описывали исполнительного, внимательного к родителям ребёнка: “добрый, внимательный, делает то, что скажу, заботится о родителях, помогает по дому” и так далее. Мало родителей, которые отмечали признаки самостоятельности ребёнка (“имеет своё мнение”, “умеет отстаивать своё мнение, инициативность”). Это свидетельствует о том, что многие родители продолжают относиться к своему ребёнку как к младшему школьнику. Тогда родителям говорилось, что “у вас уже не семилетний ребёнок,

который радует вас сам по себе или выполняет ваши требования, а подросток, для развития которого крайне важно поощрение самостоятельности (чтобы он имел своё мнение, мог его отстаивать)” и что “самостоятельность сама по себе не приходит”. Особо акцентировалась мысль о том, что то, что огорчает родителя: упрямство, ранимость, обидчивость, раздражительность, лень, ложь и так далее – есть признаки обращения к себе и к взрослому. На пример, фрагмент обсуждения:

С.Р.: – Да, мне нравится, когда сын внимателен ко мне. Но меня беспокоит его дерзость, упрямство. Иногда я не могу понять его.

Ведущий: – Может быть, дерзость, упрямство – это первые ростки самостоятельности, своего мнения. Может, так он тренирует свою волю? Попробуйте посмотреть на то, что огорчает вас, как на поиск себя, как на попытку самоутверждения (может, и не всегда адекватным способом).

В таком ключе развивалась дискуссия. Родителям сообщалось, что к попыткам подростка понять себя надо очень деликатно относиться. Взрослым надо увидеть в этих явлениях скрытый призыв к взаимопониманию и содействию. Неприятие, авторитарно-враждебное или пренебрежительное отношение к этому ведёт к негативным последствиям. Например, подросток замкнётся в себе, тогда это будет уже не обращение к себе, а некоторый факт поведения подростка (навязанная извне оценка).

Родители информировались, что чрезмерные действия родителя (чтобы знать всё о своём ребёнке; знания о ребёнке для таких родителей – это и есть понимание): многократное задавание риторических вопросов, контролирование ребёнка, морализаторство, внушение худшего, ежедневные приходы в школу, совместное выполнение с ребёнком домашних заданий и так далее – сковывают нарождающуюся инициативу ребёнка, он становится пассивен и часто при внешнем благополучии он отчуждается не только от родителей, но и других взрослых. Родителям надо обратить внимание на те действия подростка, которые не вписываются в установленный ими режим. В таких случаях родителю лучше обратиться к самому себе: “Помогают

ли мои действия ребёнку стать самостоятельным? Не мешаю ли я ему своим поведением?” Понимание непонимания даёт возможность родителю остановиться и тем самым по-иному взглянуть на ребёнка.

Большинство родителей после таких обсуждений могли сформулировать свои проблемы, связанные с трудностью взаимопонимания: “Сидит и молчит, не слышит меня”, “Замкнутый, не делится своими мыслями. Предпочитает улицу семье: “Меня там понимают”, “Односложность ответов, не пытается разговаривать”, “Всё, что я говорю, воспринимает в штыки”, “Я стараюсь дочь понять, а она меня не хочет понимать”, “Он общается со мной, но что-то не договаривает. Семья – это семья. Мы должны быть искренни, открыты друг для друга”, “Хотелось бы найти точки соприкосновения с сыном” и другие.

Таким образом, происходила проблематизация представлений родителей об их понимании ребёнка. Родители стали более терпимо относиться к не всегда понятному поведению подростка, тем самым развивая его самопонимание. “Я стала больше прислушиваться к себе, стараюсь по-новому общаться с ребёнком, хотя мне это и трудно”. Повышение родительской тревожности (у кого она была в норме или ниже нормы) после тренинга также свидетельствовало об эффективности наших усилий.

Педагогические условия, обеспечивающие родителям выработку отношений сотрудничества с ребёнком (конкретизацию замыслов – нахождение предела допустимого планируемых действий), связаны с осознанием того, что их ребёнок стал уже почти взрослым. А это значит, что он должен занять в семье новое положение, значительно более равноправное, чем раньше. У ребёнка должны появиться и новые права, и новые обязанности, а у родителей – навыки: аргументированно объяснять, открыто высказывать свои надежды, опасения относительно ребёнка; уметь высказывать свои желания и чувства.

Какие родительские педагогические концепции мешают этому? “Ребенок должен уважать старших, а чтобы его уважать, он должен уважение заслужить”, “Ребёнок должен слушаться родителей”, “Ребёнка нужно воспитывать, его нельзя баловать”.

Следствие таких концепций – непонимание родителями своих чувств, желаний (вплоть до алекситимии) и чувств и фантазий ребёнка, что приводит к изоляции ребёнка от родителя. Иллюзия понимания создается усилением *контроля*. Такие родители, игнорируя новые права ребёнка, навязывают ему обязанности, “замкнутые” на нём самом: уборку им своей комнаты, добросовестную учёбу и другое; тем самым постоянно контролируя ребёнка (“как хвостик бегаю за ним”). Поэтому вполне естественно, что подобные требования обычно вызывают у подростков раздражение, так как они стремятся к самостоятельной организации собственной жизни и именно в этом наименее склонны следовать требованиям взрослых.

Наша цель состояла в том, чтобы показать родителям, что ребёнок имеет право на свою “частную жизнь”, и обучить родителя помощи ребёнку в развёртывании его социальной активности (обеспечение пробных действий), что обеспечивает развитие самопонимания.

Родителям говорится, что в подростковом возрасте у ребёнка появляются новые права и обязанности. Права и обязанности неразрывно связаны между собой. Главное право – это право распоряжаться собой, оно требует высокой ответственности, оно зарождается и проявляется в добросовестном выполнении своих обязанностей. Наилучшим полем воспитания у подростка ответственности и самостоятельности являются обязанности, связанные с жизнью семьи в целом: например, уборка не своей, а общей комнаты, покупка продуктов для всей семьи и тому подобное. Что касается прав, то здесь на первом месте стоит право распоряжаться своим временем (разумеется, в пределах разумных ограничений, заранее согласованных с родителями). Нередко ребёнок этого возраста рассматривает как посягательство на свою свободу стремление родителей регулярно получать исчерпывающий отчёт о его делах, взаимоотношениях и переживаниях.

Применялся ряд методических приёмов. Например, для обсуждения прав родителя и прав ребёнка использовалось упражнение “Билль о правах”. Родители разбивались на две группы: “родителей” и “детей”. И каждая группа поочередно предъявляла свои права. Пункт принимался, если

были все согласны. В процессе обсуждения этих прав хорошо моделировались те состояния, которые возникают в связи с этим у детей и родителей. Для иллюстрации сказанного ниже приводится фрагмент дискуссии.

“Дети”: – Ребёнок имеет право на ничегонеделание.

“Родители”: – Как это?

Ведущий: – Лежать на диване и плевать в потолок?

“Дети”: – Да, свои интересы.

Ведущий: – А по телефону болтать, общаться с друзьями – это сюда?

“Дети”: – Да-да!

“Родители”: – Нормальный ребёнок не может нечего не делать!

Ведущий: – Действительно, родители обычно недовольны, когда дети ничего не делают.

“Родители”: – Это же опасно. Например, приходит домой, когда вздумается. Учиться перестанет!

Такие дискуссии давали возможность по-другому посмотреть на свои родительские установки, получить навыки отстаивания своих прав, лучше осознать свои чувства.

Полезным для родителей оказалось сравнение прав родителей и детей, составленных ими и их детьми. Например, выяснилось, что дети первое место отводят своему праву на личную жизнь (и голосуют за это единогласно), в то время как родители не смогли договориться в отношении этого права. В этой связи родителям сообщалось о том, что у ребёнка должна быть своя жизнь, не подотчётная взрослым. Если взрослые будут чересчур настойчиво допытываться о делах подростка, это приведёт только к тому, что он начнёт их обманывать.

Ряд родителей чувствует себя беспомощным перед детьми, их требованиями. Поэтому особо обращалось внимание на такие права родителей, как право на личную жизнь, свои интересы, не связанные с ребёнком. Родители информируются о том, что если они смысл своей жизни видят только в своём ребёнке, то они производят впечатление навязчивых, запрещающих (“Меня огорчает, что мои родители сильно “трясутся” из-за меня”).

Что касается обязанностей родителей и детей, то проводилась мысль, что должен существовать баланс обязан-

ностей: на каждую обязанность родителя должна существовать обязанность ребенка, это должна быть “улица с двусторонним движением”. Так, применялся такой методический приём: родителям необходимо было составить список своих обязанностей и обязанностей ребёнка. Если был дисбаланс, то предлагалось его исправить.

Специально обсуждались подростковые интересы. Родителям сообщалось, что в подростковом возрасте развиваются интересы. Многие родители не понимают, что разбросанность интересов – это как раз признак нормального протекания кризиса. Успешный родитель осведомлён об интересах ребёнка, пытается их “примерить на себя”, понять лучше ту сферу, которой увлекается подросток (например, музыке). И высказывание даже своих негативных чувств и желаний относительно этого помогает подростку сориентироваться.

Большое значение для развития интересов приобретает привлечение ребёнка к участию в принятии решений, касающихся всей семьи (кого пригласить в гости на Новый год, как провести лето и тому подобное). Полезно, чтобы подросток представлял себе, хотя бы в общих чертах, материальное положение семьи и участвовал в планировании семейного бюджета.

Проблема потери интереса к учёбе также актуальна для родителей подростков. До них доводилась мысль, что просто запретами и контролем не возобновишь этот интерес. Необходим открытый диалог взрослого и ребёнка, чтобы они имели возможность открыто высказаться, “нащупать” интересы ребёнка, чтобы ребёнок мог варьировать своё поведение, осуществлять пробные действия.

Что касается представлений родителя о ребёнке, то здесь подчёркивалось, что позитивные ожидания и фантазий родителя относительно ребёнка, его чувства и переживания имеют большое значение для понимания ребёнком самого себя.

Ожидания оценивались с помощью таких методических приёмов, как написание сочинения “Если б мой ребёнок мог всё” и рисование на тему “Надежда моего ребёнка”. Выяснилось, например, что родители с негативными ожиданиями описывали только конкретные трудности своего ребён-

ка (“Ходил бы в школу. Не сидел бы целыми днями у телевизора” и так далее), не видели содержательной перспективы его жизни (“...без нравственной основы он будет злоупотреблять своими способностями. Захотел – ограбил банк. Захотел – наказал своего врага. Захотел – стал наркоманом, захотел – ушёл от наркотиков”). Родители с позитивными ожиданиями описывали будущее своего ребёнка – каким он станет, какие у него способности и так далее (“Чем бы ни занялась моя дочь, я считаю, что самое главное – найти правильно свою дорогу в жизни, профессию по душе. У неё есть способности к музыке. Я уверена, что она сможет найти себя в жизни”). Эти сочинения сравнивались, и тут “всплывали” проблемы части родителей: неумение позитивно интерпретировать поведение ребёнка, неумение позитивно фантазировать относительно него.

Для подтверждения этой мысли проводилось исследование уровня алекситимии (что говорит о бедности воображения, неумении выражать свои чувства). У проблемных родителей оказался высокий уровень алекситимии (32% от общего числа).

Все техники, которые использовались в этой связи, были направлены на обращение родителя к самому себе, заботу о своём внутреннем Я. Например, давалось задание закончить следующие предложения (здесь на занятии и во время трудного общения с ребёнком): “Я чувствую...”; “Я хочу...”; “Я собираюсь...” и так далее. Выяснилось, что многим родителям это непросто сделать, так как все их желания “заиклены” на ребёнке. “Я чувствую нежность. Я хочу ему помочь. Я желаю, чтобы он был со мной искренним. Я собираюсь... *не знаю*”.

Им было предложено представить, что у них есть ещё один ребёнок – их внутреннее Я. Оно также страдает, как и реальный ребёнок, когда его игнорируют. После этого рекомендовалось начинать обнаруживать у себя простые желания.

Кроме того, родители обучались отличию “я- и ты-высказыванию”. В частности, использовалась техника указания пальцем: если указательный палец направлен на собеседника, это “ты-высказывание”, а если на себя, то “я-высказывание”. С ребёнком рекомендовалось использовать

“я-высказывание”. Это помогало родителям выразить свои чувства и желания.

Здесь также помогала трёхчленная модель трансактного анализа Э. Берна – Родитель, Взрослый, Ребёнок. Родителям объяснялось, что они играют роль гипнотизёра, когда произносят растерянному ребёнку своё нравоучение, внушают “формулу беспомощности”. Например: “Ты никогда не научишься делать это!” Эти формулы работают многие годы, пребывая вне критики и осмысления. Анализ таких форм поведения помогал родителю осознавать их и строить более эффективное общение с ребёнком.

Родителям с нормальным уровнем алекситимии достаточно было простой подсказки, чтобы они поняли, что ребёнку необходимо объяснение. Например:

Родитель 1: – Без предупреждения дочь собралась и пошла в гости. Я чувствую неуважение к себе.

Ведущий: – А как бы вы хотели, чтобы она себя вела?

Родитель 1: – Ну, чтобы предупредила.

Ведущий: – Ну так и говорите: “Когда ты без предупреждения, внезапно уходишь в гости...”

Родитель 1: – ...то я чувствую неуважение к себе. А это надо объяснять?

Ведущий: – Конечно!

Таким образом, родители обучались понимающему общению, которое подразумевает взаимопонимание, а не осуждение или приговор, любовь без всяких условностей, создание положительного мнения о ребёнке. Родителям сообщалось, что взрослый человек, чтобы его уважали, должен это заслужить: у него было для этого достаточно времени и возможностей. Ребёнок же имеет право на уважение окружающих просто в силу того, что он – человек, личность, хотя ещё и не успевшая проявить себя в каких-либо значительных поступках (именно так воспитывались аристократы).

После занятий в большинстве случаев (87,3%) у родителей снизился уровень алекситимии, и, кроме того, большинство из них лучше стали понимать себя и своего ребенка. Например: “Сын стал более самостоятельный. Он хоть и не слушается нас, стал упрямый, сейчас я поняла, что ему это надо попробовать, чтобы самому сделать вывод. Например,

говорю теплее одеваться, он меня не слушается и приходит замёрзший. Но зато проверил это на себе”. Многие отмечают, как важно говорить о своих желаниях и чувствах: “Осознала, что необходимо рассказывать о своих чувствах. Чтобы быть понятым, необходимо говорить о себе. Тогда и ребёнок более откровенен с тобой, и его легче понять”.

Резюмируя, необходимо отметить, что обсуждение интересов, прав и обязанностей ребёнка, ожиданий и фантазий относительно ребёнка, своих желаний и чувств оказалось полезным для родителей и способствовало выработке отношений сотрудничества с ребёнком, тем самым развивая его самопонимание.

В работе с родителями для разделения замысла и реализации (нахождение старшим подростком своего места в мире, создание картины мира) необходимо было показать, что их ребёнок уникален, то есть может овладеть ценностями, смыслами, которые не утилитарны и не связаны с сиюминутной выгодой.

Какие родительские педагогические концепции мешают этому? “Ребёнок должен быть обыкновенным”, “Ребёнок должен быть средним, как все”, “Ребенок должен быть самим собой”.

Следствие этих концепций – отождествление дисциплины с ответственностью, отсутствие воспитательных идеалов.

Самотождественность и самодостаточность родителя губельны прежде всего для растущего человека, обрекают его на неподвижность. Человек (и родитель, и ребёнок) нуждается в трансценденции – выходу за пределы самого себя, что способствует любой живой коммуникации. Наша цель состояла в том, чтобы показать некоторую философию воспитания, когда взрослый способен к общению с ребёнком на языке своих смыслов и ценностей.

Расширение возможностей понимания своего ребёнка возможно через расширение понимания смысла ответственности. Поэтому базовая тема обсуждения с родителями – проблема ответственности. По сути, на эту тему замыкаются все предыдущие направления работы с родителями.

Непонимание смысла ответственности родителем приводит их к *поиску различных стимулов*, чтобы управлять поведением ребёнка: “пытаемся говорить и по-хорошему, и

по-плохому”, больше доверять (но потом делают вывод, что “мы слишком много ему доверяли”). Эта же тематика воспроизводится на занятиях. Пример фрагмента обсуждения:

Родитель 2: – Чтобы ребёнок был ответственным, его надо как-то стимулировать.

Родитель 3: – Хотите пример? Отец обещал сыну, что если тот закончит четверть на пятёрки, то купит ему машину. Сын закончил на пятёрки, а отец не купил, и сын “скатился”.

Родитель 4: – Получается, если воспитание строится на обещаниях, то ничего хорошего не получится?

Ведущий: – Да, видимо. Если родители используют метод кнута и пряника, то появляется стимул, но не смысл.

Родитель 5: – Может быть, надо больше доверять ребёнку?

Ведущий: – Необходимо создавать условия, чтобы подросток изначально знал, что только он отвечает за свой выбор.

Для того чтобы развернуть последний тезис, сделать его понятным родителям, занятия строились на сопоставлении понятий ответственности и целей воспитания. Так, родителям давалось задание определить, что такое ответственность. После этого они информировались о том, что ответственность включает в себя два момента: первый – отвечать за что-либо; второй – *быть причастным* к этому не в отношении частных действий, а в отношении картины мира в целом. Таким путём “снимаются” следующие представления взрослых: когда ребёнок осуществляет замысел родителя (это может быть дисциплинированность и так далее), что ответственность возникает с детского сада, с младшей школы.

Родителям сообщается, что за свою жизнь (как определённую картину мира) ответственность начинает формироваться только с подросткового возраста. В этот период родитель может помочь ребёнку стать ответственным, то есть причастным к жизни взрослых (а не разделение поведения: дома, для родителей, – одно; на улице, для сверстников, – другое), и относительно этого иметь своё мнение, свой опыт; иначе говоря, понимать себя.

Использовался следующий методический приём. Родителям давалось задание сформулировать цели воспитания,

то есть определить критерии, когда их ребёнок станет взрослым. Здесь у многих родителей возникали затруднения, непонимание смысла задания. Вот характерный фрагмент дискуссии:

Родитель 6: – Ребёнок в любом возрасте всё равно ребёнок.

Родитель 7: – Зачем об этом думать – всё придёт само собой?

Ведущий: – Но ведь вы не хотите, чтобы, уже взрослым, ваш ребёнок был беспомощным, несамостоятельным, зависимым, то есть инфантильным?

Родитель 8: – Нет, конечно.

Ведущий: – Тогда об этом надо задумываться. Посмотрите, какие цели воспитания высказывают многие из вас:

– добрый (по словарю Ожегова) – делающий добро другим;

– честный – добросовестный, заслуживающий уважения, безупречный – это опять-таки для других;

– воспитанный – умеющий хорошо себя вести – то же самое.

Иначе говоря, это скорее не собственные ценности, а ориентация на других. Некоторые прямо так и написали: “быть, как все”, “средним” и так далее.

Родитель 9: – Но ведь наши родители так и жили. Мы обыкновенные люди. Жили, работали, чтобы родителям как-то помочь, ни от кого не зависеть.

В таком ключе проходит обсуждение. Родители информируются, что конформистские ценности: быть, как все, обычным, средним; даже такие, которые по смыслу – конформистские: добрым, честным и так далее – не дают ребёнку ориентира в нынешней социальной обстановке. Сегодня оказалась нарушена межпоколенческая передача опыта и то, что раньше выполнял патриархальный уклад жизни. Отсутствует внятная идеология. Поэтому родителям говорилось, что эти идеалы должны быть неконформистскими (например, образованность, ответственность, самостоятельность, личность, способная к самоизменению, и другое) и связаны с личными ценностями родителей.

Если родитель говорит о том, каким он хочет видеть ребёнка в будущем, и одновременно объясняет способ сво-

его знания про идеал (а это ценности родителя), тогда создаются условия для разделения замысла и реализации ребёнка, то есть начинает формироваться ответственность у ребёнка и, следовательно, полнота самопонимания подростка. Раскрывалась технология передачи ответственности (описанная супругами Байярдами). Родителям рекомендовалось прочесть книги: Р. и Дж. Байярды “Ваш беспокойный подросток”, Г.Н. Сартан “Тренинг самостоятельности у детей”.

Здесь возникали следующие проблемы. У части родителей “отсутствовали” ценности, то есть они не могли о них вербально сказать: “Всю жизнь: семья – работа. Мы обычные люди. У нас идеалов нет”; “А зачем идеалы? Почему моя дочь не может быть самой собой?” и так далее. Иными словами, имеет место гипопека, мы бы даже назвали её “алекситимической”, когда родитель не хочет (в случае алекситимии – не может) делиться своим опытом жизни. Такие родители информировались о том, что их опыт крайне важен для ребёнка, чтобы ориентироваться в этом сложном мире. А если ребёнок будет предоставлен самому себе, то возможны тяжёлые последствия (раннее вступление во взрослую жизнь, различного рода зависимости). При работе с такими родителями было важно, чтобы они начали вслух рассуждать о себе. И это помогло сформулировать им собственные идеалы, например, о смысле учёбы:

Родитель 10: – Когда учишься, масса времени тратится непонятно на что. На фига это надо? Тяжёлый груз образования.

Ведущий: – Это как раз ваша задача – показать ребёнку “на фига это надо”. Если *вы* в этом не можете найти смысл, то каково ребёнку?

Родитель 11: – Необразованному человеку сложно в этом мире жить. И на работу нужную не устроишься, и круг общения не тот.

У другой части родителей имелся негативный опыт собственной жизни, который приводил к тому, что ребёнок оказывался единственной ценностью, и у них были трудности с определением собственных ценностей (обычно на основе высокого уровня алекситимии).

Работа с такими родителями строилась так, чтобы подвести их к собственным интересам, увлечениям, не связанным с жизнью ребёнка. После этого они могли сформулировать свои ценности, что давало возможность им лучше понять значение ответственности и самостоятельности для их ребёнка.

Трудности работы с ещё одной частью родителей были связаны с тем, что их не устраивает собственная работа. По методике М. Рокича, “интересная работа” для них ценна, но недоступна; либо вообще работа не ценность. Следовательно, родители не знают, что сказать ребёнку про себя, про свои достижения. Характерный пример обсуждения.

Родитель 12: – Вот я преподаю в университете, а денег нет.

Ведущий: – Но вы всё-таки продолжаете работать, значит, вы что-то цените в своей работе? Так говорите это ребёнку! Ребёнок не понимает родителей, когда просто обсуждаются оценки, пропуски. “Почему пропустил? Почему такая-то оценка? Учёба нужна для тебя”. Или родитель вызывает чувство вины (не ответственности!): “Мне тяжело тебя растить, а тебе учиться не хочется”.

Родитель 13: – А если у меня нет идеалов? Я хотела бы, чтобы сын был нормальным. Рабочим человеком, не алкоголиком. Чтобы семья была нормальной.

Ведущий: – Расскажите о себе.

Родитель 13: – Я закончила десять классов. Пошла работать, чтобы детей обеспечить, чтобы на квартиру зарабатывать. Пыльная, мужская работа. Там я здоровье потеряла. Я не хотела бы сыну такой работы.

Ведущий: – Свяжите это с учёбой сына. И скажите это ему прямо сейчас, как будто он находится здесь.

Родитель 13: – ...А у тебя есть возможность, чтобы выучиться, чтобы общаться. Если ты выучишься, тебе легче будет жить. Ты будешь образованный, а не как я – безграмотная. Чтобы дорогу пробить, надо учиться.

Ведущий: – Вот вы и сказали эти слова. Говорите это сыну.

Родителям показывается, что главное в общении с ребёнком – это открытое искреннее высказывание о себе, связанное с проблемой ребёнка. Такое высказывание не вызывает у ребёнка чувство вины и непонимания.

Вместе с тем очевидно, что приведённые примеры говорят о том, что такие родители делают только первые шаги к пониманию своего ребёнка. Какими же способностями должен обладать родитель, чтобы предельно полно понимать ребёнка? В самом общем виде, он должен ясно представлять различные варианты самореализации ребёнка. Это хорошо видно при использовании такого методического приёма, как написание сочинения “Если б мой ребёнок мог всё”.

К сожалению, в ходе семинара-тренинга сложно было отследить такого типа изменения родителей (переход от видения проблем ребёнка к его возможностям), так как не удавалось заставить их делать повторно такую трудоёмкую работу, как написание сочинения. Поэтому мы ограничились их общими отзывами.

Ответы родителей показали, что они начали лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые не являются результатом их осознанного выбора, а обычно перенимаются либо “по наследству” от своих родителей (например: “Поняла, что следую материнской установке, что фантазии являются пустой тратой времени”, “Убедилась, что сильно строга и консервативна”), либо являются следствием представлений об отношениях ребёнка и родителя, полученных из близкого социального окружения, средств массовой информации (“Я убеждена, что средний класс – основа нашей жизни. Но сейчас я поняла, что в воспитании нельзя ориентироваться на средний уровень. Мы стали лучше понимать друг друга”).

Таким образом, осознание уникальности и неповторимости ребёнка вместе с признанием за ним самостоятельности и ответственности углубляют родительские чувства по отношению к нему, родитель становится помощником ребёнка в преодолении критического периода. Когда родитель умеет говорить с ребёнком на языке своих смыслов и ценностей (а не просто “можно” или “нельзя”), – это “живой” взрослый, который помогает сориентироваться и, следовательно, развивает самопонимание у подростка.

Наш опыт ведения семинара-тренинга с родителями подтверждает мнение большинства профессионалов, что взрослые люди могут меняться, если попадают в развивающую среду, получают возможность честного и открыто-

го общения, могут обсуждать различные проблемы в атмосфере доверия и понимания, тем самым создаётся дополнительное педагогическое условие, опосредованно способствующее развитию самопонимания у детей.

У подавляющего большинства детей (79,3%), родители которых участвовали в занятиях, произошли изменения уровня самопонимания. Положительная динамика процесса развития самопонимания у детей, родители которых не участвовали в тренинге, значительно меньше (30,3%). Результаты сравнения динамики изменений представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные данные динамики распределения учащихся экспериментальной группы в зависимости от участия или неучастия их родителей в тренинге

Динамика изменений этапов	Общее количество учащихся, у которых произошли изменения	Учащиеся, родители которых участвовали в тренинге		Учащиеся, родители которых не участвовали в тренинге	
		чел.	%	чел.	%
1→2	19	13	68,4	6	31,6
2→3	9	6	66,6	3	33,3
3→4	5	4	80	1	20

Подводя итог, можно сказать, что апробация семинара подтвердила наше четвёртое гипотетическое положение и указала на то, что проведение тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения способствует более активному развитию самопонимания у их детей.

По результатам семинара нами разработано пять занятий, которые описаны ниже. Предлагаемые упражнения являются как собственными разработками, так и заимствованными у различных авторов: Р. Байярд, Дж. Байярд, Т. Годрон, Р. Дрейкус, Э. Берн, И.М. Марковская и другие. Каждое занятие длится от 1,5 до 3 часов.

Семинар-тренинг для родителей
“ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПОДРОСТКА”

Занятие № 1. Знакомство.

Что значит понимать ребёнка?

Цели: 1. Выявить ожидания и опасения родителей.
2. Первичная диагностика отношения родителя к ребёнку.

Содержание занятия.

1. Информационная часть.

а) Рассказ о философии сотрудничества с подростком.

Ведущий: “Философия, на которой строятся отношения и взаимодействие с детьми, – признание личности ребёнка и стремление к сотрудничеству. А для этого важно понимать самого себя и своего ребёнка.”

Подростковый возраст – критический возраст. Критичность выражается не столько в трудновоспитуемости, сколько в необходимости определённой внутренней работы при переходе от детства к взрослости. Нельзя заснуть подростком, а проснуться взрослым. Подросток ищет себя, стремится понять. Он задаёт вопросы (хорошо, если задаёт): Кто я? Зачем я живу? В чём смысл жизни? и так далее. Родитель как самый близкий человек может сделать многое в развитии самопонимания подростка”.

б) Педагогическое понимание. Безусловное и условное принятие – непринятие ребёнка. Особенности принятия – непринятия в подростковом возрасте. Понятие о самопонимании. Взаимосвязь понимания и самопонимания.

2. Диагностика родительской тревожности по А.М. Прихожан.

3. Особенности восприятия родителем своего ребёнка.

Методические приёмы.

1. Рассказать об ожиданиях, опасениях относительно своего ребёнка.

2. Упражнение “Что радует и что огорчает в ребёнке”. “В виде таблицы напишите, что радует и что огорчает вас в ребёнке”. Если родителю легко перечислять недостатки ребёнка, но трудно вспоминать его достоинства, то он скорее всего не принимает своего ребёнка.

Что радует в поведении ребёнка	Что огорчает в поведении ребёнка
--------------------------------	----------------------------------

3. Определение родительской тревожности по А.М. Прихожан.

4. Дискуссия “Что значит принимать и понимать ребёнка?”. Родителям в свободной форме предлагается высказать своё мнение по этой проблеме. Особое внимание уделить подростковому возрасту в сравнении с младшими.

Примечание.

Стратегия ведущего занятия основывается на ценности самостоятельности и ответственности.

Занятие № 2. Мир подростка и мир взрослого

Цель: Осознание разницы между этими мирами и нахождение путей взаимопонимания.

Содержание занятия.

1. Информационная часть.

Особенности мира взрослых и мира детей. Четыре цели негативного поведения ребёнка: требование внимания и комфорта; желание показать свою власть или демонстративное неповиновение; месть, возмездие; утверждение своей несостоятельности или неполноценности.

Ведущий: “Часто мы исходим из положения, что подростки должны нас и окружающий мир понимать так же, как взрослые, но это величайшее заблуждение. Подростки делают свои выводы, учитывая при этом не только то, что мы им говорим, но и то, что мы при этом делаем, как ведём себя с другими людьми”.

2. Моделирование процессов отстаивания детских прав и тех состояний, которые возникают в связи с этим у детей и родителей.

Методические приёмы.

5. “Мир подростков и мир взрослых”. Родителям предлагается составить список характерных черт этих миров.

6. Упражнение “Билль о правах”. “Разделитесь на две группы. Половина “детей”, половина “родителей”. Каждой группе надо составить права соответственно детей и родителей. Затем поочерёдно каждый пункт согласовывается с противоположной группой. Если группы договорились, то пункт принимается. Если договориться не удаётся, то я прекращаю обсуждение по данному пункту, и он снимается”. В процессе выполнения данного упражнения у

родителей возникают различные чувства, которые рекомендуется высказать и обсудить.

Примечание.

Для стимулирования активности полезно перед занятием проанкетировать детей. И сравнить (естественно, не называя фамилий) ответы детей с ответами родителей: “Что нравится, и что не нравится в родителях”, права родителей и детей.

Занятие № 3. Какими мы хотим видеть наших детей

Цели: 1. Показать зависимость самопонимания ребёнка от позитивного представления о нём.

2. Диагностика взаимодействия с ребёнком.

Содержание занятия.

1. Информационная часть.

Положительные фантазии о будущем ребёнка как педагогическое условие, позволяющее ему понимать себя.

2. Диагностика фантазий о ребёнке: сочинение “Если б мой ребёнок мог всё”, рисунок за ребёнка на тему “Надежда”.

3. Диагностика уровня алекситимии.

4. Диагностика отношений: анализ семейных взаимоотношений (АСВ), родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Методические приёмы.

7. Сочинение “Если б мой ребёнок мог всё”. Данный методический приём позволяет наглядно продемонстрировать различные родительские представления. Похожие результаты наблюдаются при анализе рисунка за ребёнка на тему “Надежда”.

8. Выявление уровня алекситимии. Алекситимия – трудность в определении и описании собственных переживаний, бедность фантазии, воображения. Высокий уровень алекситимии часто сопутствует низкому уровню развития самопонимания у ребёнка.

9. Анализ семейных взаимоотношений (АСВ), родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин) выявляют конкретные родительские проблемы, которые хорошо обсуждать на индивидуальной психолого-педагогической консультации.

Примечание.

Это занятие даёт много информации. Ведущий поощряет спонтанно возникающие высказывания родителей, побуждает их анализировать понимание себя и ребёнка.

Занятие № 4. Ценности и желания родителей

Цели: 1. Показать важность собственных желаний родителей, не связанных с жизнью ребёнка.

2. Показать, что родительские ценности – это то, от чего может “оттолкнуться” ребёнок для создания своих.

Содержание занятия.

1. Информационная часть.

а) Алекситимический тип личности.

Например, возможно такое начало. Ведущий: “Результаты тестирования показали, что у многих родителей, которые испытывают трудности в воспитании своих детей, “алекситимический” тип личности, то есть им тяжело описать и выразить свои чувства, а также сниженная способность к символизации (бедность фантазии, воображения).

Сегодня мы потренируемся выражать свои чувства, свои собственные интересы и прояснить свои ценности”.

б) Жизненные ценности. В педагогическом контексте в качестве важных ориентиров для нахождения собственных ценностей полезно опираться на такие философские категории, как Любовь, Мудрость, Вера, Свобода, Равенство, Красота, Труд, Человек.

Ведущий: “Ребёнку важно говорить не только о своих желаниях и чувствах, но и ценностях. Ценности – это то, что вы выстрадали, во что вы верите; это то, что вы можете по значимости сравнить с ценностью своего ребёнка. Когда вы открыто высказываете ребёнку свои ценности, это даёт ему ориентиры, он лучше понимает себя”.

2. Тренировка умения выражать свои желания и чувства.

3. Диагностика жизненных ценностей по М. Рокичу.

Методические приёмы.

10. Упражнение “Родители, позаботьтесь о себе!”

а) Представьте, что вы вдруг обнаружили, что у вас есть ещё один ребёнок, причём ребёнок, которому вы уделяли мало внимания. Этот ребёнок – ваше собственное

внутреннее Я. Примите решение заботиться о внутреннем Я точно так же, как вы заботитесь о других людях.

б) Напишите, в чём состоят ваши обязанности по отношению к ребёнку и в чём состоят обязанности вашего ребёнка по отношению к вам. Получилось одинаковое количество обязанностей или нет?

в) Подходят ли к вам следующие положения:

– я ничего не должен моему ребёнку. Мой ребёнок ничего не должен мне. Каждый из нас – свободный человек, способный делать для другого то, что он хочет делать;

– я не должен посвящать себя кому-то ещё. Я в долгу прежде всего перед самим собой.

г) Какие чувства вызывают у вас следующие предложения, когда вы их произносите вслух?

Я имею право побыть в одиночестве.

Я имею право на уважительное отношение.

Я имею право быть счастливым.

Я имею право свободно распоряжаться своим временем.

д) Прикиньте для себя: “Я должен предоставить эти права моему внутреннему Я”.

е) Вспомните какую-нибудь трудную ситуацию в общении с ребёнком и попробуйте закончить следующие фразы:

Я чувствую...

Я хочу...

Я желаю...

Я могу...

Я собираюсь...

Кроме того, здесь родители могут рассказать о каких-либо ситуациях, связанных с собственными желаниями.

11. Упражнение “Исследование жизненных ценностей по М. Рокичу”. В приведённом ниже списке проранжируйте ценности. Затем расположите ценность по доступности. Отнимите доступность от ценности. Выделите самые большие минусы (это то, что для вас ценно, но недоступно).

1. Активная деятельная жизнь.

2. Жизненная мудрость.

3. Здоровье.

4. Интересная работа.

5. Красота природы и искусства.

6. Любовь.
7. Материально обеспеченная жизнь.
8. Наличие хороших и верных друзей.
9. Общественное признание.
10. Познание.
11. Продуктивная жизнь.
12. Развитие.
13. Развлечения.
14. Свобода.
15. Счастливая семейная жизнь.
16. Счастье других.
17. Творчество.
18. Уверенность в себе.

12. Дискуссия “Нужны ли родительские ценности?”. Родителям предлагается в свободной форме высказаться о собственных ценностях. Можно использовать результаты предыдущей методики.

Примечание.

Ведущий занятие должен проблематизировать ответы родителей, что способствует лучшему пониманию себя. Например, что родитель не заботится о себе, плохо выражает свои чувства и желания и, наконец, имеет размытые жизненные ценности.

Занятие № 5. Что такое ответственность и как её передавать ребёнку

Цели: 1. Проблематизировать представление родителей об ответственности. Показать значение ответственности для развития самопонимания подростка.

2. Обучение передачи ответственности.

3. Приобретение навыков аутентичного (понимающего) общения.

Содержание занятия.

1. Информационная часть.

а) Понятие об ответственности.

В ответственности выделяются две стороны: 1) ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга; 2) ответственность как сопричастность бытию, как ответственность прежде всего перед самим собой. В первом случае ответственность отражает подотчётность

в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от степени вины или заслуг. Следовательно, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности. С такой ответственностью (социальной нормативностью) тесно связано понятие конформизма (отказ от себя, тяга к объединению, общности с другими, подчинение в противовес автономии и независимости). Во втором случае ответственность отражает отношение к самому субъекту, его предрасположенность, принятие, готовность осуществлять должное. Здесь ответственность – следствие самопонимания, которое служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности. Принять ответственность на себя – значит осознать свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей действительности.

б) Три стадии ответственности родителей по К. Роджерсу: ответственность абсолютная; родители начинают передавать своё “Нет” ребёнку; родители приходят к взаимопониманию с ребёнком, предлагая объяснение.

в) Технология Р.Т. и Дж. Байярдов, транзактный анализ Э. Берна: Родитель, Взрослый, Ребёнок.

г) “Я-высказывания” – это способ сообщения кому-либо информации о ваших собственных нуждах, чувствах или оценках без оскорбления или осуждения того, к кому обращено высказывание.

2. Взаимосвязь ответственности и целей воспитания.

3. События жизни родителя и события жизни ребёнка.

Передача ответственности за события жизни ребёнка.

4. Тренировка аутентичного общения.

Методические приёмы.

13. Дискуссия на тему “Что такое ответственность?”. Диспут осуществляется по следующему плану: 1. Родители письменно отвечают на два вопроса: Что такое ответственность? Цель (идеал) воспитания? 2. Родителей просят найти взаимосвязь этих понятий и высказаться.

Что такое ответственность?	Цель (идеал) воспитания
----------------------------	-------------------------

14. Дискуссия “Как передать ответственность ребёнку?”. Родители в свободной форме высказываются по этому вопросу.

15. Составление списка событий жизни родителя и событий жизни ребёнка. Передача ребёнку решения его проблем. “Составьте список, что беспокоит вас в отношении ребёнка. Выберите из него то, что имеет определённые последствия для жизни ребёнка, но никак не влияет на вас. После этого решите, какие пункты из событий жизни ребёнка вы можете передать прямо сейчас”.

16. Техники аутентичного общения:

а) активное слушание (пересказ, молчание, резюме и др.). Это упражнение хорошо выполнять в парах. Например, один родитель рассказывает о своём ребёнке, а другой активно слушает.

б) “Я-высказывания” и “ты-высказывания”. “Вспомните какую-нибудь ситуацию общения со своим ребёнком. В парах разыграйте её. Используйте “Я-высказывания”.

в) Трансактный анализ. “Проанализируйте ваше общение с ребёнком с точки зрения эго-состояний: Родитель, Взрослый, Ребёнок. Выявите наиболее часто встречающиеся у вас эго-состояние. Определите его внешние признаки. Потренируйтесь в использовании других эго-состояний”.

Примечание.

Возможно следующее подведение итогов занятий.

Ведущий: “Будьте “живым” родителем, который не просто разрешает – запрещает, а свободно общается на языке своих ценностей. Это создаёт условие, чтобы ребёнок стал причастным к вашей жизни, а следовательно, имел возможность согласиться – не согласиться с вашими ценностями, найти собственную цель, то есть лучше познать себя и в итоге стать ответственным”.

В целом в результате проведённой экспериментально-опытной работы произошли существенные изменения. В экспериментальной группе 65,5% учащихся перешли с первого на второй этап развития самопонимания, 33,3% учащихся перешли со второго на третий этап развития самопонимания, 83,3% перешли с третьего на четвёртый этап развития самопонимания. В контрольной группе

практически отсутствовала динамика: только 3,3% учащихся перешли с первого на второй этап развития самопонимания; переходы со второго на третий и с третьего на четвёртый этапы развития самопонимания отсутствовали. Эти результаты свидетельствуют о тенденции развития самопонимания у старших подростков в экспериментальной группе. Результаты опытно-экспериментальной работы, включающие реализацию всех условий (табл. 4.)

Таблица 4

**Этапы развития процесса самопонимания
на конец эксперимента**

Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	16,1%	45,3%
2	59,7%	46,9%
3	16,1%	7,8%
4	8,1%	0

Примечание. Статистические различия достоверны при $t = 2,78$, $P < 0,05$.

Выводы по второй главе

Поскольку нашей главной педагогической задачей было педагогическое обеспечение развития самопонимания у старших подростков, то основные исследования и диагностика эффектов нашей работы были направлены на создание педагогических условий, обеспечивающих более успешное развитие самопонимания у старших подростков, и сравнение этапов развития самопонимания в экспериментальной и контрольной группах.

Для большинства подростков характерно развитие самопонимания, соответствующее первому и второму этапам (отсутствие поведенческого “текста” и ориентация на чужой поведенческий “текст”). Работа с подростками, находившимися на этих этапах развития самопонимания, была направлена на удовлетворение базовых жизненных потребностей (в безопасности, любви и принадлежности – по А. Маслоу), что предполагает введение специального учеб-

ного курса для “удержания” замыслов относительно себя и организацию получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе его изучения, которые выступают в качестве необходимых педагогических условий. При этих условиях были реализованы педагогические стратегии, основанные на позициях “доброе” и “разрешающего” взрослого.

Достижение третьего этапа развития самопонимания подростка (создание собственного поведенческого “текста”) свидетельствует о полноценном проживании второго подросткового кризиса, о готовности к ситуации ответственного выбора. Работа с этим уровнем была ориентирована на удовлетворение высших жизненных потребностей (потребность развивать свои способности, потребность в самоактуализации), предполагающее использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков, что является третьим необходимым педагогическим условием. При этом была реализована педагогическая стратегия, основанная на позиции “живого” взрослого.

Для того чтобы самопонимание у старших подростков активизировалось, необходима была поддержка родителей. С целью обучения их понимающему общению создавалось четвертое дополнительное педагогическое условие – семинар-тренинг “Педагогическое понимание подростка”.

В результате проведённой экспериментально-опытной работы произошли существенные изменения в экспериментальной группе: 65,5% учащихся перешли с первого на второй этап развития самопонимания, 33,3% учащихся перешли со второго на третий этап развития самопонимания, 83,3% перешли с третьего на четвёртый этап развития самопонимания. В контрольной группе практически отсутствовала динамика: только 3,3% учащихся перешли с первого на второй этап развития самопонимания; переходы со второго на третий и с третьего на четвёртый этапы развития самопонимания отсутствовали. Эти результаты свидетельствуют о тенденции развития самопонимания у старших подростков в экспериментальной группе.

Кроме того, наблюдались и другие проявления. По мнению родителей и учителей, подростки эксперименталь-

ной группы стали более ответственны, самокритичны, терпимы (толерантны). Эти подростки играют большую роль в жизни школы, в частности, принимают активное участие в Ассоциации старшеклассников.

Учитывая огромную значимость родителя в жизни ребёнка, мы проводили семинар-тренинг с целью актуализации родителями проблемы понимания и получения опыта понимающего общения. Такое обучение обеспечивало становление родителя в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса, и тем самым опосредованно через родителя создавались педагогические условия развития самопонимания у подростков. У подавляющего большинства детей (79,3%), родители которых участвовали в занятиях, произошли изменения этапа развития самопонимания. Положительная динамика развития самопонимания у детей, родители которых не участвовали в тренинге, значительно меньшая (30,3%).

Таким образом, сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп, динамики распределения учащихся экспериментальной группы в зависимости от участия или неучастия их родителей в занятиях указывает на эффективность нашей работы с родителями.

Это подтверждается и изменениями у самих родителей: снизился уровень алекситимии (у 87,3%), снизилась родительская тревожность у родителей "трудных" детей (с ними, кроме того, проводились индивидуальные психолого-педагогические консультации), несколько повысилась тревожность у других родителей (у 48,2%). Анализ этих показателей, отзывы родителей говорят о том, что они лучше стали понимать своих детей, конструктивнее сотрудничать с учителями.

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать общий вывод по итогам организованного исследования.

1. Успешный "запуск" замысливания ("удержание" замыслов), а именно переход значительной части учащихся экспериментальной группы с первого на второй этапы развития самопонимания, опосредован введением специального учебного курса для "удержания" старшими подростками замыслов относительно себя. Такое содержание является "опорой", средством, которое позволяет говорить о

себе. Использовались следующие критерии отбора: значимость школы как средства объективации собственных изменений; стабильность атрибутов при одновременном снижении значимости обучения в связи с ситуацией ответственного выбора; образ новой школы как позитивное следствие кризиса. При этом условии реализовывалась педагогическая стратегия, основанная на позиции “доброто” взрослого.

У учащихся контрольной группы отсутствие данного содержания не позволило им достичь таких результатов. Обеспечением этого процесса служил специально разработанный курс “Я и школа”. Проведённая экспериментально-опытная работа подтвердила первое положение нашей гипотезы о необходимости введения специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя.

2. Конкретизация замысла, переход части учащихся экспериментальной группы со второго на третий уровень самопонимания опосредованы организацией получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса.

Для этого создавалось имплицитное (неявное) противоречие, связанное со следующими моментами: характером деятельности учителя (оценки, нормы, завершённости) и представленностью содержания личностных ресурсов ребёнка. В указанных моментах через эмоции, речь происходило осознание существующего противоречия (язык преобразования наличного бытия), актуализировались ресурсные возможности детей.

В контрольной группе такая динамика отсутствовала. Эти данные подтвердили второе условие нашей гипотезы, а именно организацию получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса.

3. Разделение замысла и реализации, использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков происходило на специально разработанной мастерской “Мой жизненный путь”. Переход большинства учащихся экспериментальной группы с третьего на четвёртый этап развития самопонимания мы свя-

зывается с занятиями в этой мастерской старших подростков. Полнота самопонимания задавалась посредством символизации, метафоризации жизни; событийности; артикулировании расхождений замыслов и реализаций (между “могу” и “хочу”); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути. При этом условия реализовывалась педагогическая стратегия, основанная на позиции “живого” взрослого.

В контрольной группе не проводилась такая форма работы, чем и объясняется отсутствие такого перехода. Экспериментально-опытная работа подтвердила третье положение нашей гипотезы о необходимости разделения замысла и реализации посредством создания необходимого педагогического условия – использования внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков.

4. Проведение семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения является дополнительным педагогическим условием, опосредованно влияющим на все факторы самопонимания. Обучение родителей включало в себя следующие направления: проблематизацию представлений родителей об их понимании ребёнка (терпимость, доверие к непониманию); выработку отношений сотрудничества (получение опыта общения с ребёнком); расширение возможностей понимания своего ребёнка (умение видеть смыслы собственные и детей, открытые высказывания). В процессе такой работы использовались различные тесты и их обсуждения.

Результаты сравнения детей экспериментальной группы в зависимости от участия или неучастия родителей в занятиях показывают более высокую динамику изменений у первых, обусловленных влиянием на эти факторы. Обеспечением этого процесса являлся специально разработанный семинар-тренинг для родителей. Апробация семинара подтвердила наше четвёртое гипотетическое положение и указало на то, что актуализация родителями проблемы понимания и получения опыта понимающего общения в процессе тренинга способствует более активному развитию самопонимания у старших подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы развития самопонимания у старших подростков в современной школе позволяет сделать ряд выводов.

Теоретическими предпосылками развития самопонимания у старших подростков выступают следующие идеи: о взаимосвязи понимания и самопонимания (М.М. Бахтин, Г.Г. Гадамер, В.В. Знаков, П. Рикёр и другие); о внутренней форме слова как особом смысловом опыте (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Г.Г. Шпет); о диалогической природе понимания (М.М. Бахтин, Г.Г. Гадамер, П. Рикёр и другие); о тексте как универсальной знаковой системе (В.Г. Кузнецов, А.М. Коршунов, В.В. Манталов, П. Рикёр и другие); о понимании в педагогике как целенаправленном порождении в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия ребёнка (И.А. Колесникова, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова и другие). Представления о понимании и самопонимании как выявлении ценностных, смысловых и экзистенциальных связей человека с миром обогащают педагогику, создают теоретические предпосылки для полноценного взаимодействия учитель – ученик. В данном контексте проблема самопонимания ученика становится ещё более актуальной.

Особенно важно понимать себя, разбираться в своих смыслах старшим подросткам, которые оканчивают неполную среднюю школу и впервые в своей жизни делают серьёзный выбор. Кризисный характер развития старших подростков затрудняет развитие самопонимания, который связан как с объективными, так и субъективными особенностями современной социальной ситуации развития. Объективные особенности обусловлены сложными социально-экономическими условиями, прагматической ценностной ориентацией и характеризуются деструкцией семейных отношений, существенными изменениями в школьной образовательной системе. Эти объективные трудности, однако, не должны заслонять “созидательной работы развития” (Л.С. Выготский), связанной с внутренним содержанием подросткового возраста. Субъективный феномен “социальной ситуации развития” старших подростков, по нашему мнению, является процессом преодоления проти-

воречия между идеальной и реальной формами, в основе которого лежит его самопонимание. А для этого необходимо выстраивание особого образовательного пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть построения собственного поведения, развития процесса самопонимания.

Опираясь на результаты исследований Б.В. Кайгородова, К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, нами введены понятия “этапы развития самопонимания”, “поведенческий текст” в русле личностно-ориентированного подхода в педагогике. Поведенческий “текст” старших подростков представляет собой определённую осмысленность собственного поведения, связанную с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями. Этапы развития самопонимания – характеристика процессуального аспекта постижения смысла собственной жизни.

Разработаны содержание и параметры этапов развития самопонимания у старших подростков. Процесс развития самопонимания определяется четырьмя факторами: замысливанием (“удержанием” замыслов), конкретизацией замысла, разделением замысла и реализации, динамикой образа “идеального взрослого”. Динамика развития содержания этапов процесса самопонимания как поведенческого “текста” представляет собой различную степень осмысленности собственного поведения. Этапы развития самопонимания старшего подростка включают в себя отсутствие собственного поведенческого “текста”, ориентацию на чужой поведенческий “текст”, создание (“написание”) своего поведенческого “текста”, наличие своего поведенческого “текста” и позволяют отнести подростков к тому или иному этапу и отследить у них динамику развития процесса самопонимания.

Педагогическое обеспечение процесса развития самопонимания предполагает диагностику этапов и “запуск” выделенных факторов самопонимания у старших подростков.

В результате анализа опыта понимающего воспитания и обучения учащихся в российских моделях авторских школ, в массовой школе, зарубежном опыте родительских групп, современных концепциях воспитания были обнаружены элементы педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков. Эти условия

связаны с особой организацией педагогического взаимодействия, содержанием образования, обучения и воспитания.

На основе этого анализа обоснованы педагогические условия развития самопонимания у старших подростков. К ним относятся введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя, организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса; использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков; организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

Действенность гипотетически выделенных условий проверялась в процессе реально организованной экспериментально-опытной работы. Её результаты показали, что в экспериментальной группе отмечилась устойчивая тенденция к развитию самопонимания. Можно считать, что значительные позитивные изменения в его развитии обусловлены положительным влиянием совокупности указанных педагогических условий.

Одним из важнейших условий перехода с первого на второй этап развития самопонимания является введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя. Такое содержание является “опорой”, средством, которое позволяет говорить о себе. При этом условии реализуется педагогическая стратегия, основанная на позиции “доброе” взрослого.

Организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса является вторым необходимым педагогическим условием развития самопонимания и позволяет происходить переходу со второго на третий этап развития самопонимания. Для этого создается имплицитное (неявное) противоречие, связанное со следующими моментами: характером деятельности учителя (оценки, нормы, завершённости) и представленностью содержания личностных ресурсов ребёнка. Это актуализирует ресурсные возможности детей, “сталкивает” их с самим собой. При этом условии реализуется педагогическая стратегия, основанная на позиции “разрешающего” взрослого.

Следующее необходимое педагогическое условие заключается в использовании внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков.

Полнота самопонимания (картина собственной жизни) задается посредством символизации, метафоризации жизни; событийности; артикулировании рассогласований замыслов и реализаций (между “могу” и “хочу”); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути. Это способствует переходу с третьего на четвертый этап развития самопонимания. При этом условии реализуется педагогическая стратегия, основанная на позиции “живого” взрослого.

И, наконец, проведение семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения является четвертым дополнительным педагогическим условием, опосредованно влияющим на все факторы самопонимания. Обучение родителей включает в себя следующие направления: проблематизацию представлений родителей об их понимании ребёнка (терпимость, доверие к непониманию); выработку отношений сотрудничества (получение опыта общения с ребёнком); расширение возможностей понимания своего ребёнка (умение видеть различные смыслы).

В целом результаты экспериментально-опытной работы представлены на диаграммах.

Таким образом, сформулированная нами в начале исследования гипотеза о влиянии введения специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя; организации получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса; использования внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков; организации семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения на более успешное развитие самопонимания у старших подростков нашла своё подтверждение в теоретической и экспериментальной частях монографии.

В целом материалы разработанных курсов, семинара-тренинга позволяют, на наш взгляд, усовершенствовать

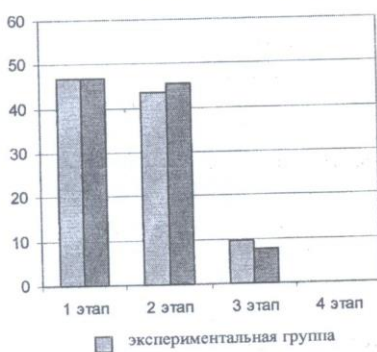
образовательную программу подростковой школы, повысить роль родителей, внести свой вклад в решение проблемы личностной компоненты содержания образования и, в частности, развития самопонимания у старших подростков. Данные учебных курсов могут быть использованы школьными педагогами в разных вариантах:

- специальный факультативный курс или как дополнение к таким дисциплинам, которые введены в учебные планы общеобразовательных школ (“Основы психологии”, “Человековедение” и др.) и обладают воспитательным потенциалом;
- кружки по интересам;
- подспорье в воспитательной работе классных руководителей (на классных часах, родительских собраниях и др.), организаторов внеклассной и внешкольной деятельности старших подростков, педагогов дополнительного образования.

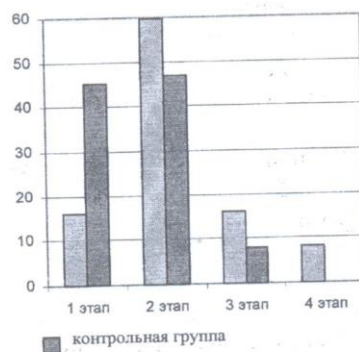
Диаграммы

Динамика развития процесса самопонимания у старших подростков на начало и конец экспериментально-опытной работы

Этапы развития процесса самопонимания у старших подростков на начало работы



Этапы развития процесса самопонимания у старших подростков на конец работы



Как следует из представленных диаграмм, имеет место положительная динамика процесса развития самопонимания у старших подростков экспериментальной группы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аксенова, Ю.А.* Символы мироустройства в сознании детей [Текст]: учеб. пособ. / Ю.А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
2. *Алексеев, П.В.* Философия [Текст]: учебник. / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 1999. – 567 с.
3. *Ариес, Ф.* Возрасты жизни // Философия и методология истории [Текст] / Ф. Ариес. – Общ. ред. И.С. Кона. – М.: Прогресс, 1977. – С. 228–243.
4. *Байярд, Р.Т.* Ваш беспокойный подросток: Практик. руководство для отчаявшихся родителей [Текст] / Р.Т. Байярд, Д. Байярд: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
5. *Батищев, Г.С.* Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) [Текст] / Г.С. Батищев, Н.Н. Лебедева. – Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58–63.
6. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
7. *Башев, В.В.* Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте [Текст] / В.В. Башев. – Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М, 2000. – 18 с.
8. *Башев, В.В.* Идея школы возраста [Текст] / В.В. Башев, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 126–133.
9. *Беляева, Л.А.* Проблема понимания в педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 231 с.
10. *Березина, Т.Н.* Исследование внутреннего мира человека [Текст] / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 36–40.
11. *Березина, Т.Н.* Методики исследования глубинных особенностей личности [Текст]: методическая разработка / Т.Н. Березина – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 48 с.
12. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
13. *Библер, В.С.* Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В.С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – С. 9–106.
14. *Библер, В.С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

15. *Божович, Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1996. – 212 с.
16. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]: Монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2000. – 231 с.
17. *Брудный, А.А.* Психологическая герменевтика [Текст]: Учебное пособие / А.А. Брудный. – 2-е изд. – М.: Лабиринт, 1998. – 335 с.
18. *Вебер, М.* Избранные произведения [Текст]: [пер. с нем.] / М. Вебер; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
19. *Венгер, А.Л.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина [Текст] / А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 20–29.
20. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
21. *Выготский, Л.С.* Собр. соч. в 6 т. [Текст]: / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – 432 с.
22. *Выготский, Л.С.* Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3–39.
23. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст]: [пер. с нем.] / Х.-Г. Гадамер; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
24. *Грабарь, М.И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М., 1977. – 136 с.
25. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и последователей) [Текст]: ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
26. *Гумбольдт, В.* Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 398 с.
27. *Гуревич, П.С.* Человек [Текст]: учеб. пособие для общеобразовательных учебных заведений / П.С. Гуревич. – М.: Дрофа, 2000. – 336 с.
28. *Гурко, Т.А.* Родительство в изменяющихся социокультурных условиях [Текст] / Т.А. Гурко // Материалы первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям МЦГИ. – М., 1997. – С. 125–130.
29. *Гусев, С.С.* Проблема понимания в философии [Текст] / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.

30. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
31. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / В. Дильтей; пер. с нем. Е.Д. Зайцевой; под ред. Г.Г. Шпета. – СПб.: АО Алетейя, 1996. – 155 с.
32. Долгова, Л.М. Тьютор и формирование заказа на инновационную школу [Текст] / Л.М. Долгова // Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. – Томск: Пилад, 2000. – С. 82–86.
33. Дольто, Ф. На стороне ребёнка [Текст] / Ф. Дольто. – СПб.: Изд-во: Петербург – XXI век, 1997. – 528 с.
34. Дорохова, А.В. Учебно-предметные и психотехнические условия обеспечения половозрастной идентификации во втором школьном возрасте [Текст] / А.В. Дорохова, Б.И. Хасан // Вариант будущего: инновационные проекты школы «Универс». – Красноярск, 1996. – С. 34–38.
35. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е.Л. Доценко. – М.: Дрофа, 1997. – 351 с.
36. Драгунова, Т.В. Подросток [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
37. Закирова, А.Ф. Введение в педагогическую герменевтику [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / А.Ф. Закирова. – Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2000. – 64 с.
38. Зейгарник, Б.В. Об эксперименте в школе К. Левина [Текст] / Б.В. Зейгарник // Методы исследования в психологии. – М.: Изд. группа «Форум»-«Информ-М», 1998. – С. 279–284.
39. Зинченко, В.П. Мир образования и/или образование мира [Текст] / В.П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7–15.
40. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7–15.
41. Зорина, Л.Я. Слово учителя в учебном процессе [Текст] / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
42. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
43. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания [Текст]: Кн. для учителя / И.П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
44. Инновационное движение в российском школьном образовании [Текст] / Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.
45. Иойлева, Г.В. Проблема понимания в процессе профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ...канд. филос. наук / Г.В. Иойлева. – СПб., 1998. – 21 с.

46. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 14–21.
47. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.
48. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] дис. ...д-ра. психол. наук / Б.В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 346 с.
49. Кайгородов, Б.В. Психологические особенности развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 155–159.
50. Караковский, В.А. Любимые мои ученики [Текст] / В.А. Караковский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
51. Катаева – Венгер, А.Н. Трудный возраст: подросток сегодня [Текст]: пособие для учителей и родителей / А.Н. Катаева – Венгер. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 112 с.
52. Киришбаум, Э.И. Психологическая защита [Текст] / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
53. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999. – 154 с.
54. Ковалёва, Т.М. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией [Текст] / Т.М. Ковалёва // Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. научных трудов по материалам второй межрегиональной тьюторской конференции (6–8 февраля 1997 г.) и региональных семинаров / Отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. – М.; Томск, 1997. – С. 18–21.
55. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств [Текст] / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1998. – №8. – С. 56–62.
56. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
57. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
58. Кохановский, В.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
59. Краковский, А.П. О подростках [Текст] / А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
60. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
61. Космина, М.А. Идея школы Амонашвили [Текст] / М.А. Космина // Школа сотрудничества: практич. пособие для тех, кто

хочет стать любимым учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 62–69.

62. *Коршунов, А.М.* Диалектика социального познания [Текст] / А.М. Коршунов, В.В. Манталов. – М.: Политиздат, 1988. – 382 с.

63. *Кудрявцев, В.Т.* Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч. 1 [Текст] / В.Т. Кудрявцев – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 158 с.

64. *Кузнецов, В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание [Текст] / В.Г. Кузнецов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 192 с.

65. *Кузнецова, Н.А.* Понимание учебного текста как дидактическая проблема [Текст]: монография / Н.А. Кузнецова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – 84 с.

66. *Курганов, С.Ю.* Ребёнок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

67. *Курьшнёва, О.В.* Динамика образа взрослости младших подростков и особенности детско-родительских отношений [Текст] / О.В. Курьшнёва // Журнал практического психолога. – 2000. – № 7. – С. 25–38.

68. *Кэтрин, Дж. Кволс.* Переориентация поведения детей [Текст] / Дж. Кволс. Кэтрин. – СПб.: «Изд-во «Деан», 2000. – 320 с.

69. *Лернер, И.Я.* Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления [Текст] / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – С. 137–160.

70. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

71. *Мажарова, Т.В.* Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности [Текст] дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Мажарова – Ярославль, 1999. – 356 с.

72. *Маленкова, Л.И.* Воспитание в современной школе [Текст]: книга для учителя-воспитателя / Л.И. Маленкова – М.: Педагогическое общество России, Изд. Дом «Ноосфера», 1999. – 300 с.

73. *Маленкова, Л.И.* Человековедение [Текст]: Программа и методические материалы для школьного педагога / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 230 с.

74. *Мамардашвили, М.К.* Психологическая топология пути. М. Пруст. «В поисках утраченного времени» [Текст] / М.К. Мамардашвили; под общ. ред. Ю.В. Сенокосова. – СПб.: Русский Христианский гуман. ин-т, 1997. – 568 с.

75. *Марковская, И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2000. – 150 с.

76. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
77. *Мерцалова, Т.А.* Педагогическое обеспечение развития самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мерцалова – М, 1996. – 186 с.
78. *Миронова, Т.Л.* Развитие самосознания в онтогенезе [Текст] Т.Л. Миронова // Вест. БГУ. Сер. 10, Психология. – Улан-Удэ, 1998. – Вып. 1. – С.34–48.
79. Наш проблемный подросток: понять и договориться [Текст] / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191 с.
80. Наш проблемный подросток [Текст]: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 1999. – 144 с.
81. *Подласый, И.П.* Педагогика. Новый курс [Текст]: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
82. Подросток на перекрёстке эпох [Текст] / Под общ. ред. С.М. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997. – 251 с.
83. *Поливанова, К.Н.* К проблеме ведущей деятельности в подростничестве [Текст] / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3 – 4. – С. 13–17.
84. *Поливанова, К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33.
85. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – №1 – С. 61–69.
86. *Поливанова, К.Н.* Некоторые подходы к проектированию подростковой школы [Текст] / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С. 102–105.
87. *Поливанова, К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / К.Н. Поливанова. – М., 1999. – 42 с.
88. *Поливанова, К.Н.* Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов. [Текст] / К.Н. Поливанова // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Ч. 1. – Красноярск, 2000. – С. 30–37.
89. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 1. // Вопросы философии. – 1986. – №7. – С. 65–81.
90. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 2. // Вопросы философии. – 1986. – №8. – С. 46–63.

91. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 3. // Вопросы философии. – 1986. – №9. – С. 49–64.
92. Порус, В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла [Текст] / В.Н. Порус // Заблуждающийся разум? Многообразие внеауч. знания / Отв. ред. и сост. И.Т. Касавин. – М.: Политиздат, 1990. – 464 с.
93. Потебня, А.А. Мысль и Язык [Текст] / А.А. Потебня. – Киев: Синто, 1993. – 190 с.
94. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и жизни [Текст] / А.М. Прихожан, И.И. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
95. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция [Текст] / Авторский коллектив: И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб.: Государственный университет педагогического мастерства, 1994. – 56 с.
96. Протасова, Н.И. Динамика профессионального самопонимания студентов-педагогов [Текст] / Н.И. Протасова, Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 259–270.
97. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 128 с.
98. Психология развивающейся личности [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
99. Психология самосознания [Текст]: хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ – М», 2000. – 672 с.
100. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст] / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. – 182 с.
101. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАЙРАХ», 1998. – 672 с.
102. Ракилов, А.И. Диалектика процесса понимания [Текст] / А.И. Ракилов // Вопросы философии. – 1985. – № 12. – С. 62–71.
103. Рикёр, П. Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике. [Текст] / П. Рикёр – М.: Изд-во «Медиум», 1995. – 352 с.
104. Романова И.А. Самопонимание личности [Текст] / И.А. Романова // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна). – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 131–132.
105. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с.

106. Рузавин, Г.И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения [Текст] / Г.И. Рузавин // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 62–70.
107. Рыбина, Л. Идея опережения [Текст] / Л. Рыбина // Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 220–226.
108. Сартан, Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей [Текст] / Г.Н. Сартан. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
109. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
110. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
111. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии педагогике развития [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
112. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А.А. Смирнов. – М.: «Просвещение», 1966. – 423 с.
113. Соколов, Б. Понимание понимания: понимание платоновского понимания [Текст] / Б. Соколов // Парадигмы философствования. Вторые международные философско-культурологические чтения. – СПб.: Философско-культурологический исследовательский центр ЭЙДОС. Санкт-Петербургский Союз учёных, 1995. – С. 346–352.
114. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
115. Стефановская, Т.А. Классный руководитель (50–80-е годы XX столетия) [Текст]: монография / Т.А. Стефановская. – Иркутск, 2001. – 244 с.
116. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
117. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 72–80.
118. Толстых, А.В. Возрасты жизни [Текст] / А.В. Толстых. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 223 с.
119. Тренинг развития жизненных целей [Текст] / Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
120. Тубельский, А.Н. Проблема образовательных эффектов в школе поддержки индивидуальности [Текст] / А.Н. Тубельский // Педагогика развития: материалы 5-й научно-практической конференции. Ч. 1. – Красноярск, 1998. – С. 71–74.

121. *Тупчий, Н.А.* «Рассказ» как консультативная форма работы с подростками (из опыта работы) [Текст] / Н.А. Тупчий, М.В. Хозиева // Журнал практического психолога. – 2000. – №7. – С. 74–85.
122. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения [Текст] / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 264 с.
123. *Фельдштейн, Д.И.* Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
124. *Фельдштейн, Д.И.* Пространство детства – социально-психологическая категория [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Известия Российской академии образования. – 1999. – №2. – С. 76–88.
125. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
126. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
127. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 181 с.
128. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла [Текст]: Сборник: [пер. с англ. и нем.] / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
129. *Фрумин, И.Д.* В поисках возрастного устройства школы [Текст] / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования. Ч.1. – Красноярск, 1997. – С. 30–36.
130. *Фрумин, И.Д.* Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст] / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 7–14.
131. *Фурыева, Т.В.* Проблематизация отношений взрослых и детей в контексте культурно-возрастного подхода [Текст] / Т.В. Фурыева // Проблемное обучение – вызов третьего тысячелетия. – М.: Изд-во «Лингвастарт», 2002. – С. 36–38.
132. *Фурыева, Т.В.* Возможности социализации ребёнка в рамках средового подхода в педагогике [Текст] / Т.В. Фурыева // Образование и социализация личности в современном обществе. – Красноярск, 2001. – С. 191–195.
133. *Фурыева, Т.В.* Образование как семейно-ориентированная общественно-государственная практика [Текст] / Т.В. Фурыева

- сва // Вопросы педагогического образования. Вып. 12. – Иркутск, 2001. – С. 190–200.
134. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст]: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1994. – 160 с.
135. Хайдеггер, М. Разговор на просёлочной дороге [Текст]: Сборник: [пер. с нем.] / М. Хайдеггер; под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
136. Хрестоматия по истории психологии [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 301 с.
137. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 144 с.
138. Шаталов, В.Ф. Идея опорного сигнала (интервью) [Текст] / В.Ф. Шаталов // «Первое сентября». – 1999. – №50.
139. Шеходанова, И.О. Эффекты развивающего обучения в преподавании курса «Интересы. Ценности. Нормы» [Текст] / И.О. Шеходанова // Педагогика развития и перемен в Российском образовании. Ч. 2. – Красноярск, 1995. – С. 25–28.
140. Шлейермахер, Ф. Речи о религии к образованным людям её призирающим [Текст]: монологи / Ф. Шлейермахер; пер. с нем. С.Л. Франк. – СПб.: АО Алетейя, 1994. – 336 с.
141. Шпет, Г.Г. Сочинения [Текст] / Г.Г. Шпет. – М.: Изд-во «Правда», 1989. – 601 с.
142. Штерн, Э. «Серьёзная игра» в юношеском возрасте [Текст] / Э. Штерн // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 3. Ч. 2. – Красноярск, 1994. – С. 23–26.
143. Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога [Текст] / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
144. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
145. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
146. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
147. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Текст] / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
148. Эльконин, Б.Д. Содержание обучения в подростковом возрасте [Текст] / Б.Д. Эльконин // Педагогика как проблема развития: содержание образования. Ч. 1. – Красноярск, 1999. – С. 3–13.
149. Эльконин, Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) [Текст] /

Б.Д. Эльконин // Подростковая школа развивающего обучения: от теории к практике / Под ред. Б.Д. Эльконина. – М.: МАРО, декабрь, 2000. – Вып. № 2. – С. 3–13.

150. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

151. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.

152. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – С. 324.

153. Юдин, Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании [Текст] / Б.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1980. – № 9. – С. 51–63.

154. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

155. Danon W., Hart D. The Development of Self-Understanding from Infancy through Adolescence // Child Development. 1982. V. 53. № 4. P. 841–864.

156. Gadamer H.-G. On the Problem of Self-Understanding // Philosophical Hermeneutics / Translated and edited by D.E. Linge. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1977. P. 44–58.

157. Gordon, T.J.: Infant intervention Project: Progress Report, 1972.

158. Ohm K. Über die Bedeutung der Phantasie in der zwischenmenschlichen Beziehung: Inauguraldissertation. Berlin (West), 1980.

Диагностика этапов развития самопонимания у старших подростков

Диагностика проводится на основе выделенных этапов развития самопонимания старших подростков: отсутствие собственного поведенческого "текста", ориентация на чужой поведенческий "текст", создание ("написание") своего поведенческого "текста", наличие своего "поведенческого текста" и соответствующих им показателей развития самопонимания.

Данные этапы были верифицированы в ходе экспериментальной работы в гимназии № 1 "Универс" и лицее № 1 г. Красноярска.

Мы воспользовались идеями К. Левина, чтобы в эксперименте воссоздать реальный отрезок жизни подростка с такими нюансами, как грёзы, мечты, надежды, фантазии. Используя термины "поля", "жизненное пространство", Левин предполагал, что эксперимент представляет собой не просто способ изучения какой-то реальности, а порождение определённого реального жизненного пласта. Как пишет Б.В. Зейгарник: "Из-за того, что испытуемые включались в жизненную ситуацию, самонаблюдение испытуемых, к которому прибегал Левин, шло в ином ракурсе. Это не просто ответ на вопрос теста-опросника, а ответ одного человека другому в определённой ситуации. Это совместная работа и общение испытуемого и экспериментатора" [38: 280].

В основе психодиагностики самопонимания старших подростков лежит проективный метод, поскольку он позволяет получить своеобразный "оттиск" внутреннего мира обследуемого. Применяются следующие методические приемы: сочинение "Если б я мог всё", незаконченные предложения и проективные рисунки. Рассмотрим их подробнее.

Сочинение “Если б я мог всё”

Для создания содержательных отношений экспериментатор – испытуемые (подростки) задается следующий контекст: “Сейчас будет проводиться психологическое исследование ваших фантазий. У каждого из вас есть свои мечты и фантазии. Может быть, вы хотите исправить свою оценку, или помириться с другом, или представляете свою будущую жизнь, или желаете добиться успехов в спорте, в профессии. И много других мыслей. Помогают ли вам фантазии в трудных ситуациях, в ситуациях выбора или фантазии для вас – это отдых от проблем, успокоение, расслабление? Выяснить это поможет наше исследование. Результаты работы вы узнаете позднее. Все вы приглашаетесь в качестве участников эксперимента для анализа результатов работы”. После этого дается инструкция: “Сегодня вы будете писать сочинение “Если б я мог всё”. Пишите всё, что придёт в голову. Пофантазируйте”.

Незаконченные предложения

При создании стимульного материала мы исходили из того, что подростковые фантазии адресуются идеалу, а это взрослый, взрослость. Как уже было сказано, “подросток оценивает свои качества с точки зрения степени взрослости” [150]. Были сконструированы 10 незаконченных предложений, в которых выражается отношение к взрослым, взрослости. Например, “Большинство взрослых...”, “Взрослые не случайно...”. Кроме того, из варианта методики Сакса и Сиднея взяты незаконченные предложения, отражающие сферы: цели, будущее, отношение к себе.

Инструкция: “Ниже приводятся 34 незаконченных предложения. Прочитайте каждое предложение и закончите его”. Задание обычно вызывает вопросы: “Что писать?”, “Я не знаю, что писать”. На это экспериментатор отвечает: “Пиши первое, что придет в голову”. Если мотивация к выполнению невысока (“глупые вопросы”), то экспериментатор “подстёгивает” испытуемых: “Здесь есть сложные вопросы, не все могут на них ответить. Но у вас, я думаю, получится”.

1. Если все против меня...
2. Считаю, что большинство взрослых...
3. Думаю, что настоящий друг...
4. Мой учитель...
5. Будущее кажется мне...
6. Я всегда хотел(а)...
7. Думаю, что достаточно способен(на), чтобы
8. Думаю, что быть взрослым...
9. Не люблю людей, которые...
10. В школе мой учитель...
11. Надеюсь на...
12. Я мог(ла) бы быть очень счастливым(вой), если бы...
13. Моя наибольшая слабость заключается в том...
14. Знаю, что взрослые, призывая...
15. Больше всего люблю тех людей, которые...
16. Когда ко мне приближается учитель...
17. Наступит день, когда...
18. Моим скрытым желанием в жизни...
19. Когда мне начинает везти, я...
20. Мне кажется, что взрослые не случайно...
21. Когда меня нет, то мои друзья...
22. Считаю, что взрослые недостаточно глубоко...
23. Моя самая сокровенная мечта...
24. Думаю, что взрослые отрицают...
25. Люди, превосходство которых над собой я при-
знаю...
26. Для меня взрослость символизирует...
27. Все мои мысли обращены...
28. Когда я буду счастливым(ой)...
29. Думаю, что смысл моей жизни...
30. Взрослые считают, что я...
31. Мои размышления направлены...
32. Думаю, что взрослые скрывают от меня...
33. Когда я засыпаю...
34. На мой взгляд, взрослые не видят никакого смысла
в развлечениях...

Проективные рисунки

Трудность применения рисуночных методов в подростковом возрасте состоит в невысокой проективной “прозрачности” при намеренном характере символизации [1: 90]. Поэтому была выбрана методика, описанная Ю.А. Аксеновой [1] – рисование на заданную тему с множественными повторами. Особое внимание автор уделяет анализу содержательной структуры рисунков. Данная методика воспринимается подростками (которые удерживают экспериментальное пространство) как повод для творчества и самовыражения.

Для нашей цели была выбрана тема “Надежда” (слово “надежда” объемнее слова “мечта”), что позволяет обнаружить глубинные желания и мечты. Материал – цветные карандаши (18 цветов), белая бумага.

Инструкция: “Представь себе, что у нас нет письменности и мы можем объясняться друг с другом только при помощи картинок. Придумай, пожалуйста, картинку, чтобы обозначить слово “надежда”. После того как испытуемый выполнил рисунок, следовало продолжение: “А теперь нарисуй, пожалуйста, картинку, которая тоже бы обозначала слово “надежда”.

Последующие предложения экспериментатора звучали короче и мягче, чтобы не вызвать скрытой агрессии участника эксперимента. Когда испытуемый решительно отказывался, экспериментатор не настаивал (обычно это 3–5 серий, максимально зарегистрировано – 9).

После этого он давал следующую инструкцию: “Представьте себе, что на свете существует сумасшедший художник. И он получил такое же задание, как ты: нарисовать “надежду”. Как он это сделает? Нарисуй, пожалуйста, за него”. Затем вновь давалась первая инструкция.

Как известно, в подростковом возрасте существует потребность в неординарных, сильных переживаниях. А работа над этими заданиями вызывает интерес, захватывает подростков, не оставляет равнодушными. Анализ этих приемов позволяет сделать вывод об этапе развития самопонимания.

Первый этап

Сочинение "Если б я мог всё"

Отсутствие связного текста. Описывается данная ситуация и (или) "детские" (доподростковые) мечты.

Незаконченные предложения

Отсутствие образа "идеального взрослого". Взрослый и ребенок воспринимаются оскорбительно негативно. Быть взрослым плохо.

Проективные рисунки

Тематика рисунков: конкретные случаи, примеры из жизни, из мультфильмов. Сумасшедший художник (СХ): перевернутые требования взрослых, насмешка над взрослыми, агрессивные мотивы. Используются 1-2 цвета.

Второй этап

Сочинение "Если б я мог всё"

Попытка создания связного текста. Нет ответа на вопрос: "зачем это все нужно?" Выделяются два варианта текста:

- а) Сладкие грёзы. Попытка укрыться от реальности в фантазиях. Понимание, что описанные желания нереальны, что это всего лишь фантазия. Характерны мечты о волшебной палочке (у девочек) и всемогуществе (у мальчиков)
- б) Борьба с фантазиями. Фантазии кажутся ненужными, вредными. Просматривается желание избавиться от бессмысленного "сейчас". Желание "обыкновенной" жизни.

Незаконченные предложения

"Идеальный взрослый" как "запретитель". Взрослые учат, воспитывают, призывают к правильной жизни, не понимают, все скрывают. Быть взрослым, с одной стороны, интересно, а с другой – скучно (кончилось детство).

Проективные рисунки

Тематика рисунков: идея избавления, отдыха, успокоения; стандартный набор престижных вещей; исполнители желаний (лампа Аладдина, бабочка, волшебная палочка и т.д.).

СХ: признаки ненормальности или "излечения" ("псих в психбольнице", "смерть", "вылечился и стал нормальным" и т.д.). После СХ тематика рисунка прежняя. Используются разнообразные цвета.

Третий этап

Сочинение "Если б я мог всё"

Связный текст. Присутствуют элементы реальной личной ситуации и инородные элементы ("немножечко пометчать"), которые возможно реализовать (сделать реальными), так как между ними (элементами) существуют причинно-следственные связи. За этим просматривается вопрос "Кто я?", Вместе с тем редуцированы обстоятельства, то есть акцент не на средствах действия, а на факте действия, на инициативности. Нет ответа на вопрос "Кто и что мешает это сделать сейчас?".

Незаконченные предложения

"Идеальный взрослый" как личностный ресурс.

Взрослые – образец для подражания. Скрывают плохое от детей. Быть взрослым классно – значит иметь свободу, испытать жизнь самостоятельно.

Проективные рисунки

Тематика, связанная с достижениями, с лучшей жизнью. В рисунке нет повторяющихся элементов. Часто не прорисованы детали.

СХ: акцент на слове "художник", который по-другому видит ("перевернутые деревья и солнце", "стихия, где всё смутно и всё взаимосвязано"). После СХ тема рисунков не повторяется. Субъективно ощущение: "Выразил себя". Используются разнообразные цвета.

Четвёртый этап

Сочинение "Если б я мог всё"

Связный текст. Описанное реально, но не натурально. Описываются проблемы, существующие в обществе. С помощью вскрытого механизма удерживается идея (пространство реализации). Текст отвечает на вопрос: "Смогу ли я?".

Незаконченные предложения

Дискредитация образа "идеального взрослого". Взрослые смотрят на детские проблемы со своей точки зрения. Скрывают свои личные проблемы. Быть взрослым нелегко, ответственно.

Проективные рисунки

Также тематика, связанная с достижениями, с лучшей жизнью. Завершённая композиция.

СХ: определённый взгляд на мир (например, неровная окружность с зеркалами внутри: “СХ – он не такой, как все, его мир отделен от мира всех людей. Их мир обычен (радости, печали, неудачи, счастье и так далее). Мир художника зеркален – он отражает серость обыденного мира, у него своё понимание всех вещей”). Последний рисунок – часто обобщенный символ. Характерно: “Выразил(а) свои мысли, которых даже не было”. В последнем рисунке в СХ может использоваться один цвет.

Дополнительные методы диагностики развития самопонимания старших подростков

Анкета “Наша школа”³

Дорогие учащиеся!

Просим вас ответить на вопросы анкеты, которая позволит выяснить, насколько благоприятно вы чувствуете себя в школе, что вам нравится, что нет. Вам предлагаются четыре группы высказываний: абсолютно верно – 1; в общем верно – 2; частично верно, частично неверно – 3; в основном неверно – 4; совершенно неверно – 5. Оцените, в какой мере данное высказывание, на ваш взгляд, является верным или неверным.

1 группа. Благоприятная атмосфера в школе и в классе:

Высказывания	1	2	3	4	5
В школе легко найти друзей					
В школе у меня в большинстве случаев хорошее настроение					
В школе я хорошо и быстро ориентируюсь					
В школе много вещей, которые доставляют мне удовольствие					
Я хорошо чувствую себя в своем классе					
Учащиеся моего класса охотно бывают вместе					
В классе каждый занят собой и не интересуется проблемами других					

³ Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

2 группа. Учителя в нашей школе:

Высказывания	1	2	3	4	5
Учителя приветливы по отношению к нам					
Большинству учителей я доверяю					
Наши учителя уделяют нам много времени					
Они организуют уроки разнообразно					
В общем, учителя объясняют материал не очень хорошо					
На учащихся, которые не посещают занятия, наши учителя не обращают внимания					
Я полагаю, что наши учителя думают, что не каждый из нас может хорошо выучить материал					
Наши учителя слишком мало внимания уделяют нашим проблемам					

3 группа. Наше участие в делах школы:

Высказывания	1	2	3	4	5
У нас участие учащихся в управлении школой имеет большое значение					
Учащиеся должны воспринимать урок таким, какой он есть					
Если наши предложения хорошие, тогда мы можем оказывать влияние на урок					

Учащиеся могут участвовать в организации процесса обучения в школе

да нет

Учащиеся могут принимать участие в решении хозяйственных вопросов

да нет

Учащиеся могут принимать решение по организации урока

да нет

4 группа. Условия в нашей школе:

Высказывания	1	2	3	4	5
Наши классные комнаты слишком малы					
Наш класс выглядит красиво					
В нашей школе чисто					
В нашем школьном дворе достаточно места для игр и занятий спортом					
Есть возможности для организации досуга и внеклассных мероприятий					
В нашей школе ничего не происходит					
Для учащихся моего класса в нашей школе есть возможности для занятий в свободное время (перечисли несколько)					

Благоприятные показатели свидетельствуют о “понимающей” образовательной среде в школе и, следовательно, косвенно высоких показателях развития самопонимания подростков.

Дневник “Моя жизнь”

Дневник может иметь следующую структуру:

1. События моего прошлого, настоящего, будущего.

Примеры. Павел А.:

Прошлое	Настоящее	Будущее
1. Нашёл в 6 лет много денег.	—	1. Поступлю куда-нибудь.
2. Пошёл в школу.		2. Куплю машину.
3. Начал курить.		3. Найду хорошую работу и буду получать много денег.
4. Нырлял с вышки.		4. Умру.

Марина Б.:

Прошлое	Настоящее	Будущее
1. Одиночество (5–6-й классы)	1. Настоящие друзья (8–9-й классы).	1. Летом – к бабушке.
2. Понимание ситуации (7–8-й классы).	2. Мечты, мечты, надежды.	2. Собственная семья в 23 года.
3. Вся ушла в учёбу, трудолюбивая (5–7 классы)	3. Старание учиться, но ничего не получается.	3. Новые люди, места, впечатления – на всю жизнь.

Оценка уровня развития самопонимания: осознание разной степени связи настоящего, прошлого, будущего – отсутствие настоящего.

2. Мои успехи и неудачи в жизни

Например, в первый раз сел за руль в 5 лет, купили велосипед, нашел дорогие часы, получал двойки в первом классе, стал лучше учиться в последнее время и т.д.

Оценка уровня развития самопонимания: преобладание неудач – преобладание успехов; успехи, связанные с собственными усилиями – случайные.

3. Мои жизненные цели и планы

Например: стать человеком, поступить в университет, не думал об этом.

Оценка уровня развития самопонимания: наличие жизненных целей и планов – отсутствие жизненных целей и планов.

4. Мои умения

Например: Я могу понимать людей, даже если они не понимают меня. Я настойчивый в трудных ситуациях. Я не знаю.

Оценка уровня развития самопонимания: осознание собственных социальных навыков и умений – отсутствие социальных навыков и умений.

5. Другие разделы:

Рисунки, сочинения, самоотчеты и др.

Данные дневника дополняются, уточняются, пересматриваются. Это помогает подростку отслеживать собственные изменения.

ГЛОССАРИЙ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ –

1. отсутствие собственного поведенческого “текста”: ориентация на сиюминутные желания, ситуативное поведение, отсутствие образа “идеального взрослого”;

2. ориентация на чужой поведенческий “текст”: накопление полезной (утилитарной) информации, что связано с центрацией на себе: защитные фантазии и/или рационализации; образ “идеального взрослого” как “запретитель”;

3. создание (“написание”) своего поведенческого “текста”: открытие собственных новых качеств, которые связаны с центрацией на другом: фантазии развития, проявление внимания к другому, отзывчивость; образ “идеального взрослого” как личностный ресурс;

4. наличие своего “поведенческого текста”: возникновение толерантности (терпимости) как определённой собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании, и понимание других, которая заключается в умении слышать, видеть и принимать других как данность, оказывать помощь, создавать ценности для других и во имя других; дискредитация образа “идеального взрослого”.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ есть процесс постижения ими смысла своего существования, включающий в себя замысливание, то есть “удержание” замыслов относительно себя, их конкретизацию применительно к своему поведению и создание своей картины мира, то есть разделение процессов замысливания и реализации.

НОРМОТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ – деятельность по преодолению противоречий между наработанными старшими подростками нормами поведения в школе и задаваемой учителем ситуациями. Когда ученик обнаруживает эти противоречия, происходит поиск дополнительных личностных ресурсов, позволяющих ему лучше понимать себя.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ – со-

вокупность факторов развития самопонимания и педагогических условий их развертывания у старших подростков посредством специальных педагогических форм, методов и приемов с учетом критериев эффективности их реализации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ:

1. Введение специального учебного курса для “удержания” старшими подростками замыслов относительно себя;
2. Организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса;
3. Использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков;
4. Организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

САМОПОНИМАНИЕ, по Б.В. Кайгородову, есть необходимый момент процесса самосознания, посредством которого человек постигает смысл своего существования, результатом чего является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания, и реально строит или перестраивает образ самого себя, анализирует свой ценностный мир, реализует деятельность самопознания, самоопределения, то есть некую самоустремлённую деятельность. По нашему мнению, такое согласование – это особый процесс “написания” и “чтения” “текста” культуры конкретным человеком, его истолкования и понимания.

В.В. Знаков считает, что говорить о сформировавшемся самопонимании субъекта можно, во-первых, если он автономен, относится к себе с уважением, способен достаточно полно и искренне выразить себя (вербальными и невербальными средствами). Во-вторых, субъект может понять побудительные мотивы, движущие силы (в том числе бессознательные) поведения и их влияние на свою жизнь. Наконец, в-третьих, он не только осознает убеждения, установки, разрушающие гармонию его отношений с самим собой и миром, но и интенционально направлен на выработку конструктивных способов их изменения.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ “ТЕКСТ” есть механизм самопонимания, определяемый взаимодействием идеальной и реальной форм. Сущностью поведенческого “текста” является языковое оформление собственного поведения как особого процесса “написания” и “чтения” “текста” культуры, позволяющее человеку взаимодействовать с окружающим миром и другими людьми, включать себя в мир и находить в нем свое место. Поведенческий “текст” не сводится к знанию о себе, а заключается в сопричастности к миру в целом, непосредственно связанному со смыслами бытия конкретного человека, с особенностями его личных переживаний. Поведенческий “текст” дает возможность человеку испытывать (удерживать, реализовывать) неограниченно большое число своих состояний, то есть понимать себя.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ “ТЕКСТ” СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ есть определённая осмысленность собственного поведения, связанная с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями. В развитии самопонимания старшего подростка выделяются четыре этапа (стадии) изменения поведенческого “текста”: отсутствие собственного поведенческого “текста”, ориентация на чужой поведенческий “текст”, создание (“написание”) своего поведенческого “текста”, наличие своего “поведенческого текста”.

ПОНИМАЮЩЕЕ ОБЩЕНИЕ родителей с детьми – общение, основанное на гуманистическом отношении, создании положительного мнения о ребенке, использовании приемов понимания, ведущее к взаимопониманию и развитию самопонимания ребенка в отличие от осуждения или приговора, приводящего к отчуждению ребенка от родителя, дефициту самопонимания.

ТЕКСТ есть сложный языковой знак, характеризующийся своей “внутренней жизнью”, самодвижением, энергетикой, имеющий множество интерпретаций (смыслов). Написание и чтение текста требует обращения к своему вербальному и невербальному, перцептивному, когнитивному и аффективному опыту при обязательном сочетании понимания с переживанием понимаемого. Любое явление культуры, в том числе и самого человека, можно представить как текст.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ – постоянно действующие

движущие силы, первопричины процесса развития самопонимания, являющиеся результатом преодоления противоречия между идеальной и реальной формами. К факторам развития самопонимания относятся:

1. Замысливание – “удержание” различных замыслов (планируемых действий) относительно своей жизни, то есть серьёзное, внимательное отношение старших подростков к своему внутреннему миру. Замысел “удерживается” в сопереживании, проговаривании посредством установления интимно-личностных отношений как между самими подростками, так и с взрослыми. При отсутствии такого общения замысел “теряется”, что приводит к дефициту понимания себя и своих возможностей (“Меня нет в этом мире”).

2. Конкретизация замысла есть нахождение подростком предела границы допустимого для замыслов, планируемых действий; с помощью опробования старшими подростками норм своего поведения и взрослой жизни. Если опробование не удастся, то общение может становиться единственным способом закрепления намерения действовать. В этой связи вероятен уход подростков в мир фантазии, закрепление расщеплённого поведения (одно – для взрослых, другое – для сверстников). В такой ситуации не происходит постижения смысла существования, то есть развитие самопонимания.

3. Разделение замысла и реализации есть нахождение старшим подростком своего места в мире, создание картины мира (“мир” в данном случае – это его близкое окружение). Способность к разделению замысла и реализации свидетельствует о полноте самопонимания у старших подростков, которые оказываются в состоянии строить программы собственного образования.

4. Динамика образа “идеального взрослого” отражает разные виды сотрудничества взрослого и ребёнка. Образ взрослости выступает для ребёнка как заданная в культуре проекция его собственных будущих возможностей. Выделяется три образа “идеального взрослого”: “добрый”, “разрешающий”, или “разъясняющий”, и “живой”. “Добрый” – это позиция фасилитатора, которая включает эмпатию, безусловное принятие и аутентичность. При неудаче

в построении данного “доброе” образа возникает тотальное недоверие к взрослым. “Разрешающий” – это позиция взрослого, который расширяет права и обязанности подростка, является мерой способностей ребёнка. Неудача в построении этого образа взрослого приводит к абсолютизации роли внешних ограничителей поведения, в связи с чем не возникает рефлексивного отношения к мере собственных способностей (взрослый как “запретитель”). “Живой” – это позиция взрослого, который “оживляет” и персонифицирует отстоявшийся анонимный опыт (В.П. Зинченко). Именно здесь ученик может “перерасти” учителя. Неудача в построении этого образа приводит к неустойчивому состоянию, когда взрослый воспринимается как источник постоянных метаморфоз (взрослый как условие перемен).

Сергей Владимирович Шик

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *С.А. Писаренко*
Верстка *Н.В. Черепановой*

660049, г. Красноярск, ул. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ

Подписано в печать 17.08.2005. Формат 84 x 108 ¹/₃₂.

Усл. печ. л. 8,87.

Тираж 150 экз. Заказ № 6002



Отпечатано

Издательством «**КЛАРЕТНАВУМ**».

Полиграфическая лицензия ПЛД № 48-65 от 22.02.99.

660050, г. Красноярск, а/я 1023

Телефоны: (3912) 27-94-00, 27-88-48

e-mail: info@claret.krsn.ru

<http://claret.krsn.ru>



Шик

Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева. Автор 22 научных работ. Более десяти лет практически осуществляет социально-педагогическую и психологическую помощь проблемным подросткам. Сфера научных интересов - развитие самопонимания и социально-педагогическая поддержка подростков, воспитание самопонимания в

рамках философско-педагогического антропологического подхода.

С.В. Шик является членом постоянно действующей секции "Социальная педагогика детства" Восточно-Сибирского центра развития педагогической науки и образования.