

Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е

К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, А. К. Нисская

Поливанова Катерина Николаевна — доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер Александра Алексеевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Нисская Анастасия Константиновна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: anastasiyanisskaya@yandex.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В течение 12 недель проводилось наблюдение поведения учащихся в 5-м классе московской школы, выполненное как повторение аналогичного проекта середины 1960-х [Эльконин, Драгунова, 1967]. Поскольку результаты наблюдения в оригинальном исследовании не были представлены в тексте, а отразились лишь в индивидуальных описаниях 13 школьников, была проведена процедура выделения признаков, по которым велось наблюдение. Эти признаки группировались в «сферы»: подросток в кругу сверстников, в домашней жизни и в школе. Ключевой характеристикой поведения были

индикаторы появления у школьников чувства взрослости: стремления к взрослому — свободному и ответственному — поведению. Эти признаки легли в основу программы наблюдений в 2016 г. Выявлено существенно большее разнообразие моделей поведения подростков по сравнению с исходным исследованием и поставлена под сомнение линейная схема смены ценности учебной работы на ценность общения со сверстниками (интимно-личностного общения). Обнаружено, что ценность учебы сохраняется у большинства пятиклассников наряду со стремлением к общению или без такового. Возможно, значимость учебы связана с ее поддержкой семьей и школой, что характерно для данного контингента детей. Выделены четыре типа учащихся в зависимости от наличия или отсутствия признаков заинтересованного отношения к учебе и общению. В статье приведены фрагменты протоколов, которые велись по время наблюдения, а также фрагменты полуструктурированных интервью. Сформулированы гипотезы о связи протекания перехода к подростковому возрасту с особенностями семьи и образовательной организации и спроектировано продолжение наблюдений за поведением школьников с различным бэкграундом.

Ключевые слова: чувство взрослости, подростковый возраст, клиническое наблюдение, кризисы психического развития.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2016 г.

Изучая детство, невозможно избежать сравнения детских характеристик современности и прошлого. Многообещающее направление в организации таких сравнений — найти работы прошлых десятилетий и, отталкиваясь от них, спроектировать и осуществить повторение исследований. В 1967 г. в свет вышла книга «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» под редакцией Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. В ней представлено описание совершенно уникального для отечественной, да и для мировой, психологии исследования — длительного клинического, как его определяют авторы, наблюдения за поведением школьников 5-го класса одной из московских школ. Помимо теоретических аспектов исследования в книге представлены подробные характеристики-описания, психологические портреты 13 учеников. Эти описания являются ценными свидетельствами детства начала 1960-х.

В 2016 г. клиническое наблюдение по модели, предложенной авторами исследования 1967 г., было повторено. Целью этого, пилотного, исследования было, во-первых, проверить возможности воссоздания всей процедуры наблюдения, а во-вторых, описать результаты современного наблюдения в рамках тех гипотез и предположений, которые были высказаны авторами первого исследования.

Объективная трудность, обнаружившая себя в процессе подготовки к организации наблюдения, состояла в том, как в исследовании 1967 г. представлены результаты. В книге упомянуты проводившиеся методики, беседы, интервью, наблюдения за поведением школьников на уроках и во внеурочной деятельности, но самих протоколов и полученных данных текст не содержит. Результаты фрагментарно приводятся во всех трех разделах книги и в основном сконцентрированы в описаниях школьников. Чтобы получить материал для сравнения, была проведена работа по «распаковке» описаний с выделением тех основных характеристик, которые были фокусом внимания исследователей 50 лет назад.

Исследование 1967 г. представляло собой первый этап масштабной программы работ. К сожалению, продолжения не последовало. Поэтому мы основывались на имеющихся материалах, тем более что в научном дискурсе это исследование представлено как законченное.

**1. Теоретическая
рамка
исследования**
**1.1. Чувство
взрослости**

Исследование 1967 г. базировалось на фундаментальных положениях культурно-исторической теории, в частности на представлениях о смене ведущей деятельности и кризисах психического развития [Эльконин, 1971; Выготский, 1984; Поливанова, 2000]. Было введено представление о чувстве взрослости, возникающем у детей по завершении младшего школьного возраста.

ста, в дебюте подросткового¹. Проявление чувства взрослости может принимать протестные формы, а может протекать в позитивных практиках поведения: «Формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых, в деятельности, овладевая которой подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости. Формирование взрослости связано с развитием самостоятельности подростков. Если самостоятельность сознательно предоставлена ребенку взрослыми, то между формирующимся у подростка чувством взрослости и отношением к нему со стороны взрослых противоречия не возникает, а потому у подростка нет неудовлетворенности отношением взрослых; в связи с этим нет и оснований для появления у него различных форм протеста. Если самостоятельность подростка имеет место только из-за определенных обстоятельств жизни при сохранении отношения взрослых к подростку как к маленькому, то возникает противоречие между этим отношением взрослых и формирующимся у подростка чувством взрослости. Это противоречие обнаруживается в столкновениях и конфликтах подростка и взрослых» [Эльконин, Драгунова, 1967. С. 333]. По мысли авторов, конфликтность (протестное поведение) подростка является следствием отношения взрослых, препятствующего позитивному проявлению взрослости, но если «взрослые сами формируют взрослость ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности <...> формирование взрослости и чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно» [Там же].

Поскольку в оригинальном тексте не представлены результаты исследования, а есть только индивидуальные характеристики детей, мы провели анализ приведенных 13 описаний школьников. Он позволил выделить конкретные сферы, которые были предметом внимания наших предшественников, и некоторые индикаторы, свидетельствующие о наличии или отсутствии признаков взросления по соответствующим сферам. Каждая из сфер могла быть представлена как позитивными индикаторами, так и негативными (табл. 1).

1.2. Индикаторы взросления

¹ Это утверждение требует пояснения: согласно классическим текстам Л. С. Выготского, новообразование возраста возникает в конце, по его (возраста) завершении. В работе Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой чувство взрослости возникает в дебюте подросткового возраста. Таким образом, мы считаем его новообразованием предшествующего этапа — младшего школьного возраста. Хотя в оригинальной работе по этому поводу есть разночтения, в частности чувство взрослости часто называется новообразованием всего подросткового возраста.

Таблица 1. **Индикаторы взросления** (из оригинального текста)

Индикаторы	Позитивные	Негативные
Самостоятельность и инициатива	Опыт жизни без родителей, самостоятельные поездки, опыт работы и заработка, ясные планы на будущее, общественная активность, новые интересы	Контрастирующие с обычным поведением поступки («излишняя доброта», битье стекол, кражи и т. п.), рискованные приключения
Отношения со взрослыми	Домашние обязанности, помощь и забота о взрослом в случае болезни	Критическое отношение к мнению взрослых, протестное поведение, переживание одиночества, чужеродности в своей семье, подражание взрослым
Отношение к учебе	Стабильная успеваемость, интерес, любознательность, контроль за учебой со стороны родителей, аккуратность и ответственность в выполнении домашних заданий, заинтересованное отношение к оценкам	Смена отношения к учебе как к ценности на декларацию пренебрежения учебой, обесценивание, сокрытие внимания к учебе и оценкам
Отношения со сверстниками	Статус, авторитет, хождение друг к другу в гости, помощь в ситуации болезни, заступничество за маленьких, значимость товарищества, дифференцированные представления о людях, сложные морально-этические критерии	Ведомость, подражание, потеря непосредственности в восприятии, интерес к сексу, заигрывание, кокетство, приставания, преувеличенный интерес к своей внешности, резкая смена круга общения, подверженность чьему-то влиянию
Индикаторы чувства взрослости	Возникновение у подростка желания, чтобы взрослые относились к нему не как к маленькому, а как ко взрослому Стремление к самостоятельности и желание оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых Наличие своей линии поведения, несмотря на несогласие со стороны взрослых или друзей	

2. Организация исследования

В оригинальном исследовании психологи в течение года вели наблюдение в московской школе за учениками 5-го класса на уроках и во внеучебное время. Кроме того, они проводили индивидуальные и групповые беседы с учащимися, обсуждали учеников и события в классе с учителями, составляли характеристики на детей, разговаривали с родителями. Для изучения отношений в классе использовалась также социометрия. В рамках проекта дети писали сочинения на темы «Поговорим о себе», «О дружбе и товарищах».

В 2016 г. наблюдение проводилось с февраля по май три дня в неделю (понедельник, среда, пятница) на всех уроках и переменах. Одновременно в работе участвовали двое наблюдателей (12 недель, итого около 540 часов наблюдения). Непосредственно после наблюдения происходило его обсуждение; в день наблюдения психологи совместно составляли его протокол. Протоколирование велось вручную, с помощью ручек/карандашей в блокнотах, обоими наблюдателями, в свободной форме. Протоколы были скрыты от детей и педагогов. По завершении дня наблюдения все данные протоколов заносились в отдель-

ный текстовый файл, общий для двух наблюдателей [Соколова, 2005]. В процессе исследования был получен массив протоколов, составленных парой наблюдателей по каждому дню наблюдения, суммарно около 500 тыс. знаков с пробелами (примерно 200 стандартных страниц).

Использовалась схема протоколирования, восстановленная по исследованию 1960-х годов и описанная в предыдущем разделе. К ней были добавлены пункты, отражающие специфику современной повседневности детей и подростков, в частности тема гаджетов: как используются гаджеты в процессе коммуникаций между детьми? Важны ли они для общения? Важно ли их наличие? Как используются, если используются, для учебы? Помимо наблюдения с детьми и учителями проводились полуструктурированные интервью.

Чтобы осуществить этически корректное исследование с учетом интересов всех участников, мы помимо подписанных родителями учеников письменных разрешений на психодиагностику и психологическое сопровождение их детей получали согласие на участие в интервью у детей (устно) и у учителей (письменно). Проект получил одобрение этической комиссии НИУ ВШЭ.

Команда наблюдателей состояла из 11 человек. Многочисленность команды неслучайна: в проекте работали специалисты из разных областей (психология, образование, история, социология) и разной квалификации (кандидаты наук, аспиранты, студенты магистратуры и бакалавриата).

Выборку исследования составили 29 учащихся 5-го класса одной из школ Западного административного округа г. Москвы, среди них 16 девочек и 13 мальчиков. Возраст школьников — 11–12 лет.

В оригинальном тексте школа, в которой проводилось наблюдение, не названа, но и в период осуществления проекта, и после его окончания информация о том, какая именно школа стала базой исследования, была довольно широко известна. Это школа в центре Москвы, где учились дети из близлежащих домов, а в начале 1960-х — уже и дети, которых родители туда специально привозили, поскольку школа приобретала популярность. Следовательно, школьники были преимущественно из семей, уделяющих большое внимание качеству обучения.

Школа, в которой было проведено наблюдение в 2016 г., находится в относительно новом престижном районе г. Москвы. Территория района представляет собой ряд закрытых жилых комплексов, где каждый дом имеет свою огороженную территорию.

Школа рассчитана на обучение детей от 1-го до 11-го класса, по две-три параллели, т. е. размеры ее таковы, что учителя и администрация имеют возможность знать друг друга лично.

Помещение класса, в котором учатся респонденты, производит приятное впечатление. На стенах висят стенгазеты с по-

здравлениями, выполненные самими учащимися, в том числе в карикатурной форме.

В школе практикуется достаточно традиционная система преподавания, педагоги преимущественно ориентированы на соблюдение дисциплины, передачу знаний, на формирование некоторого корпоративного (хотя и глубоко конкурентного) духа класса, школы. Администрация поддерживает идею особого гимназического образования и, соответственно, стиля поведения в гимназии, в частности в школе действует дресс-код для педагогов и учеников. Уровень квалификации педагогов достаточно высок, однако они редко используют какие-либо новаторские методы работы: дети сидят за партами, учитель обращается к ним как к аудитории слушателей, а не как к партнерам, редко используется проблемный способ обучения, способы восстановления дисциплины не слишком жесткие, но малоэффективные.

Многие учителя готовы прислушиваться к индивидуальным потребностям ребенка, искренне сочувствуют его переживаниям, пробуют налаживать межличностный контакт, готовы эмоционально поддержать (чаще, правда, в индивидуальном общении после урока).

Дети преимущественно воспитываются в семьях с достатком выше среднего, их родители имеют высшее образование, дети вовлечены в систему дополнительного образования.

Школьная атмосфера характеризуется высокой значимостью отметок как для педагогов, так и для учеников и их родителей. Об этом свидетельствуют наблюдения за учениками разных классов, которые испытывали сильный стресс, если получали оценку ниже, чем «отлично» (самоповреждающее поведение, слезы и т. п.).

3. Типы поведения по характеру ведущей деятельности

Опираясь на концепцию ведущей деятельности [Леонтьев, 1944] как ключевой характеристики возраста, мы предполагали, что по аналогии с исследованием 1960-х годов увидим постепенный переход детей от учебной деятельности к интимно-личностному общению или детей, находящихся на разных стадиях перехода. Иными словами, мы ожидали увидеть, как интерес к учебе и авторитет учителя постепенно пропадают, уступая место интересу к общению и авторитету сверстников.

Что же мы наблюдаем у детей? Мы обнаружили, что поведение, по классическим источникам характерное для младших школьников и для подростков, присутствует у части детей одновременно, но в разных ситуациях.

В соответствии с концепцией ведущей деятельности дети, находящиеся на этапе младшего школьного возраста, должны проявлять прилежание, внимание к школьным правилам, ответственное соблюдение этих правил и признание авторитета учи-

Таблица 2. Типы соотношения черт поведения, свойственных младшему школьному и подростковому возрасту

		Знание и соблюдение норм поведения в группе сверстников, участие в неформальных, типичных для подросткового возраста активностях	
		Да	Нет
Знание и соблюдение формальных правил и норм школьной жизни на уроке	Да	++ Смешанный	+ - Младшешкольный/ инфантильный
	Нет	- + Истинно подростковый	-- Подавленный

теля при отсутствии особого интереса к отношениям со сверстниками. Для детей, перешедших на этап подросткового возраста, должны быть характерны пренебрежение школьными правилами и авторитетами (или «собственный» познавательный интерес) и одновременно активная включенность в общение со сверстниками, знание правил референтной группы и участие в подростковых занятиях. То есть в классической линейной модели ценность правил школы и учебного процесса сменяется ценностью правил подростковой группы, а вместо отношений с учителем наиболее значимой сферой становятся отношения с ровесниками. Однако мы обнаруживаем, что одни признаки не вытесняют другие, а могут сосуществовать параллельно или одновременно отсутствовать. Логически можно выделить четыре типа соотношения признаков поведения школьников (табл. 2).

Дети, для которых характерен младшешкольный, или инфантильный, тип поведения, послушны на уроках, уважают учителя, ценят его мнение, переживают из-за академических успехов. Сверстники выступают для них в первую очередь как партнеры по выполнению заданий. Собственно подросткового поведения в группе сверстников они не проявляют.

Витя² отвечает много, старается произнести фразу быстрее учителя. Рассказывает вдохновенно, осмысленно. Ему явно

² Все имена детей изменены.

нравится и материал, и возможность выступить. Смотрит только на реакцию учителя. Учитель им очень доволен.

В конце урока вспоминают, что нового узнали, дети называют с явным удовольствием, почти восторгом. В целом ученики почти не отвлекаются от урока, очень вовлечены. Неформальных проявлений очень мало. Дети с радостью и энтузиазмом отвечают, выполняют задания.

Мэри строго выговаривает Марине, что им запрещено пользоваться замазкой.

Юра достает из рюкзака аккуратный и красивый толстый красный справочник (словарь и записанные им правила), листает и вчитывается. Недовольно топает ногой и даже урчит, когда учительница спрашивает не его. Пытаясь привлечь ее внимание, тихонько хлопает в ладоши, выкрикивает с места.

Истинно подростковый тип поведения характеризуется протестными выходками на уроке, обесцениванием учебы и фигуры учителя, частой полемикой с ним, сомнением в безусловном авторитете взрослого. В неформальной обстановке общения со сверстниками преобладают подростковые темы: игры, гаджеты, телесность, сексуализированное поведение и проч. Такие ученики могут быть названы типичными подростками, им свойственны кризисные проявления.

При ответе Миша допускает много ошибок, нервничает, расстраивается. После следующего неправильного ответа Миши Антон (сосед по парте) громко спрашивает: «Что Вы курили? Простите? Дурь?». Никто не обращает внимания. Антон обращается к Леше, когда тот устно решает пример: «Ты что курил? Ты что курил?».

В холле перед кабинетом Ангелина завязывала хвост, откидывая волосы спереди назад. Гриша на это отреагировал восклицанием «Вау!».

Миша, Андрей, Петр собрались вокруг Айрата, смотрят на его телефон, обсуждают игру. Подходит Сережа, его принимают в тесный кружок. Подходит Юра. С веселым видом шуточно говорит: «Вы отдохнете от моей игры». Несколько секунд все смотрят, потом оставляют его без внимания.

Подростки, поведение которых мы назвали смешанным, ведут себя социально одобряемым образом на уроке в классе, они активны, им интересна оценка учителя, для них сохраняет зна-

чимость академическая успешность. Вместе с тем они глубоко вовлечены в общение со сверстниками, начинают отстаивать себя перед некоторыми взрослыми, интересуются тем, что связано с образом себя, и вопросами пола. Такой тип воплощает в себе идею гетерохронности наступления подросткового возраста [Выготский, 1984]. Возможно, элементы поведения, характерные для младшего школьного возраста, сохраняются благодаря увлеченности образовательным процессом (из-за учителя или склонности к предмету), высокой познавательной мотивации, сильной мотивации достижений, а также повышенному вниманию родителей.

Евгений и Сережа хорошо знают материал, уверены в своих знаниях, сидят расслабленно, постоянно переговариваются (даже во время ответов одноклассников). Они немного «умничают», отвечают очень самоуверенно и критикуют одноклассников за недогадливость, не терпят их медлительности, позволяют себе лишнюю активность, выкрикивают. Им скучно.

Антон хочет рассказать устно и делает сообщение на немецком. Сережа и Вася слушают с выражением изумления и непонимания, явно восхищаются, но и демонстрируют, что это уж слишком заумно. Остальные аплодируют и хвалят, когда рассказ окончен. Позже еще рассказывает о старой дружбе Германии и России.

Вася спорит с учительницей: «Я и не разговариваю! Ладно, ладно... все, я молчу». Разговаривает с учительницей улыбаясь, поправляет ее. Поправляет и дополняет высказывания одноклассников эмоционально: «Да просто поезди!» (перевод), «Да, ну раньше мэр назывался бургомистр». Спрашивает у учителя о расположении городов на карте Германии, проверяет, правильно ли он помнит. Делится воспоминаниями из своих поездок. Ближе к концу урока Сергей ему дает легкий подзатыльник (видимо, за «выпендрож»).

Подавленные характеризуются слабым интересом к учебе, обесцениванием академических достижений, слабой ориентацией на учителя. При этом взаимодействие со сверстниками скорее формальное, они не присоединяются к пробам «опасного» поведения, не обсуждают вопросы полового развития, не завязывают крепких дружеских отношений. Эти дети могут демонстрировать изолированность и от сверстников, и от академических занятий. При внешнем безразличии к учебе и новым формам группового поведения они могут испытывать сложные эмоции, не позволяя им выплескиваться наружу.

Это самая непростая для распознавания категория, так как «непроявленность» по одной шкале усиливает закрытость и по второй: дети, не общающиеся со сверстниками, не пользуются популярностью и могут становиться объектом насмешек или травли, что снижает их учебную мотивацию. Дети, не заинтересованные учебной работой, в группе, нацеленной на ценность учебы и конкурентность, — такой, как выбранный нами класс, — рискуют стать аутсайдерами и выпасть из общения со сверстниками помимо своей воли. Таким образом, в эту категорию попадают дети с разными характеристиками, которые, возможно, отражают не их возрастное развитие, а индивидуальные особенности.

В классе, в котором осуществлялся проект, есть две девочки, наиболее подходящие к данному описанию: они плохо успевают в учебе и не пользуются популярностью. Одну (Ангелину) регулярно дразнят, вторую (Карину) игнорируют. Учителя их сажают обычно вместе на первую парту.

На диване рядом с кабинетом сидят старшеклассники (класс восьмой-девятый). Девочки заметные: короткие пышные юбки, макияж, губы «уточкой». С ними Ангелина. Девочки по очереди просят Ангелину сделать с ними сэлфи. Вскоре становится понятно, что над ней откровенно издеваются. Ангелина этого пока не понимает: с удовольствием позирует, широко улыбается. Рассказывает про свой аккаунт с 700 подписчиками. Над ней смеются. Заметно, что ей немного неловко, но в чем дело, она не знает».

Карина выполняет задание медленнее всех, читает листок с заданием, водит ручкой по строчкам и проговаривая задание <...> меланхолично и долго что-то зачеркивает ручкой на листке — видимо, потому, что замазкой пользоваться запрещено.

Учительница перечисляет тех, кто выступает следующими: «А Карина?! Ну-у-у, Карину попробуем (за весь урок она не проронила ни слова). Ну что, Карина, будешь?! Боишься?! Ты моя зайка. Ну, ладно».

Спрашивают Карину. Она не реагирует. Ева: «Карина уснула».

На немецком Карину лишней раз не трогают. На английском же учительница ее спрашивает. Она неуверенно, но правильно отвечает. Ева пытается подсказывать — «Не мешай!». Когда Карина растерялась окончательно: «Валя, помогай».

Наиболее интересен «смешанный» тип. Это дети, которые в учебной ситуации (на уроке) демонстрируют типичное поведение младших школьников: старательность, стремление получить вни-

мание учителя и хорошую оценку, конкуренцию на почве успеваемости, а во внеучебной ситуации — на перемене, до и после уроков, в общении в Интернете — ведут себя характерным для подростков образом, т. е. образуют группы по интересам, подражают друг другу, заигрывают друг с другом, ругаются и т. п. Такие дети, судя по всему, произвольно меняют поведение, ориентируясь на требования, присущие той или иной социальной ситуации. Такое поведение, с одной стороны, свидетельствует о высоком уровне их социальной компетентности — способности различать и проявлять разное желательное поведение в разных условиях, а с другой — опровергает идею о переходе с одного этапа на другой, так как признаки обоих этапов представлены одновременно и нет оснований говорить об ослаблении одного и усилении другого.

Попробуем показать это на примере одного подростка. Ева — одна из наиболее рослых и физически зрелых девочек в классе. Ее поведение очень разнообразно и включает как типичные паттерны обучения в начальной школе, обусловленные желанием получить хорошие оценки и добиться признания педагога, так и подростковые протестные и критические по отношению к взрослым поступки. На разных уроках она ведет себя по-разному.

Ева выходит к доске, отвечает с ошибками. Учитель: «Ты ставишь себе только вертикальную часть плюса». Продолжает тянуть руку с места, не дождавшись вопроса учителя, рука ее не опускается даже во время записи материала. Ее еще раз вызывают к доске отвечать на оценку. Она работает хорошо, учитель ставит ей пять, она показывает всем две козы и сбегает с подиума у доски.

Ева много и хорошо отвечает. Пока все слушают аудиозапись стихотворения на английском, она заполняет дневник. Когда Еву спрашивают, она отвечает хорошо и развернуто. Айрат одобрительно хлопает в ладоши.

В представленных выше наблюдениях мы видим высокую учебную мотивацию, стремление к одобрению и конкуренцию с другими детьми за внимание учителя.

Ева, Миша и Валера среагировали на «смешное» имя «Сюзанна» из задания, стали произносить его с разными интонациями. Миша и Ева общаются, сидя за разными партами. Ева дает подзатыльник Евгению. Учитель делает ей замечание, угрожая двойкой <...> Терпение учителя лопнуло — Еву пересадили на свободное место (к наблюдателю). Не стеснясь и не скрываясь, Ева заглядывает в записи наблюдателя. Ведет себя так же: комментируя все происходящее на уроке, от-

вечая на все вопросы учителя, не адресованные ей, бьется головой об парту, говоря: «Это ужас! Как скучно!».

На перемене Ева, Валера и мальчики со второй парты у окна бегали по коридору, мальчики держали Еву за руки, она вырвалась, а в следующую минуту сама кидалась на них и «душила» ребят.

Ева и Валера разговаривают, на вопрос учительницы отвечает нарочито неправильно. Разговаривая с Валерой, она играет транспортром, имитирует движения веером, то кастетом, то изображает, что перерезает себе горло от скуки. Ева злится, когда ее ответ не слышат. На вопрос учительницы к классу «Why are you so slow?» отвечает: «May be because we are Pokémons and we are Slowpokes».

Приведенные наблюдения показывают подростковые проявления, такие как утрата учебной мотивации и обесценивание учебы (скука), заигрывание с мальчиками, пренебрежение школьными правилами (неуважительное отношение к учителю, комментирование вслух на уроке).

**4. Чувство
взрослости
и становление
самостоятельно-
сти**

Ход взросления и содержательные особенности приобретения самостоятельности у современных городских детей не могут не отличаться от взросления участников проекта Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. Образ жизни и быт семей сильно изменились за последние 50 лет. Урбанизация обусловила, с одной стороны, значительное повышение бытового комфорта городских жителей, а с другой — перенаселенность, анонимизацию соседей, большие расстояния между жилищем и местами учебы/работы. Современные технологии обеспечили постоянный доступ к Интернету, в частности к новостям со всего мира. В результате представления о самостоятельности ребенка — его передвижениях, обязанностях, скорости наращивания этой самостоятельности — за последние годы существенно изменились.

У Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой мы можем прочесть, например, о том, что будущий пятиклассник в летние каникулы подрабатывал юнгой на корабле, где работал его отчим. Свободное время детей было занято в основном мероприятиями пионерской организации и внеучебной деятельностью в школе, в которой дети с разной степенью азарта принимали участие. У многих родители работали допоздна или сутками, поэтому дети проводили много времени дома в одиночестве или приглашая домой друзей. Соответственно они имели основные бытовые навыки: умели разогреть или приготовить еду, сделать уборку, сходить в магазин. Уроки делали самостоятельно и часто старались по-

заботиться о родителях, особенно если мама растила ребенка одна и много работала.

Опрошенные нами подростки выполняют обязанности по дому эпизодически.

И.: А какие-нибудь домашние обязанности у тебя есть?

Р.: Домашние обязанности... Ну да, если я могу, вымою посуду, к примеру.

И.: А помогаешь, может, маме с уборкой, например?

Р.: Да, маме с уборкой помогаю, пыль вытираю.

И.: Готовишь?

Р.: Готовлю я пока только салаты и супы.

И.: А как тебе кажется, чего твои родители ждут от тебя — самое главное?

Р.: Я думаю, главное — это моя учеба, чтобы я хорошо учился.

Р.: ...Когда меня мама куда-то... ну... говорит идти, посылает... и я иду. Например, там зайти в магазин что-то купить, я иду.

И.: Понятно. А может быть, у тебя есть какие-то еще домашние обязанности, помимо похода в магазин?

Р.: Да, да. Я должен пылесосить, помогать маме... э-э-э... во многом и... э-э-э... и папе. Например, когда папа делал шторы, мы вместе... ну я там... папа вешал шторы, я давал там крючки, держал лестницу.

И.: А у тебя есть какие-то домашние обязанности?

Р.: То есть что-то делать?

И.: Ну, посуду мыть, например, или готовить?

Р.: Ну нет, вообще нет, но как бы если мама просит, я делаю или предлагаю свою помощь.

И.: А как тебе кажется, чего твои родители ждут от тебя — самое главное?

Р.: Не знаю, просто, мне кажется, чтобы я, ну, чтобы в будущем у меня было все хорошо, чтобы я была счастлива и чтобы нашла хорошую профессию.

И.: А какая профессия, по-твоему, хорошая?

Р.: Ну, меня всегда интересовало что-то в районе медицины, и сейчас я хочу стать косметологом.

Описание дня выглядит так.

Р.: Ну, я встаю, доделываю уроки, которые не успеваю, завтракаю, собираюсь, меня отвозят в школу, после этого заканчиваю уроки, иду на продленку, делаю все уроки и иду на кружки, если кружков нет, звоню маме, она забирает меня домой.

Или так.

Р.: У меня сначала школа, в понедельник у меня школа, потом мы с мамой идем делать уроки, потом у меня кудо³, в 11 часов я только возвращаюсь домой. На следующий день у меня школа, потом английский, потом я возвращаюсь домой только в 6 часов. Потом, на следующий день, в среду, у меня школа, потом дополнительный русский. Потом у меня дзюдо. Потом, в четверг, у меня школа, английский и кудо. В пятницу у меня школа и дзюдо.

И.: А когда же ты делаешь домашнее задание?

Р.: Мы с мамой после школы идем в «Шоколадницу» и делаем там.

И.: Она тебе помогает?

Р.: Смотря какие уроки. Французский я делаю с мамой, математику я делаю с мамой. Остальные уроки я делаю сам.

И.: А как ты отдыхаешь? По тому, что я услышала, у тебя довольно-таки мало свободного времени.

Р.: Не отдыхаю. Вот у меня был... Бабушка приезжала и удивлялась: я пошел почитать книжку на выходных... э-э-э... в кабинет к папе, лег, читал-читал, потом уснул в 7 часов и проснулся только утром в 11 часов.

Судя по материалам интервью, у пятиклассников очень насыщенная учебная жизнь, например дополнительное образование может занимать все вечера в будни. Все остальное — дружба, развлечения, домашние обязанности — всего лишь вклинивается в образующиеся паузы. Можно предположить, что такая организация родителями времени детей способствует тому, чтобы их социальное развитие тяготело к младшешкольному периоду и они с трудом переходили на следующую стадию, потому что общение со сверстниками затруднено, ограничено учебными рамками.

Все дети зарегистрированы в социальной сети «ВКонтакте», выкладывают туда фотографии, обмениваются «лайками». В интервью они рассказывают об этом весьма сдержанно. Можно предположить, что социальные сети становятся именно тем пространством, которое закрыто от взрослых и позволяет тренировать какие-то подростковые навыки неподконтрольно, поэтому дети не особенно стремятся афишировать свое общение через Интернет, делают это из дома.

И.: Я так понимаю, что у тебя есть аккаунты в разных социальных сетях?

Р.: Да.

³ Полноконтактное боевое искусство.

И.: А в каких?

Р.: В «ВКонтакте», в «Инстаграме»... Ну, в принципе это все, это больше, чем я пользуюсь. Ну, «ВКонтакте» я больше использую для того, чтобы общаться с друзьями, и я люблю смотреть группы именно про рисунки, так как я рисую с детства и... Я очень люблю чужие работы смотреть, чтобы стиль брать или просто экспериментировать. Просто чтобы видеть, как другие люди рисуют.

И.: А «Инстаграм»?

Р.: Ну, «Инстаграм» я больше... У меня закрытый аккаунт, я как бы для друзей, для родственников, чтобы они знали, что происходит там... И вообще, в «Инстаграме» можно запечатлеть яркие моменты в своей жизни, и ты потом можешь там через год посмотреть свои фотографии и вспомнить этот момент.

И.: Понятно. А давно ты зарегистрировалась в социальных сетях?

Р.: Ну, в «Инстаграме» я зарегистрировалась с того момента, как перешла в эту школу. А «ВКонтакте»... ну, мне было еще лет восемь. Так как я хотела поддержать контакт с друзьями, с родственниками, я зарегистрировалась просто ради общения.

Р.: Ну, просто я зарегистрировалась туда отчасти для того, чтобы общаться со своими друзьями. Просто у некоторых, допустим, кнопочные телефоны, и они могут с компьютера заходить в «ВКонтакте», и там с ними можно общаться.

И.: Понятно, а много у тебя одноклассников в друзьях?

Р.: Да, много... э-э-э... ну, одноклассники почти все, и я общаюсь там чаще всего с подружкой с изо.

И.: А почему ты именно с ней там чаще всего общаешься?

Р.: Ну, потому что она может только в «ВКонтакте», и мы с ней очень редко видимся, только на уроках изо.

И.: А ты много «лайков» получаешь в «Инстаграме»? Ты говоришь, он у тебя есть?

Р.: Ну да, но я получала, как бы, когда выставляла раньше. Сейчас я как-то уже больше забросила, мне не хватает времени.

И.: А сама ты «лайки» часто ставишь?

Р.: М-м-м... Ну, в «Инстаграме» я, как сказала, я почти в нем не сижу, а «ВКонтакте» — нет (смех), я просто смотрю».

Обсуждая отношение к ученикам учителей, дети говорят следующее.

И.: А учителя как к вам относятся? Как к взрослым или как к детям?

Р.: Я думаю, что к тем людям, которые сдержанно себя ведут и воспитанны, я думаю, они относятся как к взрослым, с уважением. А к тем, кто бездельничает или орет постоянно

на уроках, скорее всего, как к детям, которых надо отправить в детский сад.

И.: А как ты думаешь, учителя относятся к вам больше как к взрослым или как к детям?

Р.: Ну, я не знаю как. Они, мне кажется, относятся к нам как к детям. По словам Марии Ивановны, мы еще маленькие дети, потому что мы себя плохо ведем на уроках, а взрослые себя хорошо ведут и не разговаривают, ничего не делают... плохого.

Взрослость в представлении наших респондентов связана с обилием обязанностей, ответственностью, финансовой независимостью и состоятельностью. Этот образ не выглядит слишком привлекательным в их глазах: детство более притягательно удовольствием и отсутствием обязанностей. Дети затрудняются отнести себя к категории взрослых или детей.

И.: А как ты думаешь, что означает быть взрослым?

Р.: Мне кажется, быть взрослым — это когда ты можешь содержать семью и понимаешь то, что ты уже состоявшийся человек и можешь уйти от родителей.

И.: А состоявшийся — это что значит?

Р.: Это значит то, что ты уже работаешь и можешь себе отдельно купить дом или квартиру.

И.: А как ты думаешь, насколько ты сейчас взрослый?

Р.: Ну, я не знаю вообще, кто я: взрослый или ребенок.

И.: А что такое, по-твоему, быть взрослым?

Р.: Быть взрослым? Ну, во-первых, это как... больше обязанностей, ты взрослеешь, и для тебя, ну, как мне кажется, вообще все меняется.

И.: Ну, например, в чем это выражается?

Р.: Например, какие-нибудь взгляды на жизнь, вот если в детстве ты бы отнесся к какой-то ситуации плохо, ты бы расстроился, а во взрослой жизни: «Ну и что?». Как бы такое.

И.: А наоборот не бывает? Ну, что ближе к сердцу.

Р.: Ну... Может быть.

И.: Понятно. А как ты считаешь, насколько ты взрослая, как ты себя видишь?

Р.: Я вижу себя больше ребенком, не знаю, потому что и веду иногда себя как ребенок, и тем более мы только в средней школе.

Такая неопределенность в целом адекватна переходному возрасту, в котором находятся участники исследования, однако здесь отсутствует ожидавшаяся претензия на взрослость. Эти дети

не против продлить свое детство — возможно, потому, что они перегружены учебой и им в действительности не хватает времени на то, чтобы побыть детьми.

Проведенное исследование выявило довольно существенные отличия реалий современной жизни детей от того, что было описано по наблюдениям, проведенным в 1960-х годах⁴. Становление чувства взрослости и «объективной» взрослости происходит «на иных субстратах», чем описано у Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой: у современных пятиклассников существенно меньше домашних обязанностей, меньше независимости в передвижениях и возможности принимать самостоятельные решения. Но у них появилось пространство Интернета как место, закрытое от контроля со стороны взрослых. Поведение, которое мы наблюдали, выглядит более инфантильным, характерным, скорее, для младших школьников, но в интервью мы находим довольно серьезные рефлексивные рассуждения о своем возрасте и взрослении. Значительно реже, чем ожидалось, встречаются негативные проявления, протестные реакции. Есть основания предполагать — опираясь на данные по нашей своеобразной выборке, — что условия повседневной жизни современных подростков предоставляют меньше возможностей для взросления в традиционном понимании этого слова. Взрослость не выглядит притягательной; в плане ответственности за учебу она наступает сравнительно рано; родители ориентированы на долгое обучение и карьеру детей, и детство этих детей оказывается «подавлено», в связи с чем и стремление к взрослению не проявляется выражено, а, скорее, тянется за физиологическим созреванием.

5. Подростки сегодня и 50 лет назад

Учеба и учебные достижения остаются значительной ценностью для большинства детей. Такие ценностные ориентации согласуются со стремлением учебной организации обеспечить высокие учебные показатели и поступление учащихся в вуз, а также с установками родителей, максимально поддерживающих включенность детей в школьное и внешкольное образование.

Важно отметить, что в школе, где они находятся под контролем взрослых, участники нашего исследования систематически демонстрируют социально желательное поведение. Современные подростки, по-видимому, чувствуют большую свободу в от-

⁴ Мы ни в коем случае не считаем, что полученные результаты являются окончательными или что они описывают младших подростков в целом. Представлена довольно специфическая выборка — дети из благополучных семей в благополучной школе. Для нас важно было продемонстрировать саму возможность репликации таких наблюдений, указать на допустимость иных, чем в оригинале, трактовок.

ношениях с учителями, она проявляется в полемике с ними, однако эта полемика построена в культурно приемлемой форме. По результатам проведенных нами наблюдений мы пока можем только предполагать, что общественно неприемлемые паттерны поведения (агрессивное, сексуализированное, протестное) канализируются в пространстве интернет-коммуникации. Все дети имеют аккаунты в социальных сетях и, судя по интервью, активно ими пользуются: по всей видимости, Интернет предоставляет им пространство, альтернативное учебному. Дети не спешат включать в него взрослых.

Наблюдение, проведенное в 2016 г., позволило ответить на основной вопрос: оно подтвердило возможность репликации проектов прошлых лет, хотя изменение требований к организации исследований дополнительно потребовало учета деонтологических ограничений, которые никак не отмечены в оригинальном тексте.

Простое сравнение результатов оказалось невозможным из-за отсутствия в исходном тексте формально представленных результатов. Основная трудность, с которой мы столкнулись, связана с тем, что исследование 1960-х годов было выполнено в жесткой логике культурно-исторической теории. Признавалось, что развитие ребенка происходит по универсальной схеме (последовательная смена стабильных и критических периодов); было введено представление о чувстве взрослости, которое означает начало формирования новообразования подростничества. Приведенные примеры-иллюстрации работали на доказательство выдвинутой гипотезы, а протоколов наблюдений, таблиц с результатами проведенных методик в оригинальном тексте не приведено. Строго говоря, описанное оригинальное исследование является качественным, и репликация также была качественным исследованием.

В ходе наблюдений и обсуждения полученных данных было поставлено под сомнение основное понятие оригинального текста: чувство взрослости. Генетически оно неразрывно связано с идеей взрослости, ее безусловной ценностью. Исследования последних десятилетий заставляют усомниться в том, что современные дети страстно желают становиться взрослыми. Прямых проверок и убедительных доказательств этого утверждения в литературе обнаружить не удалось, и мы рассматриваем этот вопрос — ценна ли взрослость как таковая для сегодняшнего подростка? — как задающий перспективы будущих исследований.

Литература

1. Выготский Л. С. (1984) Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика. С. 244–268.
2. Драгунова Т. В. (1976) Подросток. М.: Знание.

3. Леонтьев А. Н. (1944) К теории развития психики ребенка // Советская педагогика. № 4. С. 34–44.
4. Михалевская М. Б. (1985) Общий практикум по психологии. М.: Изд-во Московского ун-та.
5. Поливанова К. Н. (2000) Психология возрастных кризисов. М.: Академия.
6. Соколова Е. Е. (2005) Общая психология. Введение в психологию. М.: Академия.
7. Эльконин Д. Б. (1995) Избранные труды. М.: Международная педагогическая академия.
8. Эльконин Д. Б. (1971) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. № 4. С. 6–20.
9. Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. (ред.) (1967) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение.

Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs the 2010s

Authors **Katerina Polivanova**

Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Center for Modern Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpolivanova@mail.ru

Aleksandra Bochaver

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Anastasiya Nisskaya

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: anastasiyanisskaya@yandex.ru

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The behavior of fifth-grade students from a Moscow school was observed during 12 weeks as an iteration of a similar project undertaken in the mid-1960s [Elkonin, Dragunova 1967]. Since the original research results were represented not as a text but as individual descriptions of 13 school students, observation criteria had to be identified. The criteria were grouped into so-called spheres, describing how teenagers behave among peers, at home, and at school. The key behavioral characteristic was the indicators of the emerging feeling of adulthood in school children, i. e. of the drive for grown-up behavior, associated with freedom and responsibility. These criteria formed the basis of the 2016 observation program. The diversity of adolescent behavioral patterns has been found to be much greater than in the original study. In addition, the linear formula of the value of learning being replaced with that of communication with peers (close interpersonal relationships) has been brought into question. As it transpires, the value of learning remains high for most fifth-graders, regardless of whether they need communication or not. Such an attitude towards learning might be encouraged by family and school, which is typical for this category of children. Four types of school students have been identified based on the indicators of their interest in learning and communication. The article cites fragments of observation protocols and semi-structured interviews. Hypotheses on how the transition to adolescence is affected by family and school characteristics have been put forward, and further observations of school students with different background have been designed.

Keywords sense of maturity, adolescence, clinical observation, mental development crisis.

- References**
- Dragunova T. (1976) *Podrostok* [The Teenager]. Moscow: Znanie.
 - Elkonin D. (1971) K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Towards the Problem of Periodization of Mental Development of Children]. *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 6–20.
 - Elkonin D. (1995) *Izbrannye trudy* [Selected Works], Moscow: International Pedagogical Academy.
 - Elkonin D., Dragunova T. (eds) (1967) *Vozrastnye i individualnye osobennosti mladshikh podrostkov* [Specific Age-Related and Individual Characteristics of Younger Teenagers]. Moscow: Prosveshchenie.

- Leontyev A. (1944) K teorii razvitiya psikhiki rebenka [Towards the Theory of the Development of the Child's Psyche]. *Sovetskaya pedagogika*, no 4, pp. 34–44.
- Mikhalevskaya M. (1985) *Obshchiy praktikum po psikhologii* [General Practical Course on Psychology]. Moscow: Moscow State University.
- Polivanova K. (2000) *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [The Psychology of Age Crisis]. Moscow: Akademiya.
- Sokolova E. (2005) *Obshchaya psikhologiya. Vvedenie v psikhologiyu* [General Psychology. Introduction to Psychology]. Moscow: Akademiya.
- Vygotsky L. (1984) Problema vozrasta [The Problem of Age]. Vygotsky L. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4* [Collection of Works in Six Volumes. Vol. 4], Moscow: Pedagogika, pp. 244–268.