УДК 159.922.8

В.И. Слободчиков
ФГБНУ«Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (г. Москва, Россия)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье студенческий возраст (16 - 22 лет) рассматривается как кризис юности. Показано, что нормой и важнейшим условием юношеского кризиса является процесс индивидуального обособления в деятельности, опосредованной системой общественных отношений. Подчеркивается, что процесс индивидуализации развития является основанием для освоения нормативной структуры всякой человеческой деятельности во всех атрибутах ее осуществления.

Ключевые слова: воспитание, студенческий возраст, кризис юности, развитие личности, саморазвитие, самообразование, образование, со-бытийная общность.

Victor Slobodchikov
Institute for the Study of childhood, family and upbringing
Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT AND UPBRINGING AT STUDENT'S AGE

Annotation. In article the student's age (16 - 22 years) is considered as crisis of youth. It is shown that a regulation and the most important condition of youthful crisis is the process of individual isolation in the activities, mediated by a system of the public relations. It is pointed out that the process of individualization of development is a foundation for learning regulatory structure of all humans activities in each attribute of its implementation.

Key words: upbringing, student's age, the crisis of youth, personal development, self-development, self-education, education, event community

Педагогическая публицистика в последнее время с огромным пафосом обсуждает тему развивающего, личностно-ориентированного образования. В чем же смысл этого особого пафоса? Ведь очевидно, что любое педагогически грамотно организованное образование ориентировано на становление личности, а тем самым - является развивающим в том или ином отношении. И это положение принципиально, не существует в педагогике такой дихотомии: развивающее - не развивающее. **Образование всегда развивающее** - и так называемое "свободное воспитание", и целенаправленное формирование, и тренинг, и спонтанная самореализация. Чтобы разобраться в этих вопросах, необходимо рассмотреть вначале существующие трактовки самого **принципа развития** в гуманитарных науках. Только в этом случае мы можем получить достоверные ориентиры и критерии этапов и уровней развития человека в различных образовательных системах.

В современном человекознании достаточно определенно полагается, что развитие человека, всего его психологического строя - это одновременно и естественный (спонтанный), и искусственный (регулируемый) процесс. Иными словами, развитие может осуществляться ***по сущности природы*** **-** как созревание и рост органических структур и функций; и описываться, соответственно, в языке прижизненно реализуемой биогенетической программы. Но оно же может рассматриваться и как искусственная, специально организуемая "деятель-

ность развивания" - ***по сущности социума -*** как деятельность формирования культуросообразных способностей, как упорядоченная совокупность способов и средств такой деятельности. Традиционные педагогические представления о развитии, как правило, и ограничиваются этими двумя трактовками. Различия между разными представлениями лишь в характере соотношения этих двух типов развития, в большей или меньшей значимости одного из них.

Однако в общее представление о сущности развивающего образок! Имя необходимо ввести особое - **третье** - представление о "развитии вообще": как о кардинальном **структурном преобразовании своей собственной самости**; как о сдвиге, скачке в общем ходе развития, которые не сводятся ни к процессуальным, ни к деятельностным его интерпретациям. Речь должна идти о развитии ***по сущности человека -*** **о саморазвитии** - как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. И с этой точки зрения *подлинно* ***развивающим образованием*** *может считаться то, и только то образование, которое реализует все* ***ТРИ*** *типа развития,* центральным из которых (и в этом смысле - сущностным) является саморазвитие.

Этот новый образ образования требует пересмотра наших устоявшихся представлений о нем. Прежде всего, образование не есть социальный тренинг, натаскивание и "подготовка к жизни", окультуривание "сырой", натуральной природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества.

Образование - это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель так понятого образования - это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. В этом своем качестве образование действительно может выступить

- одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека;
- условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни;
- мощным инструментом становления общества - как **общества образовательного**, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность - общественной ценностью и национальным достоянием.

Только в этом случае образование может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное - целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь - **детско-взрослой** и **учебно-профессиональной общностей**, которые, по сути, и есть **субъект развивающего образования**.

В целом ряде наших публикаций было показано, что решение общего вопроса об условиях развития человека, о становлении его внутреннего мира и его субъективности впрямую связано с вопросом о формах социальных объединений, принципах их организации, динамике их развития. Смысл этого вопроса состоит в признании **онтологического, сущностного статуса связей между людьми**, без которых немыслимо никакое общество, а соответственно - и само субъектное бытие человека. Речь, таким образом, должна идти об исторически новом типе образования, образовании, целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческих общностей, обеспечивающих человеку способность быть подлинным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, а соответственно - и субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития.

Подобное понимание развивающего образования ставит вопрос о **направленном** вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных исследований и научно-практических разработок; ставит вопрос и о поиске особых способов работы не столько для образования, сколько - **с самим образованием**: с его институтами, процессами и участниками. Перед психологией и педагогикой развития и целым рядом других наук встает задача целенаправленного **проектирования и культивирования** (буквально - выращивания) осмысленных укладов жизни поливозрастных человеческих объединений - как фундаментального условия нормального развития; и задача построения **возрастно-нормативных моделей развития** человека в рамках этих объединений.

Очевидно, что возрастно-нормативная модель развития должна носить, прежде всего, **регулятивный** характер, она должна отвечать на вопрос - как и зачем строится та или иная форма образования. В кратком тексте трудно, конечно, дать полное описание такой нормативной модели (хотя построение ее возможно и это уже сейчас делается), скорее можно лишь определить принципиальные подходы к ее пониманию и соответственно - к проектированию адекватного этой модели образования.

Понятно, что в данном случае не может быть и речи о прямом проектировании **всех процессов развития**, в частности, например, органического созревания телесности человека или саморазвития его личности. Речь может идти лишь о проектировании **условий**, способствующих этим процессам, и о выявлении и блокировании тех условий, которые им препятствуют. Но именно здесь и встает кардинальный вопрос проектирования развивающего образования: "А каковы главные ориентиры, основания и критерии различении благоприятных и неблагоприятных условий развития?" Без внятного и педагогически ответственного представления о **"норме развития"**, о его нормативных моделях на разных возрастных этапах и ступенях образования, **о возрастной периодизации развития** - ответить на этот вопрос в принципе невозможно.

С точки зрения представленного здесь понимания источников развития субъектное человека, периодизация развития должна представлять собой своеобразную **карту человеческих общностей**, внутри которых только и могут сложиться, быть сформированы те виды человеческих способностей, которые необходимы для пребывания внутри этих общностей, для их преобразования и построения новых. Такая схема периодизации развития и становления субъектности в онтогенезе, разработанная и опубликованная мною в 91 г. (последняя версия - см. "Вопросы психологии", 1996 г.), как раз и представляет собой эскиз такой карты.

Последовательность возрастов и порядок их смены в схеме периодизации не есть непреложный закон развития каждого человека. Во-первых, в каждой точке развития существует возможность выхода на плато обыденного функционирования и даже возрастного регресса (недаром мы говорим о "вечных юношах" и "седовласых младенцах"). Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности не только для остановки и регресса развития, но и для трансцендирования, преодоления собственного возраста (так, мы говорим об отроках, мудрых как старцы, или взрослой ответственности иных юношей). И, наконец, необходимо строго оговорить, в каком смысле разработанную схему периодизации развития можно полагать в качестве **нормативной схемы**.

Прежде всего, само понятие "норма" употребляется мною не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, не как всеобщая обязательность, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста. *Норма - это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для человека при соответствующих условиях.* И задача педагога и психолога развития - эти условия определить.

И еще одно - понятие "норма развития" является *культуро-* и *личио-* обусловленным, а следовательно является понятием **аксиологическим** (ценностным), а не собственно научным, где уже *<u>само развитие полагается как норма</u>*. Поэтому схема периодизации описывает только тот вектор развития, который направлен на ***саморазвитие*** человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие понимается как сознательное изменение собственной самости (русский эквивалент - субъектности) или столь же сознательное стремление сохранить ее в неизменности.

Тот возраст, который мы сегодня обсуждаем - **студенческий возраст** (16-22 лет), а на психологическом языке - **это кризис юности** – кризис рождения молодого человека в новую эпоху развития – эпоху **индивидуализации,** эпоху подлинного самостановления, первый этап которой - уже достаточно ответственная жизнь и ответственное самоопределение в системе общественных отношений и норм культуры. Но чтобы иметь достаточно четкие ориентиры нормативных характеристик периода **юношеского кризиса,** важно знать не паспортные, а именно возрастные границы его; знать то, что его обрамляет; то, из какого возраста выходит молодой человек, и в какой возраст ему предстоит войти.

Юношескому кризису в норме предшествует стабильный период предшествующей ступени развития, которая называется **персонализацией.** Слово "персона" (или по-русски - личность) соединяет в себе одновременно значение "личины" (роли, маски) и духовного "Лика". Оно акцентирует, с одной стороны, важнейший момент **личностного развития** молодого человека - появление потенциальной способности к самоопределению и саморазвитию (определению и развитию своей собственной самости), с другой стороны, принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, еще не достигшей **внутренней свободы** от ближайшего социального окружения.

Иными словами, юность на психологическом языке - это стабильный период развития; период **самобытности,** когда целый блок способностей предшествующего периода, субъектом которых в отрочестве была **детско-взрослая общность,** а вовсе - не отдельный ребенок, теперь должны стать **собственными** способностями молодого человека. Причем не только собственными по принадлежности, но главное - социально, индивидуально, профессионально и духовно ориентированными способностями, делающими человека **уместным, адекватным и успешным** в пространстве культуры и во времени истории, в пространстве собственной индивидуальности. Это - главная задача образования в высшей школе (в интервале 16-22 лет).

По логике раскрытия темы именно здесь можно было бы и необходимо подробно расписать сущностные и структурные характеристики нормативной модели развития в кризисе юности - однако, это отдельная работа. Здесь же я сделаю лишь краткое теоретическое замечание, которое позволит в самом общем виде очертить динамику возрастных сдвигов в данном периоде. Базовым механизмом **общего развития** на любой его ступени является *<u>постоянно действующее противоречие</u>* между двумя основополагающими процессами становления **самости** в онтогенезе - **процессами обособления и отождествления.** В кризисе юности происходит **разрыв** между системой идеальных представлений о своем бытии и реальными перспективами и возможностями воплотиться, самореализоваться в практически существующем духовном и материальном производстве.

Поэтому, если на ступени персонализации, в юности - реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по своему, является **общественный взрослый,** воплощенный во множестве социальных ролей и персонификаций, то в кризисе юности данный взрослый должен обнаруживать себя теперь уже в конкретных и культурно-определенных позициях таких, как

"учитель", "мастер", "наставник", позднее - "эксперт", "консультант", "профессор" - подлинный профессионал в своем деле.

Взрослый ценен и значим, прежде всего, своей **реальной (а не идеальной - как ранее) взрослостью,** которая содержательно раскрывается, обнаруживает себя через правила, понятия, принципы, способы организации деятельности во всех сферах социально-культурного бытия -в ремесле, науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно через приобщение к *деятельным формам взрослости* молодой человек впервые обнаруживает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самотождественности внутри совместного бытия с другими.

Нормой и важнейшим условием самотождественности в период юношеского кризиса (самоидентификации, принятия себя) является процесс **индивидуального обособления** в деятельности, опосредствованной системой общественных ценностей и идеалов и личной ответственности за них внутри конкретной **учебно-профессиональной общности.** "Общественными" эти идеалы и ценности являются лишь по материалу, из которого они созданы, как стихи создаются из языкового "сырья", но не сводятся к нему. Индивидуализация общественного инвентаря ценностей по меркам личностной позиции составляет суть данной ступени развития субъекта общественных отношений.

Процесс **индивидуализации** развития является мощным основанием для освоения **нормативной структуры** всякой человеческой деятельности -во всех атрибутах ее осуществления: *в проектировании, организации, управлении, реализации и в рефлексивной оценке ее результатов*. Именно этот опыт осуществления полной нормативной структуры деятельности впервые делает реальным становление подлинного субъекта собственной деятельности - как фундаментального условия становления уже на следующем шаге развития действительного субъекта и своей собственной жизни. В духовно-практической сфере бытия, которая и составляет содержание и суть данной ступени развития, формулой самостояния могут быть слова Мартина Лютера: **"На том стою и не могу иначе!"**

Многие жизненно важные проблемы, которые приходится решать молодому человеку по окончании средней школы, в ходе обучения в высшей или средней профессиональной школе, обусловлены незнанием (а чаще - лишь туманными представлениями) **возрастно-нормативнмх закономерностей** развития собственной индивидуальности, базовых ориентиров, под знаком которых могут или должны происходить изменения во внутреннем мире молодого человека. Особенно не проработан до сих пор вопрос: "А какое отношение к этим кардинальным изменениям имеет само образование - его содержание и формы?" - и вытекающий из него уже фундаментальный - экзистенциальный - вопрос: "А возможно ли мое прямое участие в проектировании нужного **мне** (а не только вузу, государству) образования, моей собственной траектории профессионального становления? И если невозможно, то почему? А если возможно, то как?"

Совместный анализ этих вопросов со специалистами по психологии и педагогики развития позволит молодым людям не только отрефлексировать (осмыслить) проблемы личностного роста как свои собственные проблемы, но выработать адекватные средства планирования и прогнозирования своей жизни, а тем самым - получить возможность перехода в режим **саморазвития и самообразования.**

Вопрос же о том, на каком культурном материале, в каких организационно-педагогических формах, в каких **со=бытийных общностях с другими** будет осуществляться процесс субъективации молодого человека в периоде юношеского кризиса - это вопрос конкретно-методический, в решении которого существует огромный опыт отечественной педагогики, но который до сих

пор плохо осмыслен; в частности, сегодня самое время вспомнить опыт наших великих педагогов начала XX столетия.

Важно другое, знание нормативных границ и детерминант развития в данном возрасте (которые конечно же требуют уточнения и конкретизации) позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм образования (в том числе - обучения и воспитания), задающих осмысленное содержание и образ жизни **со=бытийных дстско-взрослых, учебно-профессиональных, юношеских, молодежных и собственно профессиональных общностей;** тех общностей которые должны стать действительным жизненным пространством обретения молодым человеком подлинно своего и собственно человеческого образа.

Список использованных источников

1. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. - 1996.- № 5. - С. 38-50.

Сведения об авторе

Слободчиков Виктор Иванович – заведующий лабораторией ФГБНУ«Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия).

Адрес для корреспонденции: ул. Макаренко, д. 5/16, 105062, г. Москва, Россия.

E-mail: dir-irdorao@ya.ru

Author`s Data

Slobodchikov Viktor Ivanovich - Head of the laboratory of the Institute for the Study of childhood, family and upbringing Russian Academy of Education (Moscow, Russia); Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding member of Russian Academy of Education (Moscow, Russia).

The address for correspondence: Str. Makarenko, 5/16, 105062, Moscow, Russia.

E-mail: dir-irdorao@ya.ru

© *Слободчиков В.И., 2017.*

Поступила в редакцию 24.11.2016.