

Введение

Самостоятельность по самой своей сути — странный объект научного исследования. С одной стороны, на уровне обыденного сознания она воспринимается как совершенно очевидное свойство индивида: этот самостоятельный, этот — нет. Молодые родители с гордостью сообщают окружающим о новых навыках, освоенных ребенком: уже сам ест ложкой, уже сам шнурки завязывает... Чем больше ребенок может сделать сам, тем он самостоятельнее и взрослее.

С другой стороны, как только мы выходим в научное поле, ясность исчезает. Представление о самостоятельности дробится на множество частных фокусов и аспектов: самостоятельность в быту, самостоятельность в учебной работе; самостоятельность как качество личности или как простое умение выполнить несложное задание и проч., и проч. Еще больше усложняет понимание самостоятельности конструкт агентности, восходящий к идеям Гидденса о соотношении структуры и действия и понимаемый как способность к преобразованию структуры и выходу за ее рамки.

При всем многообразии пониманий самостоятельности существенным ядром в ней является способность к действию вопреки внешнему давлению, будь то влияние внешних по отношению к действующему обстоятельству — обязательств, приказов, ожиданий социума и т.д. или внутренние (организмические) импульсы («степени свободы», по Н. Бернштейну). То есть самостоятельность можно обобщенно понимать как преодоление полевого поведения (в терминах К. Левина).

Все многообразие подходов к пониманию самостоятельности едва ли не столь же обширно, как вся психология развития. И это естественно: самостоятельность, как бы она ни полагалась, остается синонимом взросления. И обыватель, и исследователь согласны, что чем взрослее индивид, тем самостоятельнее он, тем больше он может сделать сам, без оглядки и чьего-то разрешения. Отсюда сетования на недостаточную самостоятельность, на «инфантильность» молодого поколения. Да и само слово «ин-

фантильность» как синоним несамостоятельности сближает ее с детскостью.

В этой книге мы преимущественно будем говорить об условиях, порождающих и поддерживающих детскую самостоятельность. Мы полагаем, что происходящие социокультурные изменения — мобильность в самом широком смысле слова: увеличение продолжительности жизни, изменение состава семьи, гибкость брачных/партнерских союзов, более позднее рождение первенца, возможности смены профессиональной деятельности — все это существенно меняет условия, которые раньше «автоматически» приводили к развитию самостоятельности. В середине прошлого века ребенок быстро осваивал навыки самообслуживания и бытовые функции, был реальным помощником в заботе о младших детях; отправляясь в школу, он полностью полагался на свои возможности. Младшие подростки полвека назад знали, что такое жизнь без родителей, имели опыт самостоятельных поездок, даже работы и заработка, у них постепенно оформлялись планы на будущее. Но также они не были чужды рискованным приключениям, много времени проводили вне контроля взрослых¹.

У современных пятиклассников существенно меньше домашних обязанностей, меньше независимости в передвижениях и возможностей принимать самостоятельные решения. Однако Интернет стал местом, закрытым от контроля со стороны взрослых².

Таким образом, пространство возможной, да и потребной самостоятельности сужается, родители все больше вникают в школьные дела детей, в их контакты со сверстниками. При этом проявление самостоятельности смещается от сферы быта и самообслуживания к серьезному жизненному выбору.

Если согласиться, что естественный рост детской самостоятельности сегодня видоизменился, если допустить обыскуствле-

¹ *Поливанова К.Н. и др.* Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205.

² Там же.

ние ранее естественного процесса, то именно ситуации, порождающие и выращивающие самостоятельность, должны все более занимать и родителей, и педагогов, и исследователей детства.

Основной вопрос, которому посвящена данная книга, — связь становления детской самостоятельности с воспитательными практиками взрослых — педагогов и родителей, в первую очередь с практикой контроля и поддержки автономии ребенка. Эмпирические данные подтверждают, что разные формы контроля — поведенческий, задающий структуру и рамки деятельности, и манипулятивный (психологический), направленный на отслеживание мыслей и переживаний ребенка, — по-разному воздействуют на его развитие. В частности, чрезмерный поведенческий контроль способствует возникновению у ребенка поведенческих нарушений, а манипулятивный — провоцирует и поведенческие, и внутриличностные проблемы.

Исследования, представленные в данной книге, проводились в период с 2020 г., основной пул исследований проведен в 2022–2023 гг. при финансовой поддержке РФФ в рамках проекта 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании». Над книгой работал большой коллектив сотрудников Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ.

Для упорядочивания многочисленных эмпирических и теоретических исследований, проведенных в рамках проекта, мы выбрали экологическую модель У. Бронфенбреннера. Теория Бронфенбреннера была особенно популярна в 70–80-е годы прошлого века, поскольку автор неоднократно ссылался на работы Л.С. Выготского, а его экосистемы представляли собой конкретизацию идей в «зоне ближайшего развития» (по Выготскому).

Бронфенбреннер рассматривает условия нормального развития, разделяя их на четыре области (системы), где каждая следующая объемлет предыдущую. Первая система (микросистема) — сам ребенок и его ближайшее окружение — семья; микросистема окружена мезосистемой, в которую входят школа, детский садик, соседи и ближайшее окружение семьи. Следующую экосистему можно описывать как условия существования предыдущих —