

Е.Л. Горлова, А.В. Лукина

## Вопросы подростков к взрослому: путь со-развития рефлексии

Традиционно подростковый период развития соотносится со становлением рефлексии как возрастного психологического новообразования. Однако, как показывают многочисленные эмпирические данные современных авторов, в наше время не только у подростков, но и у представителей юношеского периода фиксируются преимущественно низкие и средние уровни рефлексии. Как в современных условиях решать важнейшую задачу этапа подростничества — задачу обучения подростков умению «заглядывать» внутрь себя, строить нравственную идентичность и осознанный выбор? Этот вопрос обратил нас к поиску условий, необходимых для рефлексивного развития современных подростков. В статье приведены данные о рефлексии подростков 11–15 лет на основе анализа текстов в методике «Красная Шапочка» (Е.Е. Кравцова, А.А. Катеринина). Соотнесены позиция Л.С. Выготского о роли рефлексии в образовании третичных связей между функциями сознания и взгляд Г.Г. Кравцова о волевых функциях личности. На основе культурно-исторического подхода разработаны условия рефлексивного развития, определена ведущая роль рефлексивного диалога взрослых между собой и диалога с подростками, в котором активную позицию задающего вопросы занимают именно подростки.

**Ключевые слова:** подросток, рефлексия, третичные связи, диалог.

Подростковый этап развития личности находится в центре внимания исследователей и практиков не случайно. Как показывают социологические, психологические, педагогические исследования, этот период связан не только с новыми интеллектуальными, творческими, физическими возможностями и достижениями, но и с многочисленными рисками.

И.В. Дубровина формулирует один из наиболее опасных рисков: «Думается, что низкая общая и психологическая культура взрослых и общества в целом нередко приводит к тому, что ребенок очень рано попадает в самую опасную «зону риска» — риска не стать человеком» [2, с. 258]. Автор подчеркивает, что в современной образовательной среде недостаточно внимания уделяется развитию эмоциональной сферы, нравственных потребностей, развитию представлений человека не только о мире, но и о себе, о своем месте в этом мире [2].

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых соотносят сложности взросления современных подростков с отсутствием идеальных форм

**Горлова Елена Леопидовна** — кандидат психологических наук, доцент Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия.

E-mail: [el.gorlova@gmail.com](mailto:el.gorlova@gmail.com)

**Лукина Анна Викторовна** — учитель русского языка и литературы, социальный педагог ГБОУ «Школа №2053», Москва, Россия.

E-mail: [an.luckina@yandex.ru](mailto:an.luckina@yandex.ru)



взрослости [6, 7]. К.Н. Поливанова также связывает изменения детства с историческими изменениями в обществе [4]. Например, по данным автора, не так давно в классификации возрастов появились новые, по своей сути промежуточные этапы, один из них знаменует переход к подростничеству, между 9–10 и 12 годами. Этот возраст назвали предподростничеством. И второй, 20–30 лет, возраст так называемых «не-взрослых», молодых людей, откладывающих серьезные решения в отношении своих выборов на неопределенный срок в будущем.

Как пишет К.Н. Поливанова, это может быть связано с историческими условиями, с одной стороны, и с разнообразными социокультурными условиями — с другой. Детство представлено не как неизменный объективный факт, а как социально, культурно, исторически конструируемый феномен. Это зависит от таких социальных условий, как, например, развитие новых технологий, экономические факторы, социальные характеристики семьи и ближайшего окружения ребенка. «Основные пространства взросления (или каналы социализации) — семья и школа — креолизируются, а их роль в социализации меняется. Освобождающееся место занимают разнообразные формы культуры сверстников (peer culture) и молодежные субкультуры (youth subcultures), досуг и досуговое образование (leisure education), масс-медиа и интернет.

Школа и семья, в стремлении сохранить установившийся порядок и власть, ужесточают меры контроля, от ребенка требуется большая самостоятельность, но пространства развития самостоятельности сокращаются.

Сложившийся порядок взросления через возрастную стратификацию социально организованных (ритуализированных и символизированных) пространств постепенно меняется. Эти устойчивые практики исчезают, что повышает требование к индивидуальной рефлексивности субъекта, но одновременно пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлексию, исчезают. Легко предположить, что эти изменения приводят к ухудшению как интеллектуальных, так и эмоциональных «итогах» развития» [4, с. 132].

Е.Е. Сапогова в эмпирическом исследовании фиксирует особенности автобиографирования молодых людей, которые по паспортному возрасту уже считаются юношами, однако ожидаемых новообразований данного психологического возраста не приобретают. Респондентам предлагается обратиться к реконструированию своей биографии и соотнести 12 возможных модусов жизни, раскрытых в опроснике «Модусы жизни», с собственной жизнью и представлениями о ней. Сравнение выборов в группах молодых людей 18–25 лет и взрослых 40–52 лет показало значимые различия оценок предложенных событийных категорий.

Е.Е. Сапогова подчеркивает, что «автобиографирование молодых респондентов сфокусировано не на стремлении к личным достижениям, преодолениям, романтическому самоутверждению, не на жаж-

де подвигов и славы, освоении категории смысла и временных транспективов, как можно было бы полагать, опираясь на знания возрастной психологии, а на противодействии принятому во взрослой среде экзистенциальному порядку, на конфликте, на борьбе, преодолении ограничений своей свободы, ломке запретов, несерьезном, трикстерском отношении к жизни, полагании на случай, везение. В какой-то мере такая внутренняя семантическая картина 18–25 летних респондентов напоминает подростковую, что заставляет задуматься о еще большем удлинении современного детства и отмеченном нами ранее «бегстве от взросления»» [5, с. 48].

Один из важных для нас ответов на вопрос о причинах «пробуксовки» в становлении новообразований подростничества (рефлексии, самосознания) дает Д.И. Фельдштейн [8]. Описывая современное Детство, Д.И. Фельдштейн акцентирует внимание на его активности — это не «приемник», который лишь осваивает и присваивает нормы и формы жизни взрослых. (Отметим, что вопрос о том, что это за нормы и формы, — также вызов к исследовательскому поиску.) Д.И. Фельдштейн фиксирует отстранение взрослого мира от мира детства, акцентируя внимание на активности современного детства и его влиятельности. «Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся Детство стимулирует развитие их Мира через своего рода диктат своих развивающихся потребностей» [8, с. 5]. Развитие сегодня — это не «передача» эстафетной палочки на бегу, а сложный процесс согласования позиций в ситуации динамики, трансформации, изменчивости. «Современный учитель не может быть лишь глашатаем, транслятором некой «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы» [8, с. 12]. Данная фраза обращает нас к важности диалога с детьми, осознанности позиции взрослого, рефлексивного взгляда на ситуацию взаимодействия.

На наш взгляд, в современной социокультурной ситуации именно подростки сталкиваются с серьезным противоречием между высокими требованиями к осмысленности и рефлексивности и одновременно слабостью рефлексии как способности к осознанию своих мыслей, чувств, поступков.

Это противоречие особенно остро в ситуации неопределенности, здесь, на наш взгляд, функция, которая только встает на путь своего культурного развития, является «почкой развития» (термин Л.С. Выготского) и требует специфических условий своего становления, начинает эксплуатироваться, подвергаться усиленному давлению, не успевает превратиться в «плод

развития». На наш взгляд, подобная ситуация складывается сегодня и в раннем детстве, когда интенсификация развития речи приводит к разрыву с порождающей ее совместной предметной деятельностью, что влечет за собой задержки и нарушения речевого развития, резонерство. На наш взгляд, как речь двухлетнего ребенка имеет существенные ограничения и специфические условия своего развития в качестве возрастного психологического новообразования в раннем детстве, так же и рефлексия в подростковом возрасте (оборот личности подростка на себя) требует от взрослых создания специальных условий, обогащающих потенциал рефлексивного развития.

Если принять за основу идею о том, что данная функция не дается подростку в готовом виде как инструмент самопознания внутренних психических актов и состояний, то далее возникают два сопутствующих вопроса. Во-первых, в чем существенное различие рефлексии у подростков и взрослых и, во-вторых, как человек обретает желание и возможность «заглядывать внутрь самого себя», научается пользоваться рефлексией.

В научной школе культурно-исторической психологии мы видим перспективный для практики теоретический взгляд на подростковый период развития, связанный с рассмотрением рефлексии как функции, обеспечивающей появление новых типов связей и отношений в сознании человека, называемых Л.С. Выготским третичными связями [1]. Автор «Педологии подростка» соотносит движение развития в подростковом возрасте, с одной стороны, с сознанием действительности и сознанием собственной личности, представленными в системе понятий; с другой стороны — с появлением новой психологической системы, третичных связей (высших психических функций, опосредованных рефлексией).

Процитируем значимые для нашего исследования и практики слова Льва Семеновича: «Все эти новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве основы рефлексии, отражение собственных процессов в сознании подростка. Мы помним, что только на основе такой рефлексии возникает логическое мышление. Характерным для психических функций в переходном возрасте становится участие личности в каждом отдельном акте» [1, с. 239]. Л.С. Выготский поясняет: «На основе рефлексии, на основе самосознания и понимания собственных процессов, возникают новые группы, новые связи этих функций между собой, и эти-то связи, возникающие на основе самосознания и характеризующие структуру личности, мы и называем ее третичными признаками» [1, с. 241].

Можно сказать, что впервые подросток, «вплотную» к самому себе, приближается к исследованию своей индивидуальности, одновременно занимая позицию действующего и рефлексирующего, и именно на выходе из подросткового возраста нарастают различия в самосознании, возникают «интериндивидуальные вариации» (термин Л.С. Выготского). «То же,

что принято обычно называть личностью, является ничем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство». И далее Л.С. Выготский подчеркивает: «...там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личный характер своим поступкам, но именно на эту ступень овладения своими внутренними операциями поднимается подросток».

Как видим, Л.С. Выготский, размышляя о подростковом возрасте, говорит о развитии индивидуальности, подчеркивает, что индивидуальность сопряжена с появлением третичных функций, когда весь арсенал имеющихся психологических средств и высших психических функций, весь путь культурного движения подростка становится предметом рефлексии. Здесь мы формулируем первое важное для построения практики предположение: рефлексия в подростковом возрасте получает свое развитие через изменение ее предмета, в зависимости от функции, в отношении с которой она вступает (которую рефлексия опосредует), и в этом основное различие с рефлексией взрослого человека, у которого данные третичные связи уже сформированы.

Второе предположение касается содержания тех функций, с которыми рефлексия образует новый тип третичных связей. Перспективным здесь является подход к онтогенезу Г.Г. Кравцова, который, выделяет особые для каждого возраста волевые функции, которые ребенок приобретает исключительно в общении со взрослыми и которые по своей структуре и происхождению являются с самого начала высшими, то есть имеющими социальную природу. Этими функциями являются речь, воображение, произвольное структурирование — новообразования стабильных периодов (раннего детства, дошкольного и младшего школьного периодов развития) [3].

Итак, можно предположить, что в подростковом возрасте данные волевые функции, выступая последовательно предметом рефлексии («высшего анализа» в терминологии Л.С. Выготского), становятся третичными. И при помощи этих функций подросток начинает исследовать самого себя, формируя тем самым свое новое самосознание.

В отношении подросткового периода Л.С. Выготский говорит не только о «высшем анализе», но и о «высшем синтезе». Человек, осознающий сам себя как определенное индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменения, происходящих в организме и психике, есть личность. Соотнесение контекстов использования в «Педологии подростка» понятий «личность» и «индивидуальность» подводит нас к условному их различению. Личность соотносится в первую очередь с развитием самосознания и мировоззрения (высший синтез), а индивидуальность сопряжена с появлением третичных связей между психологическими функциями (высший анализ).



Действуя в этой логике, мы можем проследить этапы развития рефлексии в подростковом возрасте, каждый из которых соотносится с образованием третичной связи с той или иной освоенной на предыдущих стадиях волевой функцией сознания.

Один из перспективных в этом ключе вариант исследования предмета рефлексии — анализ текстов подростка. Мы предлагали участникам исследования написать сказку «Красная Шапочка» от имени волка (методика Е.Е. Кравцовой, А.А. Катерининой, использовалась для изучения произвольного структурирования в младшем школьном возрасте) [2]. Это задание — своеобразный плацдарм для проявления индивидуальности подростка.

Кратко представим описание текстов подростков и их количество на примере одного класса. В исследовании участвовали 23 подростка 12–13 лет, не было ни одного отказа от выполнения задания. Все ребята выполнили задание письменно в течение 20–30 минут. Для анализа мы использовали разработанную К.В. Арлазаровой и Е.Л. Горловой типологию текстов:

- 1) «формальное наличие позиции волка в рассказе» (43,47% испытуемых);
- 2) «обоснование действий волка внешними обстоятельствами, внимание к описанию внешности, обстановки» (34,78% испытуемых);
- 3) «рефлексия мотивации действий волка и его диалога с самим собой» (17,39% испытуемых);
- 4) «рефлексия дилеммы волка» (4,34% испытуемых).

Дети с формальным выполнением инструкции (1 тип историй) используют местоимение «Я» в описании событий сказки, понимая суть задания, дети занимают позицию волка, но еще не могут наполнить портрет волка и сказку собственным личным содержанием. Такие рассказы получаются довольно короткими, видно, что ребенку требуется приложить усилия, чтобы выполнить инструкцию и остаться на позиции не автора, а волка — рассказчика истории. Данный тип рассказа является наиболее распространенным, по данным А.А. Катерининой, на рубеже младшего школьного и подросткового этапов, когда ребенок обретает произвольность памяти.

Сказки второго типа богаты описаниями и эпитетами, они становятся объемными, а их значительные части являются авторскими. Ребенок наполняет содержанием пока еще не внутренний мир самого волка, но окружающую его действительность. Часто к сосредоточенности на деталях места действия добавляется придумывание деталей к контексту и фабуле сказки. Приводятся такие описания: «В руках она держала корзинку, из которой шел аромат свежей выпечки»; «Я услышал писклявый голосок маленькой девочки, которая прощалась с матерью». Появляется название истории «Про жизнь лесного волка, изголодавшегося и самонадеянного», привлечение знаний из других областей: «И кровать была такая мягкая, что

я чуть не уснул, но из прекрасного Царства Морфея меня вытащила девочка». Здесь фокус рефлексии подростка удерживается на описании внешнего мира и окружения волка (речь подростка становится предметом рефлексии).

Третий тип историй аккумулирует потенциал воображения ребенка как способности осмысления эмоциональной составляющей внутреннего мира волка. Рефлексия, объединенная с воображением, направлена на создание такого текста, в котором наиболее ярко звучал бы внутренний голос рассказчика-волка. Инструкция переопределяется подростками в конструировании сказки, подчеркивающей мотивацию выбора действий волком. Например: «Тогда в моей голове родилась гениальная идея», «Я очень ловко обвел ее вокруг пальца».

В четвертом типе сказок не фабула занимает интерес подростка, а сам волк в своей цельности. Авторы таких сказок осмысливают личность волка, удерживая в фокусе дилеммы, размышления и новый финал истории. У таких подростков волк действует исходя не из сюжетных событий оригинальной сказки, а из той личностной сущности, которой подросток его наделяет. Именно поэтому сказки этого типа имеют оригинальный сюжет и логичное для выдуманной сути волка окончание. Выбор фокуса изучения позиции волка, произвольное структурирование значений и смыслов — предмет рефлексии старших подростков: «Еще с войны я очень любил пироги. Мой друг сказал мне, что есть в лесу девочка по имени Красная Шапочка, и она часто носит своей бабушке пирожки... Я перепрыгнул через голову Красной Шапочки и перекрыл ей дорогу».

Сопоставив теоретические основания с полученными у нас типами сказок, можно выделить три типа текстов, которые иллюстрируют связь рефлексии с освоенными ребенком ранее возрастными психологическими новообразованиями. Рефлексии с речью — второй тип историй, где подросток, создавая свой, авторский текст, произвольно экспериментирует с описаниями: нюансами обстановки, насыщенностью колорита мест действия, задает для читателя вектор восприятия контекста отношений волка с другими персонажами.

Третий тип сказки показывает, что в фокус рефлексивного взгляда подростка попадает его воображение, а продуктом является способность к многомерному самоотчету от имени волка о его эмоциональной жизни, мотивах действий, разворачивание внутреннего плана размышлений героя. Подросток способен раскрыть переживания волка, от лица которого строится весь рассказ, представить для читателя содержание диалога главного героя с самим собой.

И четвертый тип рассказа соотносится с функцией произвольного структурирования, третичный характер которой позволяет подростку проследить те или иные убеждения и принципы волка, раскрывая читателю индивидуальность волка-рассказчика, со-

храняя целостность замысла, проецируя выделенные внутренние дилеммы волка на возможное течение событий в сказке и ее финал. Такой текст является примером рефлексии подростками выбранной ими самими фигуры (например, нравственной дилеммы) и фона (разворачивающихся событий).

Как на основе этих данных можно амплифицировать рефлексивное развитие подростков?

Во-первых, в данном контексте становится особенно важным создание всех необходимых условий для развития возрастных психологических новообразований на предыдущих этапах развития (амплификация развития). Ведь именно волевые функции личности (термин Г.Г. Кравцова) в подростковом возрасте вновь выходят на арену развития в новом качестве, в связи с рефлексией.

Во-вторых, в социальной ситуации развития на этапе вступления ребенка в подростковый возраст становятся актуальными диалоги взрослых, «разворачивание» между взрослыми (двумя или несколькими собеседниками) рефлексии, предметом которой является речь как система индивидуализированных смыслов и значений. Взрослый проявляет сам интерес к «заглядыванию внутрь самого себя» через речь в диалоге с другим взрослым и может вслух осмыслить основания своих решений, поступков, размышлений.

В-третьих, начало рефлексивного развития сопряжено с востребованностью как письменной речи, так и устных высказываний взрослых в общении друг с другом и с подростками (кратких и развернутых, для разных задач — утилитарных и поэтических, встроенность текстов в естественный ход событий, наблюдение подростков за самооценкой речевых возможностей взрослых).

В-четвертых, создание ситуаций экспериментирования с предметным миром, соотнесение себя с миром окружающих объектов в качестве автора продуктивного действия и отчета о своем индивидуальном действии для других (монолог, диалог).

В-пятых, значимость остановок и пауз (минуты молчания и осмысления, минуты непонимания), общения с использованием речи либо других средств (пантомима), актуальность жанрового разнообразия общения (профессионального, будничного, театрального, учебного и т. д.).

В-шестых, обогащение видов деятельности, субъектом которых подросток стал на предыдущих этапах развития (предметно-опосредованного общения, игры, учебного сотрудничества).

В качестве иллюстрации приведем один из вариантов организации диалога на уроке русского языка и литературы: «Мир взрослых и детей в современном обществе и в произведении Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»».

Данный урок проводится с расширенным составом взрослых участников (в нашем варианте команду

взрослых составили педагог-психолог, учитель русского языка и литературы, учитель иностранного языка).

Цель урока: удержание выбранной позиции и предмета обсуждения при построении вопросов и ответов при анализе произведения.

На предварительном этапе после прочтения произведения проводится жеребьевка участников в команды:

- 1 подгруппа — эксперты по Миру современных детей;
- 2 подгруппа — эксперты по Миру жителей планет взрослых в произведении «Маленький принц»;
- 3 подгруппа — эксперты по Миру Маленького принца;
- 4 группа — эксперты по Миру Антуана де Сент-Экзюпери.

Ролевая позиция «Эксперты по Миру современных взрослых» не участвует в жеребьевке и остается за взрослыми участниками урока. Команда взрослых готовит задания для заключительной, обобщающей части урока и презентацию с правилами обсуждения.

Ребятам предлагается два домашних задания: первое — подготовить для разминки такие вопросы, связанные с темой урока, на которые могли бы ответить автор произведения, его герои, читатель (взрослый или подросток). Второе задание — согласно полученной в жеребьевке позиции команды придумать варианты вопросов, раскрывающих выбранный Мир, распределить их между членами команды для создания индивидуальных письменных ответов. Например, команда экспертов по Миру автора произведения подготовила следующие темы для своих членов команды:

- «Портреты автора разных лет и связанные с этими портретами события жизни» (презентация);
- «Антуан де Сент-Экзюпери — профессиональный пилот»;
- «Антуан де Сент-Экзюпери — писатель»;
- «Когда и как мир узнал «Маленького принца»?».

Таким образом, взрослые и ребята приходят на урок с вопросами и с письменными текстами — экспертными мнениями по теме урока. В начале урока команды обмениваются придуманными вопросами (первое домашнее задание). Все знакомятся с правилом проведения разминки. «Правила разминки: вначале обменяйтесь списками вопросов для разминки с другой командой. Затем выберите три самых интересных для размышления вопроса, а затем только один вопрос для устного ответа и объясните, чем вопрос привлеч ваше внимание. При подготовке ответа обозначьте позицию отвечающего (взрослый читатель, читатель-подросток, герой сказки, автор сказки). Если в других командах появятся версии ответов на озвученный вопрос, авторы вопроса выбирают среди желающих очередность представления версий. Авторы вопроса также могут предложить свой вариант ответа. Время подготовки ответа — 5 минут, ответа — до 3 минут».



После выбора вопроса в этой разминочной части участники готовят командный ответ.

Вопросы, которые были придуманы и выбраны участниками команд для ответов:

- Почему Маленький принц попросил пилота нарисовать именно барашка?
- Почему Антуан де Сент-Экзюпери выбрал в качестве друга для Маленького принца Лису, а не Лису (мальчика, а не девочку)?
- Почему Пилот решил дружить с Маленьким принцем?
- Откуда на своей планете появился Маленький принц?
- Почему взрослые видят мир не так, как дети?
- Как видят мир дети?

После разминки команды выбирают из основной части подготовки письменный текст участника, который, на их взгляд, наиболее точно задает их экспертную позицию. Например, команда экспертов по миру Антуана де Сент-Экзюпери объединила два текста в один устный ответ «Пилот и автор». Эксперты по миру современных детей раскрыли свое понимание сложностей современных детей в общении друг с другом и со взрослыми. Команда взрослых предъявила свой текст «Баобаб на планете современных взрослых». Команда по миру Маленького принца сделала описание внешности героя и его черт характера.

В заключение ребятам предложили из разрезанных слов собрать «крылатые фразы» из произведения. А затем прослушать фрагменты мелодий к спектаклю «Маленький принц» (А. Митинян) и соотнести музыкальные темы с каждым из героев.

На примере этого урока с шестиклассниками отметим, что обогащение ситуации развития рефлексии на этапе начала подросткового возраста связано с возможностью участвовать в диалоге не только от лица самого себя, но и от имени другого, удерживая в тексте позицию не-Я.

В данном контексте сверстник, взрослый, литературный персонаж — это тот, кто имеет собственную систему координат для построения своего высказывания. И подростку притягательна эта система для исследования, понимания, осознания своей позиции в сравнении с другой.

### Выводы

1. Л.С. Выготский, раскрывая феноменологию подростничества, подчеркивает, что весь путь культурного движения ребенка и качественные особенности имеющихся у него психологических средств и высших психических функций складываются у подростков в новую структуру, стержнем которой является рефлексия.

2. Рефлексия как инструмент отражения собственных процессов в сознании подростка образует третичные связи с волевыми функциями сознания — речью, воображением, произвольным структурированием.

3. Амплификация условий рефлексивного развития обеспечивается через диалог взрослых друг с другом и подростками, предметом которого является разворачивание в тексте выбранной позиции, в частности, при поиске ответов на вопросы, актуальные для подростков.

### Благодарности

Авторы благодарят за поддержку исследования директора ГБОУ «Школа №2053» Волкову Ольгу Алексеевну.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский, Л.С. Педология подростка. Собрание сочинений: в 6-ти томах. — Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1984.
2. Дубровина, И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии / И.В. Дубровина [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. — 2013. — №3. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 26.03.2018).
3. Катерина, А.А. Особенности произвольного структурирования, проявляющегося у детей разного психологического возраста / А.А. Катерина [Электронный ресурс.] // Социосфера. — 2014. — С. 71–74. — URL: [http://sociosphere.com/files/conference/2014/sociosphere\\_4-14.pdf](http://sociosphere.com/files/conference/2014/sociosphere_4-14.pdf) (дата обращения: 25.03.2018).
4. Кравцов, Г.Г. Онтогенез воли / Г.Г. Кравцов // Вестник РГГУ. — 2012. — №15. — С. 29–41.
5. Поливанова, К.Н. Новое детство: вызов культурно-исторической теории? / К.Н. Поливанова // У истоков развития. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). — М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 128–134.
6. Сапогова, Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности / Е.Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. — 2011. — №2. — С. 37–51.
7. Толстых, Н.Н. Современное взросление / Н.Н. Толстых // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23. — №4. — С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402.
8. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. — М.: Юрайт, 2016. — 406 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2011. — №4. — С. 3–12.



### **Questions of adolescents to adults: the path of co-development of reflection**

**Gorlova E.L.**

PhD in psychology, docent of Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

E-mail: el.gorlova@gmail.com

**Lukina A.V.**

teacher of Russian language and literature, social teacher of School No. 2053, Moscow, Russia

E-mail: an.lukina@yandex.ru

*Adolescence traditionally correlates with development of reflexion as an age-related psychological novel formation. However, according to numerous empirical data of modern researchers, low and medium levels of reflection are prevailing today not only among adolescents, but also among young people. How to accomplish in present-day conditions the most important challenge of adolescence – to teach the adolescents the ability to look inside themselves, to develop their moral identity and to make an informed choice? This question encouraged us to search for conditions necessary for reflexive development of modern adolescents. The article presents data on the reflection of adolescents aged 11–15 on the basis of texts analysis according to «Little Red Riding Hood» method (E.E. Kravtsova, A.A. Katerinina). We correlate L.S. Vygotsky's viewpoint on the role of reflection in formation of tertiary connections between the functions of consciousness and G.G. Kravtsov's viewpoint on volitional functions of personality. Based on cultural-historical approach, we present the conditions for reflexive development, and define the key role of reflexive dialogue of adults between themselves and with adolescents (where the active position is taken by adolescents asking questions).*

**Keywords:** adolescent, reflection, tertiary relations, dialogue.

#### **References**

1. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6-ti tomakh. T. 4. Pedologiya podrostka. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Paedology of adolescent]. In D.B. Elkonin (Ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1984, pp. 5–242. (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Vygotsky's ideas about the content of children's practical psychology] [Elektronnyi resurs] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 3, pp. 254–263. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.shtml> (Accessed 26.03.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Katerinina A.A. Osobennosti proizvol'nogo strukturirovaniya, proyavlyayushchegosya u detei raznogo psikhologicheskogo vozrasta [Features of arbitrary structure, manifested in children of different psychological age]. [Elektronnyi resurs]. *Sotsiosfera* [Sociosphere], 2014, no. 4, pp. 71–74. Available at: [http://sociosfera.com/files/conference/2014/sociosfera\\_4-14.pdf](http://sociosfera.com/files/conference/2014/sociosfera_4-14.pdf) (Accessed 25.03.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Kravtsov G.G. Ontogenez voli [Ontogenez of will]. *Vestnik RGGU* [RSUH/RGGU Bulletin], 2012, no. 15, pp. 29–41. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Polivanova K.N. Novoe detstvo: vyzov kul'turno-istoricheskoi teorii? [New childhood: a challenge to cultural and historical theory?]. In Obukhova L.F. (eds.). *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei* [At the origin of development]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 128–134. (In Russ.).
6. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii lichnosti [Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical psychology], 2011, no. 2, pp. 37–51. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Tolstikh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, Vol. 23, no. 4, pp. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Tolstikh N.N., Prikhozhan A.M. Psikhologiya podrostkovogo vozrasta: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology of adolescence: the coursebook and practical course for undergraduate studies]. M.: Publ. Yurait, 2016. 406 p.
9. Fel'dshtein D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Profound changes in modern childhood and the actualization of the psychological and pedagogical problems of the development of education]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2011, no. 4, pp. 3–12. (In Russ.).