

УДК 1

DOI: 10.34670/AR.2022.70.92.012

**Феномен «отложенного взросления» в контексте системы  
обязательного общего образования: социально-философский  
анализ**

**Лобанова Нина Исааковна**

Кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии, социологии и религиоведения,  
Красноярский государственный  
педагогический университет им. В.П. Астафьева,  
660049, Российская Федерация, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89;  
e-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

**Логунова Лариса Валентиновна**

Кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии, социологии и религиоведения,  
Красноярский государственный  
педагогический университет им. В.П. Астафьева,  
660049, Российская Федерация, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89;  
e-mail: log1444@yandex.ru

**Аннотация**

Предметом данной статьи является анализ влияния системы образования на формирование условий, благоприятствующих возникновению феномена «отложенного взросления». В своей статье мы ставим задачу попытаться исследовать то воздействие, которое «запаздывающее социальное взросление» оказывает не только на социальную судьбу подростка, но и на его становление в качестве взрослого, самостоятельного индивида (изучить, как ситуация «отложенного взросления» определяет возможности и перспективы социального совершеннолетия индивида). Данная задача реализуется посредством выявления и анализа связей между институциональным порядком, действующим в стенах школы и за ее пределами, с одной стороны, и социальной незрелостью (социальным несовершеннолетием) как характеристикой положения личности в обществе, с другой. Феномен «отложенного взросления» у детей и социальная пассивность взрослых россиян являются проявлением одного и того же состояния социальной незрелости, стимулируемого институциональным порядком (действующим в стенах школы и за ее пределами). Соответственно, ответ на вопрос о том, каковы возможности и условия достижения «социального совершеннолетия», формирования социально взрослой, зрелой личности требует исследования сложившихся институциональных структур и налагаемых ими системных ограничений, а также изучения имеющегося у данных социальных институтов потенциала трансформации. Однако, эта проблема требует особого рассмотрения и отдельной статьи.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Лобанова Н.И., Логунова Л.В. Феномен «отложенного взросления» в контексте системы обязательного общего образования: социально-философский анализ // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2022. Том 11. № 2А. С. 122-129. DOI: 10.34670/AR.2022.70.92.012

**Ключевые слова**

Образовательная система, отложенное взросление, ролевой конфликт, инфантилизация, социальная незрелость, власть экспертов.

**Введение**

Феномен «отложенного взросления» в последние годы все чаще привлекает к себе внимание исследователей: «социокультурные пороги достижения зрелости растут» [Worthman, 2018, 452] и необходимо выяснить, каковы последствия этой тенденции в экономическом, социальном, психологическом плане? Как сказывается поздняя социальная зрелость на становлении личности ребенка, какое влияние она оказывает на его социальную судьбу? И, наконец, какой вклад в формирование этого явления вносит система обязательного общего образования (каким образом институциональный порядок системы образования влияет на феномен «запаздывающего социального взросления» [Moffitt, 2018, 180])? На последний из поставленных вопросов мы и попытаемся ответить в данной статье.

**Основная часть**

Общеизвестно, что статус ребенка в семье по мере взросления меняется [Symonds, 2019, 1132]. В соответствии с ним меняются его права и степень свободы: вначале он не может распоряжаться ни своим временем, ни самим собой (когда спать, когда есть, когда и сколько играть – решают родители). Постепенно ему передают (возвращают) экспроприированные права: сначала ему разрешают самостоятельно есть, самостоятельно одеваться, ходить без поддержки взрослых. Но гулять он обязан под их присмотром. Потом ему разрешают гулять одному и самому заводить себе друзей.

В школе все стабильно и неизменно: как бы ни менялся статус ребенка в семье, в школе его статус остается практически без изменений<sup>1</sup>. Степень свободы ученика 11-го класса остается такой же, какой она была в 1-ом классе.

И первоклассник, которого мама за ручку приводит в школу, и одиннадцатиклассник, который подрабатывает в свободное от учебы время – оба они, оказываясь в пространстве школы, вынуждены подчиняться одним и тем же дисциплинарным требованиям.

Тот факт, что подросток, доучившись до 11-го класса, стал взрослее, опытнее и т.п. – ничего не меняет: и в старших классах он обязан соблюдать те самые институциональные правила, с которыми он впервые столкнулся в первом классе.

Возникает противоречие: изменение (расширение) его прав в семье (отражающее признание

---

<sup>1</sup> Неслучайно Moffitt Т.Е. называет этот период, на который выпадает разрыв в становлении социальной зрелости, «относительно безролевым».

его семейным окружением увеличения степени его взрослости и самостоятельности) сопровождается сохранением его status quo в образовательной системе, где его позиция на протяжении всех десяти лет учебы остается неизменно подчиненной (с изменением его учебного статуса, например, с переходом из начальной школы в среднюю, степень его учебной самостоятельности и подвластности не меняется)<sup>2</sup>.

Противоречие между опытом свободы (попытками – успешными и не очень – независимого принятия решений и проектирования на их основе самостоятельных действий), который ребенок получает в семье, и неизменно подневольным положением в школе (с одним и тем же набором дисциплинарных обязанностей и взысканий) не только обуславливает учащиеся в подростковом возрасте конфликты с учителями, но и усугубляет психологический кризис<sup>3</sup> (который, в свою очередь, является выражением/проявлением ролевого конфликта: следствием рассогласования личного<sup>4</sup> и учебного статусов).

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что школа (система образования) на структурном уровне не «признает», не учитывает, отрицает сам факт взросления ученика (то есть факт его превращения в независимую, автономную личность, способную самостоятельно принимать решения). Ставя в одно и то же подчиненное положение (в отношении институциональных требований) и первоклассника, и одиннадцатиклассника, школа создает условия, искусственно продлевающие состояние их психологической и социальной незрелости.

Иными словами, сами институциональные условия обучения приучают учеников к инфантильности. Этому в немалой степени способствует и отложенное взросление (вызванное продлением периода пребывания в школе, что означает продление состояния социальной недееспособности) [Moffitt, 2018, 178].

Здесь необходимо упомянуть о том, что одно из самых первых важных различий, усваиваемых в детстве и оказывающих влияние на всю последующую жизнь – это различие между детьми и взрослыми. Это не просто классифицирование (упорядочивание отношений путем идентификации партнеров по коммуникации). Данное различие сопровождается установками, предполагающими модели поведения, соответствующие принятым ролям «взрослого» и «ребенка».

Если расшифровать (артикулировать) то неявное знание, которое усваивает ребенок в ходе взаимодействия со взрослыми, то это будет выглядеть примерно следующим образом: есть взрослые; у них большой опыт, они все (или почти все) знают; они обладают компетентностью; я – ребенок, у меня нет большого опыта и больших запасов знаний, я многого не умею, и мне еще многому предстоит научиться от тех, кто знает лучше меня, то есть от взрослых, которых я

---

<sup>2</sup> Этот «разрыв, расхождение между образовательной системой и системой взросления» [Дарвиш, www] является одной из ведущих причин возникновения кризиса подросткового возраста.

<sup>3</sup> Как отмечают Povedano-Diaz A., Muñoz-Rivas M., & Vera-Perea M., противоречие между динамичностью позиции, занимаемой ребенком в семье (с характерным поэтапным расширением прав и обязанностей), и статичностью позиции в системе образования (меняются не качественные, а количественные показатели статуса: переход из 4-го класса в 5-ый, из 9-го в 10-ый не сопровождается соответствующим расширением автономии субъекта учебной деятельности) провоцирует «возникновение у подростков проблем с формированием адекватной самооценки, соответствующей той роли, которую им предстоит играть во взрослой жизни» [Povedano-Diaz, 2020, 19].

<sup>4</sup> Личный статус – это положение, которое индивид занимает в малой (первичной) группе (например, в семье или в окружении сверстников и друзей).

должен слушаться, потому что я еще ребенок и еще мало знаю, и так далее по кругу<sup>5</sup>. Эта установка не исчезает, когда индивид меняет позицию «ребенка» на позицию «взрослого», правильнее будет сказать, что она трансформируется: доверие к власти (уму, знанию, опыту, компетентности) взрослых, к которому его приучили в детском возрасте, во взрослом состоянии преобразуется в доверие к власти экспертов (которые по сравнению с ним всегда оказываются более знающими, более опытными, более мудрыми – то есть более взрослыми, чем он сам, который, какого бы возраста он не достиг, в отношениях с экспертами всегда отбрасывается на свои прежние «детские позиции»; и эксперты, как прежде значимые взрослые, ждут от него одного и того же – прилежного послушания).

Необходимо отметить, что по мере взросления количество экспертов (тех, которые всегда «знают лучше») не только не уменьшается – оно увеличивается в геометрической прогрессии. Одновременно с этим растет количество сфер и областей, где индивид оказывается некомпетентным [Иллич, www].

Уже став взрослым, он обнаруживает себя некомпетентным не только в правовых вопросах (он не может защитить сам себя, ему нужен юрист), в медицинских (он не может лечить сам себя, ему нужен врач), в образовательных (он не может учить сам себя или своего ребенка – требуется система экспертов, которая испытала бы его и подтвердила бы его квалификацию), но и в области элементарного приготовления пищи. Стоит обратить внимание на количество кулинарных передач, в которых люди, признанные экспертами, учат взрослое население Российской Федерации готовить (намекая тем самым на его не полную состоятельность и компетентность в этой области).

Каждый раз, когда мы смотрим кулинарные телешоу, идем на консультацию к врачу или к юристу – мы расписываемся в собственной несостоятельности и некомпетентности в данной области и одновременно поддерживаем, упрочиваем своими действиями власть над собой тех, кто позиционирует себя в качестве экспертов.

Эта типично детская установка – доверие тем, «кто знает» (доверие к власти экспертов) – одна из самых устойчивых; несмотря на все личностные трансформации она прочно сохраняется у взрослого человека, так как формируется и поддерживается всем опытом детства: сначала ребенка учат доверять своим родителям и слушаться их, затем – тетю-воспитательницу из детского сада, потом – учителя в школе, преподавателя в университете, начальника на работе и т.д.

Учитывая это, можно сказать, что большинство людей так никогда и не перестают быть детьми, потому что они никогда не покидают положения подвластного. Меняется система власти, в которую они включены и которая управляет ими, но сама их позиция подвластного остается неизменной: если раньше они должны были слушаться родителей, то теперь они должны слушаться учителей; на смену учителям приходят начальники и эксперты самых разных видов и уровней [Джексон, 2016, 41]: чиновники, юристы, врачи, и т.д. – все те, кто олицетворяет «власть экспертов» и по отношению к которым зачисленные в разряд «обывателей» выступают как некомпетентные, не владеющие достоверной информацией, требующие совета, направления, подсказки и руководства «старших» (при этом «младшие» – то

---

<sup>5</sup> Подростковый возраст ознаменован попытками взбунтоваться, разорвать замкнутый круг, ставящий ребенка в зависимость от взрослых, однако это не приводит к желаемому результату, потому что физическое созревание не означает автоматического признания твоего психического и социального взросления.

есть все те, кто не «эксперты», сохраняют за собой все характеристики, присущие позиции «детей»).

Власть экспертов закрепляется институционально [Бикбов, 2016, 19] немалую роль в этом играет сертификация (подтверждение квалификации), осуществляемая системой образования (различного рода дипломы и удостоверения, подтверждающие право предьявителя выступать в качестве доктора, давать советы в качестве адвоката и т.п.) [Бурдые, 2007, 219]. Власть экспертов усиливается и за счет возрастающей инфантилизации подрастающего поколения: в силу особенностей современного общества психологическое, интеллектуальное, социальное созревание и развитие происходит медленнее [Scott, 2018, 14], процесс социализации требует больше времени, соответственно, увеличивается срок прохождения через систему образования (удлиняется период обучения). По самым скромным подсчетам в недалеком будущем молодые люди будут оканчивать полное образование годам к 30-ти и только в этом возрасте выходить на рынок труда (в качестве самостоятельных сертифицированных профессионалов). Это «отложенное взросление» усиливает потребность во власти экспертов, которые по отношению к этой физически взрослой, но признаваемой социально, психологически и профессионально незрелой части населения, выступают в качестве «социальных взрослых» (или, если воспользоваться термином Д.Б. Эльконина, «общественных взрослых» [Эльконин, www]) – социально зрелых, профессионально компетентных личностей, способных в силу своего знания, опыта и доминирующей позиции осуществлять руководство над «профанами»/непрофессионалами.

С властью экспертов в чистом виде ребенок впервые сталкивается в школе. Здесь же происходит смена авторитетов (можно сказать, одна «экспертная элита» – родительская, сменяется другой – учительской). В раннем детстве родитель – первый человек для ребенка: он все знает, все умеет, все может. С приходом в школу ситуация меняется, и ребенок с удивлением узнает, что есть специальные люди, чья непосредственная задача и деятельность заключается в том, чтобы все знать, что родители не единственные в этом роде и что монополией на знание и всеведение на самом деле владеют другие люди (и даже не люди, а целый социальный институт – система образования). Происходит переориентация доверия с родителей на экспертов (в качестве которых в школе выступают учителя). Если в первом классе, еще не привыкнув к школьной дисциплине и как следует в ней не социализировавшись, ребенок может, возражая, сказать учителю: «А вот моя мама говорит...», то в старших классах нередко наблюдается обратное, и, вернувшись домой из школы, ребенок заявляет: «А нам учительница в школе сказала, что...».

Ситуация усугубляется еще и тем, что образовательный опыт детей, как правило, сильно отличается от опыта родителей, поэтому большинство родителей не могут как прежде участвовать в полной мере в учебном процессе своих детей (например, помогать им с домашней работой; нередки жалобы родителей детей, посещающих начальную школу, на сложность заданий: «Я сам тут разобраться не могу и не понимаю, как мой ребенок учится, как он со всем этим справляется...»).

## Заключение

Смена авторитетов и доверительных установок ведет к переоценке роли родителей. Можно предположить, что школа, формируя у детей представление о том, что такое знание, профессионализм, каковы критерии того и другого, - одновременно с этим вносит свой вклад в производство так называемого конфликта поколений: знакомство с «властью экспертов», в

качестве которых на данном этапе выступают школьные учителя, является дополнительным фактором, способствующим отчуждению «отцов и детей». Имидж родителей как всезнающих, всемогущих, все умеющих существ тускнеет на фоне школьных и вузовских преподавателей: они не выдерживают конкуренции, в сравнении с ними мамы и папы выглядят некомпетентными дилетантами.

С приходом в школу у ребенка формируются новые доверительные установки – если родителям он верил просто потому, что они свои, а значит по умолчанию предполагалось, что они не могут ошибаться и лгать, то учителям он верит потому, что они представлены в качестве экспертов, то есть профессионалов, чья компетентность официально/институционально удостоверена. Впоследствии те доверительные установки, которые у ребенка впервые сформированы и отработаны в отношениях со школьными учителями, будут во взрослом возрасте воспроизводиться по отношению к врачам, адвокатам, чиновникам и другим специалистам, выступающим представителями «власти экспертов»<sup>6</sup>.

Если учитывать, все сказанное выше, нельзя не задать вопрос: когда же наступает «социальное совершеннолетие»? Вопрос, который на первый взгляд может показаться риторическим, в действительности, ставит перед нами серьезную проблему: феномен «отложенного взросления» и связанная с ним социальная незрелость не ограничиваются периодом юношеского кризиса, а представляют собой особенность, характеризующую состояние социальной компетентности значительной части взрослого населения РФ (что находит, в частности, свое выражение в низкой гражданской активности россиян [Терещенко, 2018]). Успешная школьная социализация не только обеспечивает более или менее безболезненное встраивание в установленный институциональный порядок: она способствует формированию особого антропологического типа – человека подвластного, который по отношению к институциональной власти, всегда оказывается на положении «опекаемого» (с характерными для этого типажа патерналистскими установками и моделями поведения). Другими словами: феномен «отложенного взросления» у детей и социальная пассивность взрослых россиян являются проявлением одного и того же состояния социальной незрелости, стимулируемого институциональным порядком (действующим в стенах школы и за ее пределами). Соответственно, ответ на вопрос о том, каковы возможности и условия достижения «социального совершеннолетия», формирования социально взрослой, зрелой личности требует исследования сложившихся институциональных структур и налагаемых ими системных ограничений, а также изучения имеющегося у данных социальных институтов потенциала трансформации. Однако, эта проблема требует особого рассмотрения и отдельной статьи.

## Библиография

1. Бикбов А. Как делается государство // О государстве: курс лекций в Коллеж де Франс (1989-1992). М., 2016. 720 с.
2. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. URL: [http://www.pedagogkpu.ru/\\_ld/4/452\\_\\_\\_\\_.pdf](http://www.pedagogkpu.ru/_ld/4/452____.pdf)
4. Джексон Ф. Жизнь в классе. М., 2016. 248 с.
5. Иллич И. Освобождение от школ. URL: [https://www.4italka.ru/nauka\\_obrazovanie/pedagogika,\\_vospitanie](https://www.4italka.ru/nauka_obrazovanie/pedagogika,_vospitanie)

---

<sup>6</sup> Как отмечают Gouveia-Pereira M., Vala J., Palmonari A. и Rubini M. [Gouveia-Pereira, 2003, 310]: «согласие с легитимностью школьной власти опосредует принятие легитимности институциональных властей вне школы».

- \_detey,\_literatura\_dlya\_roditeley\_/352847/fulltext.htm
6. Терещенко О.В. Гражданская пассивность населения России: протестная реакция на реформы или социальная незрелость? // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 67-70.
  7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#p66>
  8. Gouveia-Pereira M. et al. School experience, relational justice and legitimation of institutional // European journal of psychology of education. 2003. 18 (3). P. 309-325.
  9. Moffitt T.E. Male antisocial behavior in adolescence and beyond // Nature Human Behavior. 2018. 2 (3). P. 177-186.
  10. Povedano-Diaz A. et al. Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender // International journal of environmental research and public health. 2020. 17 (1). P. 19.
  11. Scott E., Duell N., Steinberg L. Brain development, social context, and justice policy // Wash. UJL & Pol'y. 2018. 57. P. 13-74.
  12. Symonds J. et al. The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood // Journal of Youth and Adolescence. 2019. 48 (6). P. 1131-1145.
  13. Worthman C.M., Trang K. Dynamics of body time, social time and life history at adolescence // Nature. 2018. 554 (7693). P. 451-457.

## **The Phenomenon of Delayed Maturation in the Context of the System of Compulsory General Education: A Socio-Philosophical Analysis**

**Nina I. Lobanova**

PhD, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Studies,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University,  
660049, 89, Ady Lebedevoi str., Krasnoyarsk, Russian Federation;  
e-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

**Larisa V. Logunova**

PhD, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Studies,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University,  
660049, 89, Ady Lebedevoi str., Krasnoyarsk, Russian Federation;  
e-mail: log1444@yandex.ru

### **Abstract**

The subject of this article is the analysis of the influence of the education system on the formation of conditions conducive to the emergence of the phenomenon of "delayed maturation". In our article, we set the task of trying to explore the impact that "delayed social maturation" has not only on the social fate of a teenager, but also on his development as an adult, independent individual (to study how the situation of "delayed maturation" determines the possibilities and prospects of social adulthood of the individual). This task is realized by identifying and analyzing the links between the institutional order operating within the walls of the school and beyond, on the one hand, and social immaturity (social immaturity) as a characteristic of the position of the individual in society, on the other. The phenomenon of "delayed maturation" in children and the social passivity of adult Russians are manifestations of the same state of social immaturity, stimulated by the institutional order (operating within the walls of the school and beyond). Accordingly, the answer to the question of what are the opportunities and conditions for achieving "social maturity", the formation of a socially adult, mature personality requires a study of the existing institutional

structures and the systemic restrictions imposed by them, as well as the study of the transformation potential of these social institutions. However, this problem requires special consideration and a separate article.

### For citation

Lobanova N.I., Logunova L.V. (2022) Fenomen «otlozhennogo vzrosleniya» v kontekste sistemy obyazatel'nogo obshchego obrazovaniya: sotsial'no-filosofskii analiz [The Phenomenon of Delayed Maturation in the Context of the System of Compulsory General Education: A Socio-Philosophical Analysis]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 11 (2A), pp. 122-129. DOI: 10.34670/AR.2022.70.92.012

### Keywords

Educational system, delayed maturation, role conflict, infantilization, social immaturity, the power of experts.

### References

1. Bikbov A. (2016) Kak delaetsya gosudarstvo [How the state is made]. In: *O gosudarstve: kurs lektii v Kollezh de Frans (1989-1992)* [About the state: a course of lectures at the College de France (1989-1992)]. Moscow.
2. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
3. Darvish O.B. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Available at: [http://www.pedagogkpu.ru/\\_ld/4/452\\_\\_\\_\\_.pdf](http://www.pedagogkpu.ru/_ld/4/452____.pdf) [Accessed 04/04/2022]
4. El'konin D.B. *K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste* [On the problem of periodization of mental development in childhood]. Available at: [http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#\\$p66](http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#$p66) [Accessed 04/04/2022]
5. Gouveia-Pereira M. et al. (2003) School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European journal of psychology of education*, 18 (3), pp. 309-325.
6. Illich I. *Osvobozhdenie ot shkol* [Liberation from schools]. Available at: [https://www.4italka.ru/nauka\\_obrazovanie/pedagogika,\\_vospitanie\\_detey,\\_literatura\\_dlya\\_roditeley\\_/352847/fulltext.htm](https://www.4italka.ru/nauka_obrazovanie/pedagogika,_vospitanie_detey,_literatura_dlya_roditeley_/352847/fulltext.htm) [Accessed 04/04/2022]
7. Jackson P. (1990) *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
8. Moffitt T.E. (2018) Male antisocial behavior in adolescence and beyond. *Nature Human Behavior*, 2 (3), pp. 177-186.
9. Povedano-Diaz A. et al. (2020) Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. *International journal of environmental research and public health*, 17 (1), p. 19.
10. Scott E., Duell N., Steinberg L. (2018) Brain development, social context, and justice policy. *Wash. UJL & Pol'y*, 57, pp. 13-74.
11. Symonds J. et al. (2019) The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 48 (6), pp. 1131-1145.
12. Tereshchenko O.V. (2018) Grazhdanskaya passivnost' naseleniya Rossii: protestnaya reaktsiya na reformy ili sotsial'naya nezrelost'? [Civic passivity of the Russian population: protest reaction to reforms or social immaturity?]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanitarian, socio-economic and social sciences], 6, pp. 67-70.
13. Worthman C.M., Trang K. (2018) Dynamics of body time, social time and life history at adolescence. *Nature*, 554 (7693), pp. 451-457.