

Кризис психического развития в подростковом возрасте*.

В традиции культурно-исторической концепции принято рассматривать возрастное движение как чередование критических и литических возрастов. В настоящее время существует достаточно много работ, посвященных описанию протекания кризиса трех лет, кризиса семи лет. Существуют работы, посвященные анализу литических периодов, таких как дошкольный период, младший школьный период. Каждому из этих периодов посвящена масса статей и монографий.

Исключение составляет подростковый возраст. Даже в языке нет разделения подросткового кризиса и подросткового стабильного периода. В разных работах один и тот же хронологический период называется в зависимости от точки зрения автора либо подростковым кризисом, либо подростковым периодом. Значит, встает задача разделения подросткового возраста на критический и стабильный периоды. Прежде всего, такое разделение необходимо осуществить теоретически.

Необходимость разделения подросткового возраста на критический и стабильный периоды вызвана не только формальными основаниями, названными выше. Существуют еще и практические основания. Дело в том, что педагогическая практика по отношению к подростковому периоду в настоящее время испытывает неудачи. Подростковый возраст рассматривается педагогами исключительно как критический. Но и это еще не является основанием для разделения подросткового возраста на критический и стабильный периоды. Казалось бы, что проблему малоэффективности образовательного процесса в подростковой школе можно разрешить, выстроив подростковую школу адекватно возрастным особенностям ребенка. Что стоит только выстроить обучение и воспитание так, как нужно, — сразу удастся избежать критических проявлений. В таком развороте нет необходимости специально заниматься выстраиванием подросткового кризиса, а необходимо создать те условия, которые отвечают на возрастные потребности подростка. Такой подход уже имел место в отечественной психологии (см. Божович Л. И. [2], Драгунова Т.В. [9]). Но представления многих психологов о кризисах психического развития (см. [8], [13], [15], [16], [23]-[25], [26], [27]) позволяют говорить о том, что данные периоды являются исключительно важными и необходимыми в

возрастном движении ребенка. Вслед за ними мы делаем допущение: во многом потому не удастся стабильный подростковый возраст, что нет нормального подросткового кризиса. Для развития подростка важен как стабильный период, так и критический. Значит необходимо попытаться выделить особенности, найти содержательную разницу стабильного и критического периодов подросткового возраста.

В данной работе мы постараемся выделить особенности, характерные для подросткового кризиса, в отличие от литического периода.

Понимать подростковый кризис мы будем через призму особенностей любого кризиса, но наполненного конкретным возрастным содержанием.

Сформулируем особенности любого кризиса психического развития, прямо или косвенно описанные в ряде работ, затрагивающих эту проблематику (см.[2]-[27]).

1. Кризис есть необходимый период развития, который обусловлен не внешними причинами, но внутренней логикой самого развития.

2. Кризис есть сочетание и неразрывное единство негативных симптомов и позитивных эффектов.

3. Необходимо учитывать два механизма протекания кризиса:

- конфликтный;
- механизм поляризации пространств, посредничества между ними.

4. В кризисе имеется собственная ведущая деятельность, носящая переходный характер, результатом кризиса является новообразование.

5. Возможно техническое отношение к кризису, то есть возможно его специальное выстраивание.

Мы не будем подробно и тщательно останавливаться на описании первых двух особенностей в подростковом кризисе. Более того, данным особенностям кризиса посвящены специальные работы (см. Поливанова К.Н., 1994). Напомним лишь, что примерно к концу начальной школы форма учебности, учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте - начинает себя изживать. Появляются негативные симптомы, описанные Т.В. Драгуновой [9], Д.И. Фельдштейном [18], Д.Б. Элькониным, Т.В. Драгуновой [6] и др., такие, как: противопоставление себя взрослому, безразличное отношение к учению, дисгармоничность в строении

личности, отмирание установившихся интересов и др.

Вслед за целым рядом авторов (см: Выготский Л.С., 1984; Эльконин Д.Б., 1989; Поливанова К.Н., 1994) мы полагаем, что все эти негативные симптомы есть обратная сторона, что за негативом проявляется будущее позитивное: рост самостоятельности и ответственности, развитие интереса к себе, другим людям, изменение интеллектуальных функций, стремление к глубоким знаниям, построение программы жизни.

Наиболее важным и интересным нам представляется разбор механизма протекания кризиса.

Обсуждая конфликтный механизм протекания кризиса, мы должны подчеркнуть, что конфликт необходим, но конфликт не деструктивный, но конструктивный. Уступать всем требованиям подростка не только не нужно, но и опасно. Роберт Т. и Дж. Байярд [1] описали случаи, когда подростку разрешают все по первому его требованию. В таком случае ему (подростку) так и не удастся нащупать свои границы и пробелы.

Но все дело в том, что в настоящей подростковой школе не может происходить конструктивный конфликт. Для пояснения этого тезиса мы должны сначала поговорить о разнополюсности и разноукладности в кризисе.

Б.Д.Эльконин [25], [26], [27], обсуждая разнополюсность, наличие двух подпространств в одном пространстве, указывает, что в кризисе переходность, пограничность переходной формы состоит в явлении связи между одним укладом жизни и другим. Но вот тут-то и начинаются сложности. Последний культурный уклад детской жизни, который имеется на вооружении педагогов и психологов, — это учебная деятельность младшего школьника. Для подростков не выделена форма жизни, которая бы отвечала их возрастным особенностям. Об этом же, на наш взгляд, пишут И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин [20] в своей статье "Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления)". Учебная деятельность, которая остается по-прежнему ведущей формой взаимодействия взрослых и детей, не удовлетворяет подростков, происходит отчуждение их от школы.

Так каков же должен быть уклад жизни подростка? Нам кажется очевидным, что

уклад жизни, форма существования любого человека только тогда принимается человеком, ребенком, когда отвечает на основные вопросы ребенка, удовлетворяет основные его потребности. Об этом же писал и Л.С.Выготский в статье "Кризис 7 лет" [8], когда он отмечал, что социальная ситуация развития возникает не в момент изменения внешней обстановки, но в момент смены переживания ребенком этой среды, обстановки. Это же отмечал и Эрик Штерн, писавший, что "в зависимости от того, какая ценность переживается как наивысшая, определяющая жизнь, совершенно по-разному формируется личность" [11, с. 285].

Так какие же ценности переживает подросток в стабильном периоде, какие интересы у него существуют?

Многие авторы по-разному отвечают на этот вопрос. Так, Д.И. Фельдштейн [18] указывает, что существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности детей, которые стремятся понять истину явления, отказываются что-либо принимать на веру, требуют системы доказательств" [18, с. 59]. По мнению Д.И.Фельдштейна, для детей подросткового возраста характерным является активное, самостоятельное мышление. Также у них проявляется интерес к качествам личности, связанным с различными видами деятельности. "Подросток постоянно пытается испытать, чего он может добиться" [18, с. 61].

Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова [6] отмечают, что "у некоторых мальчиков... удавалось наблюдать высокий уровень учебной деятельности только в тех сферах, которые были интересны самим ребятам". Логичной и интересной для подростка является деятельность по самообразованию и самосовершенствованию. "...Безразличное отношение подростков к школьному учению может сосуществовать с существенным сдвигом в отношении знаний — стремлениям к приобретению настоящих, глубоких знаний" [6,с. 303]. Активно развивается интерес у подростков по отношению друг к другу.

Цукерман Г.А. [22] отмечает "переход от действия по логике задачи и ориентации на себя" [22, с. 34].

Эрик Штерн [И] выделил и описал шесть типов личности подростка, которые напрямую зависят от переживаемых ценностей: теоретический, эстетический, экономический, социальный, политический, религиозный. Э. Штерн отмечает, что

для подростка становится интересным собственное серьезное, т.е. то действие, за которое можно нести ответственность.

Для Ж.. Пиаже [11] основной интерес подростка заключается в том, что он (подросток) "начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить" [15, с. 287].

Л.С. Выготский [8] выделил и описал несколько основных групп наиболее ярких интересов подростка, которые он назвал доминантами. Это "эгоцентрическая доминанта" — интерес подростка к собственной личности; "доминанта дали" — установка подростка на обширные масштабы, которые для него более приятные, чем близкие; "доминанта усилия" — тяга к преодолению, к волевым напряжениям, борьбе против воспитательского авторитета; и "доминанта романтики" — стремление к неизвестному, к героизму, романтике.

Что же объединяет все вышеперечисленные интересы и переживания подростка?

Мы полагаем, что общим является ориентация подростка на пробу своих возможностей в разных сферах: интеллектуальной, социальной, межличностной, личностной. Важными для подростка все время являются два вопроса: "А могу ли я это сделать, хватит ли у меня сил?" и "Зачем и кому то, что я сделал, нужно?" Все интересы и переживания подростка, с нашей точки зрения, обусловлены этими двумя вопросами и ответами на них.

Но обсуждения интересов и переживаний подростка для нас важно лишь постольку, поскольку мы должны обсуждать уклад жизни подростка, уклад, который бы отвечал реализации этих интересов. Какова должна быть форма жизни подростка? Как должно быть устроено образовательное пространство в подростковом возрасте? Какая деятельность является ведущей в стабильном подростковом возрасте? Необходимо ответить на все эти вопросы, и тогда мы ответим на вопрос об укладе подростковой школы.

Д.Б. Эльконин [23] писал, что ведущей является деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личностных отношений между подростками. "Есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами" [23, с. 73-74].

Д.И. Фельдштейн [26] считал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общественно-полезная деятельность. "Именно участие в социально признаваемой деятельности позволяет подростку осознать и самооценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости" [21, с. 165].

Мы же полагаем, что ни интимно-личностное общение, ни общественно-полезная деятельность не отвечают целиком на все интересы подростка, не отражают его переживаний. Так, интимно-личностное общение отражает лишь интерес подростка в межличностной сфере, а общественно-полезная деятельность — в социальной. Но остаются еще интересы в интеллектуальной, личностной сферах. Мы полагаем, что наиболее адекватной формой деятельности будет являться деятельность проектирования. Под деятельностью проектирования мы понимаем специально организованную деятельность, которая подразумевает как исследовательскую, так и практическую части. В такой деятельности важно видеть результативность и место своей работы в общем деле, а для этого необходимо выдвигать гипотезы и проверять их. О такой деятельности, с нашей точки зрения, говорит и Пиаже [11]: "Строя план своей будущей жизни, подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества. С такими планами и программами подростки вступают в общество, желая его преобразовать" [11, с. 287].

О подобной же деятельности, с нашей точки зрения, упоминает и Штерн, называя ее "серьезной игрой". "Эрик Штерн описывает ее как промежуточную между детской игрой и серьезной, ответственной деятельностью взрослого" [11, с. 285].

Об этом же упоминают и И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин [20] в своей статье, описывая возможные формы продолжения обучения. "Учебная деятельность в подростковом возрасте должна быть продолжена как учебно-экспериментальная... В учебно-экспериментальной деятельности предметом являются условия существования и границы предметной области, описываемой через некоторое исходное отношение. Учеба подростка должна быть в основном игрой с границами понятия как системы, своеобразной игрой в допущения, гипотезы и их проверку" [20, с. 26].

Итак, гипотетически мы попытались определить тот уклад жизни, который адекватен стабильному подростковому возрасту.

Переходный период, по Б.Д. Эльконину, характеризуется тем, что в нем

присутствуют одновременно два уклада и между ними выстраивается связь. По отношению к подростковому кризису мы можем говорить, что в нем должна присутствовать учебная деятельность и деятельность проектирования, экспериментирования. Как это возможно?

Необходимо закрепление типа работы, характерного для начальной школы (в идеале это деятельность учения), а также необходимо создать место для экспериментальных, проектных работ. Эти места должны быть разведены во времени и пространстве и противопоставлены друг другу. Прототипом места для экспериментальных, проектных работ может выступать лаборатория (мастерская, специализированная школа). Противопоставленность этих мест может достигаться, например, обязанностью посещения урока и свободой посещения лаборатории (мастерской). Причем особенность места проектирования, экспериментирования в критическом периоде состоит в том, что сначала руководитель лаборатории (мастер) ставит задачу на эксперимент, предлагает тему проекта, т.е. средствами учебной деятельности осуществляется иной тип работы, а именно: в учебной деятельности вырабатывается собственный интерес к предмету, сфере жизни, отношениям. Это может происходить, например, в том случае, когда ребенок выстраивает свое собственное видение предмета, т.е. в знакомой деятельности совершается иное действие. Об этом, с нашей точки зрения, упоминается в работе [6], когда обсуждается повышенная мотивация учебных занятий там, где интересно.

Таким образом, мы полагаем, что ведущей деятельностью в подростковом кризисе является деятельность по построению авторской позиции ребенка в предмете, в межличностных отношениях, социальных взаимодействиях. Соответственно мы полагаем, что новообразованием подросткового кризиса будет являться авторская позиция, в самом своем начале не подкрепленная ресурсом. Т.е., новообразование это растворится в новообразовании последующего стабильного периода.

Теперь вернемся к проблеме конфликта в подростковом кризисе. Мы предположили, что конструктивного конфликта в настоящей подростковой школе быть не может, поскольку, как уже упоминалось, конструктивный конфликт предполагает пробу новообразования предыдущего периода, но в иной деятельности, не в той, в которой это новообразование возникло [13]. Поскольку в

современной подростковой школе никакой деятельности, кроме учебной, не наблюдается, то конфликт переходит в коммунальные отношения учеников и учителей.

Мы попытались рассмотреть основные особенности кризисов психического развития. Через призму этих особенностей мы гипотетически предположили возможный механизм протекания, ведущую деятельность и новообразование подросткового кризиса. Мы предположили, что ведущей деятельностью в подростковом кризисе является деятельность по оформлению авторской позиции ребенка. Новообразованием кризиса будет являться способность к осознанию ребенком своей точки зрения по какому-либо вопросу. Возможность нормального протекания кризиса будет зависеть от того, насколько удастся представить подростку иной уклад, иную деятельность.

Безусловно, что все вышесказанное нуждается в тщательной экспериментальной проверке.

* Данная работа выполнена в рамках исследовательской работы, ведущейся под руководством К.Н.Поливановой.

Литература:

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1991.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ критических ситуаций. МГУ, 1984.
5. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Научное творчество Д.Б. Эльконина и проблемы детской психологии //Вопросы психологии, №3, 1988.
6. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Под ред. Эльконина Д.Б., Драгуновой Т.В. М., 1967.

7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт., Т. 1, М.,1984.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт., Т.4, М.,1984.
9. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте //Вопросы психологии, №2, 1972.
10. Нежнова Т.А. Динамика "внутренней позиции" при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту //Вести. Моск. Ун-та, серия 14, Психология, №1, 1988.
11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
12. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста // Под ред. Эльконина Д.Б., Венгера А.Л. М., 1988.
13. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития //Вопросы психологии, №1, 1994.
14. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. МГУ, 1986.
15. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека. //Вопросы психологии, №6, 1986.
16. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития //Вопросы психологии, №2, 1991.
17. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. М., 1978.
18. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественнополезной деятельности подростков. М., 1982.
19. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности становления личности в подростковом возрасте //Вопросы психологии, №6, 1988.
20. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления") //Вопросы психологии, №1, 1993.
21. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов/ Под ред. докт. психол. наук Д.И. Фельдштейна. М., 1994.
22. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
24. Эльконин Б.Д. О природе человеческого действия //Вести. Моск. Ун-та, серия 14,

Психология, 1989.

25. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии, №3-4, 1992.
26. Эльконин Б.Д. О феноменах переходных форм действия // Вопросы психологии, №1, 1994.
27. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.