

**Игроподобные формы поведения как вариант разворачивания
проектной деятельности подростка.**

Подростковый возраст был и остается одним из самых сложных и неопределенных возрастов на общей кривой детского развития. На сегодняшний день в отечественной психологии фактически нет сколько-нибудь стройной теории, которая бы отражала всю специфику подростничества достаточно полно, учитывала бы все возрастные особенности. Поэтому интерес к пониманию объективных закономерностей развития детей в подростничестве растет. Это выражается, в частности, и в значительном увеличении исследований, посвященных подростковому возрасту. За последние годы накоплен довольно обширный материал по вопросам психического развития подростков. Но, несмотря на большое число исследований, "определение психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой отечественной психологии. <...> Нет пока единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральные новообразования возраста. Да и, наконец, вопрос о том, к стабильному или кризисному возрасту следует относить подростничество, остается открытым" [5, с.20].

В традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского возрастное движение предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими. Поэтому в логике этого подхода мы рассматриваем подростничество как стабильный возраст в ряду других стабильных возрастов. "В то же время нельзя не признать переходными, кризисными типичные характеристики поведения детей на протяжении всего подросткового возраста", - пишет К.Н.Поливанова [5]. И далее продолжает, снимая это противоречие: "Подростковый возраст, возникший лишь около ста лет назад (М.Кле, 1991), не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам. Сегодня нет еще в культуре (а не в психологических теориях) ведущей деятельности подростничества. Поэтому в жизни мы имеем

дело с кризисом, не находящим своего разрешения"[5, с.21]. Иными словами, подростковый возраст еще не задан тем культурным содержанием, которое обеспечивало бы ребенку нормальное проживание этого периода. Подобная оценка положения дел ставит вопрос о поиске тех способов работы в образовании, которые предоставляли бы подростку пространство для развития, создавали бы ребенку условия для решения возрастных задач. В этом смысле попытка конструирования нового содержания образования в подростничестве в первую очередь сопряжена с необходимостью определения той особой ("ведущей") формы деятельности, которая является центральным моментом в организации и движении образовательного процесса.

"Очевидно, что статус "ведущей" в развитии та или иная деятельность приобретает не из-за частоты встречаемости или святости научной традиции, а, прежде всего в соответствии с совершенно определенными задачами развития, которые решают также вполне определенные исторические субъекты - участники этой деятельности. Соответственно и ведущая деятельность никак не может быть наличной деятельностью отдельного индивида (в которую он попал или в которую его вставили), как и группы индивидов, отнесенных к этому возрасту. Эта деятельность (как совместная деятельность участников образовательного процесса) должна специально проектироваться и культивироваться в качестве возрастно-нормативной, в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития" [6, с.42-43].

Так что же конституирует подростничество именно как подростничество?

В силу того что в этот период происходят бурные изменения (как в физическом, так и в психологическом плане), влияющие на все последующее развитие ребенка, подросток теряет четкое ощущение "кто он?", ему еще предстоит в этом разобраться. Поэтому все его поведение в этот период, все его действия направлены на открытие себя, построение себя. Для него становится важным обнаружение пространства собственных возможностей, значений и смыслов. Подросток, прежде всего, ориентирован на пробу' себя в разных сферах: интеллектуальной, социальной, личностной, межличностной. Важными для

ребенка в этот период все время являются два вопроса "кто я?" и "могу ли я это сделать, хватит ли у меня сил?" [1, с.27]. Можно сказать, что все его поведение обусловлено этими двумя вопросами и ответами на них.

Анализируя психологическую литературу, мы пришли к выводу, что фактически все авторы, которые так или иначе касались в своих исследованиях подросткового возраста (см. [2], [3], [5], [12] и др.), говорят о пробующем действии подростка как о центральном, обуславливающем все его поведение.

Что же это за проба?

Подростку важно в этот период понять, что представляет собой он сам. Ему необходимо ответить на вопросы "кто же я?" и "на что я способен?". Поэтому предметом пробы, в общем-то, и выступает сам действующий, а ее результатом - самоощущение, самочувствование. Причем немедленное, без развернутых видов деятельности.

Пробуя себя в качестве действующего, подросток останавливает непосредственное действие или, иначе, оттормаживает его результативную часть, сводит результат к минимуму. Для него на первый план выступает именно ощущение действия. Само действование становится для подростка результативно. Причем подросток выстраивает свое действие таким образом, чтобы, с одной стороны, можно было бы получить максимальную информацию о себе, а с другой - обезопасить себя за возможные ошибки или несоответствующие действия. При этом, пробуя, подросток не только узнает и изучает, но скорее приобретает. И пробует он до тех пор, пока идеальная форма не превратится в реалию.

Итак, резюмируя, мы можем отметить следующие моменты, определяющие специфичность именно подростковой пробы:

- во-первых, предметом подростковой пробы выступает сам подросток. Он пробует себя с тем, чтобы ответить на вопросы "кто я?", "что я могу?" Другими словами, подросток посредством пробы приобретает ресурс для самочувствования;

- во-вторых, т.к. сутью пробующего действия является именно

изучение предмета, а не достижение практического результата, ребенок, осуществляя пробуемое действие, с одной стороны, приобретает опыт действия, выражающийся в эффектах самочувствования, а с другой стороны, т.к. проба не предполагает кардинального изменения ситуации, ребенок защищает себя от возможных ошибок;

- в-третьих, пробуя, подросток получает немедленные эффекты самочувствования, не прибегая к развернутым видам деятельности.

Вышенаписанное позволяет нам сделать вывод, что проба - это центральный (стержневой) механизм разворачивания собственно подросткового поведения. И здесь закономерно встает вопрос: какой же деятельностью может быть "схвачен" этот механизм?

К.Н.Поливанова и ее коллеги [см., напр.,1] предлагают считать наиболее адекватной деятельностью в подростковом возрасте специально организованную деятельность проектирования, которая подразумевает как исследовательскую, так и практическую части и направлена на построение авторской позиции ребенка, с самого начала не подкрепленной ресурсом (К.Н.Поливанова, 1996). А известные варианты определения ведущей деятельности в подростковом возрасте (как то: интимно-личностное общение, выделенное Д.Б.Элькониным и Т.В.Драгуновой [12], общественно-полезная деятельность, про которую упоминал Д.И.Фельдштейн [7] и, наконец, общественно-значимая деятельность, о которой говорил В.В.Давыдов [3]) есть ни что иное, как редукция этой общей деятельности именно потому, что авторы, акцентируя свое внимание на поведении подростков в какой-то одной значимой для них сфере, не учитывают при этом важность всех остальных. Другими словами, известные определения ведущей деятельности подростка, как пишет К.Н.Поливанова, указывают "на различные стороны полного авторского действия" [5, с.31], которое, по мнению ученых, является посреднической формой между идеалом и реальностью и которое обеспечивает развитие в подростковом возрасте.

К.Н.Поливанова, рассматривая проблему определения внутреннего

содержания подросткового возраста, определяя (ставя) задачу развития в подростничестве, конкретизирует ее в проекции школы, ибо школа - это то место, где обеспечивается взросление ребенка, то есть место, где в наиболее развернутом виде возможно нормальное проживание возраста (К.Н.Поливанова, 1987).

Однако К.Н.Поливанова, подробно описывая проектную деятельность как ведущую на данном этапе развития, не говорит о конкретных, узнаваемых формах, в которых подростки уже сейчас осуществляют проектную деятельность. "Конкретные формы авторского действия могут быть разработаны в специально организованной психолого-педагогической практике", - пишет автор [5, с.30]. Понятно, что определение (нахождение) адекватной формы, в которой может осуществляться деятельность проектирования в подростничестве, способствует нахождению той формы построения занятий (как в содержательном плане, так и в плане взаимодействия ученика и учителя), которая отвечала бы возрастным потребностям школьников-подростков.

Так в какой же форме может разворачиваться пробно-проектная деятельность подростков?

Здесь наше внимание было обращено на игру по следующим основаниям:

1. Э.Штерн [11], обсуждая подростничество с точки зрения персоналистической теории, говорил о подростковом периоде как о периоде существования "серьезной игры". И отводил ей основное место в деятельности подростков, ибо "в поведении подростка мы имеем дело прежде всего с предварительными пробами", - пишет Э.Штерн [11, с.42]. В данном случае это можно проиллюстрировать таким ощущением подростка, как "Уже не ребенок, но еще не взрослый; кто же?".

2. Эмпирическое исследование, которое было проведено в 1996 г. [13], где предметом исследования были чисто внешние, феноменальные характеристики игровой деятельности подростков, позволило нам

предположить, что игровая деятельность для подростков является тем местом, которое предоставляет подростку пространство для пробы своих возможностей, своего соответствия. Было замечено, что школьники выбирают те игры, которые заключают в себе оптимальные возможности для разрешения базового возрастного противоречия между желанием ребенка в удовлетворении его притязаний и отсутствием ресурсов для этого.

3. На сегодняшний день существуют исследования, где игра обсуждается как конфликтный механизм, как место, обладающее определенными характеристиками, позволяющими разрешать тот или иной конфликт (наиболее подробно это отражено в работах Е.Б.Хасана [8], [9] и Б.И. Хасана [10]). "Игра не тот конфликт, в котором разрешается снятое противоречие, но тот, в котором можно себя попробовать и "нащупать" принципиальный способ разрешения, почувствовать свое "могу". Причем в условиях достаточно безопасных (в связи с управляемой мнимой ситуацией и, хоть и немедленной, но все же игровой ответственностью)" [10, с.48-49]. А факт соответствия потребности и инициативный характер пробы приносят эффект самочувствования [там же].

Но для того чтобы высказать гипотезу об игровой форме как месте разворачивания пробно-проектной деятельности подростков, прежде необходим более глубокий анализ игровой деятельности в этом возрасте. Поэтому мы, снимая лишь характеристики игровой деятельности, предположили, что проектная деятельность подростков разворачивается в игроподобных формах.

Для проверки гипотезы перед исследованием нами были поставлены следующие задачи:

1. Выделить в школьной жизни подростков сугубо возрастные ситуации, т.е. те, которые имеют для них определенное значение (для этого необходимо сконструировать методику, позволяющую выделить такого рода ситуации);

2. Зафиксировать особенности поведения подростка в этих ситуациях

(ответить на вопрос: как он себя в них ведет?);

3. Зафиксировать, как подросток выстраивает эти ситуации;

4. Проанализировать полученные результаты.

Для решения поставленных на исследование задач нами были выбраны проективный метод, построенный по типу тематических апперцептивных тестов (ТАТ), и метод наблюдения.

Проективный метод позволяет, на наш взгляд, выделить те ситуации в школьной жизни подростка, которым он придает важность и значимость

Метод наблюдения позволяет нам отследить механизм поведения подростков в такого рода ситуациях, во-первых, а во-вторых, посмотреть, каким образом подросток выстраивает эти ситуации.

Исследование, в котором принимали участие подростки 6 и 9 классов Красноярской школы-комплекса № 106, было проведено в два этапа.

1. Предъявление школьникам проективной методики

В основе проективной методики - проекция собственного опыта на неоднозначный малоструктурированный визуальный стимул (см Приложение). В качестве такого стимула использованы 4 картины, взятые из методики для изучения конфликтных установок подростков [10], и отражающие основные сферы отношений подростков отношения "сам с собой", отношения со сверстниками, межполовые отношения и, наконец, отношения со взрослыми (для этого картина № 4 (см Приложение) была модифицирована с целью обозначения именно сферы отношений "ребенок-взрослый").

2. Наблюдение типично подростковых ситуаций. И здесь мы особое внимание обращали на следующее:

- а) как ведет себя подросток в этих ситуациях (на особенности его поведения),
- б) как он выстраивает эти ситуации

При наблюдении специфичных подростковых ситуаций, в которых ребенок осуществляет пробу, мы допустили, что подростки выстраивают те ситуации, в которых они могут обнаружить пространство своих возможностей, (то есть произвести пробу себя), как игровые, на этом основании мы полученные

результаты рассматривали через некоторые специфические моменты игры как феномена [8, с 17].

а) "имитационность" - в игре используется то, что имеет место и в реальном мире. В игру помещается определенный образ действий, т.е. у играющего есть некое представление о том, что и как он будет делать. Причем этот образ "приходит" к нему из реального мира;

б) "операциональность" - игра - это не хаотическое претворение имеющегося образа действий, а определяемая границами и последовательностями деятельность - деятельность по правилам. В данном контексте термин "операциональность" используется для обозначения последовательности и закономерности действий, заключающихся в сюжете, ролях, правилах и т.п.;

в) "мнимость" - "ненастоящность" действий. В этом и заключается базовое отличие игры от действительности. Причем мнимость может быть как объективной - стороннему наблюдателю известно, что человек играет, наблюдатель видит расхождение "видимого и смыслового поля" (Л С Выготский, 1966), - так и субъективной - сам играющий понимает, что он играет. В игре могут присутствовать как обе "мнимости", так и каждая в отдельности,

г) концентрация этого процесса во времени и пространстве;

д) введение иного типа ответственности

Приведем в качестве примера некоторые наиболее яркие наблюдаемые нами ситуации. Так, в 6-ом классе:

1. На уроке английского языка, который проводится только для одной группы класса, мальчик, довольно успешный и в учебе, и среди своих одноклассников, который не должен был присутствовать на этом уроке, спрятался под парту и так сидел минут 10 от начала урока. При этом, сам не показываясь, он высунет то ногу, то руку то чем-нибудь погремит, но так чтобы одноклассники это видели а учитель не заметила. Все школьники, присутствующие в классе в этот момент, веселятся.

Спустя некоторое время учительница его заметила и сказала, не повышая голос, чтобы он вышел. "Обнаруженный" мальчик стал кривляться еще

больше, но уже с добавлением слов-комментариев. Тогда учительница, уже повышенным тоном, потребовала у него дневник и сказала, чтобы он убирался из класса. Мальчик, смеясь, попросил прощение и выбежал из кабинета, так и не предоставив учителю дневник.

...Через два дня этот же мальчик, но уже на уроке русского языка, "нечаянно" уронил на пол ручку и опять залез под парту. Он пытался повторить практически все действия, что делал на английском языке, но за это был вызван к доске выполнять задание на оценку.

2. На перемене, собираясь "стайками", некоторые мальчики говорят нецензурные слова, но, что называется, в своем кругу. На уроке, когда одному из них кто-то из одноклассников сделал ироничное замечание, мальчик в ответ произнес ругательное слово, но учительница, услышав, сказала: "Повтори, что ты сказал?" Он в ответ сказал довольно приличное слово, которое по звучанию очень похоже на нецензурное.

В 9-ом классе были наблюдаемы следующие ситуации

1. Один девятиклассник рассказывает на перемене анекдот группе одноклассников, но так, чтобы слышали и видели, по возможности, и остальные, кто специально не слушает. По окончании - все смеются. Обсуждают. Когда начинается урок, тот же юноша при входе учителя в класс после "здравствуйте" говорит: "А хотите я. Вам анекдот расскажу?"

2. На уроке юноша достаточно иронично комментирует отвечающих (их действия, слова, манеру говорить...) - так, вполголоса, чтобы одноклассники слышали, а учитель – нет. При этом окружающие рядом "хихикают". Один из ближе сидящих, смеясь, повторяет шутку вслух. Учитель рассержен на того, кто это затеял. На что тот говорит: "А что я? Разве это я сказал? Мало ли я думаю вслух. Кому это мешает?"

В ходе наблюдения мы обратили внимание, что младшие подростки выстраивают деятельность в значимых для себя ситуациях несколько хаотично,

скорее методом проб и ошибок, в отличие от девятиклассников, которые действуют уже более рационально. Но в то же время в поведении младших школьников гораздо больше элементов "игровости", чем у старших. Мы полагаем, что это можно объяснить, если обратиться к словам Г.М. Бреслава [2], который говорил, что "сложность и противоречивость переходного периода формирования личности заключается, прежде всего, в его переходности. С одной стороны, этот период завершает эпоху детства и обладает всеми чертами "детскости", с другой - открывает новую эпоху и "обрастает" проявлениями взрослого индивида" [2, с 42]. Т.е. младшие подростки, только вступающие в подростковый возраст, еще не "схватили" механизм действия (т.е. находятся еще в форме перехода), о чем свидетельствуют и обилие признаков "игровости" в поведении. А девятиклассники уже отработали способ действия и уже активно его эксплуатируют, расширяя пространство своих собственных возможностей и получая отношение окружающих. А так как игра старшим подросткам уже возрастно не присуща, то и их отношение к игре совсем другое, чем у шестиклассников. Они используют механизм "играния" с тем, чтобы в безопасных условиях можно было бы осуществить пробу себя.

Итак, по результатам исследования мы можем сделать вывод о том, что поведение подростков в значимых для них ситуациях носит пробующий характер. Нами были выделены следующие признаки, характеризующие подростковую пробу:

1. Действует, но не изменяет ситуацию кардинально;
2. Действия, как правило, носят демонстративный характер (рассчитаны на окружающих);
3. Важно отношение окружающих (как правило, одобряющее);
4. Действия повторяются, причем каждый раз с некоторым усилением, т.е. повторное действие выступает как продолжение предыдущего;
5. Как правило, все, что подросток делает, не влияет на изменение общей ситуации, а все его действия направлены на себя (демонстрация того, как он умеет, что он может...).

Также в ходе исследования мы заметили, что подростки выстраивают те ситуации, в которых себя пробуют, как игровые:

- во-первых, проба подростка происходит по принципу "здесь и теперь" и, как правило, не длительна (принцип концентрации во времени и пространстве);

- во-вторых, пробуя, подросток выстраивает свои действия таким образом, чтобы сторонний наблюдатель увидел как бы "ненастоящность" его действий. Это позволяет ему, с одной стороны, получить опыт действования, а с другой - обезопасить себя за возможные ошибки (признаки "мнимости" и иной тип ответственности);

- в-третьих, образ действий, который ребенок помещает в ситуацию пробы, "приходит" к нему из реального мира. То есть у играющего есть представление о том, что и как он будет делать. Другое дело, что он еще не знает, получится ли это у него (признак "имитационности");

- в-четвертых, подростковая проба - это не хаотическое претворение имеющегося образа действий. Здесь мы скорее можем говорить о некой последовательности и закономерности выражающейся в следующем: "попробовал - получилось, сделаю еще раз (это принцип "операциональности")".

Результаты проведенного нами исследования показали, что подростки осуществляют свое пробующее поведение в игроподобных формах.

Таким образом, мы можем утверждать, что гипотеза подтвердилась. А это, в свою очередь, открывает нам широкие возможности в области проектирования подростковой школы с целью создания такого места для подростка, где в наиболее развернутом виде возможно полноценное проживание возраста. Тем более что в ходе исследования было замечено, что наиболее успешные дети (здесь под успешностью мы понимаем соответствие уровня притязаний школьников, их самооценки требованиям, которые предъявляются извне) чаще прибегают к игроподобным формам. Это дает нам основание для предположения, что дети, чаще использующие в своем поведении игроподобные формы, наиболее успешны. Или, другими словами нормально проживают подростковый возраст.

Понятно, что проверка этой гипотезы - дело дальнейших исследований.

Приложение.

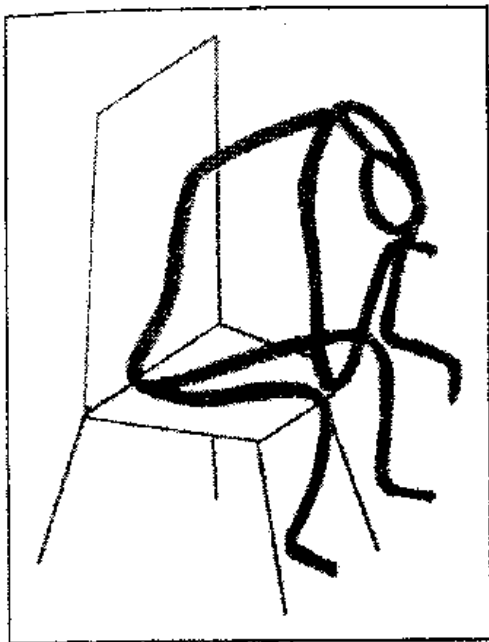


Рис. 1

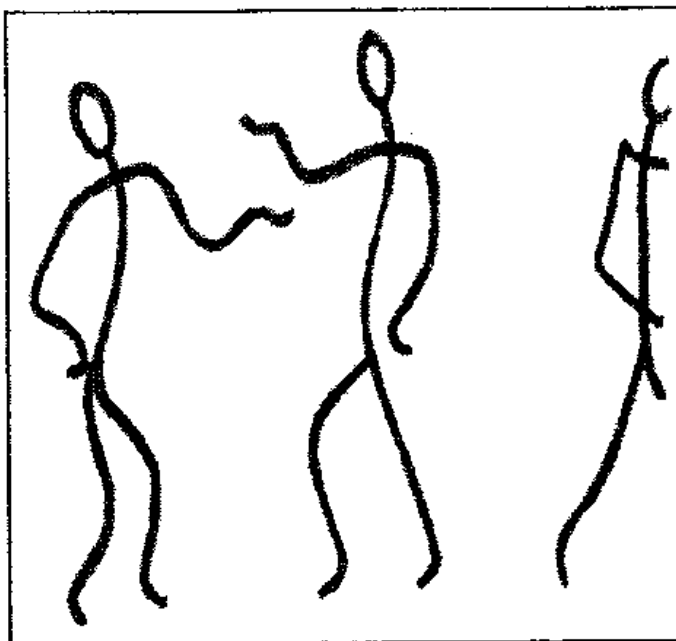


Рис. 2

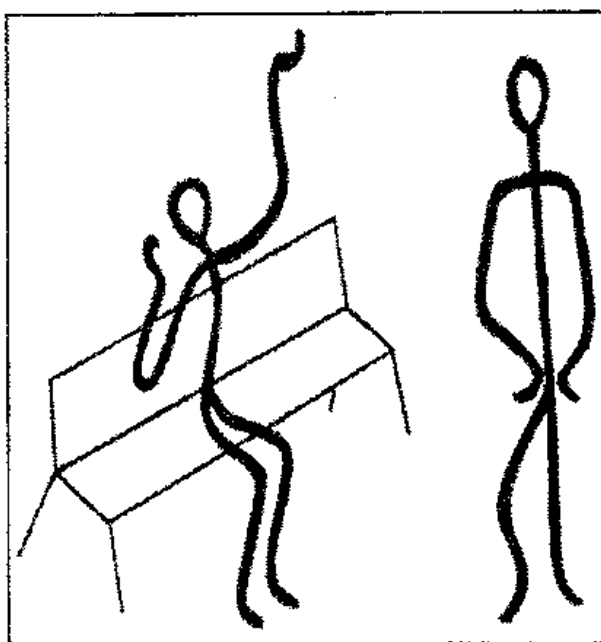


Рис. 3

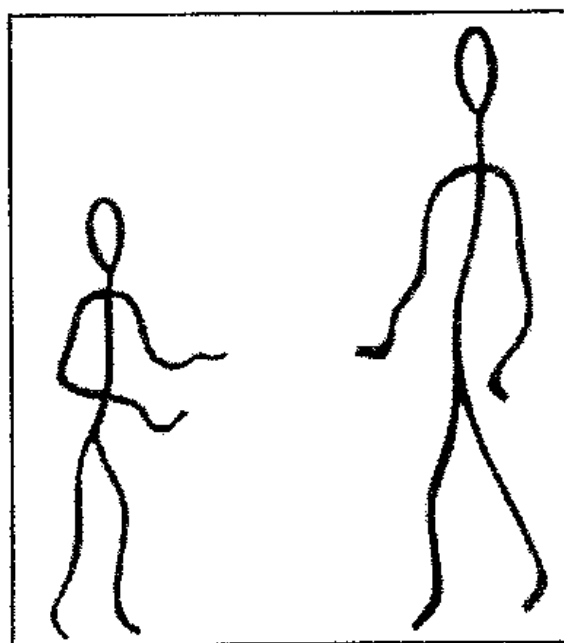


Рис. 4

Литература:

1. Башев В. В. Кризис психического развития в подростковом возрасте. // Бюллетень клуба конфликтологов Вып . 4 Красноярск, 1995.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М., Педагогика, 1990.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М. "Педагогика ", 1986.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии, № 2, 1976.
5. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии, № 1, 1996.
6. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии развития // Вопросы психологии, № 2, 1991.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
8. Хасан Е.Б. Игра и конфликт в подростковом возрасте. // Журнал практического психолога, № 2, 1996.
9. Хасан Е.Б. Игровая успешность и умение разрешать конфликты. Дипломная работа, 1993.
10. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
11. Штерн Э. Серьезные игры в юношеском возрасте. // Бюллетень клуба конфликтологов Вып. 3, часть 2 - К ,1994
12. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. // Психология подростка. Хрестоматия, сост. Ю.И.Фролов, М., 1997
13. Горячева М.В. Специфические особенности подростковой игры и ее отличие от игры дошкольников. Курсовая работа, КГУ, Красноярск, 1996