

Проблема конфликта в подростковом возрасте.*

(Из золотого фонда исследования конфликтов).

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей - одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков. Она имеет свою историю, которая в очень кратком изложении такова. С начала научного изучения подросткового периода, после первого фундаментального исследования С.Холла [28], за этим возрастом закрепилось название критического, что отразилось в его образной характеристике как периода " Sturm und Dran ", "Storm und Stress ", т.е. "бури и натиска", "бушевания и напряжения". В первую четверть нашего века в науке господствовало представление о биологической обусловленности критического развития в подростковом возрасте. Основу этого представления заложили С.Холл ("теория рекапитуляции") и З.Фрейд, в теории которого о стадиях психосексуального развития вторичное возникновение Эдиповой ситуации в начале подросткового возраста рассматривалось как универсальное и генетически предопределенное явление. Однако одновременно с созданием разнообразных вариаций теории био-генетического универсализма накапливались исследования по отдельным проблемам, в которых раскрывалась зависимость некоторых сторон личности, например, интересов, идеалов от социальной принадлежности подростка. Такая теоретическая направленность характерна для целого ряда исследований в начальный период становления советской психологии. Она отразилась, в частности, в названии работ: "Рабочий подросток" [1], [16], "Крестьянский ребенок" [17], и др. В Германии теоретическим противником З.Фрейда был Э.Шпрангер, который дал описание подростка "среднего класса" и вообще считал юность периодом "врастания индивида в культуру", в определенные "формы жизни общества", существующие в виде этики, религии, науки, искусства и т.д. [34]. А.Буземан, изучавший развитие самосознания подростков из рабочей и интеллигентной среды, пришел к выводу о зависимости критериев самооценки и уровня

развития самосознания от непосредственного социального окружения [23]. Работы подобного типа постепенно создавали фундамент для понимания социальной обусловленности ряда особенностей подростков, но в силу своего частного характера эти работы существенно не покидали представления о биологической обусловленности критического характера подросткового периода.

Мощный удар по теориям био-генетического универсализма был нанесен в 20-30 годы американскими этнографами (антропологами) школы Боас. Они занимались изучением так называемых примитивных цивилизаций с целью выяснения, в какой мере человек поддается воздействиям со стороны общества, что в нем определяется "природой", а что - "культурой", т.е. конкретными общественно-историческими обстоятельствами жизни и развития. Сравнение и обобщение материала, собранного учениками Боас и другими этнографами, привело к важным выводам, а именно:

1) Подростковый период может иметь *разную длительность* - от нескольких месяцев в некоторых племенах "примитивных цивилизаций" до четырех лет в обществах с высоким промышленным развитием, после которых детство формально еще не заканчивается в связи с продолжением образования и сохранением материальной зависимости от родителей. В ряде племен подростковый возраст ограничивается коротким периодом между наступлением у девочки половой зрелости и вступлением в брак, причем это время необходимо для совершения ритуалов признания ее взрослости и подготовки к брачной церемонии.

2) Общая картина развития и особенностей подростков может быть разной при двух крайностях: наряду с картиной критического развития существует *гармоническое, безконфликтное* развитие. Первые данные о протекании подросткового возраста без специфических трудностей были сообщены М.Мид [31], оценившей этот период в жизни самоанской девочки как наиболее приятное время по сравнению с детством и взрослостью. В другой работе М.Мид писала: "На Самоа нет конфликта потому, что девочка-подросток не сталкивается с открытиями, ограничениями или выборами, и потому что

общество ожидает, чтобы она выросла медленно и совершенно подобно цветку, за которым хорошо ухаживают" [32, с. 346]. Материалы М.Мид, опровергавшие представление о неизбежности кризиса и конфликтов, привлекли внимание ученых к новым проблемам.

3) Р.Бенедикт обобщила этнографические материалы в виде теории двух типов перехода от детства к взрослости *непрерывном и с наличием разрыва* между тем, чему ребенок учится в детстве, и теми способами поведения и представлениями, которые необходимы для осуществления роли взрослого [21]. Первый тип перехода существует в некоторых индейских и других племенах в условиях совпадения ряда важных норм и требований к детям и взрослым. В таких обстоятельствах развитие протекает плавно, ребенок постепенно учится способам взрослого поведения и оказывается подготовленным к выполнению требований статуса взрослого. Второй тип перехода имеет место при расхождении в существенных нормах и требованиях к детям и взрослым (он характерен для современного американского общества - считала Р.Бенедикт, М.Мид также говорит об этом [33]). В таких условиях переход к взрослости идет с внешними и внутренними конфликтами и имеет специфический результат - неподготовленность к выполнению роли взрослого при достижении "формальной" зрелости. Основной вывод Р.Бенедикт сформулирован так: "Хотя факт природы заключается в том, что ребенок становится взрослым, но путь, по которому происходит этот переход, варьирует от одного общества к другому, и ни один из этих частных культурных мостов не может рассматриваться как "природная" тропинка в зрелость [21; с.306].

Таким образом, из исследований эти исследования этнологов следовал вывод, что именно *конкретные социальные обстоятельства жизни ребенка определяют*: 1) длительность подросткового периода; 2) наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей; 3) характер самого перехода от детства к взрослости.

К. Левин в работе "Подход теории поля к подростковому возрасту" [30] проанализировал конфликтный тип перехода к взрослости с точки зрения

положения, занимаемого в обществе группой детей и группой взрослых (путем сравнения их некоторых прав и привилегий). Он констатировал *разделенность* этих групп в современном обществе и считал, что в подростковом возрасте *происходит смена принадлежности к группе*, т.е. подростки находятся в состоянии социального передвижения из группы детей в группу взрослых, причем у них есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привилегиями. По мнению К.Левина, специфика положения подростка состоит в том, что он находится "между двумя социальными группами", что аналогично положению человека, который в социальной психологии называется "marginal man" - "неприкаянный". Такое положение порождает стремление человека уйти из менее привилегированной группы в более привилегированную группу, которой он еще не принят. Положение неприкаянности является источником специфической картины поведения и эмоционального состояния, характеризующейся напряженностью, неустойчивостью, повышенной чувствительностью, робостью и неуверенностью, сменой контрастов поведения и настроения, эпизодической агрессивностью и другими особенностями. По аналогии К.Левин называет подростка "marginal man", а факт передвижения рассматривает как расширение, по сравнению с детством, жизненного пространства подростка в разных направлениях - временном, социальном, географическом и др.

Само движение в этом поле он трактует как движение в неизвестном направлении, поскольку для подростка новое поле (мир взрослых) является неясным с точки зрения границ доступного ему движения в нем. К.Левин выводит все основные особенности детей этого возраста. Степень трудностей и наличие конфликтов он ставит в прямую зависимость от резкости разграничения в обществе группы детей и взрослых и длительности периода, когда подросток находится в положении между двумя группами. Констатация К.Левиным факта разделенности этих групп в современном обществе и длительности периода "неприкаянности" подростка привели к выводу о закономерности конфликтов и трудностей в развитии и воспитании подростков как обусловленных спецификой социальных обстоятельств их

жизни.

В начале 50-х годов теоретический последователь С.Холла и З.Фрейда - А.Гезелл опубликовал последнюю часть своей трилогии о детском развитии, посвященную подросткам [27], в которой уже по отношению к этому возврату развивал свою теорию о биологически обусловленной последовательности развитая и жесткой смене одних особенностей другими, при которой проявление негативных особенностей с интервалом в год отражает процесс биологического созревания. Однако, вопреки многим теориям, в практике воспитания подростков имелось немало случаев бесконфликтного развития. За разъяснением причин этого родители и педагоги обращались, в частности, и к дочери З.Фрейда - Анне Фрейд, развивавшей идеи отца. В специальной теоретической статье [25] она объявила бесконфликтные случаи разными вариантами патологического развития и объяснила их с точки зрения выдвинутой ею раньше теории механизмов защиты от сексуальных импульсов [26]. Согласно этой теории один из этих механизмов направлен на подавление сексуального влечения, второй - на разрушение связей с объектами детской сексуальной привязанности.

Несколько лет назад появилась книга Д.Коулмена [24], в которой развивается мысль о "неприкаянности" подростка и ее последствиях. Он выделил ряд социальных обстоятельств, как бы выталкивающих подростка из мира взрослых и определяющих возникновение особой "субкультуры подростков", т.е. существование общества подростков в обществе взрослых.

Следует отметить, что в настоящее время некоторые зарубежные специалисты по детскому развитию считают, что ни одна из существующих теорий не может дать удовлетворительного объяснения всем накопленным фактам.

В первые два десятилетия становления советской психологии подростковым периодом в целом и отдельными проблемами занимались многие крупные психологи Л.С.Выготский [6], [7], П.П.Блонский [3], [4], А.А. Смирнов [15], П.Л.Загоровский [13], [14] и другие. Л.С.Выготский

выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания - полового, общеорганического и социального - как основной особенности и основном противоречии подросткового возраста.

Названные советские психологи разделяли точку зрения о критическом характере начала подросткового периода, однако в психологии не было единства мнений о длительности кризиса. Одни считали кризисным весь подростковый возраст, другие - только его начало, выделяли особую негативную фазу, ограничивая ее длительность приблизительно годом: у девочек "вокруг" 13 лет (по Ш.Бюллер [22]), а у мальчиков - позже на год-полтора [29], причем подчеркивалось, что это время совпадает с первыми кардинальными сдвигами в половом созревании подростков. Для негативной фазы считалось характерным, с одной стороны, разрушение прежних интересов ребенка, а с другой стороны, ломка отношений со взрослыми, появление упрямства, строптивости, негативизма, замкнутости, склонности к уединению, раздраженности, возбужденности, меньшей продуктивности в работе. На основе фактов исследования П.Л.Заговорский и И.А.Арямов [12], [2] утверждали, что появление негативной фазы зависит от социальной принадлежности подростка: Заговорский обнаружил проявления этой фазы только у 19% подростков из 274 изучавшихся им советских школьников в возрасте от 11 до 16 лет.

Л.С.Выготский поставил три совершенно новых проблемы при изучении критических возрастов [7], [8], [9]: во-первых, о *позитивном содержании негативной фазы*; во-вторых, о необходимости выделения основного *новообразования в сознании подростка*; в третьих, о выяснении *социальной ситуации развития*, которая в каждом возрасте представляет неповторимую систему отношений между ребенком и средой. Перестройка социальной ситуации развития представляет, по мнению Л.С.Выготского, главное содержание критических возрастов, и он ставил задачу понять динамическую картину взаимосвязи сдвигов в социальном бытии подростка и изменений в его сознании и структуре личности.

В настоящее время мнение советских психологов по поводу трудностей в

воспитании подростков является в общем единым и его можно сформулировать так: конфликты и трудности в этом периоде не обязательны, они порождаются неправильным воспитанием, но все же наблюдаются нередко. Такая точка зрения складывалась на основе педагогической практики и вытекала из ряда исследований, в которых раскрывалась зависимость трудностей в общении с подростком *от отношения взрослого к нему*.

* * *

В течение нескольких лет в лаборатории возрастных особенностей личности школьника НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР проводилось сравнительное изучение разных вариантов развития подростков с целью выделения важнейших возрастных особенностей этого процесса. Одной из задач исследования был поиск ответов на поставленные Л.С.Выготским проблемы. Поэтому оно было организовано с учетом требования раскрыть социальную ситуацию развития подростков, что нашло отражение в методе исследования: ребенок изучался не как изолированный индивид, а как член группы детей и взрослых, с которыми он связан обстоятельствами жизни и совместной деятельностью; изучение общения детей с окружающими людьми (при раскрытии его содержательной основы и норм отношений) служило средством изучения личности каждого подростка. Анализ всех материалов еще не закончен, но сейчас уже можно сделать некоторые предварительные выводы по ряду проблем.

В опубликованных ранее работах было высказано предположение, что центральное новообразование в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представления о себе как уже не ребенке. Действенной стороной этого представления является стремление быть и считаться взрослым [5], [10], [11]. Именно это специфическое новообразование мы считаем *психологическим* критерием начала подросткового возраста. Оно было условно названо "чувством взрослости", но этот термин не раскрывает всю специфику

отношения подростка к себе, (в субъективном и социальном аспекте),: у него очень велико отвергание своей принадлежности к детям и утверждение большей взрослости по сравнению с ними, но еще отсутствует ощущение подлинной, так сказать, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими. Разрыв между реальным уровнем взрослости и желаемым подростком постепенно уменьшается, но все же сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и выступает как специфический стимул социальной активности подростка, направленной на усвоение образцов взрослости.

Наше отличие от всех психологов, выделявших названную выше особенность подростков, заключается в отношении к ней. То, что, например, С.Холл называл желанием подростка быть зрелым мужчиной или женщиной и страстным стремлением научиться быть взрослым [19], [20], есть для Холла (так же как и для других авторов) лишь одна из множества рядоположенных особенностей, в то время как для нас новое представление подростка о себе и стремление войти в мир взрослых есть стержневая особенность, являющаяся *структурным центром личности* в этот период развития, ее аффективно-потребностным ядром, определяющим содержание и направление социальной активности подростка, систему его социальных реакций и специфических переживаний.

Анализ разных вариантов развития подростков позволяет выделить несколько возможных источников возникновения "чувства взрослости". Первый источник его - это значительные сдвиги в физическом развитии и начало полового созревания. Эти очень ощутимые для самого подростка изменения делают его более взрослым объективно и в собственных глазах. Другие источники "чувства взрослости" - социальные. "Чувство взрослости" может рождаться в условиях значительной самостоятельности ребенка и доверия взрослых, в чем выражается уже "недетское" положение ребенка и отношение взрослых к нему не как к маленькому. В наших опубликованных материалах примером этого является Петя Ерофеев. Однако в жизни

существуют более яркие примеры, множество которых было в период Великой Отечественной войны, когда ребята очень быстро выросли социально и в субъективном плане, работая наравне со взрослыми на предприятиях, в колхозах или становясь единственными помощниками матери в заботах о семье. (Этот возможный путь возникновения чувства взрослости (причем задолго до начала полового созревания) зафиксирован в литературном образе "мужичка с ноготок") Формируется "чувство взрослости" и отношением к подростку как к равному со стороны тех его товарищей, которых он считает много взрослее себя. Вообще общение со "взрослыми" ребятами очень овзросляет и самого подростка. Он равняется на них как на образцы взрослости и старается подтянуться до их уровня. Наконец, ощущение собственной взрослости может формироваться и в результате того, что подросток устанавливает сходство в чем-то конкретном между собой и человеком, которого считает взрослым. Таким человеком может быть не только взрослый, но и товарищ, а основой для сравнения – багаж знаний, полученных в школе или из других источников, различные умения, сила, ловкость, смелость и т.п... Важно отметить, что ощущение собственной взрослости может возникать у ребенка до начала полового созревания и сдвигов в физическом развитии, т.е. быть полностью социальным по происхождению. Наблюдаемая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего (чем в прежние годы) появления сдвигов в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающих вступление в подростковый возраст.

Возникновение у подростка представления о себе как не ребенке, а более взрослом, имеет важные последствия, потому что в нашем обществе дети и взрослые представляют две разные группы и имеют разные обязанности, права и привилегии. Отношения взрослых между собой и взрослых с детьми строятся на основе разных норм, причем многие нормы и требования фиксируют несамостоятельность ребенка, его подчиненное, неравноправное положение. Вообще многое существует как доступное для взрослых, но запретное для детей (например, определенные книги, кинофильмы, музыка, развлечения и пр.). Во

множестве ограничений для детей зафиксировано отличие их положения по сравнению со взрослыми. В детстве ребенок овладевает нормами и требованиями, которые существуют в обществе для детей. Переход в группу взрослых предполагает изменение прав, обязанностей, привилегий. Однако момент такого "официального" перехода находится за пределами подросткового возраста и является очень неопределенным и относительным, поскольку в качестве критериев его определения могут выступать разные показатели сугубо социального порядка (окончание образования и начало профессиональной деятельности, материальная независимость от родителей, право вступления в брак, получение других гражданских прав и т.д.).

Возникновение у подростка представления о себе как уже перешагнувшем границы детства определяет его переориентировку с одних норм на другие - с "детских" на "взрослые", а также появление специфической социальной активности, которая заключается в большой восприимчивости к усвоению различных норм, ценностей, способов поведения, существующих в обществе именно для взрослых. Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений со взрослыми и товарищами через прямое заимствование или подражание, путем самовоспитания и самообразования. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их способности, качества, умения и привилегии, причем, прежде всего те, в которых наиболее зримо выступают отличительные черты взрослых и преимущества по сравнению с детьми.

Прежде всего, это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде и прическах, способы отдыха, развлечений, ухаживание, косметика, различные украшения и т.п.). Приобретение таких внешних признаков мужской" или "женской" взрослости делает подростка взрослым в собственных глазах и, как ему кажется, в представлении окружающих. Она приобретается путем

подражания. Это - самый легкий способ достижения заметной для всех взрослости. Именно по этому он часто является первым по времени появления, наиболее распространенным, стойким, плохо поддающимся различению.

Далее, равнение подростка на взрослого проявляется в стремлении приобрести его качества. Мальчики начинают путем самовоспитания развивать в себе качества "настоящего мужчины" (силу, смелость, волю, настойчивость и другие). Ради этого они занимаются спортом, различными упражнениями. Многие стремятся овладеть взрослыми умениями (столярничать, слесарничать, водить машину, фотографировать, стрелять из ружья, охотиться и т.п.), причем начало подросткового возраста - самое благоприятное время для обучения подобным умениям, особенно если обучение организовано серьезно. У девочек тоже существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями. В целом же они ориентируются на идеал женщины, в котором выделение привлекательного содержания зависит от воспитания и характера общения

Наконец, претензии подростка на новые права распространяются на всю сферу отношений со взрослыми, что отчетливо обнаруживается в причинах конфликтов со взрослыми и в обидах подростка. Он всячески протестует, когда его как маленького" опекают, направляют, контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаются с его желаниями, интересами, подчиняют установленному режиму, т.е. когда в отношении взрослых к подростку реализуются специфические нормы и способы их поведения с детьми *именно как с детьми* (согласно их социальному и правовому положению в мире взрослых). Такой тип отношений становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослого он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение своей личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности в разных направлениях, т.е. на известное *равноправие со взрослыми*, и *старается добиться признания ими этого*. Протест и неподчинение подростка являются *средством, при помощи которого подросток хочет*

добиться изменения прежнего типа отношений со взрослым на новый, специфический для общения взрослых людей. Иначе говоря, в начале подросткового периода в связи с появлением у подростка представления о себе как уже не ребенке и потребности в признании его взрослости окружающими возникает совершенно новая проблема - проблема прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом, проблема равноправия.

Возникновение и существование этой проблемы ставит подростковый период в особое положение в цикле детскою развития. Она свидетельствует о нарушении баланса в системе прежних отношений и тенденции к смене существующего типа отношений другим, новым.** Протест подростка указывает на то, что он является инициатором перемен, а взрослый этому сопротивляется. Такое положение может сохраняться в течение короткого или длительного времени, и выходы из него могут быть разными, но, в конечном счете, одинаковым результатом - становлением отношений нового типа, основанных на иных, чем в детстве нормах. Мы полагаем, что перестройка социальной ситуации развития в подростковом возрасте заключается именно в постепенном переходе *от характерного для детства типа отношений* ребенка и взрослого *к качественно новому, присущему взаимоотношениям взрослых людей.* Завершение этой смены обычно происходит за пределами подросткового возраста, но кардинальный сдвиг приходится как раз на этот период и именно он означает возникновение иного, чем раньше, отношения между ребенком и средой, "неповторимость" которого создается наличием процесса *становления* новых способов социального взаимодействия подростка и взрослых. Старые способы все больше вытесняются новыми, но в то же время они сосуществуют и это создает огромные трудности и для взрослых и для подростка.

Однако перестройка социальной ситуации развития в виде становления нового типа взаимоотношений подростка и взрослого осложняется рядом моментов, существование которых определяет возможность протекания этого процесса в разной форме. Одни моменты благоприятствуют этому

переходу, другие же выступают в роли тормоза.

В подростковом возрасте, как переходном от детства к взрослости, должно происходить постепенное обучение ребенка быть взрослым в *социальной* плане, т.е. становление его социальной взрослости. Это является общественной необходимостью подготовки к будущей взрослой жизни. Задача воспитания в этот период заключается в том, чтобы постепенно учить и научить подростка действовать, думать, выполнять разного рода задачи и обязанности на уровне требований, которые предъявляются взрослым, а также общаться с людьми по нормам отношений и поведения взрослых. Чтобы учиться этому, ребенок должен начать жить в системе норм и требований, существующих для взрослых. Такое обучение прямо связано с расширением самостоятельности и изменением прав подростка. Обычно взрослые склонны связывать развитие взрослости с более серьезным и ответственным выполнением *обязанностей* и увеличением их числа. Становление взрослости обязательно предполагает это, но, с другой стороны, оно требует и расширения *прав* подростка. Таким образом, задача развития социальной взрослости подростка диктует необходимость перехода к новому типу отношений по сравнению с детством.

Такой переход может происходить по-разному, в зависимости от того, когда, как и в какой степени реализуются новые требования и нормы в практике деятельности и отношений ребенка, а также от его готовности их принять.

Как уже говорилось, такая готовность создается у подростков сдвигами в развитии его личности в виде восприимчивости к усвоению различных образцов взрослого поведения, а переход к новому типу отношений с взрослыми соответствует собственным стремлениям подростка.

Однако у взрослых (учителей и родителей) сплошь и рядом как раз именно отсутствует готовность к такому переходу и, в частности, к расширению прав подростка. Расширение прав обычно представляется естественным только тогда, когда меняется положение человека. Однако, в действительности общественное положение подростка не меняется по

сравнению детством: он был и остается "учеником", "школьником". Кроме того, сохраняется полная материальная зависимость подростка от родителей, а у родителей и учителей – роль воспитателей.

Другой тормоз расширений прав подростка - инерция прежнего опыта взрослого в виде привычки постоянно направлять и контролировать ребенка. Ведь расширяя самостоятельность подростка, взрослый при этом должен ограничивать собственные права в отношении ребенка и ломать собственный опыт общения с ним, а это трудно даже при осознании необходимости перемен.

Третий тормоз связан с отсутствием у ребят, особенно в начале подросткового возраста, умения действовать самостоятельно, что часто приводит к тому, что претензии подростка превышают его возможности, и поэтому возникает объективная необходимость в руководстве и контроле со стороны взрослых. Все это создает крепкую основу для сохранения у взрослого отношения к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает нецелесообразность и ненужность расширения прав и самостоятельности подростка.

Таким образом, в начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Такое отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания детей этого возраста и является тормозом развития социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей в отношениях взрослого и подростка, которые возникают из-за расхождения их представлений о характере прав и степени самостоятельности подростка.

Анализ разных вариантов развития подростков показал, что, несмотря на тормозящее влияние вышеупомянутых моментов, в подростковом периоде старый тип отношений со взрослыми все же вытесняется новым (в

большей или меньшей степени), причем трудности и конфликты могут быть сведены к минимуму, если взрослый препятствует возникновению и развитию противоречия, порождающего их. Когда же взрослый собственными действиями создает и углубляет противоречие, трудности и конфликты неизбежны.

Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность управлять этим процессом и избежать трудностей. При инициативе же подростка вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку - еще как к ребенку или уже как к взрослому. Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает "чувство взрослости", а отношение взрослого к нему, по сравнению с детством, не меняется. Как уже говорилось, такое расхождение в оценке степени взрослости подростка (им самим и взрослым) выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт. Оно может иметь три варианта развития с соответственно разными картинками в динамике отношений подростка и взрослого.

Первый вариант характеризуется постепенным углублением противоречия и развитием конфликта, имеющего тенденцию быть обширным и длительным. Его первый узелок порождается отношением взрослого к претензиям подростка на большую самостоятельность, доверие и уважение как к необоснованным. Однако стремление взрослого сохранить прежний стиль отношений вызывает сопротивление со стороны подростка в виде разных форм протеста и неподчинения. Существование у подростка и взрослого противоположных тенденций, их сопротивление друг другу определяют возникновение столкновений, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими и все более резкими, а негативизм подростка - упорным и глобальным по характеру. В результате сохранения такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. При

этом развитие некоторых сторон взрослости подростка может тормозиться, а личность калечиться (появление ответных агрессивно-деспотических тенденций, лживости, ханжества, приспособленчества и др.). Как правило, быстро растет отчужденность подростка. Взрослый теряет авторитет, и к нему может возникнуть отношение как к "пережитку прошлого", что оправдывает в глазах подростка неприятие им требований, оценок, взглядов взрослого.

Второй вариант возникает тогда, когда порождающее конфликт противоречие существует, но проявляется эпизодически, будучи замаскировано специфическим поведением взрослого: под напором подростка, но вопреки собственным взглядам, он начинает разрешать то, что не разрешал раньше. Благодаря этому столкновений становится меньше, но их возможность имеется постоянно из-за неизменности сущности отношения взрослого к подростку. Эта неизменность в сочетании с уступками определяет непоследовательность поведения взрослого: одно и то же то разрешается, то запрещается. Такая неопределенность, касающаяся пределов доступного и возможного для подростка, существует довольно часто, может сохраняться долгое время и благоприятствует развитию взрослости подростка в русле имеющихся у него интересов и стремлений, так как каждое прошлое отступление взрослого подросток использует против него как средство для достижения желаемого.

Третий вариант складывается в случаях, когда взрослый со временем начинает видеть в подростке не ребенка, а более взрослого и соответственно меняет отношение. Поэтому противоречие, порождавшее трудности в их общении, уменьшается и меняется первоначальная картина в отношениях: конфликт становится меньше и может исчезнуть вообще.

Среди изучавшихся нами вариантов развития детей особенно интересен был случай сосуществования двух разных картин развития отношений подростка с родными. В результате авторитарной системы

семейного воспитания у Жени Зарецкого с V класса нарастал и углублялся конфликт с родными. Когда он учился в VII классе, родители оказались бессильны как воспитатели - негативизм мальчика распространялся на все их требования, в том числе и разумные. Он называл дом "адам", мечтал вырваться "на волю". Под давлением школы отец, наконец, изменил отношение к Жени - стал относиться к нему как "старший товарищ к более младшему". В VII классе их отношения постепенно улучшились, а весной отец говорил: "У меня трудностей нет!". Однако в это же самое время отношение матери оставалось неизменным, и у нее конфликт с сыном существовал не только в VII классе, но и в IX и X классах.

В трех указанных вариантах развития отношений подростка и взрослого сходным общим моментом является конфликтное начало подросткового периода. Здесь всюду имеется так называемая негативная фаза. Она возникает при инициативе подростка в переходе к новому типу отношений со взрослым и при сопротивлении взрослого этому. Длительность конфликта определяется временем неизменности отношения взрослого к подростку. В целом же негативная фаза отражает определенную форму перехода к новому типу отношений в условиях, когда сдвиги в развитии личности ребенка в начале подросткового возраста *опережают* появление соответствующих им изменений в отношениях со взрослым. Положительное содержание негативной фазы заключается в том, что подросток путем разных форм неподчинения взрослому *ломает прежние "детские" отношения с ним и навязывает новый тип "взрослых" отношений*, которым объективно принадлежит будущее, поскольку только при таких отношениях может развиваться социальная зрелость подростка.

Существенный симптом негативной фазы заключается также в разрушении у подростка прежних и появлении новых интересов. Положительное содержание этой смены создается возникновением у подростка активного равнения на мир взрослых с его образцами, нормами, ценностями и вообще на взрослого с целью приобрести его разные особенности и качества, приобщиться к разным сторонам его жизни и деятельности. Это имеет важнейшее значение в развитии

социально-моральной зрелости подростка. Именно этот процесс составляет основное содержание формирования личности в этот период развития и заключается в появлении у подростка определенных морально-этических представлений и ценностей, целей и планов, связанных с будущим, задач самовоспитания и самообразования, а также стремления поступать в соответствии с собственными представлениями и целями. Однако конфликтные отношения способствуют нежелательной эмансипации подростка, создают у него "смысловой барьер" к воздействиям взрослого, и поэтому воспитатель может вообще потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

Иначе протекает подростковый период, если переход к новому типу отношений с подростком происходит по инициативе взрослого. В этом случае такой переход может происходить постепенно, без специфических трудностей и быть естественным следствием особого рода общения с ребенком до подросткового возраста или в его начале, а также результатом намеренного изменения взрослым прежних отношений. В последнем случае взрослый, не дожидаясь времени, когда инициатором перемен может стать подросток, начинает перестраивать свое отношение к нему и выяснять, где именно и как можно и нужно расширить его самостоятельность. Такого рода признание взрослым возросших возможностей ребенка отвечает задаче воспитания, а при появлении у подростка "чувства зрелости" препятствует возникновению противоречия, порождающего трудности и конфликты.

Возможность дальнейшего бесконфликтного протекания подросткового периода прямо связана с правильным решением проблемы постепенного, *пошагового* перехода к новому типу отношений и постепенного расширения самостоятельности подростка в разных направлениях, причем с нахождением той ее степени, которая соответствовала бы реальным возможностям подростка и общественным требованиям, но не превышала бы меры, когда взрослый уже теряет возможность направлять поведение подростка и влиять на него. Это, конечно, очень трудная задача, и в настоящее время еще отсутствует возможность указать конкретные пути ее решения. Это - дело будущего, но

положительные примеры педагогической практики (в семье, школе), которых в общем не так мало, свидетельствуют о принципиальной возможности решения этих проблем. Такие положительные примеры необходимо анализировать самым тщательным образом в разных аспектах - социальном, психологическом, педагогическом, чтобы сделать процесс перехода к новому типу отношений с подростком управляемым и наиболее целесообразным в разных конкретных условиях.

Интересны и поучительны случаи бесконфликтного перехода к новому типу отношений, возникающих на базе особого рода общения взрослого и ребенка в конце младшего школьного возраста и в начале подросткового. Это имеет место в случаях, когда из-за особых обстоятельств ребенок становится серьезным помощником матери в хозяйственных делах, а в некоторых вопросах - ее советчиком и опорой, причем одновременно имеет значительную самостоятельность в отношениях с товарищами. Такое положение подростка ставит его в существенных вопросах наравне со взрослым и вызывает к жизни способы социального взаимодействия, основанные на доверии, помощи друг другу, уважении. Далее, отношения между подростком и взрослым не претерпевают отрицательных изменений, когда взрослый является активным участником жизни ребенка (разных его дел, интересов, отношений), становится его личным, интимным другом, помогает советом и делом, сам советуется с ним в некоторых вопросах. Также не происходит отрицательных сдвигов, если взрослый становится образцом для ребенка и приобщает его к некоторым своим интересам и занятиям, учит полезным умениям, считается с мнением, помогает в трудностях.

Для всех этих вариантов отношений характерно наличие *общности* в той или иной стороне жизни ребенка и взрослого, *сотрудничества* между ними, из чего рождается *промежуточный тип отношений большего равноправия* по сравнению с детством.*** Отношения развиваются благополучно, если они строятся по определенному типу отношений взрослых - дружеских или содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, помощи и доверия. В процессе сотрудничества происходит

становление новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной зрелости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Сотрудничество, будучи особым типом общения, позволяет взрослому поставить подростка в новое положение - своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такого рода отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания.

Таким образом, создание общности в жизни взрослого и подростка как основы перехода к новому типу отношений является важнейшей проблемой в воспитании детей этого возраста и необходимым и обязательным условием развертывания процесса обучения подростка быть взрослым. Постепенно вводить его в мир зрелости должны непосредственно воспитатели - родители и учителя. Если этого не делать, подросток найдет способы проникнуть в этот мир без помощи взрослых. Их нежелание или неумение понять новые стремления подростка толкает его в среду товарищей, на поиск удовлетворяющего содержания жизни и отношений, еще больше увеличивает способность в общении со сверстниками, поскольку здесь, в среде сверстников, стремление подростка против не удовлетворяющего отношения взрослых и на этой основе может возникнуть "солидарность группы". Общение с товарищами является особой школой развития социально-моральной зрелости подростка, и сила влияния сверстников прямо пропорциональна степени неудовлетворенности подростка общением со взрослыми. Первопричиной эмансипации подростка может быть не совершившийся своевременно переход к новому типу отношений с взрослыми, а поскольку при этом социально-моральное развитие подростка происходит преимущественно за пределами влияния родителей или учителей, то у них нередко появляются новые трудности и проблемы из-за расхождений с подростком во взглядах по разным вопросам, причем подросток может отвергать мнение взрослого не только как "просто неправильное", но и как "несовременное", "старомодное". Вопрос о столкновениях и конфликтах подростка и взрослого из-за различия в этических

и эстетических представлениях, в социально-моральных установках и ценностях является особой проблемой, которая приобретает актуальность во второй половине подросткового возраста и сохраняется в юношеском.

Итак, выяснение причин трудностей и конфликтов в общении взрослых с ребенком при его вступлении в подростковый возраст и последствий существования этих трудностей и конфликтов в подростковом периоде ставит проблему необходимости *соответствия* отношения взрослых *уровню развития личности* подростка и такого построения их взаимоотношений, когда именно они определяли бы прогресс в формировании личности подростка и правильное направление в развитии его социальной взрослости, а это, в свою очередь, ставит проблему *динамики* этих отношений (их норм и содержательной основы) *внутри* возрастного периода. Эти проблемы особенно остро встают в отношении подростков, но, очевидно, имеют существеннейшее значение на протяжении всего детства. Для их решения необходимо детальное изучение разных типов и видов общения взрослого и ребенка и выяснение их функции в развитии личности. Без этого управлять процессом формирования личности ребенка невозможно.

* Печатается по «Вопросы психологии», №2, 1972г.

** Сходная проблеме возникает в период, получивший название «кризиса возраста трех лет», когда у ребенка появляются претензии на самостоятельность («Я сам!»), но они качественно отличаются от стремления подростка не просто к самостоятельности, а к *равноправию* со взрослыми.

***Успех системы воспитания А.С.Макаренко в огромной степени определялся тем, что он строил отношения взрослых и подростков и между ребятами именно на "взрослых" нормах и нашел организационные формы жизни коллектива, основанные на нормах демократического централизма.

Литература:

1. АрямовИ.А. Рабочий подросток. М., 1928.
2. АрямовИ.А. Особенности поведения современного подростка. "Педология", т. 2, 1928.
3. БлонскийП.П. Педология. М., 1936.
4. БлонскийП.П. Очерки детской сексуальности. М.-Л., 1935.
5. "Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков". Сб. Под ред. Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой, М., 1967.
6. ВыготскийЛ.С. Педология подростка (на правах рукописи). М., последовательное издание частей в 1929, 1930 и 1931 г.г.
7. ВыготскийЛ.С. Переходный возраст (стенограмма лекции). Рукопись, 1934.
8. ВыготскийЛ.С. Негативная фаза (стенограмма лекции). Рукопись, 1933.
9. ВыготскийЛ.С. Проблема возраста. Рукопись.
10. ДрагуноваТ.В. и ЭльконинД.Б. Некоторые психологические особенности личности подростка. "Советская педагогика", № 6, 1965.
11. ДрагуноваТ.В. Некоторые вопросы формирования личности в подростковом возрасте. "III Всесоюзный съезд Общества психологов СССР", т. 2, М , 1968.
12. ЗагоровскийП.Л. О так называемой негативной фазе в подростничестве. "Педология", т.1, 1928.
13. ЗагоровскийП.Л. Основные направления в современной психологии юности. "Психология", вып.1, т. 2, 1929.
14. ЗагоровскийП.Л. Второе школьное детство и особенности его социального поведения. "Труды педфака ВГУ", Воронеж, 1928.
15. СмирновА.А. Психология ребенка и подростка. М., 1926.
16. СмирновВ.Е. Рабочий подросток. М.-Л., 1924.
17. РыбниковН.А. Крестьянский ребенок. М., 1930.
18. РыбниковН.А. Юношеские дневники и их изучение.
19. ХоллС. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Петроград, 1920
20. ХоллС. Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития. С.-Пб., 1913.
21. Benedict R. Continues and Discontinues in Cultural Conditioning "The Adolescent – a book of readings" ed. by J.M.Seidman. N.Y., 1960.

22. Buhler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena, 1927.
23. Busemann A. Die Jungen in eigenen Urteil. Langensalza.1926.
24. Coleman J. The Adolescent Society. N.Y.
25. Freud A. Adolescence. "The Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology", ed. by J.F. Rosenblith and W. Allinsmith. Boston, 1964.
26. Freud A. The Ego and Mechanismus of Defense. N.Y., 1948.
27. Gesell A. Youth: the Years from Ten to Sixteen. N.Y., 1956.
28. Hall G.S. Adolescence (2 voi). N.Y., 1908.
29. Hetzer H. Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen. Der Verlauf der negativen Phase. "Zeitschrift für Psychologie, № 2, 1927.
30. Levin K. Field Theory Approach to Adolescence. "The Adolescence - a book of readings" ed. by J.M.Seidman. N.Y., 1960.
31. Mead M. Coming of Age in Samoa. N.Y., 1928.
32. Mead M. Adolescence in Primitive and Modern Society. "Readings in Social Psychology", ed. by E.E. Maccoby, T.M. Newcomb and others. N.Y., 1958.
33. Mead M. The Contemporary American Family as an Anthropologist Sees It. "The Adolescence - a book of readings" ed. by J.M.Seidman. N.Y., 1960.
34. Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1929.