

Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия педагогика и психология возрастных кризисов

До последнего времени в исследованиях и педагогической практике полагалось, что кризисы психического развития (или возрастные кризисы) представляют собой своеобразные отрезки жизненного пути ребенка (или взрослого), когда обнаруживается недостаточность тех педагогических условий, в которых живет и действует ребенок. Этот взгляд провоцировал и способы разрешения кризисов — ребенку необходимо предоставить то, что он требует (отдать его в школу, начать относиться к нему как ко взрослому), и кризис будет преодолен.

Если взглянуть на эту позицию внимательнее, становится понятно, что она «обслуживает» нужды педагогов. Действительно, в случае трудностей педагог прилагает усилия для их устранения. Внутренние механизмы возникающих проблем, их возможный смысл для самого ребенка - это традиционно психологическая задача, мало интересная педагогу. Педагогика, в отличие от психологии, по сути своей является практикой. А потому любое препятствие (а кризис есть именно препятствие для педагогического действия) должно быть устранено или преодолено. Это не недостаток педагогической позиции, а ее содержание.

Однако кризисы, если это нормативные возрастные кризисы, составляют непреодолимое препятствие. Взрослый уступает ребенку, а тот предъявляет новые требования. Эта ситуация длится и длится, а потом словно бы исчезает сама собой. Становится ясно, что для педагогического действия в кризисе требуется содержательный анализ, а потому мы вынуждены перейти из плоскости педагогического действия в плоскость психологического понимания. И только на его основе построить уже в новой идеологии педагогическое действие.

Недостаточность традиционного понимания кризиса состоит в том, что он не рассматривается как необходимый этап развития. Для того чтобы слова «необходимый этап» превратить из речевой конструкции в инструмент анализа и, следовательно, в основу проектирования педагогического действия, необходимо

обнаружить содержание кризиса. Или, другими словами, обнаружить ту задачу развития, которая решается в кризисе. Только в этом случае проектирование педагогического действия превратится из преодоления (избегания) кризиса в построение особого пространства действия, в определение его целей, предмета, возможного результата.

Если обнаружена задача развития критического периода, та работа развития, которая совершается в кризисе, и которая, подчеркнем, не может быть решена ни на каком другом этапе развития, то могут быть определены и конкретизированы цели, предмет и результат педагогического действия. В этом случае целью педагогического (взрослого) действия становится создание условий для решения задачи развития, предметом — детское действие (его пространство, условия), результатом - решение ребенком задачи развития.

Как возможно задать (определить) содержание развития в критический период? Не раскрывая основания ответа на этот вопрос, остановимся на следующем: содержанием развития в критический период является субъективация новообразования предшествующего стабильного периода. Иными словами, мы предполагаем следующее: в стабильный период новообразование формируется, но лишь объективно, его может обнаружить сторонний наблюдатель, для ребенка же этого новообразования еще нет. Нет в том смысле, что ребенок сам еще этой новой способностью не владеет. Для ее обнаружения самим ребенком, для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия, если же их нет, способность не обнаруживается таким условием и оказывается психологическое пространство кризиса.

Для эмансипации способности необходима некоторая специальная работа, работа по субъективации способности. Фактически речь идет о своеобразной двухтактности образования субъектной способности. На первом шаге (в стабильный период) формируется способность внутри некоторой целостности условий, на этом шаге способность принадлежит не субъекту, а именно всей этой целостности. Далее необходим следующий шаг - вычленение способности из породивших ее условий, по нашему исходному положению это и есть кризис

развития.

В стабильном возрасте в рамках ситуации формирования у ребенка возникают некоторые способности, но до определенного времени эти способности существуют объективно. Это значит, что если эта ситуация формирования воссоздается, то ребенок реализует, обнаруживает эти способности, если ситуация оказывается другой то ребенок эту способность не демонстрирует. Фактически субъектом способности оказывается не сам действующий, не ребенок, а ситуация формирования. Классический пример из детской игры: в игре ребенок сохраняет «позу часового», а вне игры ее не сохраняет и т. д. То есть способность не является достоянием самого действующего. Такая способность носит мерцательный характер.

В кризисе происходит «отслоение» этой способности, присвоение этой способности самим субъектом, происходит субъективация. И потому необходимы совершенно особые условия. Главным из этих условий, как сегодня становится понятно, является превращение детского действия из действия направленного на предмет, из действия результативного, в действие пробующее. Собственно и есть тот момент, где встречается детское действие и действие взрослого. Действие взрослого, педагогическое действие «находит» свой предмет-действие ребенка. Действие взрослого становится «живым» (в терминах В.П.Зинченко).

Что означает проба, какого рода работа должна случиться в этот момент" Суть пробы заключается в том, что ребенок обнаруживает собственное действие. Это сегодня стало понятнее благодаря работам Б.Д. Эльконина о чувстве собственной активности. Проба это такое действие, которое позволяет испытать (претерпеть) чувство собственной активности и тем самым обнаружить собственное действие как таковое.

Для меня в этих словах заключен особый смысл, я проиллюстрирую это на очень смешном примере кризиса трех лет. Кризис трех лет описан как кризис «я сам», как возникновение личного действия, как противопоставление «Я хочу -Я не хочу» и т.д. Было проведено подробное, прицельное наблюдение ребенка на протяжении года - от двух с половиной до трех с половиной лет. Наряду с хорошо

известными симптомами негативизма и своеволия, наряду с этими «Я сам», «хочу - не хочу» и т. д., есть и поведенческие симптомы другого рода. Ребенок называет себя в третьем лице уменьшительно ласкательными словами, например, «Маленький мишка»; при этом ведет себя предельно конформно, предельно ласково, т.е. ведет себя так, как было характерно до кризиса.

Приведенная иллюстрация оказывается весьма серьезным указанием на то, что в критический период можно обнаружить два типа поведения. С одной стороны, это поведение, словно бы забегающее вперед: это освоение своего «Я»: «я сам», «хочу - не хочу» - то, что традиционно связывается с критическими симптомами. Но чтобы эти новые формы возникли для самого ребенка, необходимо их не только усилить (традиционной нарочитостью, навязчивостью негативизма) но и противопоставить другим формам поведения - подчеркнутой связи с родителями, ласковости, покладистости. «Новое» и «старое» поведение отчленяются друг от друга. Но, обратим внимание, и то, и другое является опять-таки своим поведением; оба типа поведения маркируются различными речевыми символами: одно через «Я», а другое - через подчеркнуто ласковое название в третьем лице. При первых наблюдениях легко было отмахнуться от них, полагая некоей индивидуальной особенностью. Однако скоро обнаружилось, что почти все внимательные родители запомнили в поведении своих трехлетних детей подобные ласковые названия на фоне выраженного демонстративного «Я».

Это наблюдение оказывается весьма важным при анализе развития субъектности в критические периоды. Традиционно в логике формирования (деятельности, умственных действий и т.д.) привычно рассуждали о действии ребенка и действии образцовом, взрослом. Ребенок, развиваясь, взрослое (образцовое) действие присваивает. Сегодня можно гипотетически полагать, что в кризисе происходит более сложное расчленение, не детского и взрослого действий, не моего и чужого (образцового), а моего и моего же, но иного.

Только в этом смысле можно говорить о субъективации как таковой. В противном случае, ребенок «надевает» на себя новые одежды чужих действий. Можно ли в этом случае говорить о развитии? Однажды А.И.Подольский

упомянул о мертвых понятиях. Ссылаясь на беседы с П.Я.Гальпериным, он сказал, что иногда удается сформировать нечто, что остается мертвым. Так вот мне кажется, что собственно развитие и собственно субъективация - все это касается как раз этого внутреннего расчленения; я, мое действие и я же, мое же действие, но иное, это внутреннее различие только и дает возможность говорить о развитии как таковом.

Так понятое развитие есть самое важное, что может вообще происходить с человеком. Такое понимание развития выходит далеко за пределы лишь описания критических периодов. Кризисы в данном случае есть лишь весьма удобная модель самого акта развития. Например, проблема химической зависимости. Что значит, что человек зависит от какого-то химического препарата? Это значит, что не различены организмическое «Я», требующее препарата, и «Я», не желающее принимать этот препарат. Работа по преодолению зависимости продуктивно может производиться только на этом внутреннем различии. Никакие разговоры о здоровье, о будущем не помогают, все это несерьезно. Когда зависимый человек узнаёт, фиксирует момент, когда его организм начинает требовать, когда «Я» препятствующее приему препарата вступает в диалог с «Я»-зависимым, когда возникает ситуация внутреннего сопротивления и внутреннего же расчленения, это и есть условие дальнейшего преодоления, в данном случае частной ситуации или развития в широком смысле этого слова.

Вернемся к теме данного сообщения. Как следует понимать кризис, возвращаясь к педагогическому аспекту этого вопроса? Как момент встречи действия взрослого и действия детского. Пока речь шла только о ребенке, о его действии. Чтобы перейти к рассмотрению встречи детского и взрослого действий, рассмотрим следующую схему (рис. 1).

Здесь изображена простая схема возраста: есть реальное детское действие, соответствующее возрасту 1 и возрасту 2. Есть культурные образцы, эталоны, идеальные формы, определяющие содержание каждого возраста. И существует обязательно в стабильном возрасте культура трансляции, культура их связей. Мы можем это называть ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития и

т.д., но важно понять, что всегда существует в стабильном возрасте то, что опосредует реальное детское действие и те образцы (культурные эталоны), которые предстоит в данном возрасте присвоить. Именно культура трансляции дает возможность понимать и описывать то, что реально делает ребенок. Представим, например, реальные действия ребенка 4,5 лет, если у нас нет в голове слова «игра». В этом случае мы наблюдаем хаос странных манипуляций со странными предметами. Но как только возникает представление об игре, действия ребенка сразу же упорядочиваются, прежде всего, для наблюдателя.

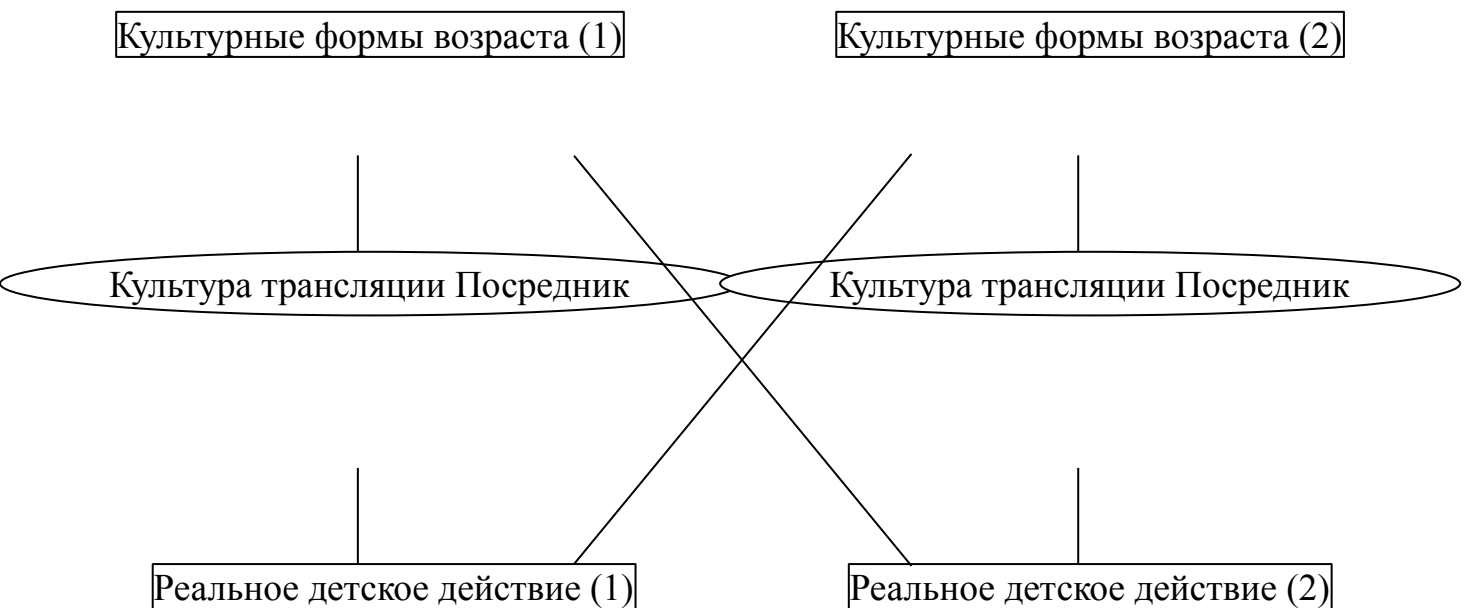


Рис. 1

Следовательно, это опосредующее звено дает нам возможность: во-первых, понимать реальные действия ребенка, во-вторых, понимать, чем от определяются - на смыслы и задачи, способы действий, и т.д. Таким образом выглядит схема стабильного возраста - одного и другого. Что происходит на переходе? Что происходит в критическом возрасте? В критическом возрасте ребенок начинает ориентироваться на идеальную форму следующего возраста. На схеме мы видим связь, не опосредованную культурой трансляции. И вот по этой схеме видно, что действия ребенка в кризисе не опосредованы взрослым посредническим

действием. Таким образом, критический возраст характеризуется отсутствием культуры трансляции, отсутствием взрослого (посредника), который стоит на этой границе.

И теперь, наконец, вернемся к вопросу о педагогике критических возрастов. Содержание педагогического действия состоит в том, что оно организует действия ребенка таким образом, что тот открывает для себя новые содержания, культурные формы, образцы культурным же образом. Сами действия ребенка становятся культурно заданными. В критический период, когда ребенок открывает новые идеальные формы непосредственно, он и свои действия строит непосредственно.

Простой пример: реклама. Как правило, она задает образцы некоторого привлекательного поведения, связывая ту привлекательность непосредственно с рекламируемым продуктом. Подросток непосредственно реагирует на рекламу: он просто берет привлекательный предмет, полагая, что таким образом сразу же превращается в сильного, красивого, мужественного и т.д. Когда ребенок закуривает сигарету, он ничего не пробует, он буквально здесь и сейчас становится, превращается. В чем суть возможного взрослого действия в этой ситуации? Суть в том, чтобы превратить это направленное на предмет действие в действие пробующее, в действие, помогающее расчленению «Я». Ребенок с сигаретой - это жест, обращенный к аудитории, «я-взрослый»: посмотрите на меня как на взрослого; т.е. это демонстративное действие. Для взрослого то же самое действие означает другое: «ты губишь свое здоровье, курить вредно и т. д.». В данном случае одна и та же ситуация курение - для ребенка и для взрослого выступают как принципиально разные. Здесь нет пространства встречи, нет места, где они могли бы встретиться. И здесь уместно вспомнить о очень любопытном рассуждении Д.Б. Эльконина о действии. Он пишет, что действие двулико. Действие, с одной стороны, направлено на предмет, с другой стороны, имеет некое значение в социуме и т.д. Когда взрослый говорит ребенку, что нужно надеть теплое пальто, взрослый говорит о том, что холодно и говорит о предметности, а когда ребенок отказывается надеть это пальто, он говорит, фактически о значении этой одежды. И в этом смысле предметное содержание действия (со стороны

взрослого) и значение, которое ему придает ребенок, не могут встретиться в этот момент. Что является условием встречи? Естественно достраивание. Обнаружение взрослым в этом действии его значения и обнаружение ребенком в этом же действии его предметного содержания. Только в этом случае, вообще говоря, возможен диалог, возможна встреча.

В заключение приведу два собственно педагогических примера. Первый касается проблемы перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Мы с Е. А. Бугрименко сделали проект по организации детского пространства при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Суть этой работы базируется на предположении, что школьное пространство, заранее расчлененное и организованное, недоступно детям, особенно шестилетним. Было обнаружено, что необходима совершенно особая работа по расчленению пространства, по его организации. «Бессмысловое», пустое пространство должно в процессе самой работы ребенка и взрослого нагружаться специальным содержанием. И из этого пустого пространства должны вырастать полюсы разного рода работы.

Трудность, с которой сталкиваются все, кто работает с шестилетками, состоит в том, что ребенок не различает в школе, что можно, а что нельзя, где учатся, а где можно играть. Он находится в школе, а на уроке достает игрушку и т. д. А учитель в ответ на это навязывает ему: ты в школе, ты в школе и т. д.

В нашем проекте мы выстроили процесс организации (поляризации) пространства. Дети начинали работать не за партами, а сидя вместе с учителем на коврике. Коврик это что-то такое совершенно пустое и бессмысленное. И работая, сначала - играя с педагогом на этом коврике, дети вместе со взрослым начинали различать разные формы работы. В частности, они выявляли для себя работу с предметными позициями при обучении чтению, отделяли их от игровых форм работы. И по мере работы постепенно это исходно пустое пространство - коврик - поляризовалось. Возникало рабочее пространство, игровое пространство, пространство тренировки и т.д. Таким образом, пространство помещения поляризовалось на игровой уголок и на место учебной работы. За счет того, что исходно дети попадали в это «пустое пространство», удавалось его поляризовать и

открыть им содержание, т. е. перенести их фактически в новый возраст, но перенести культурным образом.

Вторая подобная иллюстрация касается начала подростковой школы. Здесь ситуация гораздо более сложная, потому что когда есть два выстроенных, культурно оформленных возраста, то педагогическое действие состоит в переводе из одного в другой, в переходе новому типу посредничества. К сожалению, подростковый возраст таков, что в нем культурно выстроенные формы трансляции на сегодняшний день отсутствуют, т. е. педагогическая задача состоит в том, чтобы перевести ребенка из оформленного младшего школьного возраста в следующий возраст, где культура трансляции фактически отсутствует.

Для ребенка подростничество состоит в нарушении правил, в своеобразном эпатаже. Взрослый, как правило, начинает «работать» на территории 1 подростка: пресекать нарушение правил, реагировать на эпатаж. Эта ситуация ведет в тупик. Классический вопрос при любом разговоре психолога с педагогом о подростковом возрасте: «А что вы можете посоветовать педагогу?» Но пока не организованы хотя бы в рамках школы некоторые адекватные формы трансляции, никаких существенных продвижений в этом направлении быть не может.

Поэтому когда мы говорим о подростковой школе, во-первых, необходимо форму трансляции организовать и на втором уже шаге заняться специально работой перевода детского действия в действие пробующее. И здесь * можно обратиться к весьма интересному и перспективному, но пока ограниченному опыту работы гимназии № 1 г. Красноярск. В отличие от общей ситуации в этой школе действительно организовано пространство подростковой школы. Т.е. есть уже основания говорить о пространстве подростковой школы.

Но в эту школу приходят дети из начальной школы. Л.И.Игумнова заметила, что когда дети-шестикласники приходят в школу II ступени, они все время держатся вместе, не осуществляя индивидуальных выборов, объективно возможных. Это означает, все богатство возможностей, предоставленных школой, совершенно закрыто для новичков. Это означает, что наши ожидания, что сама по себе подростковая культура, созданная в школе, будет сразу же использована

детьми, необоснованны. Требуется особая работа по созданию самими детьми (конечно, вместе с учителями) собственного пространства подростковой школы.

И здесь мы вновь можем вернуться к тому внутреннему различию, о котором мы говорили вначале. Объективно есть ребенок с его реальными действиями (ожиданиями, предпочтениями и т.д.). И есть школьная среда. Но это еще не его среда. Лишь когда мы построим его собственное детское действие - пробу - относительно этой среды, когда мы создадим условия для внутреннего различия разных действий, возникнет проба, т.е. возникнет условие для развития ребенка. В частности, ребенка в критическом периоде.