

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

К.Н. ПОЛИВАНОВА

Определение психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой отечественной психологии. Несмотря на большое число исследований, 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.

Для нас первым и необходимым шагом является определение (постановка) задачи развития в подростничестве. Какова та работа развития, которая осуществляется в подростковом возрасте и в другом осуществлена быть не может, иными словами, каковы необходимые и достаточные условия амплификации подросткового возраста? В разных научных парадигмах эта задача может ставиться различным образом, мы же постараемся очертить ее в логике культурно-исторического подхода. В логике этого подхода образовательная практика воплощает некоторую характерную для возраста социальную ситуацию развития, ведущую деятельность, которая представляет собой форму разрешения предшествующего возрастного кризиса. Поэтому (а также из-за неясности в определении подросткового возраста как стабильного или кризисного) начнем рассмотрение с характеристик возрастного перехода.

Настоящая работа представляет собой второй этап исследования критических возрастов. На первом этапе были проанализированы и сформулированы принципы теоретического анализа критических возрастов и предложена логическая структура строения переходного возраста [7]. Напомним вкратце результаты этого исследования.

- Основой анализа переходных возрастов является соотношение реальной и идеальной форм в детском развитии.
- В стабильные периоды это соотношение опосредствовано культурой трансляции идеальной формы (в частности, ведущей деятельностью).
- Специфика критических периодов состоит в том, что ребенок открывает для себя новую идеальную форму

21

- и ее отношение к реальной становится ситуацией развития.
- Структура кризисного периода представляет собой логическую последовательность этапов: открытие идеальной формы, ее мифологизация, конфликт идеализированной формы и реальных условий, в которых она воплощается, рефлексия условий конфликта и, наконец, разрешение кризиса через принятие подлинной идеальной формы (возникновение мотивов новой ведущей деятельности).

Для того чтобы увидеть специфику поведения в кризисе, оказалось необходимым противопоставить в анализе те жизненные сферы (жизненные ситуации), в которых это поведение наблюдается. Оказалось, что ребенок в *старых*, привычных ситуациях

пытается действовать по логике новой идеальной формы, тем самым провоцируя конфликты, в новых же — действуя так же — оказывается уместным, адекватным.

Но сами по себе такие попытки (симптоматически проявляясь в трудновоспитуемости) дают ребенку необходимый полигон для безопасного опробования новой идеальной формы и, следовательно, для полноценного проживания кризисного периода.

Таким образом, одним из условий нормального хода кризиса является дифференциация сфер жизни или жизненных ситуаций, в которых новая идеальная (или идеализированная) форма опробуется. Разрешение кризиса с необходимостью требует такой дифференциации, поскольку, пока она не произошла, попытки воплотить новую идеальную форму в *старых* ситуациях оказываются бесплодными и конфликтогенными.

Прежде чем начать анализ задач развития в подростковом возрасте (а сказанное выше относится к любому возрастному кризису), необходимо очертить тот портрет подростка, который даст нам основания для теоретизирования относительно искомой ведущей деятельности (центрального действия) подростничества. Определение портрета подростка тем более необходимо, что черты подростничества, составляющие основу некоторого обобщения, как правило, различны, хотя говоря слово «подросток», мы все интуитивно представляем себе некоторую картинку типичного поведения. Теперь мы попытаемся обнаружить то представление, которое лежит в основе нашего собственного анализа.

В отечественной литературе (в противоположность западной) существует различие предподросткового кризиса и стабильного подросткового возраста. Мы вслед за Л. С. Выготским и Д.Б. Элькониным также настаиваем на этом различии. В то же время нельзя не признать переходными, кризисными типичные характеристики поведения детей на протяжении всего подросткового возраста. Для нас это противоречие снимается следующим образом: подростковый возраст, возникший лишь около ста лет назад [4], 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. Именно этим мы объясняем несоответствие теоретических посылок реально наблюдаемым проявлениям подростничества. И именно поэтому в данной работе мы позволим себе до определенного момента говорить «подросток» применительно ко всему возрастному отрезку от младшего школьника до юноши.

22

Для определения портрета подростка обратимся к описаниям, даваемым в работах Т.В. Драгуновой [1], [3]:

- а) «подростку важно, чтобы его взрослость *была замечена* окружающими» [3; 29];
- б) для подростка важно, чтобы форма его поведения была не детской [3; 30];
- в) ценность для подростка некоторой работы определяется ее «*взрослостью*» (т.е. соответствием некоторому представлению о взрослости. — К.П.) [3; 28];
- г) «любимый герой подростка — человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия и выходящий из них победителем» [3; 49]. В любом начинании он предпочитает быть деятелем, а не наблюдателем [3; 57];
- д) склонность к мечтанию и фантазированию в сочетании со склонностью *рассказывать* о своих реальных (или выдуманных) качествах. «Ребята больше хотят что-то делать, чем реально делают» [3; 51, 57];
- е) возникновение разнообразных «кодексов» (например, товарищества) [3; 58];
- ж) возникающие представления о нормах поведения провоцируют на обсуждение поведения взрослых [3; 25]. Добавим, обсуждение весьма нелицеприятное.

Приводя данные определения, необходимо обратить внимание именно на поведенческие характеристики, выделенные в клиническом наблюдении. Возражая против даваемых автором трактовок этих наблюдений, мы не можем не согласиться с точностью самих описываемых фактов (это подтверждается нашими собственными данными, которые частично будут приведены ниже).

Итак, эскиз портрета подростка намечен. Теперь наша задача состоит в его осмыслении и выявлении психологического содержания подростничества.

Мы уже заявили, что в основе изменения поведения в кризисном возрасте лежат открытие идеальной формы и ее мифологизация (т.е. действовать **как** взрослый **означает** и быть взрослым). Здесь сказано два ключевых слова: *как* и *означает*. Во-первых, действие определяется его сходством с иным поведением (как взрослый), во-вторых, действие оказывается *значимым*.

Чтобы раскрыть эту пока неясную мысль, обратимся к статье Ю.М. Лотмана «Декабрист в повседневной жизни» [5]¹.

Несколько изменим порядок изложения, характерный для оригинала, чтобы выстроить собственную логику описания и решить задачу нашей работы.

1. Декабрист, по Ю.М. Лотману, действует всегда *открыто*. «Революционер не только не скрывает в обществе таинственного характера своей жизни, но, напротив, всячески его подчеркивает (делает заметным. — *К.П.*)» (там же, с. 340).

2. Внимание к *форме* действия: «чисто практическое поведение делалось объектом не только осмысления в терминах и понятиях идейно-философского ряда. Оно переходило из разряда неоцениваемых действий в группу поступков, осмысляемых как "благородные" и "возвышенные" или "гнусные", "хамские"» (там же, с.335);

23

3. Вступление в тайное общество осознавалось декабристом как переход в мир исторических лиц. Поведение же великого человека должно коренным образом отличаться от обыденной жизни пошлого человечества. «Оно принадлежит истории и будет изучаться философами, воспеваться поэтами» (там же, с. 338).

4. «Если целью движения было определенное действие, то главной формой действия парадоксально оказалось речевое поведение декабриста. ...Декабристы поражают своей разговорчивостью, стремлением к словесному закреплению своих чувств и мыслей» (там же, с. 336).

5. Ю.М. Лотман отмечает также «единство стиля» в поведении декабристов, действие по некоторой (мыслимой) норме, а не по логике ситуации. «"Единство стиля" в поведении декабриста имело своеобразную особенность — общую "литературность" поведения романтиков, стремление все поступки рассматривать как знаковые» (там же, с. 337).

6. Современники выделяли не только «разговорчивость» декабристов — они подчеркивали также резкость и прямоту их суждений, безапелляционность приговоров, неприличную «тенденцию называть вещи своими именами, избегая условностей светских формулировок». Декабристы высказывались, «не признавая *ритуала* и *правил* светского речевого поведения (курсив наш. — *К.П.*)» (там же, с. 334 — 335).

То, что может и не иметь значения (не быть знаком), для декабриста было носителем идеологического содержания.

¹ Обращение к культуроведческому тексту вместо психологического может показаться странным. Однако анализ поведения декабриста как особого «переходного» поведения, даваемый Ю.М. Лотманом, представляется необыкновенно точной моделью действия в условиях открытия идеальной формы.

Ю.М. Лотман отмечает увеличение роли жестов в бытовом поведении: «Жест — действие или поступок, имеющий не столько практическую направленность, сколько некоторое значение; жест всегда знак и символ. Поэтому всякое действие на сцене — всегда есть жест. Значение его — замысел автора. И наоборот, жестовое поведение всегда кажется театрализованным. Но не неискренним. Жестовость — указание на то, что поведение получает некоторый сверхбытовой смысл, причем оцениваются не сами поступки, а их символическое значение» (там же, с. 337 — 338).

Мы специально выстроили последовательность изложения поведенческих характеристик (по Т.В. Драгуновой — подростка, по Ю.М. Лотману — декабристов) так, чтобы иметь возможность их сопоставить. Действительно, как ни неожиданно это сравнение, трудно не обратить внимания на сходство специфических особенностей поведения. В обоих случаях мы сталкиваемся с преобразованием собственного действия (намерения) в связи с открытой (или лишь открываемой) идеальной формой. Действия перестают быть лишь практическими, они приобретают осмысленность (и только так могут быть поняты) в связи и по отношению к некоторому идеалу.

Для нас, однако, выстраивание этой параллели необходимо, чтобы не только увидеть сходство, но и обратиться к тем объяснениям, которые дает Ю.М. Лотман, вскрывая внутреннюю, скрытую от внешнего наблюдателя логику поступков.

Итак, первое, что бросается в глаза при анализе текста Ю.М. Лотмана, — противопоставление романтического и реалистического способов поведения (романтическая и реалистическая революционность). Именно романтичность, то есть стремление непосредственно воспроизвести, внести в реальную жизнь некоторый идеал, есть ключ к пониманию «переходного» поведения (у Ю.М. Лотмана — декабристов, для нас — подростков).

А.С. Пушкин так пишет о Чацком: «Все, что говорит он — очень умно. Но кому говорит он все это? Фамусову? Скалозубу?... Это непростительно. Первый признак умного человека — с первого взгляду знать, с кем имеешь дело...» (Письмо к А.А. Бестужеву¹). В этой реплике раскрывается позиция, точка зрения (в данном случае — реалиста, а не романтика) на действия романтика. Для последнего неважно, где, кому говорить, важно — что. Действительно, с точки зрения людей, окружающих подростка, — реалистов, — всему свое место и время. Для подростка нет этого различия. Он оценивает все и везде. Мерой этого оценивания становится идея взрослости (еще предстоит понять, в чем она состоит).

Слово декабриста всегда слово, гласно сказанное. «Декабрист публично называет вещи своими именами, "гремит" на балу и в обществе, поскольку именно в таком назывании видит освобождение человека и начало преобразований» [5; 333]. Обратим внимание на слово «начало» в этой цитате. Все описываемые бытовые действия декабристов были именно началом их реальных действий. Описываемые характеристики действий касаются, таким образом, начала деятельности декабристов, пока речь шла о замысле некоторого действия, который, как мы увидим далее, имеет некоторые собственные характеристики. Но не забудем, что замысел декабристов был в результате реализован.

Рассмотрим теперь действия подростка, на которые мы указали, воспользовавшись сравнением с поведением декабристов.

Итак, для нас подросток прежде всего романтик идеальной формы. Возвышенный идеал становится мерилom (а проще — меркой) его отношения к действительности. Идеальность (абстрактность) представлений подростка свертывает для него все

¹ Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 10. С. 97.

многообразие мира до его соответствия — несоответствия идеалу. Все действия подростка (в той мере, в какой это именно действия подростка) несут прежде всего нагрузку смысла, значения, поведение становится текстом, обращенным прежде всего к идеалу.

Поведенческий текст подростка обращен (адресован) и к другим людям, но, скорее, смысл этого обращения состоит в противопоставлении, подчеркивании своей «инакости».

«Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону» [8; 106]. В реальной жизни, в редукции действие, как правило, или знаково (сценично) или практично (направлено на определенный результат). Подросток же превращает всякое действие в знак. Одежда, ставшая для большинства утилитарной, для подростка — значительна (имеет определенное значение). Ответ у доски, имеющий смысл в образовательной практике, для подростка приобретает совсем иной смысл (например, самодемонстрации).

Но поскольку свой поведенческий текст подросток выстраивает в реально существующих ситуациях, в которых действия в основном уже приобрели некоторый смысл и этот смысл им и придается, то «иное прочтение» привычных значений подростком или предъявление окружающим «нового языка» оказывается, во-первых, не понятным, во-вторых, не принятым, в-третьих, просто аффективно отвергаемым. Здесь и возникают конфликты; трудновоспитуемость и т.п.

Но ведь в качестве текста для подростка начинает выступать и поведение

25

окружающих. Оно, практическое и ориентированное на достижение некоторых конкретных целей, также становится поведенческим текстом, который ребенок прочитывает на языке своего идеала. Если значительно (и значимо) соответствие идеалу, то отвергается гнусное, хамское (вспомним приведенную выше цитату) поведение окружающих. И это еще одна причина конфликтов. Так, отметка в школе, имеющая значение лишь оценки уровня знания, приобретает смысл *уважения, унижения* и т.п.

Поведение, ставшее текстом, начинает действовать по законам произведения. «Текст есть нечто такое, в лоне чего *впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек* (курсив наш. — К.П.)» [6; 158]. Мы полагаем, что, создавая свой поведенческий текст, подросток создает и себя самого. До текста (до поступка, до жеста) нет еще не только его значения, но нет еще и самого говорящего, обращающегося к нам этим жестом, поступком.

Поясним последнее утверждение. Мы сказали: жест, поведенческий текст, поступок. Это означает, что мы подчеркнули интенцию к осмыслению, к приданию значения некоторому действию. Следующим логическим шагом должно стать само осмысление (в ситуации предъявления жеста) и возвращение этого значения действовавшему (подростку). Это один из ключевых моментов переходности (кризисности). Наличная ситуация (родители, школа) возвращает действовавшему то значение его действий, которое им присуще изначально. Так, изменение внешнего вида трактуется с позиции его утилитарности, а оценка — как отражающая его знания.

Далее возможны два пути. Первый. При встрече двух разных (подросткового и взрослого) значений одного и того же действия могут закрепиться их противопоставление и ситуация разноречивости. Тогда мы имеем дело даже не с конфликтом, поскольку для конфликта необходима встреча, а просто с отсутствием взаимной представленности, с разноразностностью.

Второй путь — восстановление исходной полноты действия. Взрослый достраивает свое практическое видение действия, восстанавливая его смысловую сторону, ребенок же оборачивается на практическую составляющую своего жеста, тем также восстанавливая полноту исходного действия. Это уже ситуация «встречи» двух, пусть и различающихся, но полных действий.

Эта встреча может стать и конфликтом, но в таком конфликте изначально задано и пространство его разрешения, поскольку представленные действия полны.

За этапом конфликта по нашей начальной схеме кризиса наступает этап его рефлексии. Именно встреча двух полных (хотя, возможно, и различных) действий и есть условие возникновения рефлексии. Именно рефлексия (понимаемая в самом широком смысле этого слова) становится точкой построения себя, своего действия, точкой перехода идеи в реальию [9]. До встречи (и до рефлексии) поведенческий текст как бы еще не существовал. Он возникает лишь в самом акте предъявления, обращения, адресованности. Здесь уместна аналогия с театральным представлением. Как бы долго и тщательно оно ни готовилось, рождается оно лишь в момент предъявления аудитории, в момент встречи. (Именно в этом смысле мы указали на то, что бытовое поведение декабристов было прологом к их реальному действию и только с этой точки зрения может быть понято.)

И именно в этом понимании выше была приведена мысль М.К. Мамардашвили о том, что автор «рождается» одновременно со своим произведением. Именно множественность (и даже бесконечность) возможных прочтений, трактовок делает некоторую языковую (жестовую) конструкцию текстом, т.е. возможным местом встречи многих индивидуальных (или в нашем случае — возрастных) позиций.

Действительно, означивание поведения приводит к его проявлению, к его обнаружению. В означивании происходит проба действия, его обнаружение, разглядывание. До означивания еще нет ни действия, ни действующего. Это несколько неожиданное явление может быть проиллюстрировано многими примерами поведения в кризисном возрасте. По нашим наблюдениям, дети, получив без возражений требуемое от родителей, увеличивают требования, доводя до ситуации отказа. Происходящая далее сцена (конфликт) и является ситуацией, в которой происходит означивание, вскрывается смысл требуемого. До отказа и до конфликта нет как бы еще и самого требования (в том смысле, в каком это требование не исчерпывается действительной нуждой в чем-либо, а является элементом кризисного или «переходного» поведения). Наблюдения заставляют предположить, что негативизм и своеволие, характеризующие поведение подростка, являются своеобразным призывом ребенка придать значение, смысл тому, что он сам делает. Взаимное означивание раскрывает ребенку мир, но и открывает самого ребенка окружающим и ему самому.

Если бы смысл нового поведения подростка сводился лишь к действительному желанию действовать каким-то новым образом, такое поведение стоило бы осуществлять где-то, где оно было бы уместно (например, в компании сверстников). Но подросток стремится обнаружить себя и в иных ситуациях — старых, привычных, т.е. в школе или в семье. Парадоксальность такого выбора «сцены», однако, оправдана, если принять, что обращенность к идеалу, адресованность ему в определенном смысле в подростничестве безответна. В отличие от семилетнего ребенка, который знает, где «живет» его идеальная форма (в школе), подросток лишен такой натуральной представленности идеала.

В компании сверстников ребенок встречается не с идеалом (идеальной формой), а с некоторыми подражаниями идеалу. Ю.М. Лотман называет подобный мир псевдоромантическим. Этот «мир подражаний романтизма романтизму насквозь состоит из штампов, и поэтому невозможно писать "как Лермонтов" и очень просто подражать ученикам Марлинского» [5; 345]. Различие между высоким романтизмом и его опошленными двойниками, пишет Ю.М. Лотман, состоит в том, что первый был в принципе непредсказуемым. Для романтика непредсказуемость — это главный критерий подлинности. Общество сверстников в этом смысле предсказуемо, там действуют некоторые правила поведения, там за действиями закреплены некоторые значения (определенный кодекс чести, изначально задающий, что должно, а что — нет). Именно поэтому там и не может происходить встречи поведенческих текстов с их последующим конфликтом и разрешением через рефлексия. На бытовом языке это означает, что, пока

ребенок дома или в школе предъявляет свое подростковое поведение, сохраняется ситуация развития, сохраняется проба («поле пробности»),

когда же поведение перестает быть адресованным наличной ситуации и приобретает разностилевость (дома — одно, с друзьями — другое), переходность его исчезает. При этом кризис развития завершается, начинается стабильный период, хотя, возможно, эта стабильность и имеет акультурные формы (подростковые сообщества, раннее вступление во взрослую жизнь и т. п.)

Непредсказуемость влечет за собой и незавершенность. Указание на это мы также находим у Ю.М. Лотмана: «Романтический поэт никогда не знает, что такое завершенность». И в этом смысле «"удивительное" (удивляющее. — *К.П.*) поведение — высшая похвала» [5; 345].

Неожиданную помощь в объяснении истоков этой непредсказуемости мы находим у П. Хейманса в его теории символического структурирования жизни, где он выделяет смысловой узел романтического мировидения через ключевое столкновение героя с силами зла. Результат этой схватки непредсказуем. Характерно, что примером, иллюстрирующим романтический способ мировидения, у П. Хейманса выступает трактовка Э.Эриксоном именно подросткового кризиса, приводящего при своем разрешении к «верности самостоятельно избранным ценностям или идеологии» [12]. Понимание романтического идеала как сражения, столкновения, отстаивания собственных ценностей и идеалов приводит нас к признанию непредсказуемости (и в этом смысле незавершенности) действия.

Когда о подростке говорят как о романтике, не всегда имеют в виду характеристики романтизма как особого жанра. Для нас же важна именно жанровая специфика романтизма, имеющего в своем основании некоторое столкновение героя с противостоящими ему силами. Подросток для нас — существо, готовящееся к такому столкновению, замысливающее его, по мере сил осуществляющее. Хотя подросток может быть охарактеризован также и через свое романтическое отношение к жизни, для нас последнее не исчерпывает первого (жанровой отнесенности поведения подростка).

Для нас сейчас не важно, что логика анализа привела к сопоставлению ситуации общения («встречи») с родителями и схватки с силами зла. Важно, что общим является противопоставление собственного поведения (поведенческого текста) иному видению, иной позиции и обнаружение посредством этого противопоставления прежде всего пространства собственных возможностей, пространства собственных значений и смыслов.

Незавершенность (непредзаданность) действия в предподростковом кризисе рассматривается нами как его ключевая характеристика. Результативность действия свертывается, теряет смысл, на первый план выступает значение, причем в первую очередь со стороны своего замысла (т.е. не столько то, что получилось, а что имелось в виду). Приведем в этой связи поразительное место из цитируемой статьи Ю.М. Лотмана: самый молодой из декабристов А.И. Одоевский выходит на Сенатскую площадь со словами: «Умрем, братцы, ах, как славно умрем!». «С точки зрения политического деятеля (реалиста. — *К.П.*) общая гибель связана с неудачей... Но с точки зрения грядущего историка (т.е. с позиции идеала. — *К.П.*) героическая смерть может выглядеть величественнее, чем прозаическая победа» [5; 338].

В этом смысле в целостном действии на первый план выступает замысел, реализация же свертывается или

до нее вообще не доходит дело. Здесь хотелось бы даже сказать не «замысел», а «замысливание». Выстраивание собственного текста (в частности поведенческого), т.е. создание произведения собственного действия — вот та основная работа, которая должна происходить при переходе от предшествующего младшего школьного возраста к подростковому возрасту.

Теперь мы подошли к моменту в наших рассуждениях, когда далее необходимо развести представления о предподростковом кризисе и подростковом возрасте. Все, что было сказано выше, касалось «спонтанного» поведения ребенка на рубеже младшего школьного и подросткового возраста. Встреча поведенческих текстов характеризовала собственно критическую фазу перехода. Теперь задача состоит в определении того культурного действия, в котором мог бы быть «снят» этот конфликт, той социальной ситуации развития, которая задавала бы вектор развития в стабильном подростковом возрасте, иными словами, необходимо ответить на вопрос о ведущем действии подростничества и той деятельности, в которой это действие может стать субъектной характеристикой подростка.

Выявленные выше характеристики переходного подросткового действия должны быть «сняты» в полной культурной форме ведущего действия. Этими характеристиками, как мы показали, является непредзаданность, незавершенность в том смысле, что смысловым центром является замысел (авторство) действия. Реализация замысла при этом не исчезает, но отходит на второй план. Достижение искомого результата в определенном смысле оказывается неожиданным, чудесным (здесь мы имеем в виду характеристики причастия как формы посредничества, данные Б.Д. Элькониным [9]). Но на этапе кризиса замысел реализуется (завершается), как правило, лишь в конфликте, где, наконец, обнаруживается сам замысел. Словесное закрепление (завершение) замысла становится формой его удерживания до и во время конфликта, поскольку слово дает возможность обнаружить замысел в поведенческом тексте.

Искомая культурная форма собственно подросткового (стабильного, а не переходного) действия должна задать новую форму завершенности. Для обоснования последующих предположений о форме завершенности рассмотрим некоторые примеры спонтанно возникающих подростковых занятий.

Наблюдение за группой младших подростков обнаружило одну из возможных форм таких занятий. Дети (одиннадцатый год жизни), объединяясь в небольшие группы (до четырех человек), постоянно заняты придумыванием и попыткой реализовать задуманное. Подобную работу мы назвали проектной. На протяжении года было задумано и частично осуществлено по крайней мере шесть проектов. Вначале было задумано изготовление книги. Слово «изготовление» использовано не случайно. Содержание книги обсуждалось в наименьшей степени. Обсуждалась именно «книга», в ней должны были быть обложка, текст, рисунки и т.д. Дети распределили обязанности, затем долго общались по поводу задуманного. Замысел не был реализован, он уступил место новому — конструированию робота с дистанционным управлением. Далее, сменяя друг друга, были еще две книги, постановка спектакля (этот замысел исходил от учителя, но развертывание его происходило по той же схеме), подготовка поздравлений и подарков к 8 марта (в результате в последний момент были куплены типографские открытки и спешно написаны стандартные поздравления). Ни в одном из проектов замысел не был реализован, хотя элементы реализации присутствовали.

По мере реализации замысла результат работы все более разочаровывал участников, и постепенно они теряли интерес к задуманному.

Аналогичным образом протекают и бытовые игры девочек 10 — 12 лет. Все время, посвященное игре, они проводят в обсуждении сюжета и событий, которые должны произойти. Сами по себе игровые действия при этом практически не развертываются, на них «не остается времени».

Похожее содержание имеет и общение подростков. При всем разнообразии сюжетов одним из ключевых моментов является обсуждение (планирование и последующий анализ) некоторого процесса «выяснения отношений» — ссоры, знакомства. Дети (преимущественно девочки) обсуждают именно значение некоторого поведения (своего или чужого).

Во всех этих наблюдениях мы обнаруживаем определенные общие характеристики. Во-первых, идея создания чего-то целиком собственного, небывалого (или не важно, что бывалого), во-вторых, коллективность идеи (она объединяла нескольких детей), хотя именно эта характеристика и не была столь обязательной, поскольку и в индивидуальной жизни дети также «загорались» созданием чего-то своего. В-третьих, общение участников центрировалось именно вокруг замысла, распределения обязанностей, изменения образа проектируемого продукта.

Могут ли описанные действия быть моделью для проектирования ведущего действия подростничества? Они обладают теми характеристиками, которые мы выделили ранее. Однако есть и одно существенное различие. Рассуждая о встрече поведенческих текстов, мы подчеркнули принципиальное значение именно момента встречи, сказав, что в нем «рождается» сам действующий. Именно встреча (конфликт) полных действий «проявляет» действующих. Замысел действия обнаруживается в его реализации, поскольку последнее никогда не равно первому (если, конечно, речь не идет об исполнительском стереотипном действии). Поэтому описанные «проекты», игры, общение, по нашему мнению, являются лишь редукцией полного подростнического действия. При подобном редуцированном проектировании романтический герой остается на этапе подготовки к схватке, он не встречается с самим собой, принципиальная незавершенность его действия оказывается простой незаконченностью, неполнотой.

Для построения полного действия необходимо обеспечить встречу замысла и реализации. Эта встреча является необходимым условием полноты, она задает встречу действующего с самим собой, со своим замыслом; замысел, собственно, и возникает только в реализации. Встреча замысла и реализации оказывается полнотой посреднического действия в подростничестве. Результат, воплощенный в конкретных, вещных формах — текстах, разнообразных творческих продуктах, — оказывается воплощением идеальной формы в реалию (в том смысле, как об этом говорит Б.Д. Эльконин, рассматривая вопрос о посредничестве).

До получения результата (ответа) замысел остается лишь фантазией на тему идеальной формы. И именно как фантазирование мы рассматриваем разнообразные формы интимно-личностного общения в подростничестве. Обсуждение отношений, характерное в реальной жизни для подростка, для нас представляет собой редуцированную форму полного подростнического действия (в одном ряду с подобным общением для нас стоят и описанные выше проекты, и подростковые игры). Отсутствие продукта обсуждения, т.е. отсутствие встречи замысла и его реализации, отсутствие «схватки», нереализованность замысла оставляет ребенка в мире фантазий, что может привести к тяжелым личностным проблемам.

Таким образом, мы полагаем, что в подростничестве развитие обеспечивается ситуацией встречи замысла с его результатом. Спонтанно ребенок ориентирован на замысел (замысливание, означивание собственного поведения — или намерения — есть способ открытия идеальной формы). Но лишь встреча замысла и реализации дает

возможность воссоздать (удержать) замысел, вынести его из сферы фантазий, превратить замысел в нечто, чем владеет сам ребенок (до того замысел владел ребенком). Иначе говоря, реализация замысла есть точка возникновения субъектности в подростковом возрасте.

Какова форма посредничества подобной встречи? Нам представляется, что такой формой является **авторское действие**.

Содержательное определение авторского действия — задача будущих исследований. Сейчас на основании приведенных выше рассуждений можно наметить лишь необходимые (но, возможно, не достаточные) условия его теоретического задания. Поскольку мы предположили, что именно авторское действие обеспечивает развитие в подростковом возрасте, оно должно удовлетворять характеристикам продуктивного действия [9], т.е. в нем должно означиваться и объективироваться построение продукта (само замысливание становится предметом работы). Далее, в продуктивном действии возникает новая (иная) позиция действующего, т.е. новый взгляд на собственное действие (подобное новое видение возникает в момент встречи замысленного с результатом). И, наконец, действующий приобретает новые функциональные органы (применительно к подростковому возрасту — это умение спланировать последствия собственного замысла).

Конкретные формы авторского действия могут быть разработаны в специально организованной психолого-педагогической практике.

Теперь необходимо ответить на вопрос о форме трансляции авторского действия (иными словами, ответить на вопрос о том, что является ведущей деятельностью для подростка). Несмотря на многочисленность публикаций, касающихся психологии подростка, особенно в западной литературе, единого мнения на этот счет не существует.

В отечественной литературе существует по крайней мере три варианта определения ведущей деятельности подростничества. Д.Б. Эльконин выделял интимно-личностное общение [10], [11], Д.И. Фельдштейн — общественно-полезную деятельность, В.В. Давыдов — общественно-значимую деятельность [2].

Во всех определениях присутствует в той или иной мере фактор «общественности». С одной стороны, можно признать, что любая деятельность из ряда ведущих для разных возрастов имеет характер «общественности». Действительно, рассматривая деятельность как исходную форму овладения новым для возраста содержанием, мы строим ее всегда как совместную, т.е. в определенной мере как общественную. С другой — при изучении подростничества необходимо учесть стремление ребенка к общению со сверстниками. Но ведь и игра также разворачивается в условиях общения со сверстниками, но последнее не становится центром изучения игры.

Во всех определениях ведущей деятельности нам видится неявное указание именно на авторство действия подростка, но если в определениях «общественно-значимая» или «общественно-полезная» мы угадываем указание на результативность действия,

то в определении «интимно-личностное общение» акцент скорее делается на замысливании собственного поведения как своеобразного творческого акта (или его элемента).

Таким образом, мы рассматриваем известные определения ведущей деятельности подростка как указывающие на различные стороны полного авторского действия и опираемся на всю полноту исследований этих авторов, однако в данной работе нашей задачей является определение внутреннего содержания указанных деятельностей.

Определение содержания полного подросткового действия, названного нами авторским, требует, во-первых, выявить, какова идеальная форма подростничества (до сих пор мы не сказали, кто же «герой» подростка), во-вторых, спроектировать ситуацию трансляции авторского действия (т.е. задать ведущую деятельность подростка).

Идеальная форма понимается как субъект совершенного действия [9;165]. В этом смысле и авторское действие как идеальная форма может быть понято как некоторое самодостаточное субъектное действие. Но для ребенка идеальная форма выступает как идеал, идеальный герой, причем поначалу, видимо, во всей чувственной конкретности реального персонажа. Так же как для дошкольника идеальной формой взрослости становится соседский первоклассник, для подростка образом искомой взрослости становится конкретный герой, персонаж, реальный человек. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова в 1967 г. писали о персонажах произведений А. Дюма, в частности «Трех мушкетеров», как о героях подростков.

Вопрос о герое современного подростка крайне труден. Не хотелось бы обсуждать сегодняшнюю социальную ситуацию, но следует признать по крайней мере одно: навязанность (агрессивность) информационной среды. Современный обычный подросток почти лишен возможности выбора культурных текстов, из которых он мог бы вынести представление о своем герое, т.е. о персонаже авторского действия. Предоставляемые ребенку образцы авторского действия лишь очень отдаленно напоминают персонажей классической литературы, для которых физическое действие лишь в самой малой степени было воплощением авторства. Следовательно, сегодня одна из задач образовательной практики состоит и в открытии идеальной формы авторства (в чем, видимо, есть необходимость и в других возрастах, хотя и менее насущная), поскольку «естественным» путем ребенок открывает лишь суррогаты. (В этой связи, возможно, предметные курсы в средней школе должны строиться не только по логике преподаваемой науки, но и как история великих открытий в этой науке. Не известно, может ли учебный курс быть построен подобным образом, но нам представляется, что история Г. Шлимана как исследователя может сыграть не менее важную роль, чем история открытой им Трои.)

В то же время учебная работа подростка не может исчерпываться учебной деятельностью, т.е. «овладением общественно выработанными способами действий». На фоне подобного овладения (а не вместо) встает задача формирования собственного авторского действия ребенка. (Здесь меняются фигура и фон обучения. В младшем школьном возрасте фигурой было «как, каким образом» сделать нечто, в подростковом — «что» сделать.) Трудным вопросом является возможность осуществления

этого формирования в условиях школьных учебных курсов. Однако независимо от способов реализации ребенок должен иметь возможность практиковать авторское действие — замысливание, анализ условий реализации, получение продукта. Именно продуктивность авторского действия — его ключевая характеристика — не может возникнуть стихийно, вне специально спроектированных условий. И именно в создании условий для реализации замысла мы видим задачу подросткового образовательного пространства и задачу посредника — также автора собственного посреднического действия [8].

Авторское действие не может быть спланировано заранее (как не может быть спланирована детская игра). Оно (как и игра) может быть лишь инициировано. Нельзя научить игре, нельзя создать методику обучения авторству. Можно лишь вместе с ребенком пройти весь путь от замысла (хотя, возможно, и «подставленного» ребенку) до его реализации, убирая все технические трудности, преодолевая несовершенство средств реализации, закрывая собой все технические несовершенства. И в этом смысле посредник также осуществляет авторское действие, конечно отличное от действия ребенка. И в этом смысле посредник — это не учитель, поскольку его посредничество не технологично по своему исходному определению.

Деятельность, внутри которой происходит трансляция авторского действия, может быть определена как проектная. Рискую впасть в утопию, можно все-таки предположить, что собственно подростковая школа (а точнее — жизнь, поскольку школой подростковый возраст не может быть задан полно) должна строиться как серия разрабатываемых внутри традиционных учебных курсов (или в дополнение к ним) проектов, выполняемых группой детей под руководством и при участии взрослого¹.

Благодаря посреднику замысел подростка некоторым «чудесным» образом оказывается реализованным [9]. В точке встречи замысла и реализации происходит рождение идеи и рождение субъектности ребенка, породившего идею. Сопоставляя сказанное с рассуждениями о поведенческих текстах и их «встречах», теперь в стабильном подростковом возрасте мы можем говорить о встрече замысленного (но не в форме собственного поведения, а в иной, отделенной от телесности самого ребенка форме) текста с его реализацией, о встрече произведения собственного действия с «читателем».

Теперь, возвращаясь к поставленному в начале данной работы вопросу о задаче развития в подростковом возрасте, мы можем взять на себя смелость заявить, что на этом отрезке онтогенеза ребенок строит собственную субъектность как **субъектность авторства**, т.е. подросток лишь постольку является таковым, поскольку он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел. Образовательная практика, таким образом, проектируя условия амплификации данного возраста, должна быть ориентирована на создание условий для развертывания полного цикла авторского действия, т.е. на построение проектной деятельности в средней школе.

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Драгунова Т.В. Подросток. М., 1976.
4. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М., 1991.
5. Лотман Ю.М. Декабрист в повседневной жизни // Беседы о русской культуре. СПб., 1994.
6. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопр. психол. 1994. № 1.
8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопр. психол. 1993. № 1.
9. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1979.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4.
12. Heymans P.O. Developmental tasks: a cultural analysis of human development // J.J. ter Laak et al. (eds.) Developmental tasks. Kluwer Academic Publishers, 1994.

Поступила в редакцию 3.VII 1995 г.

¹ Со- и противопоставление проектной и учебной работ — необходимое условие обнаружения ребенком проектного характера работы. Если школе оставить лишь проектную деятельность, она перестанет выступать для ребенка как таковая, ее особый характер просто не будет замечен.

