

Е. Д. БОЖОВИЧ

Психологические особенности развития личности подростка



Актуальные
проблемы
воспитания
подростков

■ БИБЛИОТЕЧКА ■

5 коп.

ИЗДАТЕЛЬСТВО „ЗНАНИЕ“

**Актуальные
проблемы
воспитания
подростков**

■ **БИБЛИОТЕЧКА** ■

Е. Д. БОЖОВИЧ

**Психологические
особенности
развития
личности
подростка**

**Актуальные
проблемы
воспитания
подростков**

■ БИБЛИОТЕЧКА ■

Божович Е. Д.

Б76 Психологические особенности развития личности подростка. М., «Знание», 1979.
40 с. (В помощь лектору).

Подростковый возраст не без основания считается одним из самых трудных периодов детства. В настоящей брошюре рассказывается о возрастных особенностях подростка, приводится экспериментальный материал, которым располагает отечественная детская и педагогическая психология по наиболее острым вопросам воспитания и формирования его личности. Этот сложный период детства рассматривается в контексте общих закономерностей развития и воспитания ребенка.

Брошюра рассчитана на широкий круг читателей.

Б $\frac{60300-093}{073(02) - 79}$ 4306000000

74.2

К подростковому периоду прочно присоединились определения «трудный», «переходный», «переломный», «критический». Сложность и своеобразие данного периода детства является предметом многих психологических и педагогических исследований. И чем настойчивее и тщательнее изучаются проблемы развития и воспитания подростка, тем больше возникает новых вопросов и новых, еще не понятых фактов. И все-таки о подростке уже накоплен значительный материал, который может оказать существенную помощь педагогической практике.

Работы Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой, А. К. Марковой, Д. И. Фельдштейна и многих других советских психологов и педагогов свидетельствуют о том, что особенности подростка могут быть поняты только в общем контексте психического развития. Поэтому в советской психологии изучение подростка строится непременно с учетом того, с чем приходит ребенок к этому возрасту и как подростковый период подготавливает переход к следующему этапу — юношескому возрасту.

Прежде чем обратиться к особенностям подросткового возраста, необходимо рассмотреть некоторые общие закономерности развития и обучения ребенка и остановиться на понятиях личности, социальной ситуации развития, внутренней позиции и др. Эти вопросы имеют значение не только для раскрытия психологического облика подростка, но и для разработки конкретных методов комплексного воспитания, которые в последнее время становятся предметом размышлений и усилий педагогов, психологов, родителей.

НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА



Обращаясь к вопросам психического развития ребенка, необходимо прежде всего сказать, что нет и не может быть независимых друг от друга линий физического, психического и социального развития. Человек представляет собой сложную саморегулирующуюся систему, в которой все эти линии сливаются в единое русло, в один процесс, и понять психическое развитие можно только в общем контексте.

В целом процесс развития ребенка представляет собой последовательную смену определенных этапов, называемых возрастами. Каждый из этих этапов — младенческий, дошкольный, младший, средний и старший школьный — характеризуется качественно своеобразным сочетанием физических особенностей, психических функций и социального опыта.

Анатомическое и физиологическое созревание высшего отдела центральной нервной системы, мозга, выступает как необходимое условие усложнения форм психического отражения. Младенца нельзя научить счету не только потому, что у него нет нужных для этого знаний и опыта, но и потому, что определенные структуры мозга еще не готовы для такой сложной работы. Созревание мозга, будучи обязательным условием психического развития, не является, однако, его источником. Основной движущей силой психического развития становятся постепенно расширяющиеся взаимосвязи человека с миром вещей и людей; иначе говоря, нормальное психическое развитие вне социальной среды невозможно. В ходе усложнения психической деятельности и расширения контакта человека с действительностью развивается и сам мозг.

В социальном и психологическом планах о границах возраста следует говорить, конечно, условно, они зависят от исторической эпохи, условий культуры, в которых живет поколение. Поэтому, скажем, у представителей древних цивилизаций четырнадцатилетний мальчик уже не был подростком. Все члены клана признавали его взрослым — охотником и воином. Требования,

предъявляемые ему обществом, мера личной ответственности, права и обязанности — все это в плане личностного уровня отличало его от современного подростка.

Отсюда понятно и другое: результат развития личности еще до завершения и даже до начала этого процесса определен теми нормами, принципами, идеалами, которые бытуют в данном обществе, то есть теми образцами, которыми ребенку надлежит овладеть. В этом процессе усвоения социального опыта и происходит психическое развитие. Однако усвоение опыта и психическое развитие — понятия не тождественные, между ними существует сложное, не лишенное противоречий соотношение.

Накопление опыта (усвоение) приобретает значение только в том случае, если знания, умения, навыки ведут к качественным изменениям в психическом складе ребенка. В противном случае они остаются мертвым грузом, который никак не влияет на поведение и деятельность человека. Это хорошо известно учителям и воспитателям; ребенок имеет знания, но не может оперировать ими в процессе решения задач; умеет выполнять какие-то действия в определенных условиях, однако малейшее изменение условий становится непреодолимым препятствием для выполнения хорошо знакомого действия; ребенок знает, как надо поступать, но поступает вопреки этому знанию.

Изменения в психической деятельности, происходящие в ходе накопления опыта, могут быть поняты как движение от элементарных («натуральных», по выражению Л. С. Выготского) форм психической деятельности к высшим¹: от наглядно-действенного мышления к логическому, от непроизвольного внимания к произвольному и т. п. Причем эти новые, высшие, психические функции возникают и развиваются как сложные системные образования. Их нельзя разложить на отдельные составляющие, не потеряв из вида качественно-го своеобразия того целого, которое они образуют. Так, профессиональная память (прижизненно формирующееся новообразование) представляет собой не сумму отдельных компонентов (натуральной памяти, мышления, специальных знаний, познавательных интересов и т. д.), а «сплав» их. Поэтому запоминание специалистом фор-

¹ См.: Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций. М., 1960.

мул, расчетов, рецептов, терминов может происходить и без специальных мнемических приемов, осуществляться уже в силу того, что этот материал понят человеком, лежит в сфере его интересов, и определенным образом соотносится с ранее приобретенными знаниями. Возникнув, эти новообразования сами начинают изменять дальнейший процесс овладения принятыми в обществе нормами, принципами и определять отношение ребенка к ним, а следовательно, влиять на ход, успешность, избирательность усвоения тех или иных образцов.

Таким образом, усвоение и развитие — это различные, но взаимообусловленные, питающие друг друга процессы: движение психических функций от элементарных форм к высшим возможно только в процессе усвоения, которое переходит на качественно новый уровень с формированием психических новообразований.

В этой связи встала острая психолого-педагогическая проблема: каково соотношение специального (в частности, школьного) обучения и психического развития ребенка. Эта проблема на протяжении длительного времени является дискуссионной в мировой психологии; в разных направлениях и научных школах она решается по-разному. В советской психологии наиболее принятой и разрабатываемой стала позиция Л. С. Выготского. Выдвинутое им положение заключается в том, что обучение обязательно должно опираться на уже достигнутый ребенком уровень развития, но при этом оно должно быть организовано так, чтобы подготавливать переход ребенка на следующий более высокий уровень. Иными словами, для того чтобы обучение выполняло свою функцию, оно должно вести за собой развитие¹. Очень существенно введенное Л. С. Выготским различие двух уровней развития: актуального, то есть результатов уже пройденных циклов развития, и потенциального — зоны ближайшего развития, того, что может быть сформировано у ребенка в процессе дальнейшего обучения, в «сотрудничестве со взрослым». Различие между актуальным уровнем и зоной ближайшего развития Л. С. Выготский раскрывал так. Представим себе двоих детей с одинаковым наличным уровнем умственного развития — это значит, что оба ребенка могут

¹ Дальнейшее развитие этих идей см. в работах Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленского, Е. Н. Кабановой-Меллер, В. В. Давыдова и др.

успешно решать задачи определенной трудности, положим, задачи, доступные детям семи лет. Но при малейшей помощи взрослого (подсказке, наводящих вопросах, показе) один из них справляется с задачами, доступными школьникам девяти лет, другой — с задачами, доступными детям семи с половиной лет. «Одинаково ли умственное развитие обоих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития дети резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития»¹. Эффективно, по мысли Л. С. Выготского, не то обучение, которое, как тень, следует за развитием, а то, которое подготавливает зоны ближайшего развития, способствует продвижению ребенка вперед. С этой точки зрения к подростку следует отнестись с особым вниманием, так как в этом возрасте при относительно одинаковом актуальном уровне, может быть очень большой «разброс» потенциальных возможностей, значительные различия в зоне ближайшего развития. Возникает задача найти в педагогической практике особые формы индивидуальной работы с учащимися подросткового возраста.

При изучении процесса психического развития встает важный вопрос: каково соотношение врожденных задатков организма и влияний среды? В истории психологии существовали и существуют до сих пор крайние точки зрения в решении этого вопроса. Сторонники биологизаторских концепций решительно отвергают роль среды в развитии, считая, что человек фатально зависит от своих природных данных. Прямо противоположные научные концепции строятся на полном отрицании врожденных особенностей и признании определяющего значения только среды для формирования личности. И та и другая точки зрения не могут быть признаны безоговорочно правильными.

Сейчас есть исследования, которые позволяют думать, что нет или почти нет ни биологических особенностей, ни средовых воздействий, которые бы оставались нейтральными к психическому развитию.

Конечно, чем более ярко выражена та или иная

¹ Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. Проблемы психического развития ребенка. М., 1956, с. 447—448.

биологическая предпосылка (как это бывает, например, в случаях патологии), тем большее значение она оказывает на ход развития. Ребенка с врожденными нарушениями деятельности коры головного мозга никакие педагогические усилия не сделают полноценным человеком. При нормальном развитии значение наследственных задатков тем менее, чем сложнее психические новообразования: логическая память, вербальное мышление, высшие формы восприятия и др.

В той же мере, в какой психическое развитие не может управляться только биологическими факторами, его не определяют сами по себе и условия жизни, среда. В рамках одной и той же действительности одни и те же события, поступки людей для разных детей выступают в разном свете. Все, что окружает ребенка, преломляется через его индивидуальные особенности, соотносится им с его собственным опытом, вызывает у него определенные переживания. В этом смысле в одной и той же объективной действительности у каждого человека своя среда. Л. С. Выготский, обращаясь к вопросу о роли среды в развитии, предлагал подходить к ней не с абсолютной, а с относительной меркой, учитывая не совокупность внешних обстоятельств, а те внутренние взаимоотношения, в которые ребенок вступает со всем, что его окружает. Среда с психологической точки зрения не может быть правильно оценена, если ее рассматривать как «обстановку для развития».

Это привело Л. С. Выготского к особому понятию «социальной ситуации развития». Она определяется типичным для каждого возраста сочетанием внутренних процессов и внешних условий, которое обуславливает динамику психического развития на протяжении возрастного этапа и своеобразие новообразований, возникающих к концу его.

Любое психическое образование представляет собой сложную структуру, которая в своем развитии характеризуется определенным взаимодействием биологических, социальных и ранее возникших психических образований. Очень интересное исследование М. А. Каревой¹, проведенное под руководством Б. В. Зейгарник, отчетливо иллюстрирует это положение.

¹ См. работы М. А. Каревой в кн.: Патопсихологические исследования в психиатрической клинике. М., 1974. Психологические исследования. М., 1975.

Целью работы было изучение процесса формирования патологического мотива у девочек-подростков¹. В дальнейшем мы подробнее остановимся на понятии мотива, а сейчас определим его как то, что побуждает человека к той или иной деятельности. В данном случае речь пойдет о детях, у которых в подростковом возрасте обнаружилась склонность к некоторой полноте, что иногда случается в связи с перестройкой работы эндокринной и вегетативной нервной системы в этот период. Девочки поставили перед собой цель — похудеть. Мотивом этой деятельности было стремление к исправлению появившегося недостатка своей наружности. Постепенно этот мотив стал доминирующим, определяющим все поведение данной группы подростков; меры, которые они приняли для того, чтобы похудеть, в конце концов привели к возникновению особого заболевания — нервной анорексии (устойчивой потере аппетита). М. А. Карева начала свое исследование, когда девочки уже стали пациентками психоневрологической больницы. Патологический мотив был обусловлен сложным сочетанием, целым «клубком» и особенностей самих девочек, и социальных факторов. Как же разворачивалась эта картина?

В младших классах многие из этих девочек учились успешно, ответственно относились к своим школьным обязанностям, занимались с интересом. Как большинство младших школьников, они были очень чувствительны к мнению взрослых об их поведении и учебе. Высокие учебные показатели и постоянное поощрение со стороны учителей и родителей привели к формированию у девочек высокого уровня притязаний, стремлению к самоутверждению. С наступлением подросткового периода успешность в учебе и мнение взрослых частично теряют свое прежнее значение, наиболее значимым для подростка становится положение в среде сверстников, их мнение и отношение; намечаются первые симпатии между мальчиками и девочками. Если бы эти изменения не возникали, то сама по себе склонность к полноте не приобрела бы для этих подростков большого значения.

У больных, о которых идет речь, сложился идеаль-

¹ Мы берем патологический мотив, но в этом примере отчетливо выступают общие закономерности формирования любого психического образования.

ный образ современной девушки, которая должна иметь тонкую стройную фигуру, отличаться «воздушной хрупкостью, гибкостью, изяществом». Идеал в свою очередь возник под влиянием социальных условий: моды на определенный внешний облик, стремления иметь определенный вес для участия в спортивных секциях и обществах, отношения в семье к факту полноты.

Все это привело к тому, что девочки ограничили себя в еде в той мере, какую называют «голодной диетой», позднее они присоединили к ней изнурительные физические упражнения. Результат этих усилий не заставил себя ждать — наступило резкое похудание, которое само по себе дало двойственный эффект. С одной стороны похудевшие девочки получили поддержку сверстников, вызвали восхищение в классе («Какая сила воли!»), с другой — возникли трудности в учебе: истощенный организм не справлялся со школьной нагрузкой.

Связанные с этим аффективные переживания, однако, не ослабляли, а усиливали стремление достичь уровня своего идеала и не «сдать» в плане волевого поведения. Как известно, в условиях длительного голодания и сознательного подавления потребности в пище, аппетит постепенно снижается, а затем может быть вообще утрачен. Иными словами, началось изменение самой биологической потребности под влиянием уже сформировавшегося патологического мотива. Но этим не ограничилось изменение органической потребности. Она как бы нашла другие «выходы», другие способы удовлетворения. Девочки с удовольствием наблюдали трапезы других людей, им нравилось красиво сервировать стол, некоторые из них буквально закармливали своих младших братьев и сестер, любили готовить и изысканно оформлять еду, следили, чтобы члены их семьи питались калорийно и соблюдали режим питания. Патологический мотив похудения не допускал приема пищи, но оставлял широкое поле для любых других, связанных с едой, действий.

Итак, добытое на сегодняшний день знание о ходе психического развития не позволяет говорить о двух рядах факторов (физическом и социальном) этого явления, их взаимодействие порождает нечто новое, цельное, «сплав».

В процессе творческого, продуктивного взаимодействия с действительностью человек не только изменяет

мир, но изменяется и сам, достигая того уровня психического развития, который отмечен наличием устойчивых взглядов и интересов, убеждений, независимостью по отношению к влияниям внешних обстоятельств, возможностью управлять собственным поведением и собственной деятельностью. На этом уровне все психические функции, все качества, особенности представляют собой строго определенную структуру, центром которой становится иерархически организованная система мотивов¹.

Конечно, такого уровня развития в полной мере достигает лишь взрослый человек. Однако начинается этот процесс очень рано. Если ребенок на втором году жизни смог освободиться от влияния наличной ситуации, сиюминутных потребностей и осуществил какие-то действия в соответствии с ранее возникшими представлениями, он начал развиваться как личность.

Понятие мотива как побудителя поведения является одним из центральных для изучения личности. Долгое время в психологии считалось, что побудителями элементарных форм поведения: утоления голода удовлетворения нужды в тепле, движении — являются потребности (причем сами потребности понимались очень узко, как нечто неизменное и изначально присущее живому существу), а в качестве побудителей сложного, собственно человеческого поведения называли обычно убеждения, познавательные и эстетические интересы, чувство долга и др. Эта точка зрения приводила к разрыву интеллектуальной и чувственной сфер в психике человека. Кроме того, возникновение побудителей высокого порядка лишалось научного объяснения — обнаружить их источники, вскрыть механизмы и проследить генезис становилось невозможно.

Для преодоления этих противоречий была выдвинута гипотеза о том, что в основе всего человеческого поведения лежат потребности, которые следует понимать гораздо шире, чем ранее (от потребности в пище, тепле до потребности в познании, в общении с другими)².

Что представляет собой потребность в этом понимании? Это отраженная в переживании или в сознании

¹ См.: Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 3—4.

² См.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

и переживании индивида объективно существующая нужда в чем-то, скажем, в благоприятных физических условиях или в смене обстановки, или в новой информации, в совместных действиях с другими людьми и т. д. Как только объективно существующая нужда становится предметом переживания, она, вызывая дискомфорт, влечет за собой действия, направленные на удовлетворение возникшей потребности.

Постепенно закрепляется связь между потребностью и предметом, удовлетворяющим ее (скажем, связь между потребностью в игре и игрушками, между потребностью в общении и окружающими людьми). Потребность, по выражению А. Н. Леонтьева, «кристаллизуется» в предмете¹, который приобретает побудительную, мотивирующую силу.

В ходе психического развития не только реальные предметы внешнего мира и люди, но и образы, идеи начинают выполнять функцию мотива, становятся побудителями поведения, если в них воплотилась действующая потребность.

Специальные исследования, проведенные под руководством Л. И. Божович, показали, однако, что в одном и том же предмете у разных детей могут «кристаллизоваться» самые разные потребности. Так, желаемая победа на соревнованиях побуждает подростка к усиленным тренировкам в спортивной секции. Но у одного эта победа может воплощать в себе потребность завоевать авторитет в команде или в классе, у другого — одобрение тренера, у третьего — стремление «выйти в финал», у четвертого — стремление добиться успеха в самом спорте.

Если потребности не являются чем-то изначально присущим организму, статичным, то в процессе усложнения форм человеческого поведения и расширения взаимодействия с миром вещей и людей должны развиваться и сами потребности (от непосредственных, элементарных ко все более опосредствованным и сложным), усложняться мотивационная сфера человека.

Ребенок нередко вынужден действовать вопреки непосредственному желанию: надо сесть за уроки, когда хочется в кино, или на каток. Что же направляет учени-

¹ См.: А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1972.

ка к этому «надо» и позволяет ему отказаться от того, что хочется? Здесь происходит очень сложный, сопряженный с внутренними конфликтами процесс целеполагания (сознательной постановки или принятия цели и формирование намерения). Исследование Л. С. Славиной показало, что цель (положим, выполнить скучное задание), поставленная взрослым или самим ребенком, может приобретать побудительную силу, так как достижение ее приносит одновременно и удовлетворение от сознания выполненного дела и высвобождение времени для других дел. Иначе говоря, уравнивается противоречие между тем, что «надо», и тем, что «хочется».

Известно, однако, что ребенок может охотно принять цель (скажем, хорошо учиться), поставленную перед ним взрослым, и способен сам поставить ее перед собой, но это еще не обеспечивает ее достижения. Непосредственные потребности (гулять, играть, развлекаться) могут оказаться сильнее принятой или самостоятельно поставленной цели. Возникает борьба мотивов, ситуация внутреннего конфликта: столкновение непосредственной потребности, с одной стороны, и цели, которая сама по себе может не обладать достаточной побудительной силой, — с другой.

Здесь важно отметить, что борьба мотивов может возникать и у младших школьников, и у подростков, однако механизм принятия решения и его выполнение имеют существенные различия. У маленького школьника эта борьба заканчивается чаще победой непосредственно более сильной потребности, так как он еще не может сознательно регулировать свое поведение. Подросток же может управлять разрешением возникшего у него внутреннего конфликта¹. Существенную роль при этом играет формирование намерения, которое включает и решение действовать в направлении поставленной цели, и внутренний интеллектуальный план — рассуждение, в котором отчетливо осознаются и взвешиваются все «за» и «против», учитываются последствия поступка. Назначение внутреннего интеллектуального плана состоит в том, чтобы усилить побуждения, необходимые для достижения сознательно поставленной цели и ослабить непосредственные потребности, противостоящие ей.

¹ Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения.— «Вопросы психологии», 1976, № 4.

В этом случае, например, ученик делает попытку отсрочить или вообще обесценить удовольствие, если надо учить уроки («в кино можно пойти и завтра», «фильм не такой уж интересный» и т. п.). Таким образом во внутреннем интеллектуальном плане должна происходить перестройка мотивационной сферы, в результате чего доминирующим, эмоционально более сильным становится побуждение, идущее от принятой цели.

Однако специальное изучение самого внутреннего интеллектуального плана показало, что одно только холодное рассуждение, взвешивание всех «за» и «против» далеко не всегда обеспечивает соответствующее поведение — само рассуждение может оказаться в зависимости от уже имеющегося у ребенка сильного мотива. Острое желание, сильная эмоционально насыщенная потребность как бы блокируют правильный ход рассуждений, и человек, сам того не осознавая, подбирает аргументы в пользу непосредственной потребности. В этом случае ребенок находит другой выход из конфликтной ситуации: принижает значение самой цели («не всем же в конце концов хорошо учиться»), успокаивает себя («завтра меня, наверное, не спросят», «успею прочитать на перемене» и т. п.).

Для детей разного возраста и для каждого ребенка одной и той же возрастной группы далеко не все мотивы приобретают одинаковую побудительную силу. Одни мотивы являются основными, доминирующими, другие второстепенными, побочными. Иерархия мотивов определяется всем ранее сложившимся опытом ребенка, который, в свою очередь, зависит от образа жизни и воспитания, от уровня и содержания требований, предъявляемых к ребенку на данном возрастном этапе. Так, доминирующим мотивом в учебной деятельности младшего школьника может быть стремление к одобрению со стороны учителя, позиция примерного ученика. В это время взрослый, особенно учитель, является центральной фигурой в жизни ребенка. В учении же подростка в качестве доминирующего мотива начинает выступать стремление завоевать и сохранить авторитет в среде сверстников. В этот период общественное мнение и положение в коллективе становятся одним из определяющих факторов развития и эмоционального благополучия подростка. И, наконец, учебная деятельность старшего школьника, как правило, побуждается широ-

кими социальными мотивами: поступить именно в тот вуз, который он избрал, стать хорошим специалистом и т. д.

Необходимо учитывать, что на каждом этапе развития ребенок обладает не только определенными возрастными и индивидуальными чертами, но и определенным уровнем возможностей, которые сформировались в предшествующие периоды. Естественно, что эти возможности в дальнейшем сами начинают выступать в качестве факторов психического развития. Если, например, ребенок подошел к средним классам школы, не овладев необходимыми способами умственной работы или у него оказались несформированными такие черты, как дисциплинированность, аккуратность, ответственность, то уровень его возможностей не будет соответствовать тем требованиям, которые к нему предъявляются на новом этапе обучения. Это может привести к тому, что он не справится с многими видами учебной работы, что порождает либо острое переживание своей несостоятельности, либо стремление уклониться от требований школы и приводит к снижению познавательных потребностей, к интеллектуальной пассивности, результатом которой становится хроническая неуспеваемость. Из сказанного ясно, что уровень возможностей, ранее сформировавшиеся новообразования, возрастные и индивидуальные черты — все это начинает выступать как внутренние факторы дальнейшего развития. Эти факторы определяют отношение ребенка к своему объективному положению в жизни, то есть его внутреннюю позицию. Именно внутренняя позиция преломляет и опосредствует все внешние, в том числе и социально-педагогические воздействия. Если мы хотим оказать влияние на развитие ребенка, необходимо, чтобы он «принял» наши требования, осознал задачи, которые перед ним ставятся. Именно это имел в виду Ж.-Ж. Руссо, когда говорил, что ребенок должен делать то, что он хочет, наша задача — добиться, чтобы ребенок сам хотел выполнять наши требования.

Интересные материалы по проблеме внутренней позиции содержатся в статье Л. И. Божович и Л. С. Славинной¹. Авторам удалось показать, что в такой слож-

¹ См.: Л. И. Божович, Л. С. Славина. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности.— «Вопросы психологии», 1976, № 1.

ной сфере детской жизни, как взаимоотношения в коллективах, у подростка могут возникать тяжелые эффективные переживания, разлад со сверстниками и даже формироваться отрицательные черты характера, если требования коллектива и воспитателей не соответствуют ранее сложившемуся у ребенка представлению о себе (его самооценке, уровню притязаний и т. п.), ставшему уже привычным положению в семье. В этих случаях педагогические меры должны быть направлены не на само поведение ребенка, а в первую очередь на его «внутреннюю позицию». Перевоспитание заключается именно в ее изменении. Один из возможных путей — переключить интересы ребенка с себя самого на то или иное полезное дело. Причем это должно быть не формальное общественное поручение (лишь бы чем-то занять ребенка), а дело, нужное и важное для всего коллектива.

**КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ПОДРОСТКОВОГО ПЕРИОДА
РАЗВИТИЯ**



Подростковый возраст ознаменован бурной, взрывоподобной анатомо-физиологической перестройкой организма. Резкий скачок в росте, увеличение веса, изменения в двигательном аппарате, изменение функций гормональной системы и связанное с ней половое созревание — даже это простое и очень общее перечисление биологических процессов дает картину кардинального скачка в физическом развитии подростка. Начало перехода к физической зрелости не может оставаться нейтральным к психическому развитию.

Физические изменения переживаются и в известной мере осознаются подростком, он начинает чувствовать и считать себя более сильным, уверенным. Это порождает у него потребность занять новое положение в семье, в школьном коллективе: он не хочет больше считаться «маленьким», стремится к расширению своих прав, к большей самостоятельности, готов принять более высокие требования к себе со стороны взрослых и сверстников.

Возникающий в пубертатном периоде интерес к другому полу усугубляет переживание взрослости и изменяет эмоциональную сферу подростка, порождая у него новые, незнакомые до сих пор переживания и стремление разобраться в них. Поэтому в подростковом возрасте появляется большая потребность быть понятым в своих переживаниях, отсюда стремление иметь близкого и верного друга. Не случайно многие исследователи считают, что формирование подлинной дружбы начинается именно в этот период.

Одновременно с процессом созревания организма и связанными с ним изменениями в эмоциональной сфере подростка, поднимаются на новый уровень и его интеллектуальные возможности.

Усложнение форм учебной деятельности, расширение объема материала, подлежащего усвоению, повышение плотности и темпа уроков, с одной стороны, и формирование мышления в понятиях, расширение кругозора, возникновение новых интересов — с другой, ведет к изменению уровня познавательных потребностей и оценки своих интеллектуальных возможностей.

Все это: и физическое развитие, и продвижение в интеллектуально-познавательном плане, и изменения в эмоциональной сфере — становится условием возникновения нового отношения подростка к себе, к своему положению в жизни. С изменением социальной ситуации развития неизбежно происходит и формирование новой внутренней позиции.

Вместе с тем объективно подросток продолжает оставаться в значительной мере все в том же положении ребенка, которым управляют в школе и которого опекают в семье. В жизни большинства современных подростков-школьников отсутствуют ситуации подлинной ответственности: им не приходится материально помогать семье, выполнять производственную деятельность, результаты которой давали бы общественно значимый продукт и т. д. Конечно, учение есть общественно значимая деятельность, и все-таки психологически она носит совершенно иной характер, нежели производительный труд. В результате, как показывают исследования, далеко не все школьники не только VIII, но даже IX—X классов задумываются о своем будущем, о профессии, о своем месте в жизни и ее перспективах; у них слабо развито чувство ответственности. В одном психо-

логическом исследовании были получены данные, свидетельствующие о том, что в стремлении подростков к «взрослости» превалирует желание получить права, но не обязанности взрослого человека; расхождение между новой внутренней позицией и прежним объективным положением становится одной из основных причин «кризиса» подросткового возраста.

«Смягчить» кризис можно только найдя такие формы работы со школьниками этого возраста, которые дадут ему возможность в большей мере, чем сейчас реализовать свои возможности. Необходимо направить определенным образом стремление подростка к новому общественному положению, при котором это противоречие будет если не устранено, то по крайней мере несколько сглажено.

Кроме того, надо сказать, что конфликтностью пронизано и «изнутри» возникновение каждого новообразования. Всякое развитие представляет собой процесс, в котором не только нарождается новое, но и отмирает старое, поэтому Л. С. Выготский и многие другие отечественные и зарубежные психологи, описывая подростковый возраст, отмечали, что, например, все прежние интересы в этот период изживаются, на смену им должны прийти новые. Однако последнее происходит не сразу и нелегко. В младшем подростковом возрасте имеет место период, когда старая система интересов разрушается, а среди множества вновь формирующихся интересов ни один не приобрел еще доминирующего значения; это положение влечет за собой переживание неустроенности, внутренней пустоты. Именно это, как отмечал Л. С. Выготский, дало повод Л. Н. Толстому назвать этот период «пустыней отрочества». Постепенно диффузный, разлитой характер интересов меняется, из них выделяется и укрепляется ядро, которое начинает в дальнейшем определять избирательное отношение ребенка к предметам действительности, окружающим людям и в значительной мере регулирует его поведение.

Задача педагогической практики здесь заключается прежде всего в том, чтобы помочь подростку «найти себя» в этом «наплыве» интересов. Правильный подбор научно-популярной литературы, выбор кружка, характер и содержание общественных поручений, способы организации общественно полезной деятельности позволяют решать эту проблему.

**НОВЫЙ УРОВЕНЬ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**



Одно из важнейших изменений, происходящих в этот период, заключается в переходе подростка к новому уровню учебной деятельности. Меняющиеся содержание и способы обучения требуют от школьника новых способов усвоения знаний, умения самостоятельно работать с книгой, подлинно познавательного отношения к знаниям. В этом возрасте школьники вплотную приступают к овладению системой научных понятий, причинно-следственных отношений действительности, закономерностей. Каждый учебный предмет предстает как особая область теоретических знаний, которые зачастую не соотносятся прямо с жизненными представлениями ребенка и даже теми основами знаний, которые он приобрел в начальной школе. Это осложняется еще и тем, что множество научных понятий и зависимостей могут быть соотнесены с действительностью только опосредствованно, через другие понятия и зависимости. Такое познание предполагает необходимость высокого уровня абстрагирования и обобщения. Не случайно в современной отечественной психологии обучения возникло научное направление, которое во главу угла ставит специальное и планомерное развитие теоретического мышления школьников¹.

Исследования показывают, что подростки в основном готовы принять те требования, которые предъявляются к ним на этом новом этапе обучения, более того, испытывают потребность быть на уровне этих требований. А. К. Маркова, ссылаясь на работы В. А. Сухомлинского, опираясь на результаты собственных исследований и наблюдения учителей, отмечает склонность учащихся среднего школьного возраста к тем видам работы на уроках, которые требуют умения мысленно охватить значительное количество фактов (что само по себе невозможно без обобщения), самостоятель-

¹ См.: В. В. Давыдов. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

ного формулирования выводов, проверки этих выводов в лабораторных работах. В новых видах деятельности реализуются, по мысли автора, богатые резервы психического развития, разворачиваются потенциальные возможности подростка¹.

Такие данные отчетливо соотносятся с положением Л. С. Выготского о том, что одним из капитальных новообразований подросткового возраста является мышление в понятиях. Оно в значительной мере ломает и меняет все ранее сложившиеся отношения ребенка с действительностью, весь строй его личности.

Под влиянием усваиваемых научных понятий и формирующихся убеждений ученики пересматривают и ранее сложившиеся житейские представления, и те понятия, с которыми они познакомились впервые в младших классах. Причем здесь, как показывают исследования Н. А. Менчинской и ее сотрудников², отчетливо выступает тенденция к выделению существенных признаков понятия и постепенное преодоление стремления ориентироваться на конкретные наглядные образы, что свойственно детям младшего школьного возраста.

Задачи, которые встают перед подростком в ходе обучения, требуют не только новых форм мышления и сформированности интеллектуальных операций, но и сложных форм памяти, восприятия и т. д.

Так, для запоминания и воспроизведения учебного материала подростку уже недостаточно, как в начальной школе, прочитывать и пересказывать раздел учебника. Необходима логическая обработка материала, составление плана, выделение существенного. Умение логически обрабатывать материал складывается именно в подростковом возрасте, в это время возрастает способность свободно, своими словами излагать прочитанное, запоминать словесный, а не наглядный материал³. Учащиеся VI—VIII классов без специального обучения могут найти, «открыть» при подготовке домашних заданий целый свод правил, приемов работы с текстом в учеб-

¹ См.: А. К. Маркова. Психология обучения подростка. М., 1975.

² См.: Применение знаний в учебной практике школьников. Сб. под ред. Н. А. Менчинской. М., 1961.

³ См.: А. А. Смирнов. Психология запоминания. М.—Л., 1948; Проблемы психологии памяти. М., 1966.

нике; интересно, что значительная часть этих приемов совпадает с теми, которыми пользуются ученые в работе с научной литературой¹. Дети этого возраста, как показали наши исследования, могут самостоятельно вывести прием умственной работы, необходимый для решения задачи, имея в качестве опоры только образец — конечный результат решения; следовательно, подростки способны осознать и отчетливо описать операционный состав действия, «скрытого» за готовым продуктом, результатом этого действия.

Однако эта перестройка познавательной сферы далеко не всегда проходит без осложнений, трудностей и противоречий.

Наиболее тревожными моментами в учении подростка может стать формальное, бездумное заучивание материала, «падение» учебных интересов и связанные с ними развитие интеллектуальной пассивности, возникновение «смыслового барьера» по отношению к воздействиям школы.

Было обнаружено, что формализм в знаниях при внешнем единообразии этого явления может иметь разную природу. В одних случаях он представляет собой добросовестное, но равнодушное заучивание той или иной учебной информации без отчетливого понимания ее, без намерения применить свои знания в жизни. Конечно, на основе таких знаний не только не может формироваться система убеждений, но и сам материал, чуждый ребенку, «вылетит из головы» еще до окончания школы. Специальное изучение причин такого явления показало, что у части школьников вызывает особую трудность само принятие теоретической познавательной задачи, если решение ее не может опираться на непосредственный чувственный опыт или здравый смысл.

В другом случае формализм может проявляться и в «мирном» сосуществовании донаучных и научных понятий и представлений. Надо сказать, что такие ученики, выучивая материал, в достаточной мере понимают его, могут решать задачи, требующие опоры на полученные теоретические знания, а для объяснения явлений действительности они либо привлекают привычные житей-

¹ См.: Л. А. Концевая. Учебник в руках школьника. М., 1975.

ские понятия, эмпирические обобщения, либо считают, что эти явления и не требуют научного объяснения.

За этими фактами, как правило, стоят педагогические и методические причины. Подача материала учителем в готовом виде, неумение поставить перед классом задачу — проблему, отсутствие дидактических материалов, содержащих проблемные задания, привычные формы опроса — все это не может способствовать развитию подлинно познавательного отношения к действительности.

Между тем исследования многих психологов показывают, что не только подросток, но и младший школьник обладает значительными познавательными возможностями. Младшим и средним школьникам доступны такие сложные отношения, как взаимосвязь значения и формы в языке, теоретический анализ грамматических явлений без отрыва от живой речи, принятие и разрешение сложных проблемных ситуаций.

Так, экспериментальные курсы русского языка, разрабатываемые А. К. Марковой и Л. И. Айдаровой, строятся как исследовательская деятельность самого ребенка, в ходе которой он, опираясь на имеющийся у него речевой опыт, постепенно «открывает» в хорошо знакомом ему с раннего детства языковом материале, новые сложные отношения значения и смысла, значения и формы слова, словосочетания, предложения. При такой работе преодолевается противоречие между опытом ребенка и собственно познавательными задачами.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ



Как известно, потребность в общении и отношениях с другими людьми становится в подростковом возрасте более острой и напряженной, чем в предыдущие периоды детства. Какие же изменения происходят на этом этапе в отношениях детей со взрослыми и сверстниками?

Надо сказать, что отношения со взрослыми носят в

этот период сложный и на первый взгляд противоречивый характер. С одной стороны, большинство подростков очень привязаны к родителям и нередко к своим учителям, с другой — они претендуют на большую самостоятельность, расширение своих прав, отстаивают свою «взрослость». Родители и воспитатели не всегда достаточно серьезно относятся к этим изменениям, в результате чего могут возникать конфликты. Подростки начинают опекать, как маленького, а он настойчиво стремится к тому, чтобы считались с его намерениями, планами, желаниями. Действия старших он воспринимает как неуважение к нему. В таких случаях подросток становится грубым, нетерпимым, подчас неуправляемым, сопротивляется любым воздействиям¹.

Вместе с тем поведение подростка не всегда соответствует его истинным чувствам и переживаниям. Часто ребенок сожалеет о ссоре с родителями, но не находит путей к восстановлению нормального контакта с ними. Конфликт затягивается, углубляется. Родители, не зная, как быть, либо идут по пути еще большего «нажима» на сына или дочь, либо ставят их перед необходимостью полностью принять на себя ответственность за свое поведение: «Делай, что хочешь — тебе жить, в конце концов!» Ни то, ни другое не дает, как правило, желаемых результатов — в первом случае события в семье обычно развиваются по «закону»: чем сильнее действие, тем сильнее противодействие; во втором — подросток обычно теряется, но скрывает это за внешней бравадой или замыкается в себе.

Один из возможных выходов из этой трудной ситуации заключается в попытке найти подход к ребенку не прямо, а через его сверстников. Надо сказать, что сверстник — это очень значительная фигура в жизни подростка. С чем это связано и каковы отношения подростка со сверстниками?

Изменение внутренней позиции приводит к тому, что подростку уже недостаточно быть хорошим учеником, иметь высокие учебные показатели, получать одобрение учителя. Гораздо важнее для него иметь репутацию хорошего товарища, пользоваться доверием и уважением сверстников, иметь близких и постоянных друзей. И это естественно: коллектив становится той частью

¹ См.: Т. В. Драгунова. Воспитание подростка в семье. М., 1955.

среды, которая начинает определять дальнейшее развитие личности ребенка.

Ведущим мотивом поведения и учения подростков становится стремление найти свое место в коллективе. В тех случаях, когда школьник по каким-либо причинам не может добиться авторитета у своих сверстников посредством учебных успехов или участия в школьных мероприятиях, он пытается найти другие пути для реализации этого стремления: привлечь к себе внимание товарищей проявлениями ложной храбрости, шутовства, нарушениями дисциплины на уроке и т. п. Недостаточно опытные учителя в этих случаях пытаются воздействовать на ученика, указывая ему, что такое поведение недопустимо прежде всего потому, что оно говорит о неуважении к товарищам, пренебрежении к коллективу, так как срыв урока грозит всему классу неуспеваемостью или трудностями в усвоении данного раздела. Как правило, такие беседы не приводят к желаемым результатам — ведь именно не пренебрежение к товарищам, а тяга к ним, потребность занять свое место в коллективе, принимают такие искаженные формы. В этом случае нельзя ограничиваться порицанием, надо помочь подростку найти соответствующие способы создания нормальных отношений со сверстниками в классе: привлечь ребенка к интересному для него делу, включить в спортивную команду класса и т. п.

Несложившиеся отношения с товарищами в этом возрасте несут особую опасность: подросток в такой ситуации пытается вне школы удовлетворить острую потребность быть принятым сверстниками, вступает в так называемые «уличные компании», которые обычно не поддаются наблюдению и управлению со стороны взрослых.

Надо сказать, что отнюдь не легко вовремя увидеть неблагополучное положение школьника в детском коллективе. Дело в том, что в классе всегда существуют две системы отношений: деловые и личные. Система деловых отношений — отношений «ответственной зависимости», по выражению А. С. Макаренко, то есть подчинения и руководства в классе (скажем, отношения председателя совета отряда и звеньевых, звеньевых и рядовых членов звена), — «открыта», да и то до известной степени, для педагогического наблюдения, вмешательства и планомерного управления. Но, помимо этих

деловых отношений, любой коллектив пронизан сетью личных отношений, которая часто не совпадает «один к одному» с системой «ответственной зависимости». Эти скрытые отношения обнаруживаются только с помощью специальных экспериментальных методов, широко применяемых в педагогической психологии.

Исследования Я. Л. Коломинского¹, который видоизменил и использовал методики, разработанные социальным психологом США Дж. Морено, показали, что в каждом классе выделяется несколько групп детей, занимающих существенно разное положение в коллективе. Наиболее благополучные, эмоционально обеспеченные в этом плане — «звезды», то есть те, с кем многие дети хотят дружить, сидеть за одной партой, вместе выполнять общественные поручения, вместе развлекаться. Следующая группа — «предпочитаемые», те, кому также симпатизирует значительная часть детей, но меньшая, чем «звездам». Группа «изолированных» — это те, с кем стремятся контактировать очень немногие школьники. И, наконец, «отверженные» — дети, вообще лишенные симпатий в классе. Не надо, наверное, специально доказывать, что положение изолированного или отверженного — весьма не благополучное положение ребенка.

Возникает вопрос, от каких же качеств зависит место подростка в коллективе? Как показывают исследования, на первый план выдвигаются умение сохранять верность в дружбе, оказать поддержку товарищу, мужество, волевое поведение. Причем такие основания для оценки сверстников и выбора друзей начинают доминировать с самого начала подросткового возраста.

Пионерская и комсомольская организации выступают одним из важнейших факторов формирования личности подростка. Стремление к общению со сверстниками создает благоприятную психологическую базу для деятельности в этих общественных организациях.

Требования коллектива, общественное мнение, нравственные установки, взаимоотношения становятся мощными факторами формирования личности. Без этого учитель, даже очень опытный и уважаемый детьми, может оказаться бессильным в решении воспитательных задач.

¹ См.: Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СТОРОНЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА И ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛОВ



Психологические исследования и педагогические наблюдения показывают, что часто у подростков формируется так называемая «автономная мораль», которая не всегда совпадает с требованиями родителей и школы. В соответствии с этими «автономными» установками подростки, например, осуждают тех, кто не дает списывать свои работы, отказывает товарищам в подсказке или шпаргалке, порицает нарушителей дисциплины в классе. Такие установки обладают удивительной устойчивостью по отношению к педагогическим воздействиям, однако подросток может легко отказаться от них, если он попадает в новый коллектив с иными моральными правилами, иными требованиями. В той же мере, в какой эти установки не поддаются влиянию взрослых, они подвержены изменениям под влиянием общественного мнения сверстников. Это объясняется, с одной стороны, тем, что существующие у подростка моральные представления не являются еще в подлинном смысле этого слова убеждениями, с другой — тем, что сверстник становится центральной фигурой в жизни подростка.

Значимость моральных норм и правил для подростка и то содержание, которым наполняются «автономные» моральные установки и требования, порождает трудности в воспитании, с которыми мы постоянно сталкиваемся в педагогическом процессе.

Особенно отчетливое выражение получает «автономная мораль» у несовершеннолетнего правонарушителя. Проблемам перевоспитания таких детей посвящены работы Д. И. Фельдштейна, Г. Г. Бочкаревой, М. А. Алемаскина и многих других психологов и педагогов.

При нормальном развитии ребенка интерес к моральным проблемам связан у подростков с увлечением героическими поступками, овеянными романтикой. Задача педагогической работы в этом плане заключается в необходимости показать нравственный смысл будничной учебной жизни — ответственного отношения к своим обязанностям, определенных обязательств каждого ученика по отношению к общим целям коллектива.

Часто в школе для достижения этих целей организуются соревнования между отдельными учениками, звеньями, отрядами, классами. Работа Е. С. Махлах, проведенная в одной из школ-интернатов, показала, что соревнование само по себе еще не обеспечивает усвоение общественных норм. Учащиеся этой школы, включившись в соревнование, достигли значительных успехов: в период соревнования дети внимательно контролировали учебную работу друг друга, старались не допустить проявлений недисциплинированности, плохих отметок, безответственного отношения к общественным поручениям и т. д. Однако по окончании соревнования достигнутые успехи сошли на нет; прилежание, аккуратность, вежливость опять исчезли. Те требования, которые подростки предъявляли к себе и своим товарищам, имели для них подлинный личностный смысл только в ходе соревнования и были связаны не с целью воспитания в себе определенных качеств, а с победой в соревновании. Достижение этой цели снимало необходимость соответствующего поведения в дальнейшем.

Это же исследование показало, что соревнование выполняет свою функцию, если оно связывается с тем, что для ребенка в настоящий период значимо. В той же школе-интернате была организована романтическая игра в «морские катера». Пионерские звенья превратились в команды морских катеров; побеждала, по правилам игры, наиболее дисциплинированно и ответственно несущая службу команда; показатели дисциплинированности и ответственности были те же, что и в предыдущем соревновании. Отсроченные экспериментальные проверки показали, что требования, которые предъявлялись детьми к себе и другим во время этой игры, сохранили свое значение и по окончании игры, они превратились во внутренние побудители поведения, так как оказались связанными с тягой подростков к необычному, романтическому.

В таком случае не внешний контроль, а самоконтроль «питает» успех формирования той или иной деятельности.

То, что нравственные качества, общественные нормы поведения оказываются в центре внимания подростков, приводит к формированию у них идеала — некоторого обобщенного представления об облике «настоящего человека». Это ярко эмоционально окрашенный и приня-

тый ребенком образ, являющийся для него постоянным внутренним побудителем — образ, который ориентирует и регулирует поведение подростка, выступает в качестве критерия оценки себя и других. Формирование положительных идеалов очень существенно для воспитательного процесса, и, напротив, возникновение чуждых идеалов выступает серьезным препятствием в педагогической работе: требования взрослых, расходящиеся с идеалом ребенка, никогда не будут приняты им, так как они идут вразрез с этим основным мотивом.

Что же представляет собой идеал подростка по содержанию, строению и функции?

На протяжении подросткового возраста идеалы имеют определенную динамику. Для младшего подросткового возраста (IV класса) идеал обычно воплощен в конкретном человеке — учителе, старшем брате, отце, героях войны или революции. Если в качестве идеала выбран кто-либо из окружающих, то подросток, как правило, стремится следовать этому образцу во всем, начиная от внешних проявлений до суждений и оценок. Такой образец принимается ребенком полностью и никакой критике не подвергается. Это говорит о том, что на данной возрастной ступени у ребенка скорее эмоциональное, чем рассудочное и оценочное отношение к выбору идеала. Надо сказать, что первоначально выбранный в качестве идеала человек или герой литературного произведения неразрывно связан с той ситуацией, в которой он действует, в которой проявились импонирующие подростку черты характера; например, отвага связывается с войной, выносливость — с дальними и опасными путешествиями и т. п. Может быть, поэтому некоторые подростки не видят в повседневной жизни возможности реализовать привлекательные для них, положим, волевые качества — ведь если нет войны, то нет и амбразуры, которую можно было бы закрыть собой.

Постепенно из целостного образа, воплощенного в определенном человеке и его поведении, и прочно связанного с конкретными ситуациями, подросток начинает выделять черты, которые он особенно ценит, но и эти черты еще не теряют связи в его сознании с конкретными людьми и поступками. Это характерно для детей V—VI классов. Обосновывая в беседе свой выбор идеала, эти ученики говорят: «Он не боялся смерти», «Был хорошим товарищем» и т. п.

Только к VII—VIII классу идеалы подростков приобретают более обобщенный характер и, как правило, начинают отделяться от конкретных людей и литературных героев.

К концу подросткового возраста уже имеет место постоянное сравнение себя и своего поведения с принятым идеалом и оценка других людей на его основе.

Школьники IX—X классов не только имеют идеалы, но и убеждены в необходимости их для самовоспитания, в значении идеалов для совершенствования своей личности. Следовательно, потребность в идеале у старшеклассников становится отчетливо осознанной и внутренне обоснованной.

Понятно, что в этом возрасте идеал еще более освобождается от связи с конкретной ситуацией и конкретным человеком. Это некоторый обобщенный образ, который, однако, обладает «живостью», цельностью, яркой эмоциональной окраской.

О НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА



В процессе воспитания мотивы, формирующиеся у человека, постепенно выстраиваются в определенную систему. Выделяются мотивы, которые приобретают доминирующее значение и начинают определять поведение и деятельность человека, подчиняя себе все остальные. Подлинный интерес к учению может снижать значимость спортивных занятий, игр со сверстниками и т. д. Если те или иные мотивы занимают устойчиво доминирующее положение, то можно говорить о формировании у человека определенной направленности личности.

Наблюдательный и опытный педагог часто обнаруживает, что одинаковое поведение у разных детей может объясняться различными причинами и приобретать разный смысл для самих детей и для окружающих. Так, и эгоист, и альтруист могут с одинаковой готовностью прийти на помощь товарищу в беде. Но в первом случае этот поступок будет продиктован стремлением человека создать себе или сохранить за собой репутацию

хорошего товарища, во втором случае — именно чутким отношением к другому человеку. Поступок один, а психологическое содержание его различно, оно включает в этих случаях разные цели, мотивы, переживания.

Множество научных данных указывает на то, что формирование направленности личности происходит именно в подростковом возрасте. Изучение этого процесса проводилось многими исследователями и научными коллективами в нашей стране. Для учителей и воспитателей значительный интерес представляет работа Т. Е. Конниковой¹. Вместе со своими сотрудниками она изучала направленность личности школьника в условиях повседневной учебной деятельности. Ее методики построены как серии контрольных работ, выполняемых школьниками. В первой серии экспериментов учащиеся выполняют задания в обычных для них условиях контрольной работы. Оценка за эти работы выставляется в классный журнал. Основным мотивом у учащихся здесь становится стремление получить положительную, по возможности максимально высокую оценку. В следующей серии экспериментов, проводившейся спустя неделю, учащимся предлагалась такого же объема и трудности работа по тому же предмету, при этом их предупреждали, что по сумме оценок, выставленных в журнал, будет определен средний балл класса для последующего сравнения с достижениями в других классах. Сравнение результатов первой и второй серии экспериментов давали возможность сопоставить силу личного и общественного мотивов (борьба за свою оценку и за средний балл класса). В третьей серии экспериментально создавалась ситуация «выбора». Учащимся предлагали четыре задачи, из которых две были более трудные, две более легкие. За решение двух задач оценка выставлялась в журнал, две другие использовались для определения среднего балла класса. Каждый ребенок имел право сам выбрать задачи, за которые он получал оценку в журнал, и задачи, которые «работали» на средний балл класса. Понятно, что разнонаправленные мотивы создавали у детей известный конфликт: какие задачи выполнить для класса, какие — для себя? Некоторые дети в состоянии замешательства и волнения несколько раз изменяли свой выбор, если какая-то задача вызы-

¹ См.: Нравственное воспитание школьников в коллективе. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Сб. Т. 368. Л., 1970.

вала трудности и возникало сомнение в успехе ее решения; другие сразу, без колебаний, решали этот вопрос. В тех классах, где Т. Е. Конникова вела исследовательскую работу, обнаружилось, что у значительного числа подростков преобладает мотив самоутверждения, то есть стремление действовать в личных эгоистических интересах.

Для педагогической практики очень важно, что найдена методика, позволяющая обнаружить в школьном коллективе детей с общественной и эгоистической направленностью. Очень часто бывает так, что учитель спокоен за ребенка, который охотно выполняет все поручения, не отказывает в помощи товарищам. Однако в этом случае может оказаться, что такие поступки ребенок осуществляет не по общественным мотивам, а из желания выдвинуться, быть на хорошем счету у преподавателей.

Данные, полученные в исследованиях направленности личности, заставляют задуматься о причинах выявленной в подростковом возрасте тенденции к самоутверждению у многих учащихся. Может быть, это вообще преходящая возрастная черта? Или, может быть, подростковый период еще не время для формирования общественной направленности, и она возникает в период комсомольской юности?

Есть исследования, которые заставляют отрицательно ответить на эти вопросы. Уже младшие школьники способны подняться над личными устремлениями и желаниями, действовать в интересах других людей. Следовательно, можно думать, что при правильной организации педагогического процесса можно добиться желаемых результатов в работе с подростками.

Было замечено, что в некоторых классах дети с эгоистической направленностью чаще встречаются среди пионерского актива, а не среди рядовых членов отряда или класса. Изучение воспитательной работы позволяет считать, что причина этого факта может заключаться в следующем: одни и те же дети в течение многих лет являются бессменными пионерскими руководителями, в то время как другие учащиеся постоянно находятся в положении руководимых. У активистов в таких случаях формируется чувство своего превосходства, исключительности, что в конце концов ведет к возникновению эгоистической направленности. Дети же, которые на

протяжении всего школьного возраста остаются «рядовыми», лишены возможности приобрести опыт руководства, развить в себе организаторские способности; в одних случаях у них возникает пассивность, безразличие к делам, целям и задачам коллектива; в других случаях — напротив, стремление «пробиться» во что бы то ни стало в ряды активистов. Сами же активисты вызывают у этих детей резко негативное отношение, что влечет за собой обесценивание и требований, исходящих от актива класса или отряда. Воспитание в коллективе и через коллектив становится неосуществимым. Сменность руководящего актива в классе и отряде — одно из основных условий нормальных взаимоотношений детей и нормального развития каждого ученика.

Широко известно, что в коллективе формируются чувство товарищества, сплоченность, организаторские способности, развиваются формы совместной деятельности. Но далеко не все учителя отдают себе отчет в том, что жизнь в коллективе изменяет человека в целом. П. П. Блонский уже много лет назад приводил в своих работах данные о том, что в условиях коллектива, совместной деятельности у детей повышается работоспособность, произвольное внимание, произвольное запоминание, даже показатели физической силы.

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ



Подростковый возраст отмечен более высоким уровнем развития самосознания по сравнению с другими периодами детства.

По существу, самосознание есть познание самого себя. Интерес к своему внутреннему миру возникает у человека обычно в подростковом возрасте. В процессе учебной деятельности, совместной общественной работы, под влиянием усложняющихся отношений со взрослыми и сверстниками у подростка формируется ряд новообразований, которые, как мы уже говорили, возникнув, сами начинают определять его дальнейшее развитие, отношения с окружающими, поведение. Вместе с этим возникает и новая потребность — понять, осмыс-

лить черты своего характера, свои возможности, найти в себе отличие от других людей, попытаться проанализировать свои переживания. Иначе говоря, пробуждается интерес к своему внутреннему миру и стремление к самооценке. Все это становится возможным благодаря более высокому уровню мышления, которое формируется в условиях усложняющейся учебной работы и благодаря той общественной деятельности, которую подросток выполняет в коллективе.

Как показывают многочисленные исследования, формирование самосознания подростка начинается с того, что он выделяет те или иные качества из отдельных видов деятельности и поступков («Я хорошо учусь», «Я всегда говорю правду»), обобщает, осмысливает их как особенности своего поведения, а позднее как особенности своей личности.

Возникает вопрос, что же является источником развития самосознания подростка? На первый план выдвигаются два основных источника: познание других людей и их оценка результатов своей деятельности и поведения.

Обнаружилось, что круг осознаваемых подростком качеств личности в суждениях о себе и о своих друзьях почти ничем не отличается. Однако суждения о другом человеке более самостоятельны, конкретны и содержательны. Если же перед ребенком ставится задача сравнить себя с товарищем, то оказывается, что и характеристика самого себя становится у подростка более содержательной и конкретной; она по своему уровню как бы подтягивается к характеристике товарища. Следовательно, познание другого человека, несколько опережая самопознание, выступает в качестве его опоры и источника.

Что касается оценки деятельности и поведения подростка другими людьми, в частности взрослыми, то она выполняет двойную функцию: с одной стороны, в ней отражено соответствие или несоответствие его поведения требованиям общества, то есть она регулирует и поведение ребенка, и его отношение к себе; с другой — она способствует тому, чтобы подросток выделил те или иные свои качества и сделал их предметом осознания и оценки.

В какой же мере правильны суждения подростков о себе?

Распространено мнение, что человек мало понимает и знает себя и что для ребенка самосознание тем более малодоступно. Сравнение оценочных суждений подростков о себе с мнением окружающих показало, что здесь имеет место более сложная картина. Обнаружилось, что, во-первых, разные качества личности оцениваются подростком с разной степенью правильности, во-вторых, имеет место интересная динамика совпадений оценки взрослых и суждений подростков о себе на протяжении этого возраста. В V классе количество совпадений составило 70%, в VI — 47%, в VII — 60%. Видимо, в V классе дети в основном ориентированы на то, что говорят о них взрослые, самостоятельность в суждениях о себе еще не выработалась; в дальнейшем подросток в значительной мере освобождается от влияния мнения взрослых, но правильные суждения вырабатываются только к концу подросткового возраста, поэтому в VI классе так резко падает количество совпадений, а в VII — начинает формироваться правильный взгляд на себя и суждения подростков опять приближаются к суждениям взрослых.

Формирование самосознания у подростка оказывает большое влияние на весь ход его дальнейшего психического развития.

Процесс этот не лишен драматичности, которая объясняется тем, что потребность в анализе и оценке самого себя очень острая, а возможности подростка в этом плане еще ограничены. Не умея по-настоящему разобраться в себе, ребенок в этом возрасте становится излишне чувствителен к мнению о нем окружающих. Отсюда ранимость подростка, несдержанность, часто бурные, казалось бы, беспричинные реакции на самые пустячные, с точки зрения взрослого, обстоятельства.

Описанные выше изменения в отношении подростка к окружающим и себе самому приводят к существенным изменениям в самооценке. Самооценка заключается в умении человека критически оценивать свои возможности, то есть соизмерять свои силы с теми задачами, которые ставит перед ним жизнь или он сам.

Особенно интенсивно развитие самооценки происходит у подростков, что объясняется их стремлением разобраться в себе, усложнением их взаимоотношений с другими людьми, возникновением идеалов.

Самооценка имеет принципиальное значение для

формирования личности в целом и таких ее качеств, как уверенность в себе, настойчивость в достижении желаемых результатов, самокритичность или, напротив, неуверенность, некритическое отношение к себе. Именно самооценка становится важнейшим условием эмоционального благополучия. Правильная (адекватная) самооценка способствует согласованности требований индивида к себе с его реальными возможностями и условиями действительности, позволяет человеку разумно управлять своим поведением. Неправильная (неадекватная) самооценка становится источником разлада человека с самим собой, конфликтов с окружающими, частых неудач в достижении поставленных целей, так как цели в этом случае могут не соответствовать возможностям человека независимо от того, завышена самооценка или занижена.

Таким образом, функциональная нагрузка самооценки очень велика. Формирование ее влечет за собой возникновение новой потребности — быть на уровне тех требований, которые человек сам к себе предъявляет, тех целей, к которым он стремится. Эту новую потребность в психологии обозначают как «уровень притязаний». Перед психологами и педагогами возникает специальная задача — проследить генезис и понять характер уровня притязаний и самооценки у подростка.

На основе оценки окружающих у ребенка формируется система требований к себе. Таким образом, основа самооценки в конечном счете социальна по своей природе, требования, предъявляемые человеком к себе, имеют своим источником общественные требования.

Е. И. Савонько предприняла попытку выявить возрастную динамику ориентации детей на оценку и самооценку¹.

С этой целью изучались дети третьих классов как представители младшего школьного возраста, шестых — подростки, девярых — юношеский возраст. Конечно, наибольший интерес для исследователя представляли подростки; так как именно для этого периода характерно интенсивное развитие самосознания, и здесь предполагалось получить ярко выраженную тенденцию ориентироваться на самооценку. В качестве материала, на

¹ См.: Е. И. Савонько. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми.— В сб.: «Изучение мотивации поведения детей и подростков». М., 1972.

котором проводились эксперименты, были взяты задачи насообразительность. В разных экспериментальных условиях детям предлагались неравные по трудности задачи насообразительность. Детей предупреждали, какие задачи труднее, какие легче, но выбирать они могли их по своему усмотрению.

Каковы же были условия работы в каждой серии экспериментов? В первой серии учащиеся не получали оценок за выполнение работы, в выборе задач они могли ориентироваться только на самооценку. Во второй серии при выполнении аналогичного задания школьники получали отметку, которая ставилась с учетом количества решенных задач, но без учета их трудности. При сопоставлении результатов этих двух серий выяснилось, что часть детей во второй серии снизила уровень притязаний по сравнению с первой серией. Желая получить высокую оценку, они выбрали более легкие задачи. В третьей серии экспериментов учитывалось не только количество решенных задач, но и их трудность. Предполагалось, что те, кто снизил уровень притязаний по трудности во второй серии, теперь «двинутся вверх», стремясь к высокой оценке. Результаты этой серии подтвердили гипотезу.

В возрастном плане это исследование обнаружило следующее. В младшем школьном возрасте только половина учащихся ориентируется на самооценку, остальных больше волнует оценка, которую они получают от окружающих. В дальнейшем число учеников, ориентирующихся на самооценку, растет; отчетливый сдвиг происходит к VI классу — пик подросткового возраста.

В подростковый период не только складывается устойчивая самооценка, но и возникает потребность сохранять ее во всех жизненных ситуациях. Если школьник сталкивается с фактом неуспеха, это требует от него снижения уровня притязаний, а значит, и снижения самооценки. В этом случае расхождение уровня притязаний и реальных возможностей порождает острые аффективные переживания.

Именно в этих случаях ребенок становится «трудным», у него появляется целый ряд особенностей — обидчивость, недоверчивость, упрямство, — которые с трудом поддаются педагогическим воздействиям и, закрепившись, становятся чертами характера, мешают человеку на протяжении всей его жизни.

В одной из работ А. И. Липкиной¹, посвященных проблеме самооценки школьников, описана методика, позволяющая замерить степень адекватности оценки школьниками своих возможностей. Экспериментальная работа с детьми (I—IV классы) строилась так. Дети выполняли обычное школьное задание, которое затем оценивалось тремя разными баллами: одна оценка соответствовала уровню выполнения задания, другая была завышена, третья — занижена. В экспериментальной беседе ребенку говорили: «Твою работу проверили три учительницы, у каждой из них сложилось о ней разное мнение. Одна, как видишь, поставила тебе за работу «4», другая — «3», а третья — «5». Как ты думаешь, какую оценку заслуживает выполненная тобой работа и почему?»

Эксперимент показал, что в каждом классе выделяется группа детей, склонных переоценивать свои возможности; количество этих детей с возрастом уменьшается. Прямо противоположную динамику дали испытуемые в отношении заниженной самооценки — процент этих детей, напротив, растет. Тенденция к занижению оценки своих умственных возможностей, как показали дальнейшие исследования А. И. Липкиной, связана с длительным неуспехом в учебной работе ребенка; более того, с определенного момента сама заниженная самооценка начинает поддерживать этот неуспех.

* * *

Заканчивая этот краткий очерк, еще раз напомним, что подростковый возраст — это не только период трудностей и противоречий, но и время реализации и развертывания богатейших возможностей растущего человека. Если педагоги и родители будут стремиться прежде всего к развитию и мобилизации преимуществ, положительных сторон этого возраста, то и преодоление его трудностей станет вполне достижимым. Передовой педагогический опыт показывает, что у каждого подростка своевременно можно сформировать и широкие познавательные интересы, и общественную направлен-

¹ А. И. Липкина. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности. В кн.: «Проблемы диагностики умственного развития учащихся». Под ред. З. И. Калмыковой. М., 1975; Самооценка школьника. М., 1976.

ность личности, и стремление к достижению целей, которые важны не только для него самого, но и для общества.

На основе современных данных, показывающих значение устойчивых целей для организации поведения и деятельности человека, можно утверждать, что беда наших подростков зачастую заключается именно в отсутствии своевременного формирования жизненно важных целей¹, иногда в их беспечном отношении к своему будущему, что, в свою очередь, и объясняется еще не преодоленным расхождением между общественным положением подростка и его внутренней позицией. Усилия воспитателей должны быть прежде всего направлены на развитие у школьников таких жизненно важных перспективных целей, достижение которых может определять их поведение и деятельность.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Властовский В. Г. Акцелерация роста и развития детей. М., 1976.

Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка.— В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956.

Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. М., 1961.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. М., 1967.

Драгунова Т. В. Подросток. М., 1976.

Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. М., 1972.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.

Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.

Маркова А. К. Психология обучения подростка. М., 1975.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.

Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. Душанбе, 1972.

¹ В. Э. Чудновский. Устойчивость личности и некоторые проблемы ее формирования.— «Советская педагогика», 1973, № 8; Устойчивость личности как проблема психологии воспитания.— «Вопросы психологии», 1974, № 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Некоторые общие вопросы развития ребенка	4
Краткая характеристика подросткового периода развития	16
Новый уровень учебной деятельности в подростковом возрасте	19
Взаимоотношения подростка со взрослыми и сверстниками	22
Развитие нравственной стороны личности подростка и формирование идеалов	26
О направленности личности подростка	29
Развитие самосознания и формирование самооценки в подростковом возрасте	32
Рекомендуемая литература	38

Елена Дмитриевна Божович

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

Под редакцией *Л. И. Божович*
Составитель библиотечки *И. О. Вовси*

Главный отраслевой редактор *Р. Д. Станковская*
Редактор *И. А. Иринархова*
Мл. редактор *Т. Е. Песоцкая*
Художник *В. И. Савела*
Худож. редактор *М. А. Бабичева*
Техн. редактор *Т. В. Пичугина*
Корректор *Н. Д. Мелешкина*

А 09116. Индекс заказа 92806. Сдано в набор 14.05.79. Подписано к печати 24.07.79. Формат бумаги 84×108¹/₃₂. Бумага типографская № 3. Бум. л. 0,625. Печ. л. 1,25. Усл. печ. л. 2,0. Уч.-изд. л. 2,06. Тираж 15 000 экз. Издательство «Знание». 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Заказ 929. Типография Всесоюзного общества «Знание». Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.
Цена 5 коп.