

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

ХРЕСТОМАТИЯ

Сост. Ю. И. ФРОЛОВ

**РОССИЙСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ АГЕНТСТВО
МОСКВА-1997**

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА. Хрестоматия.

Составитель Ю.И. Фролов, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. Ломоносова. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 526 с.

Рекомендована к изданию Советом по психологии Учебно-методического объединения государственных университетов Российской Федерации в качестве учебного пособия.

В хрестоматию вошли работы, знакомящие с основными направлениями изучения специфики подросткового возраста в отечественной и зарубежной психологии. Наряду с теоретическими работами включены также материалы, дающие представление о практике психологической работы с подростками.

Хрестоматия предназначена для студентов университетов, пединститутов и педколледжей, практических психологов, педагогов и широкого круга лиц, интересующихся историей и современным состоянием изучения психологии подростка.

ISBN 5—86825—023—0

© Фролов Ю.И., 1997
© Российское педагогическое
агентство, 1997

ПОДРОСТОК НА РАСПУТЬЕ

Многие взрослые люди только с ужасом могут подумать о возможности вновь оказаться подростками, снова взрослеть, снова открывать себя и свою судьбу в своих собственных испытаниях. По мнению М. Мамардашвили, человек не может проделать работу взросления без «открытого и граждански защищенного поля свободного движения»,¹ которое дает возможность молодым делать самостоятельные выборы, принимать решения, несущие за собой ответственность, риск и готовность за все платить. Без возможности прохождения через такие поля человек не может состояться как личность. В условиях социального омертвления и анемии наше общество получало целые поколения инфантилов, переростков. Поэтому «проблема молодежи» есть, в действительности, проблема общества, т.е. проблема взрослых. Однако выборы молодых в смысле «жизнь моя, а вместе с ней и весь мир здесь решается» в стабильных общественных системах делаются в лоне предшествующих поступков, с чувством исторической традиции. Но вся сложность проблемы самоопределения современной российской молодежи в том, что она лишена этого чувства, оказавшись в ситуации отсутствия образцов поступков, «когда никто вокруг тебя или до тебя никак не поступал», ей страшно входить в мир взрослых. Вот голос современного растерянного подростка:

Мой мир другой, во всем.

Там нету злых,

Там нету крови.

¹ М. М а м а р д а ш в и л и. Как я понимаю философию. М., 1980.

И я не знаю, что со мною.

Сейчас не нравится мне все.

Не нравится любить,

Не нравится мне жить.

Зачем мне это все?

Ведь я еще ребенок.

И как во всем мне разобраться,

Кому сказать о том,

Что я сама не знаю.

И что же жить в состоянии инфантилизма, в состоянии переростков в параллельной реальности, когда нет «практикуемой сложности»? Тогда для нашей страны нет перспективы, ведь «культурное сознание неделимо, не может один и тот же мозг, который в своих собственных гражданских, нравственных и социальных делах оказывается недорослем, дитем малым, вдруг взять и в физических науках, в сложнейшей технике и т.п. проявить чудеса изобретательности, самостоятельности и отвлеченного интеллектуального мужества»¹.

Другой путь — это осмелиться быть, нарабатывать формы жизни, которыми люди владели бы и которыми их собственные состояния доводились бы до ясного и полного выражения своей природы и возможности и оказывались бы историческим событием, поступком.

Принцип отбора текстов, вошедших в данную хрестоматию, их соответствии структурным и динамическим аспектам возрастнопсихологического анализа личности подростка основывался на представлениях Л. С. Выготского о взаимодействии двух рядов развития, один из которых он называл натуральным (развитие организма), а другой — социальным (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова) и разграничить которые можно только в абстракции. Биологический возраст соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем, социальный возраст — с положением индивида в системе общественных отношений, Ф. И. Тютчев предельно

¹ М. М а м а р д а ш в и л и. Как я понимаю философию.
М., 1980.С. 175.

четко фиксирует эти две реальности, задающие основной круг проблем, вновь и вновь встающих на протяжении жизни человека:

*Две силы есть — две роковые силы,
Всю жизнь свою у них мы под рукой,
От колыбельных дней и до могилы, —
Одна есть Смерть, другая — Суд людской¹.*

Если детское сознание еще не знает проблем, проблемы за ребенка подмечают и стараются решить окружающие его взрослые (родители, учителя, психологи), то в отроческом возрасте происходит «духовное рождение» (в смысле К.-Г. Юнга) вместе с осознанием своего отделения от родителей. Это рождение связано прежде всего с представленностью в сознании проблем, ибо наличие проблем всегда связано с «господством сомнения», а где ни господствовало сомнение — повсюду неопределенность и возможность различных путей. Но там, где кажутся возможными различные альтернативы, там, где человек лишен возможности принимать руководство со стороны взрослых, у него появляются опасения, растерянность. Ведь подросток теперь сам должен делать то, что за него делало взрослое окружение — уверенно, однозначно и безо всяких сомнений в принятии решений. С наступлением полового созревания перед подростком встают две основных проблемы или «задачи развития», связанные с физическим телом (М. Кле):

- 1) необходимость реконструкции телесного образа Я и построение мужской или женской «родовой» идентичности;
- 2) постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности.

Проблемы, которые перед подростком ставит социум, также идут по двум основным линиям:

- 1) освобождение от родительской опеки;
- 2) постепенное вхождение в группу сверстников, становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обоих полов.

¹ Т ю т ч е в Ф. И. Сочинения. М., 1984. Т. I. С. 217.

Максимальное обострение возрастных проблем обычно обозначается понятием возрастной или нормативный кризис, динамические особенности которого в подростковом возрасте обычно связывают с двумя четко выраженными фазами: негативной фазой или «фазой влечений», когда уходят интересы младшего школьника и еще не появляются интересы собственно подростка — «пустыня отрочества» (Л. Н. Толстой), когда у юного человека еще не означены, но явно уже чувствуются новые тревоги, переживания, когда отсутствуют средства для решения этих проблем, и подросток с присущей ему резкостью заявляет взрослым: «Не лезьте ко мне в душу»; и позитивной фазой или «фазой интересов», когда подростком нарабатываются психологические средства для решения актуальных, представленных в его сознании проблем, когда он начинает открывать, строить, испытывать себя для построения целостного образа собственного Я. Однако не все подростки успешно проходят негативную фазу — они могут демонстрировать попытки ухода от решения актуальных проблем с помощью психологической защиты (А. Фрейд). Таким образом, возникновение психологических средств для решения проблем возраста, психологических новообразований — является моментом вынужденным, связанным с отсутствием готовых средств для решения насущных проблем. К центральным психологическим новообразованиям подросткового периода относится появление самосознания, как некой новой возможности понимания себя, связанной с открытием мира собственных переживаний, систематизация, познание и упорядочение которых становится возможным только с появлением мышления в понятиях (Л. С. Выготский, Э. Эриксон, М. Кле и др.). Самосознание не дано изначально, оно возникает постепенно, в меру того, как человек с помощью слова научается понимать самого себя. Становление подросткового самосознания, включает, по мнению М. Кле, три основные задачи развития:

1) самосознание временной протяженности собственного Я, включающее детское прошлое и определяющее проекцию себя в будущее;

2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских мнений о себе;

3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (выбор профессии, половой поляризации и идеологических установок). Кроме новообразований-средств, с

помощью которых решаются проблемы того или иного возрастного периода, можно выделить так называемые итоговые новообразования, которые соотносимы с выделенными Э. Эриксонем параметрами развития, присущими каждой стадии развития человека и способными принимать положительные и отрицательные значения. Так, для подростка, возникший в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации Я и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте, газетчике и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и спроецировать в будущее. Если молодой человек успешно справится с этой задачей психосоциальной идентификации, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет. Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое Я, то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей — неуверенность в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит.

Необходимо признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение человека с другими людьми в разных психологических традициях называют по-разному: «социальной ситуацией развития» (Л. С. Выготский), «психической телесностью» (Л. Карсавин), «вектором значимых отношений» (Э. Эриксон), но суть одна — эта социальная действительность является значимой для человека, источником его развития, тем путем, на котором социальное становится индивидуальным. Л. С. Выготский прекрасно показал, что самосознание как интерпсихическое образование возникает внутри подростковой группы, в ситуации означивания, переживания другого, а затем становится интрапсихическим образованием конкретного подростка. Таким образом, внутри значимых отношений со сверстниками обоих полов, внутри ведущей для подросткового возраста деятельности построения себя, открытия себя возникают важнейшие новообразования подросткового возраста, с помощью которых у подростка появляется шанс решить стоящие перед ним проблемы.

В данную хрестоматию вошли важнейшие теоретические, эмпирические и прикладные исследования отечественных и зарубежных авторов по проблемам психологии отрочества. Наряду с работами

современных авторов представлены исследования периода «подросткового бума» 20—30-х гг. (Ш. Бюлер, Л. С. Выготский, Э. Шкрангер, Э. Штерн, А. Фрейд, К. Хорни), не потерявшие своей актуальности и по сей день. Часть работ приводится с сокращениями.

Эти тексты позволят лучше понять психологию подростка и наметить пути психолого-педагогической работы.

ЧТО ТАКОЕ ПУБЕРТАТНЫЙ ПЕРИОД¹

I

Пубертатный период, или период созревания, есть стадия, в которой человек становится половозрелым, т.е. период, в течение которого созревают первичные и вторичные половые признаки. В естественно-научной литературе термин пубертатность употребляется то в смысле окончательной зрелости, то в смысле периода созревания. Мы употребляем его во втором смысле. Пубертатность есть, с нашей точки зрения, фаза созревания, которая заканчивается, как только половой аппарат становится готовым к функционированию, что обозначает начало зрелого состояния, хотя телесный рост и продолжается еще у человека некоторое время после этого. Но, в общем, между телесным ростом и созреванием полового аппарата существует, по-видимому, определенная связь: оба протекают приблизительно с одинаковым ритмом. Об этом будем говорить ниже. Мы называем время до начала пубертатности детством человека, а заключительные моменты пубертатного периода (*adoleszenz*) — *юностью*.

Интересно установить, что уже многие высшие животные имеют такого рода латентный период, или детство, с завершающей его фазой созревания; зоологи обозначают весь период в целом юностью. В то время как низшие животные тотчас или очень скоро после рождения становятся половозрелыми, у животных, стоящих на более высокой ступени развития, — птиц, млекопитающих, а также у жуков и рыб — наблюдается более длительный латентный период, продолжительность которого за-

¹ Педология юности. Сб. статей. М.-Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931.

висит частью от температуры, в которой они живут, частью от характера их питания. Зависимость от климата наблюдается и у человека: жители тропиков созревают быстрее, чем народы, живущие в умеренных поясах. Если не считать очень крупных животных, как слоны, которые требуют 20—24 лет для созревания, ближе всего стоят в этом отношении к человеку примитивной культуры антропоиды, латентный период которых длится 8—12 лет. В течение этого же времени созревает и человек в жарких поясах. В нашей же зоне и в условиях нашей культуры человек достигает зрелости в 15—17 лет.

Фаза созревания обнаруживается у человека также и в ряде особого рода психических явлений, которые стоят в биологически осмысленной, т.е. телеологической, связи с телесным созреванием. Эта *психическая пубертатность* (*seelische Pubertat*), как мы будем ее называть, появляется часто еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается большей частью долгое время после него. Если мы хотим понять эти явления, то мы должны прежде всего рассмотреть их в их происхождении и в их биологическом значении.

В то время как самые низшие живые существа размножаются путем простого деления клеток, на более высоких ступенях возникают половая дифференциация и связанное с нею половое влечение. Клетки различного рода, мужские и женские, обособляются друг от друга и должны для размножения снова соединиться. Хотя каждая клетка и заключает в себе составные элементы того и другого пола, однако элементы одного пола вытеснены и имеются лишь в виде зачатков или же остатков, в то время как элементы другого пола выступают как определяющие в половом отношении. Для осуществления размножения каждый пол нуждается в дополнении другим полом. Из этого биологического факта мы выводим основное для нашей задачи понятие — *потребность дополнения* (*Erganzungsbedürfniss*). Существо, определенное в половом отношении, образует лишь неполный экземпляр соответствующего рода. Только в соединении друг с другом оба пола образуют целостное существо своего рода, и лишь в соединении друг с другом они могут дать начало новому существу этого рода.

В этом жизненном явлении лежат корни тех переживаний, которые мы ниже описываем, ибо своеобразие человека заключается в том, что жизненные процессы преломляются у него в виде известных переживаний.

В то время как у некоторых низших животных длительное сосуществование двух индивидуумов обеспечивает размножение, у высших животных, где индивидуумы пространственно отделены друг от друга, возникают новые явления, обеспечивающие размножение, и прежде всего *чувственные раздражения*. Посредством чувственных раздражений различного рода — звуки, запахи, цвета — животные возбуждают внимание другого пола и взаимно привлекают друг друга. Однако это чувственное возбуждение не дает еще, по-видимому, достаточной гарантии. Если индивидуумы одного и того же рода рассеяны на большом пространстве, то шансы на то, чтобы они могли воспринимать друг друга посредством органов чувств, чрезвычайно незначительны. Должно быть создано больше возможностей и поводов для приближения особей друг к другу, и это совершается путем того, что животное в *течение созревания* или даже, — на что нужно обратить внимание, — незадолго до созревания охватываются *возбуждением*. «Это возбуждение вызывает у животных особые движения, часто даже сложные привычные действия, которые благоприятствуют взаимному восприятию». Часто животные даже *бродят* в течение этого периода, птицы предпринимают полеты и т.п.

Здесь даны предтечи психических явлений пубертатного периода у человека: выработка чувственности и специфические явления возбуждения. Эти предтечи переходят еще в пределах животного мира в дальнейшую стадию. У более высоко стоящих животных, например у некоторых птиц, спаривание наступает не тотчас после случайной встречи двух половозрелых особей, а после более или менее длительного ухаживания, как своего рода выбор супруга. Таким образом, уже у животных латентный период, пора ожидания, продолжается при известных условиях и после окончания созревания. С другой стороны, у животных, так же, как у примитивных народов, наблюдается еще до половой зрелости игровые действия полового характера.

Теперь нам ясен биологический смысл явлений, сопровождающих пубертатный период: внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести индивидуума из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побудить его к поискам и к сближению с существом другого пола. В применении к человеческой личности это означает: явления, сопровождающие созревание, должны, чтобы обеспечить соединение с существом другого пола, вызвать в человеке *потреб-*

ность дополнения, они должны сделать его возбудимым, ищущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его «я» должно быть раскрыто для встречи с «ты».

В этом заключается биологический смысл пубертатного периода.

II

Длительность и стадии пубертатного периода

Психическое и телесное созревание не вполне совпадают друг с другом в отношении начала, конца и длительности.

Уже про животных мы читаем у Doflen следующее: «Большой частью наступление этих перемен (автор имеет в виду телесные изменения при созревании) сопровождается определенными явлениями, во внутреннем состоянии животного, которые, однако, не всегда совпадают во времени с обнаружением внешних признаков». Так наблюдаются явления, которые предшествуют физическому превращению, равно как и такие, которые продолжаются после него или идут вслед за ним. Психическое преломление или психический эквивалент телесных процессов носит более разветвленный широкий характер, чем сами эти процессы, и это несоответствие тем больше, чем утонченнее психический организм, в котором преломляются эти процессы. Таким образом, мы имеем картину удлиняющейся вместе с ростом культуры психической пубертатности, и в этой растущей сложности и длительности пубертатных явлений находит свое объяснение трудность связанных с этим периодом проблем. Мы твердо устанавливаем таким образом, что нужно строго различать *психическую пубертатность от телесной в их длительности*.

Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14—16 годами, у девочек — между 13 и 15 годами. Однако цифры в отдельных случаях очень колеблются. По-видимому, существуют большие отличия в этом отношении между городом и деревней и между отдельными странами и областями; далее, естественно, существуют большие расовые отличия. Наибольшее влияние оказывают климат и температура. Известно, что дети чисто немецкого происхождения, если их семьи уже в течение нескольких поколений живут в тропиках, начинают созревать так же рано, как и туземцы. По Seitz нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10—11

лет, верхней — 18 лет. При более раннем или более позднем начале созревания мы имеем дело с патологическими случаями. Средняя норма лежит посредине.

Это, однако, не означает, что и психическая пубертатность начинается только в это время. Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше, в 11—12 лет. Характеристику этих первых переходных лет дает G. Dehn, рисующий типы подростков большого города. Особую категорию составляют у него 11—12-летние. Они необузданы и драчливы; игры более старших подростков им еще непонятны, а для детских игр они считают себя уже слишком большими. Проникнуться личным самолюбием или высокими идеалами они еще не могут, и в то же время у них уже нет детского подчинения авторитету. Эта фаза является, таким образом, прелюдией к периоду психической пубертатности.

За этой фазой следуют две главные стадии, которые мы вместе с E. Schopen называем *пубертатной стадией* (Pubertat) и *юностью* (Adoleszenz). W. Ament один из первых указал на эту двухфазность и назвал первый период *годами шалостей* (Flegeljahre) и второй — *годами неуклюжести* (Tolpeljahre). Эти житейские обозначения с научной точки зрения не вполне подходящи, так как они выражают лишь отдельные бросающиеся в глаза особенности, а не существенные черты данных стадий. Мы предпочитаем поэтому два нейтральных термина, которые уже у римлян употреблялись в сходном смысле. Adoleszenzia считалась у римлян периодом между puer (мальчик) и juvenis (молодой человек), между мальчиком и мужчиной, именно — время от 15 лет до 30-х годов, т.е. во всяком случае юношеский и девический возраст после полового созревания. Слово же pubertas обозначает у римлян самую половую зрелость. Между тем в немецком языке выражение пубертатность употребляется в различном смысле: одними для обозначения *периода* созревания — такое обозначение разделяем и мы, другими — для обозначения момента *завершения* созревания, третьими, например Моллем, — для обозначения времени после созревания; последнее нецелесообразно потому, что для этого периода есть обозначения, и это противоречило бы обычному словоупотреблению. Мы различаем таким образом:

- 1) юного человека (Adoleszenten), и
- 2) пубертирующего (Jugendlichen).

Когда проходит граница между обоими периодами? Римляне считали границей 15 лет, но для нашей зоны это слишком рано. Различные данные говорят за то, что в среднем граница проходит в 17 лет. У девочек в начале, у мальчиков в конце 17 лет совершаются, по-видимому, как правило, превращения. Подросток превращается в юношу или девушку. Это превращение совершается во всем жизнеощущении, в основной установке по отношению к окружающему миру. За *жизнеотрицанием*, характеризующим пубертатную стадию, следует *жизнеутверждение*, характеризующее юношескую.

1. **Негативная стадия.** Стадия отрицания начинается, как я уже указала, во время психической предпубертатности. Предпубертатный период, так же, как и пубертатный, носит в основе негативный характер: на передний план выступают здесь неудовольствие, беспокойство, физическое и душевное недомогание, которое находит себе выражение в дичливости, вялости и капризах. Все силы организма поглощаются процессом созревания. Следствием этого являются малокровие и утомляемость. Всякого рода нарушения оказывают обратное действие на психическое состояние. Повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние — таковы характерные черты подростка. Безрадостным является это время для зреющего человека, и его внутренняя неудовлетворенность изживается в грубости, упрямстве и черствости и переносится на окружающий мир. Об этом свидетельствуют записи в дневниках подростков, причем последние часто отдают себе неясный отчет в своем состоянии. Они чувствуют, что их состояние безотраднo, что их поведение дурно, они чувствуют, что их требования и их бессердечные поступки не оправдываются обстоятельствами, они хотят стать другими, но их тело, их существо не подчиняются им. Они должны бушевать и кричать, проклинать и насмехаться, хвастаться и сердиться, даже если они сами замечают странность и некрасивость своего поведения. Непропорциональный рост отдельных органов приводит к очень негармоничным движениям, которые часто сам подросток ощущает как некрасивые и несоразмерные. Его первые беспокойные порывы произвольны, его вечное беспокойство мучительно переживается им самим. Но вслед за этим приходит упрямство. Против нечутких упреков и насмешек взрослых подымается совесть подростка: «Я не могу ничего с этим поделать, это одолевает меня произвольно, и раз ты *несправедливо* упрекаешь меня и насмехаешься надо

мной, то у меня уже нет никакого основания обращать на это внимание. Теперь я сам хочу быть таким». В тех же случаях, когда восприимчивость и мягкость натуры или особые нравственные или религиозные мотивы не допускают появления такого рода защитного упрямства, там подростком овладевает глубокое отчаяние по поводу своей слабости и негодности, неверие в себя, ненависть к себе, и как следствие этого меланхолия и отвращение к жизни. Обе черты — ненависть к себе и враждебность по отношению к окружающему миру — могут находиться в связи одна с другой или же чередоваться друг с другом и привести затем к широко известной склонности подростка — к самоубийству, которая, к счастью, в большинстве случаев преодолевается побеждающей силой жизни.

К упрямству и унынию присоединяется, усиливая чувство вины, первое движение тайных влечений, которые направлены куда-то в другую сторону: к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни. Эта вторая сторона внезапно приобретает значение, потому что упорядоченное течение жизни кончилось. От этой другой стороны жизни ожидают теперь освобождения от беспокойства; непослушание — занятие запрещенным — вот что доставляет удовлетворение. Отсюда можно понять манящий характер необычного и отрицательного на этой стадии. Ограничится ли дело стремлением, и куда это стремление приведет, — это зависит от влияния, которое оказывает на подростка окружающая среда.

Сила внешних влияний в это время велика. Этими влияниями определяются те цели, которые ставит себе подросток, и через которые он стремится выйти из своего теперешнего состояния, впервые пытаясь активно направлять свою жизнь в хорошую или в дурную сторону. Несмотря на эти положительные направленные на жизнь и на будущее попытки, жизнеощущение подростка остается еще в течение длительного времени отрицательным. Он чувствует себя в борьбе и нужде, он чувствует себя одиноким и чужим в окружающей его упорядоченной и законченной жизни, он чувствует себя иногда одиноким и непонятым даже среди своих сверстников, если они развиваются другим темпом, чем он. К этому присоединяются разочарования, которые приносит собой растущий опыт, разочарования в людях, учреждениях, обычаях; всюду воспринимается прежде всего отрицательное.

Пассивная меланхолия и агрессивная самозащита являются его наиболее обычными способами поведения, и мы знаем, что часто эти негативные тенденции развиваются вплоть до теоретического или даже практического отрицания жизни.

Эти явления недавно впервые подверглись детальному и точному наблюдению. Наступление и течение негативной фазы, как я называю этот период, было предметом точного наблюдения на группе девочек и на нескольких мальчиках, которое затем было описано по определенной схеме.

Начало фазы было отмечено у этих подростков явным понижением *работоспособности*, даже в областях, связанных со специальными способностями и интересами. Вместе с этим появилось чувство *недовольства*, неудовлетворенности и одновременно склонность обособиться от тех из окружающих людей, которые не казались страдающими. Следствием этого была *изоляция* или активно враждебное отношение к другим людям. Одновременно у девочек обнаружилось влияние развращенных элементов, которые ни до, ни после этого не могли приобрести этого влияния. Этот период продолжался различное время, от 2 до 9 месяцев, и закончился у девочек *менструацией*, — указание, имеющее большое значение для понимания этих явлений. Время наступления негативной фазы у мальчиков и девочек различно. У девочек нормальным временем негативной фазы является период от 11 до 13 лет. У мальчиков амплитуда колебаний значительно большая; наиболее частый возраст негативной фазы 14—16 лет. Педагогическое и социальное значение этих явлений чрезвычайно велико.

Как мы могли показать в упомянутых специальных работах, периодическая профессиональная неудовлетворенность и неспособность рабочих подростков, так же как и многочисленные проступки подростков, связаны с влиянием негативной фазы. Сексуальные проступки девочек, по статистике берлинского суда по делам несовершеннолетних, начинались в одной пятой всех случаев в тринадцать лет, т.е. в течение негативной фазы. Школа, семья и учреждения по охране юношества должны в будущем подробно знакомиться со специальными исследованиями в этой области, чтобы путем разумных мероприятий предотвратить много несчастий.

После негативной фазы происходит постепенно превращение. Вместе с завершением созревания меняется телесное состояние. Правда, подросток еще не проявляет спокойствия

взрослого, созревшего человека, а все еще обнаруживает беспокойство человека, находящегося в процессе становления. Но это уже не столько беспокойство отчаяния, возникающее помимо и даже против воли и отнимающее силы, сколько радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии, радость юности и роста. Насколько связанным чувствовал себя подросток в первой стадии, настолько свободным и полным сил чувствует он себя теперь. И здесь начинается вторая стадия — позитивная.

2. Позитивная стадия. Поворот не совершается внезапно, с сегодня на завтра, а происходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив и которых он в детском возрасте не знал. Сюда относится прежде всего *переживание природы*. Известно, что ребенок обладает слабым чувством природы. Правда, он подвергается бессознательно действию красот природы, и он весело прыгает при виде первого весеннего солнца. Но сознательное переживание природы как чего-то красивого, прекрасного появляется впервые у подростка: оно составляет одно из основных переживаний юности, будучи в это время более интенсивным, чем в какое бы то ни было другое время. К переживанию природы присоединяются в качестве источников радости, там, где для этого даны условия, искусство и наука. Широкий мир *ценностей*, служащий для взрослого человека источником высокого счастья, раскрывается впервые, как какое-то откровение, на пороге юности. Ко всему этому присоединяется, наконец, любовь, теперь уже сознательно направленная на дополняющее «ты», тогда как до этого времени она была смутной и неустойчивой; о ходе ее развития мы еще будем говорить.

Открытие нового мира ценностей означает первый поворот к положительному, к радостному утверждению жизни, которое начинает с этого времени постепенно овладевать сознанием юноши. С другой стороны, любовь дает выход самому тяжелому напряжению. Витальное и психическое благосостояние, необыкновенная живость и чувство внутренней свободы являются нормальными свойствами этого возраста.

Всем этим мы, конечно, не хотим сказать, что в первом периоде совершенно отсутствуют светлые стороны, а во втором — теньевые. Об этом не может быть и речи. Стремление к деятельности и одушевление, мечтательное обожание и сексу-

ально неосознанные любовные порывы являются чрезвычайно характерными положительными проявлениями первой стадии, и обратно — радостное жизнеощущение юности часто уже омрачается разочарованиями, повседневными обязанностями, мыслями о профессии и мировоззрении, страстями и заботами о куске хлеба. Тем не менее остается в силе положение, что подросток больше страдает, чем радуется, что он чувствует себя разорванным, что его развитие протекает негармонично, что он идет ощупью и нуждается в руководителе, который вывел бы его из хаоса. И обратно — остается в силе положение, что жажда жизни, чувственная радость и неведомые дотоле жизненные силы изнутри располагают юношу к жизнеутверждению. Таким образом, психическая пубертатность характеризуется, как своей основной чертой, негативностью, юность же — позитивностью.

Мы указали на возраст 17 лет, как на начало юности. Эта граница проявляется в кривой роста. Быстрота роста достигает своего высшего пункта у девочек в начале, у мальчиков в конце 18-го года. До этого времени, однако, развитие подростка не протекает одинаковым ритмом. Понижение работоспособности во время негативной фазы наблюдается у обоих полов в совершенно различные моменты. В то время как латентный период до телесной пубертатности является у мальчиков более длительным, у девочек уже после окончания пубертатности начинается психически тягостное время ожидания. После периода духовного подъема большинство из них погружается сначала вследствие совершенно неудовлетворительного воспитания в кокетство и флирт, более же утонченные страдают в ожидании подлинного вступления в жизнь, в ожидании мужа, брака или профессии, ибо как раз в наиболее восприимчивый в духовном отношении период после преодоления негативной фазы и возраста мечты, т.е. в 16—17 лет, прежнее воспитание ничего не могло дать девочке: оно заканчивалось как раз там, где оно должно было столкнуться с высшими требованиями. У юноши же период от негативной фазы, составляющей ядро пубертатного возраста, к зрелому состоянию совершается быстрее: почти непосредственно после пубертатного периода для него начинается уже зрелая жизнь, и лишь в течение короткого периода депрессии он является нам в виде флиртующего гимназиста или усердно выполняющего правила своей корпорации молодого студента. Девочки того же возраста к нему большей частью холодны, ибо в 17—18 лет, когда юноша достигает высшей точки духовного подъема

или владеющего им порыва страсти, девочка проникается, как правило, сознанием своей взрослости и начинает вступать в жизнь и становится членом общества. Многие, что юноша вследствие своей поздней пубертатности переживает *вместе* с другим, девочка вследствие более ранней пубертатности переживает в последовательности одно за другим, а частью — впервые во втором периоде созревания, в юности, так, например, искусство и природу, а также подлинную любовь. Поэтому юность у девочки протекает более спокойно, чем у мальчика, у которого в юности еще разыгрывается и проявляется пубертатное возбуждение.

Конец юности определить трудно. Римляне относили его к 31-му году. Это имеет известное основание, поскольку процесс психического формирования до относительной стабилизации характера продолжается все это время. В настоящее время конец юности относят к 21-му году или 24-м годам, так как уже в это время наблюдаются известная стабилизация и определенные черты зрелости. Первый период бури и натиска в это время уже отзвучал, стало ясным общее направление будущей жизни, выбрана определенная точка опоры, и интенсивность первых усилий и исканий, связанных с мировоззрением, профессией и формированием собственной личности, ослабевает, уступая место более спокойному темпу прогресса. Первые мощные переживания любви, природы, искусства и творчества уже испытаны, первое общее социальное оформление уже произошло. Самый бурный период жизненного развития человека лежит позади.

«СЕРЬЕЗНАЯ ИГРА» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ¹

I

То переходное состояние между ребенком и взрослым, которое характеризует подростка, накладывает свой отпечаток не только на течение его мыслей и чувств, на его стремления и идеалы, но и на его *образ действий*. Целый ряд форм поведения, свойственных этому возрасту, мы сумеем правильно понять только тогда, когда мы будем рассматривать их как промежуточные формы между детской игрой и серьезной и ответственной деятельностью взрослого. Для этой промежуточной формы подходит название «серьезной игры».

Сделаем предварительно несколько теоретических замечаний. *Сущность игры* можно понять только в свете персоналистической теории. Это значит, что переживание как таковое, как оно дано в момент своего сознательного проявления, приобретает свой смысл и свое положение в жизни личности как целого, только когда мы исходим из этого целого. Вряд ли можно найти человеческую функцию, для которой необходимость персоналистической интерпретации была бы так неоспорима, как для игры, ибо именно в игре с первого взгляда кажется, что все исчерпано в момент переживания; ведь здесь перед нами деятельность, которая не имеет никакой осознанной цели, лежащей вне ее самой, деятельность, которая находит свое удовлетворение в себе самой, в самом своем течении, и которая после своего окончания кажется «исчерпанной». И, однако, мы знаем, что это относится лишь к одной стороне игры, а именно — к ее

¹ Педология юности. Сб. статей. М.—Л.: Гос. уч.-пед. изд-во. 1931

сознательной и, следовательно, поверхностной стороне; что игра — без того, чтобы это знал или к этому стремился играющий — имеет определенное значение для дальнейшей жизни человека; что момент игры вплетается в прошлое и будущее единой истории развития личности.

На такого рода скрытые связи, которые идут в *прошедшее*, мы уже указывали в прежних работах; здесь мы будем рассматривать только значение игровой деятельности для будущего.

«Предваряющий характер» (*Vorcharakter*) игры, если можно так выразится, включает в себе, по крайней мере, три смысловых момента: предварительное упражнение, предварительное выражение (*Vorausdruck*) и предварительная проба (*Vortastung*).

ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ УПРАЖНЕНИЕ (см. теорию игры К. Гросса). В игре выступают рано такие влечения и интересы, «срок» которых в их серьезном смысле наступает значительно позже; таким путем происходит подготовка к жизненно важным способам деятельности, приемам, духовным установкам и т.д. Напомним общеизвестные примеры: игры в куклы у девочек, строительные и военные игры мальчиков.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ. В то же время в особенностях игры обнаруживаются индивидуальные черты характера, темперамента и одаренности; эти черты в обычной жизни ребенка еще не проявляются заметно, да и не имеют еще повода для своего выявления; в игровой же деятельности они выступают, так сказать, пророчески и имеют поэтому прогностическое значение.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПРОБА стоит в известной противоположности к предварительному упражнению, ибо последнее предваряет готового человека; предварительная проба, напротив, проистекает из нерешительности и неуверенности по поводу того, что должно выйти. Здесь человек берется то за ту, то за другую деятельность, отдается ей с большей или меньшей энергией, иногда со страстью, чтобы быстро перейти к другой, так как первая оказалась несоответствующей жизненной линии личности. Там, где эта нащупывающая, экспериментирующая деятельность господствует, там отдельные способы деятельности уже не являются формами предварительного выражения; можно оказаться в большом заблуждении, если на основании той или иной эпизодической формы деятельности сделать заключение относительно структуры будущей личности.

В поведении подростка мы имеем дело прежде всего с предварительными пробами, ибо подросток потерял уже самоуверенность ребенка; путь, который должен привести его к его собственной жизненной форме, идет через бесформенность, сквозь чащу, по окольным путям и ложным тропинкам; подросток пробует и испытывает самые различные виды деятельности, чтобы затем снова и снова оставлять их, причем все это не сознается им как простая проба, а воспринимается с иллюзией серьезной и окончательной деятельности.

Подросток смотрит с известным пренебрежением на детские игры в узком смысле этого слова; с игрушкой, еще недавно столь любимой, он уже не хочет иметь никакого дела. Все вещи, за которые он принимается, носят серьезный характер, и намерения его также серьезны; и, однако, это не есть серьезная в полном смысле этого слова, а только предварительная «проба», иначе говоря, «серьезная игра».

В предварительной пробе подросток узнает, в какой степени его умение не соответствует его стремлениям; он учится мало-помалу умерять свои цели и закалять свои силы. В том обстоятельстве, что он прежде, чем научиться этому, переживает много неудач, нет никакого вреда, поскольку эта игровая подготовка к жизни совершается на невинном материале, как это должно быть при действительной игре. Точно так же в процессе пробы устанавливает подросток свое отношение к отдельным видам интересов, которые в нем бродят и среди которых то один, то другой стремится на время гегемонии. Только практически испытывая его, он сможет узнать, имеет ли он дело с областью, лишь поверхностно интересующей его, а в действительности чуждой его существу, — в этом случае, испробовав ее раз, он ее изживает, освобождается от нее, — или же в ней заключены тенденции, действительно определяющие будущее его личности. Продолжая идти ощупью, он может уже в пределах этой тенденции сужать постепенно неопределенный круг возможностей, пока не выкристаллизуется с полной ясностью и определенностью та форма деятельности, которая ему адекватна: он стал взрослым.

Формы и виды юношеской серьезной игры чрезвычайно многообразны. Мы прежде всего выясним на примере отдельных реальных сфер интересов подростка характерные черты его серьезной игры, а затем осветим то формальное проявление этих черт, которое в любой области деятельности может привести к интересу спортивного характера.

О «серьезной игре» мы говорим в том случае, когда имеется налицо субъективная серьезность, без того, чтобы ей соответствовало объективно серьезное значение деятельности. Эта субъективная серьезность имеет самые различные степени. Так, если мы возьмем серьезные игры любовного характера, то здесь, например, кокетство или флирт явно обнаруживают еще свой чисто игровой характер, между тем как мечтательное поклонение, всецело наполняющее юное существо, обладает уже высшей степенью субъективной серьезности.

Но и последняя форма является серьезной игрой, как и вообще юношеская эротика в большей части ее проявлений, ибо она обнаруживает несоответствие между непосредственным содержанием сознания и более глубоким его значением. Подлинный личностный смысл эротики заключается в подготовке к браку, продолжению рода и родительству, следовательно к цели, которая предполагает не только полное созвучие между любовью и сексуальностью, — созвучие, которое у подростка большей частью еще отсутствует, но также и полную ответственность за последствия, вытекающие из половой любви. Между тем эротическое сознание подростка носит совсем иной характер. В нем любовь является самоцелью; томление, мечта или страсть настолько поглощают собой юного человека, что всякие мысли о дальнейшем отпадают или даже отвергаются, как профанация.

«Нащупывающий» характер эротической серьезной игры обнаруживается в широте круга и объектов любви и многообразии ее форм. Юношеская любовь еще совершенно не фиксирована как в отношении характера ее объектов, которые могут быть то старшими, то ровесниками, то того же пола, то другого, брюнетками и блондинками, кроткими и пылкими и т.д., так и в смысле формы эротического отношения, которое может быть чувственным или духовным, мечтательным или помогающим, кокетничаящим или страстным. Получается впечатление, что в некоторых из этих любовных эпизодов изживаются путем регулирования более поверхностные формы эротики и таким образом из многообразия возможностей постепенно вырабатываются более глубокие и адекватные индивидууму формы.

Таким образом, пубертатная эротика является по своему смыслу школой любви без связанных с ответственностью последствий в будущем. В том обстоятельстве, что требование, относя-

щеся ко всякой серьезной игре, а именно — совершать пробу на *безвредном* материале, не всегда осуществляется, — в этом обстоятельстве заключается ее трагическая сторона. Такие тяжелые и неожиданные явления, как разрушение здоровья вследствие излишеств, половые болезни, беременность, самоубийство из-за несчастной любви, показывают, что серьезная игра слишком рано потеряла свой игровой характер.

Выбор супруга и выбор профессии являются двумя главными решениями, определяющими судьбу человека. Но в то время как выбор супруга наступает уже в фазе зрелости и таким образом предоставляет юношескому периоду подготовиться к этой цели в процессе серьезной игры, выбор профессии должен быть совершен у большинства людей в течение пубертатного периода. Он является, следовательно, по своей природе вполне серьезным актом.

В условиях примитивной культуры, где юный человек должен, как нечто само собой разумеющееся, войти в свое сословие или в один из немногих существующих видов профессиональной деятельности, этот акт не включает в себе никакой трудной проблемы. Но чем сложнее становятся жизненные отношения, чем необозримее профессиональные возможности и чем дифференцированнее сами люди, тем менее самоочевидным становится выбор профессии и тем менее зрелым является подросток для этого серьезного акта. Поэтому выбор профессии и подготовка к ней становится для многих вначале также серьезной игрой: они бросаются в ту или иную профессию, не зная ни ее характера, ни степени своей пригодности к ней; они работают в ней субъективной серьезностью, затем бросают ее и пробуют другую; вторая также оказывается не чем иным, как «пробой», и иногда проходит несколько лет, пока не наступает окончательное решение, т.е. пока человек не находит своей жизненной профессии. Как велико число молодых студентов, которые, будучи еще на первых семестрах, меняют специальность и факультет!

У женской молодежи подготовка к профессии выступает в качестве серьезной игры в другом смысле. В соответствии с субъективной установкой своего сознания девочки относятся к вопросу о своей будущей профессии также серьезно, часто даже серьезнее, чем мальчики; многие бросаются с рвением и преданностью за профессиональную подготовку, как если бы дело шло здесь о единственно важной с точки зрения их будущего задаче. Но именно это «как если бы» указывает на бессознательно

игровой характер этой подготовки. В их личностной основе, как правило, не профессия, а брак является подлинной целью девических стремлений. В какой мере профессиональное рвение юношеского периода является у девочек лишь поверхностной серьезностью, показывает огромное количество девочек, которые позднее выходят замуж и бросают — по желанию или по необходимости — свою профессиональную деятельность или подготовку. Легкость, с которой они оставляют свои занятия, даже если до этого они отдавались им с огромным интересом, поражает не только других, но часто и их самих. Игровая серьезность профессии бледнеет перед подлинной серьезностью того призвания, которое их теперь наполняет, а именно — *призвания супруги и матери.*

На примере различных *общественных организаций юношества* обнаруживается другая сторона серьезной игры, а именно — столь частое несоответствие между субъективным сознанием важности данной деятельности и незначительностью результата. Это несоответствие может часто показаться стороннему наблюдателю прямо странным, и он легко будет осуждать эту деятельность, потому что ему неясно значение этих серьезных игр именно как школы и как предварительной пробы.

Когда при основании какого-либо юношеского общества участники в течение недели спорят относительно программы и устава, когда они возбужденно дискутируют до поздней ночи о выборах, о ведении протокола, о третьей разборе какого-нибудь незначительного случая, — едва ли с меньшей серьезностью, чем это делают в действительном парламенте или трибунале, — то, конечно, результаты вряд ли соответствуют этой трате сил, времени и одушевления. Но это — одна из форм учения, которая при известных условиях может быть более плодотворной, чем школьное учение, ибо она является самовоспитанием к самоответственности. Пусть юношеская организация через год распадется, не оставив никакого следа своей деятельности; она все же существовала не напрасно, ибо ее участники развивали на ней свое общественное сознание и упражняли свое стремление к борьбе; они научались не только теоретически понимать общественные взаимоотношения и взаимодействия, но усваивать их чувством и волей. Считать такого рода юношеское объединение бесцельным и излишним на том основании, что от него «нет никакого толка», что у него «нет никакого постоянства», что оно «приводит к растрате времени»,

по меньшей мере так же неосновательно, как если бы кто-нибудь счел бессмысленными постройки детей на песке на том основании, что ближайший ветер разрушит эти постройки.

С этой точки зрения нужно иначе смотреть и на юношеское движение и школьное самоуправление. Поверхностному взгляду и здесь бросается в глаза прежде всего несоответствие между большими намерениями и действительными результатами; но более глубокий взгляд поймет, что подлинный смысл этой деятельности в значительной мере как раз предполагает внешнюю безрезультатность. Если бы согласование средств и целей было с самого начала безупречным, тогда все должно было бы сводиться к простому перенятию и подражанию способам поведения, существующим среди взрослых. Но это было бы нечто совершенно не похожее на юность. Поскольку юноша стремится подняться над уровнем предшествующего поколения, поскольку он хочет достичь новых целей новыми средствами, поскольку он даже старое и вечное хочет заново воссоздать *из себя самого*, — постольку блуждание, искание наощупь и порождение через сотню разочарований являются необходимым условием того, чтобы он достиг в конце концов надлежащей согласованности средств и целей, хотения и умения.

Что вытекает отсюда для педагогики переходного возраста?

Подготавливающей и «пробной» серьезной игре нужно предоставить возможно большую свободу, но, конечно, так, чтобы она соответствовала смыслу игры, т.е. чтобы она совершалась на «безвредном» материале. Так, если школьное самоуправление настолько вмешивается в самую сущность школьной жизни, что это угрожает устойчивости школьной организации, то это, правда, отвечает его непосредственной кажущейся цели, но менее всего соответствует его действительному смыслу, заключающемуся в самовоспитании. То же относится к организации подростков, которая получила бы возможность активно вмешиваться в политику. Здесь на педагогику пубертатного возраста ложатся трудные задачи, отличные от задач педагогики раннего возраста; она в такой же мере должна остерегаться того, чтобы просто подавлять стремления, вытекающие из природы подростка, на том основании, что они могут иметь вредные последствия, как и того, чтобы предоставлять эти стремления собственному течению, без руководства, и давать им возможность превращаться в ответственную серьезную деятельность. Проблема «вождя» снова встает здесь во всей своей трудности.

При этом следует считаться также с субъективной серьезностью подростков, ибо в ней сказывается смутное чувство подростка, что то, что он делает, важно для его будущего развития. Предположим, что кружок юношей разбирает конфликт между двумя сотоварищами, возникший по какому-нибудь незначительному вопросу чести; в процессе этого разбора вырабатываются понятия о справедливости и несправедливости, о чести и искуплении; таким образом в мальчиках воспитываются моральные ценности и суждения, и это служит в дальнейшем для разрешения проблем, имеющих объективное значение.

III

Наконец мы должны включить в наше понятие «серьезная игра» обширную, но пока еще мало исследованную область *спорта*. Мы не рассматриваем здесь спорт с точки зрения телесного упражнения, закаливания и т.п., а подходим к нему исключительно как к жизненной форме личности *personale Lebensform* и пытаемся выяснить ее своеобразное проявление у подростков. Спорт и игра находятся в тесной связи друг с другом; тем важнее отграничить их друг от друга и увидеть в спорте своеобразную форму слияния игрового начала с серьезностью.

Спорт не является, конечно, атрибутом исключительно юношеской поры, но в ней он играет совершенно особую роль. Пробуждение интереса к спорту в собственном смысле замечается впервые в пубертатном периоде; и этот интерес может при известных условиях именно у юноши стать господствующей страстью, в то время как у взрослого, если не считать индивидуальных случаев, спортивные интересы занимают место лишь наряду с профессиональными и другими интересами.

Перед началом периода созревания ребенок, даже занимаясь «спортом», например, плаванием, футболом, делает это совершенно «играючи»; он удовлетворен самим процессом действия. У подростка же спорт становится длительной задачей, пробуждающей его к достижению все больших и больших успехов; он становится, таким образом, одной из тех «регулятивных идей», которые могут впервые выступить лишь на этой стадии развития. В спорте такого рода регулятивная идея переживается в ее наиболее примитивной обнаженной форме, а именно — как чисто количественная бесконечность задачи. Отдельный результат — победа, рекорд — оценивается как чисто временная остановка, как пункт в бесконечном ряду достижений; он

измеряется отношением к собственным прежним, менее совершенным достижениям, которые теперь преодолены, и к одновременным достижениям других, имеющих большую или меньшую степень; но он служит в то же время стимулом к дальнейшим повышениям уровня, посредством которых достигается дальнейшее преодоление самого себя и других и т.д.

Еще быстрее бежать или грести, *еще* дальше бросить мяч, *еще* большее расстояние проплыть — вот цели, которые, как только они достигаются, сейчас же снова уничтожают себя, чтобы быть замещенными еще более высокой степенью совершенства. Нигде понятие «идеала», как постоянно приближающейся, но никогда вполне недостижимой деятельности, не выступает в такой простой форме, как здесь. Восприятие и полагание этого идеала не требуют собственно духовной продуктивности, как в каждом другом идеале; в условиях данного момента, в уже осуществленном действии даны все предпосылки идеала; их нужно лишь представить себе изменившимися в их измерениях. Мы имеем здесь, таким образом, *чистый идеал власти и борьбы*, свободный в своей абсолютности от всякого содержания, ибо в конце концов для сущности спорта и для типического своеобразия спортивной страсти является относительно безразличным, в какой именно области удовлетворяет юноша свою жажду количественного повышения и преодоления.

Насколько характерной является эта черта юношеской психики, показывает не только то рвение, с которым бесчисленное количество подростков сами предаются спорту, но и массовое участие юношей в качестве зрителей в спортивных состязаниях. Это участие отнюдь не является простым «созерцанием», как в театре или даже в кино; это — страстное участие с внутренним соучастием и партийностью; поэтому оно занимает молодых людей гораздо дольше самого состязания. Тот, кто хочет дать оценку юношеству как массовому явлению, должен прежде всего принять во внимание эту черту; не только в англо-саксонских странах, но и у нас мы стоим здесь перед сферой интересов, по сравнению с которой просто по *объему* все другие сферы, как искусство, религия, самоуправление, даже юношеское движение, оказываются незначительными.

Указанную примитивность инстинктов, связанных со спортом, можно рассматривать как главную причину этого колоссального интереса к спорту. Но в то же время спорт служит и тому, чтобы *упорядочивать и очищать* эти инстинкты; это совер-

шается посредством того, что их цели превращаются в идеалы, а их осуществления — в правила; таким путем и спорт приобретает характер серьезной игры.

Прежде всего подвергаются этому облагораживающему влиянию *индивидуальное стремление к власти*, которое лишается своей brutальной и беспорядочной формы: преодолеть других может только тот, кто преодолевает себя самого; победа над другими имеет своей предпосылкой победу над своим собственным прежним несовершенством. Бесконечность задачи побуждают волю к максимальным усилиям («Training»), которые никогда не могут совершенно ослабеть, потому что ни одна цель не является последней.

Социальный инстинкт находит здесь целый ряд возможностей для своего развития и воспитания. Сознание непосредственной принадлежности к большому и однородному коллективу редко может переживаться так интенсивно, как здесь, именно вследствие простоты участвующих здесь чувств. В то же время эта принадлежность нигде так мало не связана нормами, как здесь; так приучается каждый подросток, занимающийся спортом, подчиняться закономерности общественного института, которая создана не им самим, но которую он безусловно признает. То, что спортивные правила могут быть мелкими и неважными, — это в данном случае безразлично: они являются тем «безвредным» материалом, на котором индивидуум игровым образом проникает в нормативные связи вообще. Твердые правила чрезвычайно упрощают развитие определенных функций личности: честолюбие и соревнование, включение индивидуального темпа в общий ритм (гимнастика, гребля), отдельные приемы и целые серии действий, даже внешнее положение и осанка («fair play») в широкой мере не зависят от свободного выбора и решения индивидуума: они подчинены всеобщим нормам, которые каждый может усвоить и применить в качестве масштаба для оценки отдельного случая.

Тесная общность, существующая между товарищами по спорту в отношении интересов, умений и т.п., ведет в свою очередь к известному обособлению узкого спортивного коллектива от более широкого социального круга. Специфический спортивный жаргон становится таинственным языком, понятным лишь посвященным. Вырабатываются групповой эгоизм и групповое высокомерие, отчасти в качестве компенсаторных функций по отношению к сильно ограниченной индивидуальной свободе.

Когда мы примем все это во внимание, нам станет понятным то особое значение, какое может приобрести спорт для подростка с относительно примитивной *духовной структурой*. Однако не следует закрывать глаза и на *пределы и опасности* этого явления.

Одностороннее подчеркивание количественного момента, числа очков, рекорда приводит к выделению чисто *формального* принципа власти, которое может нанести ущерб собственно ценностному *содержанию* жизни. Чисто спортивный принцип имеет в своей основе оценку умения как такового совершенно независимо от области его применения; там, где он один господствует, нет никакого существенного различия между непрерывным многократным пробеганием на велосипеде вокруг арены, измерением телесной ловкости при плавании или катании на коньках и умением сыграть вслепую несколько партий в шахматы. Ибо материальное содержание служит лишь средством для показа количественной меры. А так как к тому же «бесконечность задачи» требует, чтобы ей безгранично отдавались, то чисто спортивная установка может привести таким путем к *душевному опустошению*. Сфера деятельности, которая — часто совершенно случайно — выбирается в качестве объекта спортивной страсти, начинает восприниматься мономанически; не только в том смысле, что она с трудом допускает рядом с собой возникновение других интересов; но и в том, что она сама упрощается, наполняясь чисто количественным содержанием.

С господством количественного момента тесно связана другая черта спорта: *недостаточное творчество*. В пределах уже существующей области спорта «еще не бывшее» (*noch nie dagewesenes*) проявляется лишь в форме еще не достигнутой цифры. Стремление направлено здесь на прямолинейное продолжение существующего, ибо истинно новое не могло бы вместиться в узкие рамки существующих спортивных правил. В спорте господствует лишь легко измеримое и сравнимое, и в этом отношении он обнаруживает себя детищем нашей механизированной и стандартизированной культуры. Идти своими путями, искать новых, еще не открытых и не испробованных возможностей, дать место качественным ценностям в их индивидуальном своеобразии — все это невозможно, если оставаться в пределах чисто спортивного принципа. Правило есть все. Что область высшей творческой деятельности начинается впервые по ту сторону его — это чуждо спортивному сознанию.

Если принять во внимание эти черты консерватизма и связанности, то может сначала показаться удивительным, что спорт именно для *юношества* имеет такое большое значение. Но, вероятно, здесь играет роль функция вытеснения. Обладая повышенным сознанием личности, подросток стремится к творческой деятельности; но он предчувствует свою неспособность к ней и убегает поэтому в сферу, которая дает удовлетворение сознанию его «я», так как она дает проявиться *самостоятельно выработанному* умению, предоставляет этому умению *индивидуальное* ранговое место в группе и сохраняет постоянно живой надежду на *повышение* умения, не предъявляя в то же время никаких требований к неразвитой еще творческой способности. Занятие спортом дает юноше чувство, что он что-то представляет собой, не обязывая его в то же время быть оригинальным; его неудовлетворенное влечение к оригинальности может даже маскироваться презрительным отношением ко всему, что направлено против правила, что не сообразно со спортом («unfair»).

Мы знаем, что к спорту склонен определенный *тип* юноши, и мы снова вспомним установленное нами прежде¹ различие между револютивным и эволютивным типом пубертатности.

Спортивному сознанию противостоит совершенно другая форма проявления социального инстинкта, характеризующая юношеское движение и свободные юношеские объединения; их представители принадлежат большей частью к револютивному типу: они не признают никаких связей, для них все должно начинаться сначала и создаваться из самой юношеской стихии. Напротив, принадлежность к спортивному коллективу больше характеризует эволютивный тип, который не стремится к тому, чтобы ломать существующие нормы и законы, а видит цель своего развития в постепенном совершенствовании в пределах существующего. Что второй тип количественно значительно превосходит первый, об этом свидетельствует массовая тяга юношества в спортивные организации. Однако подлинный смысл юности выступает у первого типа в более чистой форме. С точки зрения указанного различия характерно, что подлинное юношеское движение мало связано со спортом и больше направлено в сторону чисто качественной *игры*, которая не *измеряется* сообразно выполнению, а *переживается* вне какой-либо цели.

1 «Ztschr. f. Pad. Ps.», Bd. 24, S. 39.

Мы не хотели бы, чтобы изложенные только что соображения относительно юношеского спорта были ложно истолкованы. Мы старались вскрыть феноменологически сущность спортивного принципа в его чистоте, но мы отнюдь не хотели утверждать, что каждый занимающийся спортом должен подпасть под одностороннее воздействие этого принципа. Спортивный момент может в самых различных степенях присутствовать во всех занятиях подростка без того, чтобы последний был охвачен опустошающим духом чистого спорта. И там, где этого опустошения нет, спортивная деятельность может стать важным фактором развития в том смысле, о котором мы говорили, а именно — в смысле облагорожения инстинктов, телесного и духовного закаливания. Вся задача заключается в том, чтобы спортивные упражнения были включены в качестве частичного момента в общую структуру интересов юного человека, и чтобы внутри спортивной сферы качественно — ценное содержание данного предмета не было совершенно заглушено погоней за чистым количеством.

Мы пытались конкретизировать понятие серьезной игры на примере отдельных областей и форм деятельности подростка. Но это были только примеры; принцип серьезной игры имеет для этой стадии развития всеобщее значение и участвует в той или иной форме то в качестве частичного момента или акцента, то в качестве господствующего фактора во всякой деятельности подростка.

ЭРОТИКА И СЕКСУАЛЬНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ¹

I

Юношеская эротика

Я различаю для целей моей психологии сексуальность и эротику. Та и другая интересует меня здесь лишь постольку, поскольку они проявляются в форме психических движений. Я ни в малой степени не отрицаю, что сексуальные и эротические переживания стоят в тесной связи друг с другом. Но я утверждаю, что в качестве переживаний они глубоко отличаются друг от друга по своей окраске и принадлежат к различным слоям психики.

О понятии сексуальности мы будем говорить подробно в следующей главе. Здесь я хочу дать лишь самое общее определение, какое может быть вообще дано этому понятию. Сексуальными следует считать не только такие возбуждения и переживания, которые реально или в фантазии направлены на телесное соприкосновение или соединение с предметами полового вожделения, но и все те, которые находятся в сознательной связи с чувственным возбуждением, имеющим в своей основе характер полового наслаждения (*libido*). Согласно этому определению сексуальные переживания всегда основаны на телесных и, следовательно, чувственных возбуждениях. Конечно, мы бы зашли слишком далеко, если бы мы сказали, что сексуальным является всякое переживание, в котором источником наслаждения является телесное

¹ Педология подростка. Сб. статей. М.—Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931.

возбуждение, ибо, например, физиологические аппараты питания и движения имеют своим психическим коррелятом совершенно иначе окрашенные переживания. Но следует признать, что психическая структура влечений и чувств, характеризующаяся качественно своеобразной формой либидинозного наслаждения, может выйти далеко за пределы непосредственно служащего ей физиологического аппарата и перейти в другие психофизические структуры индивидуума.

Совершенно иную окраску носит эротическое переживание. Говоря коротко, эротика является преимущественно душевной формой любви и носит в основе *эстетический* характер. Эстетический характер структура переживаний имеет в том случае, когда она, не заключая в себе стремление к телесному наслаждению или обладанию, основывается на душевном единении (в чувствовании) с *наглядным предметом*, реальным или воображаемым. В каждом эстетическом наслаждении заключено известного рода *unio mystica*¹ между субъективно психическим и объективно предметным, причем, если предмет сам не может считаться реально одушевленным, то субъект посредством вчувствования в его видимую форму придает ему характер «чего-то одушевленного» (*etwas seelisches ubernaup*). Но этот род единения может проявляться лишь по отношению к наглядному и образному. Это составляет *conditio sine qua non*² эстетического переживания. Далее условием эстетического характера переживания является то, что это единение должно происходить (также и при реальном объекте) в сфере чистого воображения, т.е. в форме содержания, а не в форме реального стремления к обладанию, употреблению или телесному соприкосновению.

Эстетическая любовь, или эротика, является таким образом первоначально единением с другою психикой, вчувствованием в нее, осуществляемым через посредство ее видимого обнаружения во внешнем телесном образе. Мы увидим потом, что эротическое может в дальнейшем выйти за пределы чистой символизации телесного. Но это означает уже следующую ступень развития. Первоначальным же источником эротики явля-

1 Мистическое единение.

2 Необходимое условие.

ется восхищение красотой, грацией и силой чужого тела. Однако это не есть просто тело, это не есть просто свежие краски или очертания линий; это есть *тело, воспринимаемое как выражение души*. Это душа, как бы просвечивая сквозь тело, делает его красивым. Пусть это покажется метафизическим или мистическим, но в действительности мы все «видим» тело одушевленным, даже в позднейшие годы жизни. Здесь мы имеем дело с одной из основных, ни на что более не сводимых форм переживания. От «понимания» чужой личности, ее характера или ее поведения это еще очень далеко, ибо понимание включает в себе уже момент познания и, кроме того, вероятно, симпатии. Первоначально же дано лишь переживание красоты одушевленного тела.

Вот для этого рода восприятия переживания юность обладает особенно тонким реагирующим органом. Строго говоря, она черпает силу для этого восприятия из себя самой. Поэтому она идеализирует в акте вчувствования даже то, что по своим объективным свойствам, может быть, не заслуживает этого. С другой стороны, подросток сам по себе не мог бы так интенсивно жить этим переживанием. Скорее, здесь заключен момент слияния с другой жизнью, и кажется, как будто в этом брачном духовном объятии впервые рождается идеал. Таким образом, и процесс духовного созидания покоится на слиянии двух противоположностей, на двуполости.

Для психологии подростка, однако, самым важным является установление того факта, что в годы развития природа сохраняет обе стороны еще отдельными в переживании друг от друга и что созвучие обоих моментов в *одном* большом переживании и связанном с ним акте оплодотворения является симптомом *зрелости*. В сознании подростка эротика и сексуальность вначале резко отделены друг от друга. Это самое существенное положение, которое следует установить в данной связи.

В главе, посвященной методу нашей психологии, мы указали, что описание течения переживаний и их выведение из смысловых связей не всегда совпадают друг с другом. Психические сферы переживания могут подсознательно находиться в глубокой смысловой связи между собой, в то время как в сознании они ничего общего между собой не имеют или не хотят иметь. Это относится и к взаимоотношению между эротикой и сексуальностью в психике подростка. Обе сферы переживаний могут уже иметься налицо. Но предмет эротического чувства

совершенно иной, нежели предмет сексуального влечения. Точно также не совпадают обе эти сферы во времени. Несомненно, что это обособленное существование обеих сфер имеет, в свою очередь, глубокий смысл с точки зрения развития.

Мы можем выразить этот факт в заостренной форме следующим образом: в переходном возрасте сексуализация эротического разрушила бы идеальную любовь, полная же эротизация сексуального еще не может удасться — симптом того, что именно сексуальная сторона еще не вполне созрела в это время. Сохранения же этого разделения в зрелом возрасте означает всегда задержку в развитии целостной личности, — нарушение, которое уже нельзя назвать здоровым.

В «Дневнике полувзрослой девочки», который вышел в 1920 г. в Вене в психоаналитическом издании и который я считаю чрезвычайно интересным в психологическом отношении, перед нами выступает юное существо, мучимое сексуальными загадками (не влечениями в собственном смысле) быть может сильнее, чем это обычно бывает, хотя мы об этом очень мало знаем, а основанные на условностях представления, полученные большей частью путем внешнего общения, мало говорят. Но если этот дневник о чем-нибудь говорит, то прежде всего о строгом разделении эротической и сексуальной сферы переживаний. Два лица (женского пола впрочем), о которых мечтает девочка, находятся абсолютно вне какого бы то ни было вожделения. С другой стороны, в дневнике нет речи и о сексуальных стремлениях, за исключением лишь инстинктивного сексуального любопытства. В дневнике звучит эротический гимн любимой учительнице, являющийся типичным для девочек этого возраста. Половая недифференцированность эротики сопровождается здесь, таким образом, четким разграничением эротической и сексуальной сфер. Однако следует добавить, что уже на этой ступени развития наблюдается симптом, указывающий на подсознательную связь обеих сфер переживаний, а именно порывы ревности, вторгающиеся в эротические мечтания. Молодые люди *могут* совместно, даже коллективно мечтать об одном и том же лице. Эстетический элемент, заключенный в этой мечте, не может дать основания для ревности; ибо кто стал бы страстно завидовать другому из—за того, что тот принимает участие в эстетическом наслаждении? И если тем не менее в такого рода отношения проникает ревность, то это проистекает из скрытых в глубине

стремлений, которые направлены на нечто большее, чем только созерцание и любовь издалека. Здесь проявляются уже играющая кровь и стремление к обладанию.

После этих вводных замечаний ясно, что мы должны сначала рассмотреть в отдельности эротику и ее проявления, с одной стороны, и сексуальную жизнь подростка — с другой, и уже в заключение осветить взаимоотношение между тем и другим. Во всех этих трех частях наши выводы претендуют на значение лишь по отношению к нашей современной культурной эпохе и притом преимущественно по отношению к психической структуре немецкого подростка. В южных и восточных странах эта структура может быть иной¹.

Ни одно чувство не является столь естественным для юноши, как стремление и любовь к телесной красоте. В расцветании органов его собственного тела перед ним раскрывается тайна творящей природы. Черты аутоэротизма являются для этих лет вполне нормальными. «Витальные ценности», если употребить здесь понятие, введенное Ницше и воспринятое Бергсоном, Шелером и Зиммелем, являются еще более близкими юношескому переживанию. В самом деле, многие юношеские дружбы образуются таким образом, что один робко приближается к священной красоте другого, ища его душу. Я, не колеблясь, утверждаю, что это взаимное сближение подростков одного и того же пола является в этом идеальном смысле столь же чистым, как гетеросексуальное, и что это большей частью не вполне осознанное направление любви является *нормальной переходной ступенью к гетеросексуальной любви*².

1 Вопросы о том, создают ли различия в образовании, затрагивающие психическую структуру, существенное различие в течении этих явлений, не берусь решить, однако, сомневаюсь в этом. На более примитивных в образовательном отношении ступенях пубертатный возраст протекает в более короткое время, но не обязательно в других формах. Лишь в нездоровых антипедагогических условиях выступают как в верхних, так и в нижних слоях общества совершенно другие явления.

2 Однако выводы, которые отсюда делаются в отношении «новой этики» или «новой культуры», я отклоняю.

Это относится к подросткам-девочкам в такой же мере, как и к мальчикам. Находящийся у меня материал из старого и нового времени весь наполнен примерами такого рода мечтательных отношений между юными людьми; эти отношения, основываясь вначале на внешней красоте, захватывают в конце концов всю душу. Кто это не видит, тот судит предвзято. Равным образом и спортивные занятия подростков мы поймем односторонне, если не заметим, что они проникнуты такого рода эротикой.

Однако в ней заключена трагедия, мимо которой редко проходит подросток с относительно глубокими задатками. Момент, когда мы узнаем, что красивое, т.е. юношески цветущее, и в то же время гармоничное и привлекательное тело отнюдь не необходимо связано с этически возвышенной чистой душой, принадлежит к горчайшим переживаниям, какие только нам суждены. Однако на переживающего это действует не как доказательство ошибочности его суждения, нуждающегося следовательно в исправлении, а как *тайный обман* природы, который ставит под вопрос все основы его мировоззрения. Самый идеал находится здесь в опасности. Я не берусь дать здесь теодицею природы. Но что она *лжет*, этого я не вижу основания допускать. Так же, как юношеская душа является сама по себе чистой, так же юношеское тело красиво уже потому, что оно юно. Но в эту чистую естественную форму все более и более властно вторгаются искажающие влияния внешней среды или унаследованные внутренние тенденции к обезображению. Я вспоминаю ученицу, которая до 14 лет имела почти классически благородные черты лица. С этого времени у нее начали замечаться неприятные черты характера, и было ужасно видеть, как внешняя красота постепенно разрушалась изнутри, исключительно из психической сферы, а не под влиянием каких-либо физических процессов¹. Но обман покоится и на другом, и именно на односторонности того переживания красоты, к которому способен юноша. Оно направлено вначале на линии, формы и краски, а не на душу. Лишь постепенно, по мере собственного созревания, научается юноша восприни-

1 См. Уайльд О. Портрет Дориана Грея.

мать *одухотворенную* красоту. Тогда образ, который был некрасивым в первом смысле, может стать красивым в другом, более высоком смысле. Мы знаем, что существуют «безобразные» люди, которые становятся красивыми, как только они начинают говорить и как только в их чертах начинает проявляться их внутреннее «я».

Такова та ступень, которой должен достичь юноша. Возвещенная бессмертными словами Платона в его «Пире», эта духовная красота стала евангелием человечества, и Сократ, внешне подобный сатиру, а внутренне исполненный божественной красоты, был первым воплощением этой истины и остается ее вечным воплощением, в то время как Алкивиад является примером противоположного. Более одаренные находят путь к высшей ступени своего «я». Они учатся видеть идеал в своем чистом духовном образе, не символизированном в телесной красоте в старом греческом смысле этого слова; они учатся понимать психическую форму как таковую, и вместе с этим вырастает еще более плодотворная в духовном отношении форма чистой эротики. На основе эстетического акта *вчувствования* образуется теперь другой вид психических актов, а именно психическое *понимание*, которое воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму. И, наконец, над этим возвышается в качестве третьей ступени понимающая *симпатия*, созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей. Любовь, бывшая вначале лишь созерцанием, превращается в более глубокое духовное взаимопроникновение, в духовную связь.

Здесь следует остановиться на одном моменте, который у Платона затронут лишь слегка. Чисто психическая эротика покоится на полярности двух психических форм, из которых каждая нуждается в дополнении другой. Наивная, природная, нерифлектирующая в своем бессознательном цветении форма стремится к ясной и покоящейся на самосознании форме; недифференцированная и поэтому слитная форма стремится к дифференцированной форме, сознающей себя самое. И наоборот, зрелый (или более зрелый) дух стремится к непосредственному, природному в его бессознательно прекрасном образе. Эти две психические формы — наивно простая и односторонне рациональная, но переработанная, — обнаруживаются в раз-

личных степенях, образуют как бы два мировых начала. Можно назвать их психически женским и психически мужским началом. Лишь из их творческого соединения образуется целый человек. Каждый психофизический индивидуум заключает в себе нечто от обоих начал; но одна сторона преобладает, и другая становится тогда предметом стремления. Зрелая женщина может стать для юной девочки первым откровением этого психического мужского начала; точно так же зрелый мужчина для юноши и даже юноша для подрастающего мальчика. Но в наиболее чистой форме представлены эти два духовных начала, естественно, в двух половых типах, которые, однако, в своей чистой форме являются лишь идеальными типами, а не данными в действительности. С этой точки зрения во всякой эротике заключен элемент двуполости, беря это понятие в психическом, а не в физическом смысле.

Эта же мысль может быть представлена еще в другом аспекте. Всякая любовь относится к какому-либо воплощенному в личности *ценностному содержанию* (Wertgehalt). Существует ценностное содержание личности в форме резко дифференцированной самосознающей духовности, и другое — в виде бессознательного, совершенного в своей непосредственности богатства внутренней образующей силы. Существует форма как рациональное расчленение разума, и существует форма как совершенное гармоническое единство природного существа. Обе формы ищут друг друга, чтобы посредством соединения возвыситься к идеалу. Поэтому носители этого зрса являются, как говорит Платон, с обеих сторон одновременно бедными и богатыми, нуждающимися и дающими, формирующими и получающими.

Для подростка, однако, особенно характерно то, что он не может еще иначе воспринять ценностное содержание, как только в личностном, конкретном воплощении. Эта черта заходит так далеко, что ценность, которую он ищет и находит, совершенно отождествляется для него с живым человеком, в котором он видит ее воплощенной. Вера подростка в идеал есть вера в любимого им человека. Горе, если этот человек не оправдывает этой веры. Тогда весь идеальный мир может рухнуть. У женщины такое отношение к ценности жизни сохраняется и после юношеской поры. Женщины понимают мир *исключительно* через его воплощение в любимом челове-

ке. Можно поэтому, с точки зрения указанной выше психической полярности, сказать, что привязанность подростка к конкретной личности, как к источнику откровения и «воплощения» истинных ценностей, есть женская черта. Зрелый мужчина выходит за пределы такого отношения, научаясь в конце концов любить самую ценность, которая в качестве бесконечной задачи наполняет содержанием его жизнь, как личность.

После этих замечаний нас не должно поразить то обстоятельство, что ни возраст, ни физический пол не ставят границ юношеской эротике, хотя возрастные отличия, по-видимому, служат большим препятствием, чем одинаковый пол. Мы можем, следовательно, говорить об эротических отношениях между ровесниками одного пола и разного пола, далее между лицами одного пола и разного возраста и, наконец, между людьми разного пола и разного возраста.

В заключение мы должны сделать одно важное замечание. Источником силы юношеского эроса во всех его формах является в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое он направлен. Цветение души — вот что питает юношеский эрос. Способность видеть *подлинную* ценность еще не выработалась. Часто потребность в любви находит себе удовлетворение в совершенно недостойном объекте, которому она избытком своей собственной силы придает идеальные черты. Лаура Шиллера не была такой, какой он ее воспринимал. И даже Диотима Гельдерлина в своих подлинных письмах не вырисовывается перед нами той «бессмертной возлюбленной», какой она для него была. Но душа, наполненная эросом, воспринимает не только человека, но и весь мир в преобразенном виде. Позже наступает пора горького отрезвления, в особенности тогда, когда начинает слабеть собственная идеалообразующая сила. Употребляя несколько тривиальное сравнение, можно сказать: действительные люди являются часто лишь вешалками, на которые юноша вешает роскошные одежды своей фантазии. Грильпарцер говорит: «В это время мы любили лишь образ, который рисует наша фантазия; девушка, о которой мы думаем, что мы любим ее, является не больше, чем полотно, на которое наша фантазия наносит краски. Я

слышал от кого-то (или это был я сам?), что он влюблен, но не знает еще, в кого. Я не слышал ничего, что более верно характеризовало бы юношу».

II

К психологии сексуальной жизни подростка

Резкое разграничение между эротикой и сексуальностью, которое мы провели в предыдущем изложении, основывается отнюдь не на чистой абстракции. Мы подчеркивали, что в сознательном переживании подростка обе эти сферы отделены друг от друга. Это не значит, что они не связаны между собой. Но в чисто *дескриптивно-психологическом* отношении течение развития, как мы его представили, является *типическим* с точки зрения идеальной типологии развития — нормальным.

Уже в этом пункте нашего изложения должно стать ясным то, что мы подчеркивали вначале, а именно, что не все психические явления пубертатного периода могут быть выведены из физиологических процессов развития. В психической сфере возникает ряд новых структурных форм, которых нельзя понять просто как зависимые переменные по отношению к половому созреванию. Строго говоря, из физических явлений вообще нельзя ничего психологически «понять». В смысловую связь и соответствующее им смысловое понимание телесные изменения выступают только, когда они либо «переживаются» самим индивидуумом, т. е. становятся моментами в целокупности его *психической жизни*, либо когда они могут быть поняты с точки зрения сверхиндивидуальной телеологии как моменты целостного психофизического развития.

Основной вопрос, который послужит предметом рассмотрения в настоящей главе, заключается в том, как включаются специфические сексуальные переживания в общую психическую структуру переходного возраста. Я избегаю при этом дилетантских экскурсов в область медицины и в частности в сексуальную патологию, относительно которой я знаю, во-первых, то, что она имеет большое значение для понимания нормальных явлений, а, во-вторых, наряду с этим, то, что она все еще является ареной для диких и фантастических построений, своего рода «сексуальной наукой».

Но чтобы выполнить ту ограниченную задачу, которую мы себе ставим, нужно сделать некоторые замечания по поводу понятия сексуальности. Оно употребляется, как мне кажется, в трех значениях. Согласно первому, сексуальными могут быть названы лишь те явления, которые связаны с определенными физиологическими различиями полов и актом оплодотворения. Такое понимание является слишком узким. Ряд телесных и психических явлений, которые, несомненно, принадлежат к той же сфере и как раз в пубертатном возрасте играют важную роль, не могут быть подведены под это определение: сюда относятся инфантильные сексуальные переживания, гомосексуальность, мастурбация, фетишизм и т.д.

Наиболее широким является выдвинутое Фрейдом понятие сексуальности, которое не только охватывает все эти перверсии физического и психического характера, но и включает в себе, в аспекте *развития* сексуальной сферы, все либидинозные возбудимые зоны тела и все формы либидинозно окрашенных переживаний. Но Фрейд идет еще дальше: несмотря на проводимое им иногда в неясной форме различие между влечениями «я» и сексуальными влечениями, он рассматривает сексуальную сферу влечения как ядро жизни вообще, а духовную сферу во всех ее проявлениях рассматривает как «простое» превращение или сублимацию этого первичного феномена (пансексуализм).

Этого последнего расширения, насильственность и теоретическая ошибочность которого очевидна, мы не принимаем и остаемся при среднем понятии. Для нас сексуальность означает в психической связи комплекс переживаний и влечений, характеризующихся специфическим родом чувственного наслаждения (*libido*), а в телесной связи все органы и функции, поскольку они длительно или случайно связаны с этим специфическим кругом переживаний.

В центре психофизической структуры, которую мы определяем как сексуальную, находятся, несомненно, в физическом отношении — генитальные органы, а в психическом — те чувственные возбуждения, которые ощущаются как локализованные в этих органах. Но это — с точки зрения вполне развитой структуры. Представляется мыслимым, что ей предшествуют стадии, когда эта фиксация и дифференциация не имеют места.

Согласно старому воззрению пубертатный возраст характеризуется тем, что в это время впервые генитальные органы вследствие специфического роста становятся готовыми к упот-

реблению и что в это время впервые выступают сексуально окрашенные психические возбуждения. Это воззрение ошибочно в самой основе, ибо такого рода «катастрофы» с совершенно внезапным появлением новых образований не бывают вовсе в процессе развития или бывают чрезвычайно редко. Уже с чисто методологической точки зрения нужно следовательно исходить из того, что эта, по видимости, внезапная перемена была незаметно подготовлена: органически — путем постепенного, но не обнаруживающегося вовне развития функций и психически — путем не вполне проявляющегося в сознании глухого течения аффектов, чувств, влечений.

Нас интересует психическая сторона. Альберт Молль выдвинул независимо от психоаналитической школы теорию, что уже в детском возрасте существует сексуальная жизнь. Но все явления этого рода могут быть понимаемы как болезненные и преждевременные уклонения. В патологических случаях, как правило, обнаруживается лишь в увеличенной степени то, что имеет место и при обычных условиях. И здесь должен быть применен методологический принцип непрерывных переходов. Даже профан не может оспаривать, что ребенок во всяком случае выказывает известного рода сексуальное любопытство; далее, что он совершенно непринужденно проявляет интерес к так называемым неприличиям; причем этот интерес несомненно сопровождается чувственным удовольствием. Либинозный характер этих побуждений свидетельствует об их сексуальном характере. Два обстоятельства имеют для нас в этой связи существенное значение.

1. Детская сексуальность обнаруживается как еще очень недифференцированное направление влечений и переживаний. Удовольствие при виде обнаженного тела вообще, а в особенности гениталий, у себя не в меньшей мере, чем у других, проявляется у ребенка в сильной степени. Если в основе этого лежит влечение, то это еще слепое влечение, идущее ощупью и непосредственно ищущее свой объект. Однако тело и фантазия несомненно возбудимы уже в либинозном отношении. Вопрос о том, в какой мере относится к этой сфере акт сосания, а позднее кусание ногтей, я оставляю из осторожности открытым. Во всяком случае, не всякое обнимание или поцелуй можно отнести к ней. Но подлинно сексуальное влечение и контрекции уже налицо. Мне представляется лишь ложным с точки зрения генетической психологии, когда

задержки этого влечения становятся в связь с педагогическими воздействиями. Скорее, в самой психической структуре одновременно с этим влечением образуется нечто, задерживающее его изнутри, а именно, сильный страх перед *всей* сферой, которая раскрывается в качестве чего-то «постыдного» даже вне всякого подлинного «знания». Эту сторону психоанализ Фрейда в значительной мере обошел мимо.

2. Если эта способность ребенка к сексуальному переживанию и возбуждению чрезмерно напрягается вследствие ранних и *сильных* сексуальных впечатлений, то возникает психофизическое потрясение, которое характеризуется как «сексуальная травма». При этом вовсе не обязательно нужно, чтобы ребенок видел или переживал сексуальные акты; уже вид обнажения или сцены побоев (вспомним детство Руссо), или картины, возбуждающие фантазию, могут действовать на бессознательно складывающийся характер. Одним из важных результатов новейшего исследования детского развития, который, на мой взгляд, не может быть оспариваем, является установление того факта, что эти чересчур ранние сексуальные переживания имеют тенденцию фиксироваться в сексуальной сфере переживаний и длительно определять будущее направление влечения. Быть может, можно пойти с психоаналитиками еще дальше и утверждать, что *совокупная* недифференцированная сексуальность сохраняется в подсознательной сфере, предоставляя еще в так называемом зрелом возрасте окольные пути для замещающего удовлетворения, если нормальная для зрелых лет сексуальная деятельность не удастся или не может быть достигнута. Фрейд, рассматривающий все перверсии с генетической точки зрения, видит в них своего рода остановку (фиксацию) на стадии диффузной детской сексуальности или возвращение к ней. Мастурбация, гомосексуализм, эксгибиционизм, мазохизм, садизм и т.д. понимаются с этой точки зрения как *задержки развития*. Я не берусь решать, является ли эта теория вполне обоснованной. Но одно можно считать несомненным, а именно, что в переходном возрасте обнаруживаются наиболее интенсивные отклонения в эту сторону и что в это время подверженность перверсиям лежит еще в пределах нормального развития, которое в будущем может быть вполне здоровым. Здесь снова картина такова, как если бы природа экспериментировала с целым рядом возможностей развития, из которых она в благоприятном случае выбирает, в конце концов, наиболее соответствующую ее целям.

Прежде чем рассмотреть ближе эти явления, мы должны проследить основную линию развития. Мы примем за исходный пункт тот случай, когда до переходного возраста в сознании не выступали никакие интенсивные, специфически сексуально окрашенные переживания. Как воспринимается тогда их первое появление?

Для создания самого субъекта сексуальное пробуждение наступает часто внезапно, как бы сдвинутое в определенный момент. Можно было бы думать, что эта *vita nuova*¹, сопровождающаяся к тому же в своем выступлении интенсивными ощущениями удовольствия, должна и переживаться как источник самого чистого блаженства; можно было бы предположить, что из этой сферы будет излучаться благодатный, преображающий свет на всю жизнь. Однако в действительности это совсем не так. Первое чувство, с которым срывается покрывало с этих «тайн», — это чувство ужаса и страха. При этом ни дурная совесть, ни тем менее влияние воспитания не играют здесь никакой роли: просто самый взгляд, который бросает здесь подросток в метафизическую сферу природы, окрашен в мрачные тона. Пусть нам не указывают на то, что есть много подростков, которые с первого дня испытывают лишь, в фантазии или в действительности, сладострастные ощущения этого рода и поэтому жаждут лишь все нового и нового удовлетворения. Всегда существуют поверхностные натуры, которые стремятся лишь к чисто чувственному наслаждению, не испытывая влечения к душевному подъему. Но если они в момент пробуждения сексуальности обладали этим влечением и если они могут еще вспомнить наиболее ранние тона сексуальных переживаний, то тогда должно быть так, как мы сказали.

При точном рассмотрении, однако, обнаруживается, что в чувственном наслаждении (*libido*) как таковом не заключено ничего, что могло бы быть источником этого страха. Своеобразная привлекательность сексуальных ощущений, заключающаяся в их одновременно манящем и отталкивающим характере, обусловлена скорее теми излучениями, которые идут от сексуальных переживаний в духовную сферу. Если отнять от сексу-

1 . Новая жизнь.

альной жизни, которая наполняет наполовину жизнь современного среднего человека, то, что приходится в ней на долю фантазии, а именно покрывающую ее пелену тайны и психическую привлекательность, то останется нечто столь же повседневное, как еда, питье или другие телесные отправления. Иначе говоря: и в сексуальной сфере всегда заключено нечто от мировой тайны. Но в то время как эротика устремлена к аполлинийскому дневному свету, сексуальность обращена к дионисийской ночной стороне. Лишь тогда, когда обе сферы без остатка сливаются друг с другом, картина меняется. Но то голое пробуждение сексуальности, на связанной с эротикой, которое мы видим у подростка, является источником мрачных ощущений. Вначале это действует так, как если бы «хитрость природы», посредством которой она приводит к созданию новой жизни, была недостойной ее самой и как если бы нужно было вместе с ней стыдиться этих явлений. Этот глубокий стыд пробуждается вместе с пробуждением новых переживаний, он даже собственно заключен непосредственно в них самих.

Теперь нам становится понятным то влияние, которое оказывает сексуальная сфера на всю психическую жизнь. Перед подростком раскрывается не только определенная, скрытая до этого времени сфера мировой жизни, но и совершенно новая сторона *в нем самом*. Представим себе, как должно было бы на нас подействовать, если бы мы после ряда лет спокойной жизни с самими собой нашли вдруг нечто такое, что смотрело бы на нас совершенно незнакомым взглядом. С этой точки зрения становится понятной та революция, которую вызывает пубертатный возраст в юных душах. Трудно представить себе размеры этого потрясения. Все, что до этого времени достигнуто и оформлено, становится под вопрос, и в тем большей мере, чем беспрепятственнее врываются новые волны. В самом деле, можно ли удивляться тому, что появляется страх, когда человек чувствует себя внезапно так измененным; что появляется недоверие ко всем людям и отчужденность от всего окружающего, что человек оказывается наедине с собой, как после большого разочарования?

Так из уже обнаруженной, но еще незавоеванной тайны возникает *таинственность* новой жизни. Сексуальная стыдливость не есть привитая воспитанием жеманность; она вытекает из самого характера соответствующих переживаний. Но и те границы, которые ставятся теперь проникновению чужого взора в собственную внутреннюю жизнь, также связаны с этой скрыт-

ностью глубочайших порывов. Только большая и чистая любовь может снова освободить подростка из той душевной темницы, в которую он попадает и которая проявляется не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоко укореняющемся страхе перед людьми вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма — робость и застенчивость). Когда психическим мотивом к онанизму считают страх перед сексуальным партнером, то в этом есть, несомненно, доля истины. Но это не только мужской страх перед состоянием зависимости, но и вообще страх разделить свое глубочайшее «я» с другим существом. И здесь освобождение приносит лишь настоящая любовь.

В психологическом анализе сексуальной жизни подростка нужно строго различать сексуальный интерес и сексуальное стремление. Промежуточное место между тем и другим занимает сексуальная фантазия. Сексуальный интерес принадлежит, если рассматривать его изолированно, к теоретической стороне личности. Человек хочет уяснить себе новый круг явлений, которые так сильно захватывают его собственную жизнь. В противовес всем друзьям полового посвящения мы должны подчеркнуть, что до собственного пубертатного возраста ребенок, не подверженный определенным влияниям, не приходит, по-видимому, к знанию половых взаимоотношений. У ребенка есть любопытство в этом отношении, но оно так же неустойчиво, как и всякое другое любопытство в этом вопросе. Интерес легко отклоняется от этих вопросов. Одна заботливая мать, которая рассказала в красивой форме своим мальчикам, не достигшим еще десяти лет, как появляется маленький человек, должна была спустя некоторое время, к своему удивлению, констатировать, что они совершенно забыли это великое откровение. Часто, однако, товарищи заботятся о том, чтобы ребенок рано вышел из состояния неведения, причем они обычно делают это в более откровенной форме, чем это желательно.

В психологическом изложении не место моральным и педагогическим рассуждениям, и нижеследующее замечание не должно пониматься педагогически. Но оно ставит вопрос, имеющий большое психологическое значение. Когда мы видим, что при известной внешней обстановке, например в условиях жизни среди природы или в культурной среде, не пропитанной сексуальной похотью (я хорошо знаю, что здесь нельзя просто сказать: у примитивных народов или у крестьян), знание половых

взаимоотношений наступает очень поздно, иногда целые годы спустя после появления внешних симптомов, когда последние не могут уже не обратить на себя внимания, — является предположение, что по тайному плану природы знание должно созреть не раньше, чем созревает соответствующее целостное переживание. У современной непосвященной молодой девушки знание ее женского назначения пробуждается, вероятно, впервые с целостным телесно-душевым актом брачного объятия, облагороженного и просветленного великой любовью.

В наших условиях, правда, такой случай представляется чисто воображаемым. Преждевременное знание является правилом; но и запоздалое знание, служащее источником многих страданий, составляет частое явление у женщин, когда в брачную ночь не пробуждается ни любовь, ни сексуальность. Однако принятый нами идеальный случай освещает во всяком случае один факт, а именно, что всякого рода ранние искания и вопросы по поводу сексуальной проблемы остаются «пустыми», что они вращаются вокруг чисто теоретической стороны явления и не связаны с сильным и целостным душевным переживанием. Здесь заключена — и это нужно себе вполне уяснить — сексуальная проблематика подростка. Он видит явление лишь наполовину, он переживает его на одну десятую. Неудивительно, что его исследования не приходят ни к какому концу и не находят никакой точки опоры.

Возникает ли, однако, вопрос изнутри или путем намеков, идущих извне, в обоих случаях подросток, в противоположность ребенку, уже не может освободиться от этой проблемы. Мысли непосредственно вращаются вокруг анатомии и физиологии оплодотворения и рождения. В это «изучение» примешивается сексуальная фантазия, а иногда уже и похоть. Наедине или совместно с товарищами создаются самые причудливые построения, которые должны заполнить пробелы в знании. Переламяется разговорный лексикон; поглощается сомнительного качества «просветительная» литература. Неопределенные гипотезы продолжают часто действовать из подсознательного, как помеха, в виде навязчивых представлений. Иногда эти спутанные мысли укореняются в сознании на целые годы, нарушая здоровое течение всей психической жизни. В особенности юные девочки, у которых еще не может иметь место предчувствие материнского переживания, составляют себе самые ужасные представления об акте оплодотворения и рождения. Мальчики достигают по крайней мере того, что схватывают общую связь еще более внешне,

чем ее понимали в течение всей своей жизни врачи старого толка. Чрезвычайно поучительный пример этого бесплодного искания и самомучительства дает «Дневник полувзрослой девочки», который представляется мне весьма типичным, по крайней мере для подростков больших городов (сельская молодежь благодаря наблюдениям над размножением животных и растений раньше приходит к правильным физиологическим представлениям; вспомним детские впечатления Фребеля). Я приведу оттуда один яркий случай. Две подруги решили, что их гувернантка испытывает душевные страдания в ожидании последствий одной любовной связи. Из разговоров они получили первые сведения о средствах удаления плода. Они пишут ей анонимное письмо, в котором они — от доброго сердца — «просвещают» ее относительно этого спасительного пути. Кажется, что трудно представить себе большую степень ранней испорченности. Но я не вижу здесь никакой испорченности, а лишь беспредельную душевную нужду. Многие думают, что все эти несчастья можно предупредить ясным объяснением действительных отношений. При этом часто ссылаются на трагический упрек Бендлы, которым заканчивается «Пробуждение весны»: «Мама, почему ты не рассказала мне обо всем этом раньше?». Я отнюдь не отвергаю серьезного и ответственного полового просвещения для того возраста, когда уже возникли сексуальные вопросы или пробудилось сексуальное влечение. Но я сомневаюсь, чтобы этим была разрешена вся проблема, ибо, не говоря уже о той известной истине, что физиологическое знание и медицинские предупреждения не могут ослабить силы *влечения*, в половом просвещении всегда заключен тот недостаток, что, хотя оно и может представить в *интеллектуальной* форме внешнюю сторону явления, но оно не в состоянии дать понять о тех чистых и глубоких *переживаниях*, которые изнутри одухотворяют эти явления и наполняют их идеальным смыслом и благородным жизненным содержанием. В ранние пубертатные годы подростки того и другого пола *не могут* еще предчувствовать эти глубины. Поэтому их чисто интеллектуальная борьба с этой проблемой будет всегда безнадежной и опасной.

Однако эта борьба совсем не чисто интеллектуальная. Сюда присоединяются сильные эмоциональные моменты, которые наполняют весь комплекс вопросов элементом *сенсации*. У некоторых подростков фантазия с монотонным однообразием все снова и снова вращается вокруг этого пункта. От манящих, часто сладострастных образов фантазии исходят пути, которые вреза-

ются в психику и длительно определяют течение сознания. Мучимые такого рода ужасами, девочки сплошь да рядом клянутся никогда не выходить замуж; мальчики мыслят себе половой акт вне какой бы то ни было эротики. Если ударение все же переносится на сексуальную сторону, то тогда-то разделение эротики и сексуальности, в которой мы нашли характерную черту подростка, может стать опасным. Однако было бы неправильным, если бы мы сказали, что здесь проявляется чисто животное начало. Если бы человек был действительно животным, то едва ли имел бы место кризис. То, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение, все снова и снова манящее к себе исходит не от физической стороны, а из сопровождающей ее фантазии, которая все снова и снова покрывает вуалью соответствующие объекты, чтобы затем с двойным сладострастием совлечь ее. Одним словом, это психика не может справиться с этим комплексом переживаний. Соответственно этому, не только телесные функции находятся в злоупотреблении, но и психические. Всякое «утончение» наслаждения, в сомнительном смысле этого слова, исходит от участия психической сферы. Без нее могло бы иметь место лишь «слишком много» и «вредно», но не «благородно» и «пошло».

Нельзя представить себе ничего более бесплодного, чем эта концентрация всей фантазии, размышлений и желаний вокруг сексуальной сферы. Жизнь начинает вращаться в бесконечном кругу. С лихорадочным сладострастием копается подросток в романах и пьесах, ища там чего-либо, связанного с сексуальностью. Удовлетворение, даваемое фантазией, прикрывает физическое бессилие и все более и более подготавливает психическое. Помочь здесь может только мощный противовес в форме идеальных стремлений, которые, однако, должны быть пробуждены уже до этого опьянения.

Разрешение этих невыносимых психических напряжений идет по линии наименьшего сопротивления. Если имеется возможность ранних гетеросексуальных половых сношений, то эта возможность используется, если только в решительный момент не приходит со стороны эротической сферы спасительное защитное средство в виде отвращения. Но самое худшее наступает в том случае, когда подросток под влиянием момента делает предмет глубокого эротического чувства объектом сексуального наслаждения. Об эту внутреннюю ложь (ибо по существу обе сферы

еще разделены) разбивается лучшее, что есть в человеке. Идеальный мир разрушен и, как правило, не может уже больше никогда быть восстановлен.

Однако преждевременные половые сношения являются относительно редко такого рода непосредственным действием полового влечения. Стыдливость юной души, несмотря на отраву, которую уже приносит с собой фантазия, является еще достаточной защитой этого, если только не присоединяются другие побудительные мотивы. У подрастающих мальчиков этими мотивами являются желание доказать на деле свою мужественность, соблазнение более старшими, которые считают это за заслугу, а прежде всего существующие в некоторых общественных классах уродливые предрассудки вроде того, что молодой человек должен иметь «связь» или что этого требует здоровье. У девочек, по свидетельству тех, кто имеет опыт, решающая роль почти никогда не принадлежит непреодолимости полового влечения, а большей частью соблазняющей «подруге», которая уже «знает жизнь», нарядам, суетности, жажде наслаждения и, наконец, наивной уступчивости натиску мужчины, которая переходит в благородные мотивы, например новейшую «теорию искупления», но которая большей частью все же приводит навсегда к низменному.

Я не берусь ответить здесь в общей форме на медицинский вопрос, является ли сексуальное воздержание вредным для мужчины. Верным мне представляется то, что прилив влечения, поскольку оно впервые достигает большой силы, может создать мучительное нервное напряжение и вызвать нежелание и даже неспособность заниматься какой-либо другой деятельностью. Как этому противодействовать — это вопрос сексуальной педагогики. Во всяком случае, не с сегодня на завтра, если сексуальное перевозбуждение уже налицо, и не путем того или иного средства, а лишь посредством того, что человек с концентрированной энергией берет в руки всю свою телесную и психическую жизнь. Только то, у кого сознание наполнено подлинным ценностным содержанием, может быть в этом отношении «мужественным».

Преждевременное половое сношение наталкивается обычно у подростка на препятствия, которые ставятся его жизни внешним надзором и социальными отношениями. Но нарастающее влечение ищет себе выход. Наиболее часто оно находит этот выход в самоудовлетворении, являющемся предметом столь частого обсуждения. Все статистические данные, которые приводились относительно распространения этого явления, я считаю

бессмысленными и не имеющими ценность в научном отношении. Что во всех слоях населения, включая и сельские, это явление чрезвычайно распространено, это по всем имеющимся данным нужно считать установленным фактом. Нас интересует здесь лишь психологическая сторона этого явления. Я считаю ошибочным, когда главную причину рассматриваемого явления видят в соблазнении другими, ибо ведь все, что перенимается, должно где-то возникнуть самостоятельным путем. Физиологически значительную роль играет здесь прилив крови к половым частям, происходящий вследствие сидячего образа жизни и раздражения, идущего от узкой одежды. Но и здесь нельзя пройти мимо той роли, которую играет фантазия. Наслаждение собственным телом занимает воображение многих подростков. Они наблюдают свой собственный рост с радостью, которая носит наполовину эстетический, а наполовину аутоэротический характер. Я полагаю, что я не ошибусь, если скажу, что одежда, принятая, например, в юношеском движении, обязана своим возникновением не только соображениям рациональной гигиены. Здоровое витальное чувство юности содержит в себе две стороны, каждая из которых может выступать на передний план: чисто созерцающее чувство красоты и нечто от играющей крови. Стэнли Холл считает эксгибиционизм естественной изначальной тенденцией. Не нужно забывать, что в культуре, перешедшей к прикрыванию всего тела одеждой, уже частичное обнажение содержит в себе черту эксгибиционизма, в то время как в культуре, где одежда ограничивается минимумом, этот момент совершенно не привносится. «Культура нагого тела» для нас несомненно является чем-то другим, нежели для негров экваториальной зоны. Но в юношеском возрасте с его склонностью к аутоэротизму такого рода превращение чувства играющей крови в эстетическое чувство *может* в значительной мере скрыть тот факт, что нарастание и напряжение полового влечения как такового получают перевес и разрешаются грубым сексуальным актом самоудовлетворения.

Если этот акт наступает, то этим самым выхолащивается более высокая сторона психической жизни. Преграда преодолена, и теперь можно в любой момент перешагнуть через нее. О каком-либо глубоком одухотворении сексуальных актов теперь уже не может быть и речи. На первый план выступает чисто физиологически обусловленное переживание, и весь процесс оказывается низведенным на ступень чисто телесного удовлетворения телесных

потребностей. Что же касается до сопровождающих актов фантазии, то, какой бы индивидуальный характер они не носили, все они имеют одну общую черту, а именно — они совершенно «бесплодны». В них нет никакой продуктивности, которая имела бы метафизическое основание, нет ничего, что можно было бы связать с той или иной формой рождения и созидания. Они бесконечно далеки — и в этом их проклятие — от облагораживающего света, исходящего от всякого эротического порыва. Все явление в целом, если рассматривать его с точки зрения высших смысловых связей, представляет собой тупик.

К этому присоединяется то, что в условиях, которые создают постоянное и сильное нервное возбуждение, нервная система уже в юношеском возрасте является неустойчивой. Со стороны психического это означает, что фантазия всегда готова прорываться в этом направлении и давать легкий выход напряженному психическому состоянию, — выход, не являющийся, правда, «освобождением». Сексуальное влечение выступает тогда не постепенно, а толчкообразно, внезапно, с прямой непреодолимой силой. Здесь человек ищет такого выхода своей чувственности, который не связан с чужой жизнью и не нуждается в чужой уступчивости. Но если путь уже проложен, то отсюда до губительной привычки один шаг. Если вредные последствия этой привычки прежде и врачами и профанами преувеличивались, то в настоящее время противоположная теория, рассматривающая ее как нечто вполне нормальное, предоставляет ей даже удобную опору.

Однако о собственно психических моментах, которые играют роль при мастурбации, мы еще не говорим. Чувственное перевозбуждение фантазии сладострастными образами всегда принимают здесь участие. Но кто вообще следует всем соблазнам своей фантазии? Тот факт, что подросток так легко подвержен им, вытекает из того, что он находится уже по всей своей *внутренней* ситуации в неудовлетворительном психическом состоянии. У него, как правило, нет еще никакой основы для больших задач, для твердой воли, для полной любви. Искушения приводят тогда к состоянию глубокого самоотрицания. В онанизме действительно есть нечто от добровольного самоуничтожения, латентный момент мировоззрения. Тот самый юноша, который еще недавно утверждал все идеалы, приходит в эти моменты внутреннего потрясения к утверждению чисто чувственного влечения, которое даже облегчает ему найти на момент ту почву, на которой он может стоять. Но, как при всяком

погружении в чисто чувственное наслаждение, лишь на один момент. Психическая ситуация онаниста, как и всякого, кто опускается из высших сфер в сферу грубой сексуальности, характеризуется противоречием двух миров. Всякий застой в духовной сфере низвергает его в сферу чувственных ощущений. Если это становится правилом, то сексуальная фантазия пожирает мало-помалу всю остальную часть психики. В этом обстоятельстве заключается психическая опасность онанизма. Он не только портит кровь, но и разрушает созидательные силы души и ее замкнутость вообще. Он является поэтому, как говорит Biegbaum, пожирающим червем, который гложет все возвышенное. Он заставляет подростка, который и так склонен по самой природе своей к застенчивости, еще больше сторониться людей. Он усиливает отвращение к миру, людям и самому себе вплоть до полного умерщвления жизненной веры и энергии. «Ты его разрушил, этот прекрасный мир». Помочь можно здесь не медикаментами, а лишь держась буквально следующих слов хора духов: «Построй его вновь еще более прекрасным, *построй его в своей груди!* Начни с светлым сознанием новый жизненный путь, и тогда зазвучат новые песни!» Это значит: лишь возрожденная вера в жизнь и в самого себя может помочь преодолеть эти разрушающие силы.

III

Связь эротики и сексуальности

Наша задача входит в качестве составной части в генетическую психологию. Она может быть, как это мы выяснили в методологической главе, понимаема в двойном смысле. Прежде всего необходимо возможно более адекватное соответствующее формам переживания *описание* психического процесса, в данном случае, следовательно, описание того, что для самого подростка является переживанием и содержанием его сознания. Но мы можем и должны выйти за пределы этого и понять значение переживания, путем ли обнаружения *подсознательных* смысловых связей или путем проникновения в более широкие (*ubergreifende*) связи, принадлежащие к объективному миру духовной культуры.

С точки зрения первой задачи мы должны были установить, что для подростка, как правило, предметы эротики и объекты сексуального влечения разделены. Но уже здесь нельзя было отрицать известной связи между обеими сферами, и порывы

ревности, вторгающиеся в эротические отношения, служили для нас указанием на то, что в основе этих отношений лежит уже нечто большее, чем эстетическое созерцание телесной или душевной красоты. Поскольку мы употребили выражение «лежит в основе», мы уже вышли за пределы непосредственного данного течения переживаний. Мы становимся теперь на вторую точку зрения и спрашиваем, каковы те смысловые отношения, которые связывают то, что по видимости разделено. Что в целостности индивидуальной психики нет ничего, что не стояло бы ни в какой связи одно с другим, это является для нас методологическим постулатом (априорным положением). Но как осуществляется эта связь — это вопрос, требующий особого рассмотрения, вместе с которым описание психической жизни переходит в теорию психической жизни.

Одна новейшая психологическая теория пытается как раз дать понимание связи между эротикой и сексуальностью. Мы имеем в виду *психоанализ* Фрейда. Первоначально, правда, психоанализ возник как терапевтический метод, в качестве психотерапии, и как таковой он включает в себе известные односторонности, которых можно было бы избежать, если бы на первом месте стояла последовательность теории, а на втором — терапевтическое применение. Да и сама теория вследствие постоянного возвращения к эмпирическим основаниям никогда не была в качестве таковой ясно формулирована. Тем не менее она хочет быть общей психологической *теорией развития*, и уже по этому основанию мы не можем пройти мимо нее.

Подобно тому как марксизм ищет субстанционального носителя исторического процесса, ряд первичных *независимых* переменных, по отношению к которым все остальное является акциденцией, или зависимой функцией, или «надстройкой», точно так же фрейдовская психология ищет в структуре индивидуальной жизни первичное субстанциональное начало. Это начало она находит в сексуальности, в том расширенном значении этого понятия, в каком под ним разумеется всякое влечение, направленное на получение *libido*. По отношению к этому основному влечению всякая духовная деятельность, всякое переживание идеальных объектов и всякое творчество рассматриваются как простое его превращение или же как его *сублимация* (в этом последнем термине знаменательным образом содержится тайный момент оценки). Однако это воззрение понимается не только в онтологическом, но и онтогенетическом смысле. Иначе

говоря, в индивидуальном развитии эти, вначале очень диффузные, сексуальные влечения являются более ранними, в то время как духовное пробуждение наступает лишь в пубертатном периоде под влиянием превращения и отклонения сексуального влечения. Фрейд не дал нам никакой развитой психологии пубертатного возраста. Что касается его школы, то она не всегда последовательно идет по его пути. Но либо теория есть, либо ее нет; ее нельзя просто применить «к случаю», а нужно ее развить. Если это сделать, то картина получится примерно такова, что сексуальное развитие является для пубертатного периода основным решающим процессом, а все другие психические перемены этого возраста представляют собой по существу лишь его рефлекс. Этот взгляд отличается от господствующих популярных воззрений не так уже сильно, как это может показаться с первого взгляда.

Чтобы дать оценку фрейдовскому учению, я рассмотрю несколько ближе его основные черты. Большой заслугой этого учения по сравнению с прежними теориями (в особенности в области психиатрии) является уже то, что оно молчаливо следует тому основному положению, которое выдвинуто и нами, а именно *psychologica psychologicè*: психологические проблемы должны освещаться по возможности чисто психологически. Постоянные или случайные отклонения в чисто физиологическую или анатомическую область хотя и могут обнаружить существование тех или иных психофизических связей как *фактов*, но они не могут дать *понимания* психического. В этой тенденции к установлению смысловых связей Фрейд выходит за пределы сознательной психической сферы и спускается в глубину психической структуры вплоть до тех смысловых связей, которые непосредственно недоступны самому переживающему, а могут сделаться доступными ему лишь посредством *анализа*, напоминающего в некоторых отношениях сократовскую майевтику¹. Вследствие этого обращения к глубоким бессознательным сферам индивидуальной психики психоанализ определяют иногда

¹ Майевтика значит родовспомогательное искусство. Так называл Сократ свое искусство способствовать рождению в сознании собеседника дремлющей до того мысли. (Перев.).

как *психологию глубин*. Он действительно является своего рода геологией души, в противовес той археологии души, которой требовал Стэнли Холл на основании биогенетического закона.

Обе охарактеризованные тенденции фрейдовской психологии я считаю существенным обогащением нашего метода, и до этого пункта я иду вместе с ним. Но лишь до этого пункта. В своем дальнейшем развитии психоанализ должен быть охарактеризован в свете других наших знаний о психической жизни как примитивное учение.

Фрейд разлагает психику на два комплекса влечений, которые находятся в антагонизме между собой: влечения «я» и сексуальное влечение. Характер и происхождение первых остаются совершенно неясными. Уже самое определение их является мало удачным, поскольку под ними понимаются не только влечение к самосохранению, но и все социальные, этические и идеальные стремления. В действительности эти влечения не играют в учении Фрейда той роли, которой нужно было бы ожидать. Скорее сексуальное влечение рассматривается как собственно основное влечение, из которого все остальное развивается путем превращения его энергии.

В детском возрасте сексуальное влечение, по Фрейду, имеет совершенно неопределенное направление: оно ищет «libido» (как характеризующую его форму удовлетворения) в самом широком смысле этого слова и находит его в материнской груди, в собственной оральной и анальной зонах, а также во всех других зонах, которые могут быть охарактеризованы как эрогенные. В особенности сексуально окрашенной является нежность, проявляемая ребенком по отношению к матери. Покоящаяся на этом «сексуальная привязанность» к матери становится настолько сильной, что она имеет своим следствием — мы должны здесь добавить: у ребенка мужского пола — ревнивое и враждебное, даже соперническое отношение к отцу. Против этой сексуальной направленности ребенка выступает — не совсем ясно, откуда взявшееся — нравственное запрещение — инцеста. Или, говоря в общей форме, беспрепятственное проявление сексуального влечения находит свою границу в этических требованиях.

Следствием этого является *вытеснение* неопределенно направленного сексуального влечения в бессознательное. Здесь возможно два случая: либо вытеснение удастся, либо оно не удастся (или не вполне удастся). В первом случае живая энергия сексуального влечения не может совершенно исчезнуть. Она

превращается (для переживающего сознания, но при сохранении инкогнито) в духовную деятельность. Это есть явление *сублимации*. Во втором случае сексуальное влечение продолжает накапливаться и стучать под порогом сознания, ведя, подобно отцу Гамлета, подземное существование, и ищет себе выхода. Этот выход оно находит в *суррогатных удовлетворениях*, которые либо осуществляются только в фантазии, либо, при полном ущемлении влечения, в невротическом заболевании, *симптомы* которого представляют собой энергетический эквивалент накопившегося полового влечения. Суррогатные удовлетворения являются отклонениями регулярного, в зрелом возрасте гетеросексуального, направленного на другой объект влечения. При ближайшем рассмотрении они оказываются фиксациями на стадии развития инфантильной недифференцированной сексуальности. Так называемые перверсии являются, таким образом, возвратом к детским формам сексуального удовлетворения; они являются задержками развития, наступающими по той причине, что прямой путь деятельности прегражден вытеснением. Имеющие здесь место «перенесения» могут принять самую различную форму: либо накопившееся половое влечение реагирует снами исполнения желаний и *по видимости* бессмысленными ошибочными действиями, либо оно проявляется в болезненных комплексах (эдиповский комплекс, комплекс кастрации и т.д.), либо же оно прокладывает себе реальный выход в виде мастурбации, гомосексуальных сношений, фетишизма и т.п.

Уже в этом пункте многие вопросы вызывают сомнения. Фрейд — чародей первого ранга, ибо в тех превращениях и окольных путях, которые вскрывает его анализ, самые невинные вещи оказываются в конце концов не чем иным, как замаскированными сексуальными желаниями. Но не эта сторона нас интересует, а процесс сублимации. Он заключается в том, что сексуальное стремление отказывается от своей цели, направленной на получение парциального удовольствия или на продолжение рода, и принимает другую цель, которая генетически связана с первой, но сама должна уже быть названа не сексуальной, а социальной. Мы называем этот процесс «сублимацией», отдавая этим дань всеоб-

щей оценке, которая социальные цели ставит выше, чем в основе своей эгоистические сексуальные¹. В этой формулировке Фрейд таким образом отказывается от теории конкурирующих с сексуальным влечением влечения «я». Их место заступают, являясь продуктом весьма примитивной психологии, все духовные стремления под общим названием «социальных». Но оставим это в стороне; самое главное заключается в том, что здесь сексуальное влечение само выступает в качестве производителя этих других стремлений. Для этого оно должно проделать странную метаморфозу. Правильно говорит Шелер: «Судя по изложению Фрейда, можно подумать, что он считает, что акты психической деятельности, как они осуществляются во всевозможных формах познания художественной деятельности и профессиональной работы, возникают из вытесненного *libido*. Если Фрейд действительно так думает, то всякая дискуссия становится лишней, потому, что нам до сих пор абсолютно неизвестна та духовная алхимия, посредством которой из *libido* образуется мышление, стремление к добру и т.п.»². В самом деле, здесь теория отказывается быть подлинной теорией; она ничего не объясняет, а приводит к известного рода *generatio aequivoca*³. Но еще хуже обстоит дело с другой мыслью, на которую Шелер также обратил уже внимание: силы, осуществляющие вытеснение, оказываются здесь теми самыми силами, которые впервые возникают благодаря этому вытеснению. «Трудно однако уже понять, каким образом из *libido*, если оно, как это мы видим у Фрейда, принимает в конце концов характер совокупной психической энергии, могут вырасти силы, которые, как полагает Фрейд, сами призваны к вытеснению и преграждению *libido*. Здесь *libido* действительно является почти мифологическим существом; оно точь-в-точь напоминает фихтевское «я», которое само себе ставит границы».

Причины этого своеобразного теоретического заблуждения легко понять. Хотя Фрейд и преодолел физиологический материализм, но он остался стоять на почве психологического материализма. Молчаливой метафизической предпосылкой служит у

1 Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ.

2 Scheler Max. *Wesen und Arten der Sympathie*, 1923. S.240.

3 Взаимное порождение.

него тот взгляд, что существование сексуального влечения есть нечто само собой понятное, между тем как существование всех остальных влечений требует еще объяснения. Этой цели и служат те странные превращения энергии, о которых мы слышали. При этом слушателя успокаивают, говоря ему, что так называемые высшие влечения могут быть сведены в качестве «простой» сублимации к первичным влечениям.

Фрейд протестует в цитированной нами фразе относительно сублимации против оценочного момента, который звучит в его терминологии. Психология действительно не ставит себе задачей дать критерий для оценки того, что является возвышенным и что низменным, хотя она, правда, не может пройти мимо необходимости включить в свое описание и эти категории как формы переживания. В качестве психологов мы не имеем никакого права оценивать натуралистический пансексуализм Фрейда с точки зрения его положения в ступенчатом ряду мыслимых мировоззрений. Вопрос в данной связи может заключаться лишь в том, может ли теория Фрейда вывести из своих принципов реальные психические явления.

«Фрейд сошлется, вероятно, в доказательство правильности своего понимания на язык самих фактов: великие творения возникают, как правило, в периоде эротического возбуждения. Всякое творчество есть молчаливое обучение, всякое произведение есть молчаливое посвящение. Мы однако должны сразу же дополнить это описание: не всегда подлинным объектом любви является здесь определенное лицо, но часто это лицо служит лишь случайным или даже запоздалым эмпирическим образом, на который как бы одевается идеал как таковой: вечно женственное, в его никогда незаконченном обнаружении — вот что является предметом любви. Смысл творящей жизни в ее целом находит себе символическое выражение в отдельном любимом лице. И это все должно быть «понято» как превращение влечение к libido?»

Такая психология является не психологией глубин, а поистине поверхностной психологией. Она опирается на чувственно наиболее осязаемое и утверждает, что оно лежит в основе всего в качестве подлинно производящей силы. Мы, однако, не отрицаем связи, но мы возражаем против возведения одного компонента в роль единственно реального субстрата. Мы не впадаем и в противоположную ошибку, мы не смотрим на сексуальность, как на вырождение, как на «падение» в сферу матери-

ального. Телесное не является для нас падшим ангелом в его земном воплощении. Мы утверждаем, что в целостной психике обе стороны — идеально-эротическая и чувственно-сексуальная — являются одинаково изначальными. Если бы мне было позволено здесь выразиться метафизически, я бы сказал, что внутреннее содержание телесного влечения к оплодотворению раскрывается впервые в переживании эротического подъема. Оно дает нам понимание смысла естественного процесса размножения; оно является искрой духовного содержания, которое заключено в творящей природе. И там, где оба начала соединяются в высшее жизненное единство, там мы действительно находимся в центре этой единой, великой, творящей природы. Здесь лежит основание того, почему эротика и сексуальность в нормальном развитии тяготеют друг к другу: они по своей сущности образуют *una eademque res*¹, переживаемую с двух различных сторон или под двумя различными атрибутами. В эротическом переживании осуществляется впервые смысл сексуальности.

Но это лишь образ и образ недостаточный, ибо с точки зрения генетической психологии, да и вообще с психологической точки зрения оба явления могут выступать отдельно друг от друга. Тогда мы имеем на одной стороне чистую эотику, которая не только не хочет знать ничего о сексуальности, но и отстраняет ее в бесконечном стыде и боязни, потому что на этой ступени их соединение не могло бы осуществить высшего смысла. На этой стадии мы находим подростка. Он переполнен творчески эротическими духовными силами, но тело еще не вполне способно к сотрудничеству в этом созидании. На другой стороне мы видим голую сексуальность, без эотики, без окрыляющей силы одухотворяющего идеала. Подросток знает и на этой стороне неутолимое влечение; оно свойственно обеим сферам переживаний; но до тех пор, пока он в одной сфере своей целостной психики является духовным существом, эта сексуальность никогда его не удовлетворит. Она тащит его в круг чисто телесных потребностей. Она обрекает его на частичное существование, в котором он никогда не может быть целиком самим собой и еще менее может стать целиком самим собой. Предчувствия иной духовной жизни сохраняются, правда, даже в

¹ Одну и ту же вещь.

самом чувственном наслаждении, но они находятся здесь в скрытом виде, в заблуждении, поэтому они приводят к чувству вины и раскаянию, которое всегда наступает тогда, когда человек чувствует, что он не вполне тот, кем он мог бы и должен был бы быть.

Таким образом, эротика не является функцией сексуальности, так же, как и сексуальность не является функцией эротики. Обе принадлежат по своему генетическому смыслу к одной и той же целостной сфере переживаний. Они обе дифференцируются из единой основы, некоторое время они идут по различным линиям, чтобы на вершине расцветающей жизни вновь соединиться. Иначе нельзя понять взаимной направленности друг на друга.

ПСИХОЛОГИЯ Я И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ¹

Я и ОНО в период полового созревания

Из всех периодов человеческой жизни, в которых инстинктивные процессы обретают первостепенную важность, период полового созревания всегда привлекал наибольшее внимание. Психические явления, свидетельствовавшие о наступлении полового созревания, долгое время были предметом психологического исследования. В психоаналитических работах мы находим много замечательных описаний изменений, происходящих в характере в эти годы, нарушений психического равновесия и в первую очередь непонятных и непримиримых противоречий, появляющихся в психической жизни. Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Они вступают в страстные любовные отношения — лишь для того, чтобы оборвать их так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой — они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы.

¹ Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М., Педагогика-Пресс, 1993.

Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны.

Официальная психология стремится объяснить эти явления двумя различными путями. В соответствии с одной теорией этот сдвиг в психической жизни происходит из-за химических изменений, т.е. представляет собой прямое следствие начала функционирования половых желез. Это, так сказать, простое психическое сопровождение физиологических изменений. Другая теория отвергает всякое представление о такой связи между физическим и психическим. В соответствии с ней революция, происходящая в психической сфере, является просто знаком того, что индивид достиг психической зрелости, точно так же, как одновременно происходящие физические изменения свидетельствуют о физической зрелости. Подчеркивается, что тот факт, что психические и физические процессы появляются одновременно, не доказывает наличия причинно-следственной связи между ними. Таким образом, вторая теория утверждает, что психическое развитие полностью независимо от процессов, происходящих в железах, и от инстинктивных процессов. Эти два направления психологической мысли сходятся в одном: оба они считают, что не только физические, но и психологические явления периода полового созревания исключительно важны для развития индивида и что именно здесь лежит начало и исток сексуальной жизни, способности любить и характера в целом.

В отличие от академической психологии психоанализ до настоящего времени не обнаруживал склонности концентрироваться на психологических проблемах периода полового созревания, хотя в других случаях он очень часто использует противоречия в психической жизни как исходный пункт для своих исследований. Если исключить несколько работ, в которых было заложено основание исследования периода полового созревания (S.Freud, 1905; E.Jones, 1923; S.Bernfeld, 1923), можно сказать, что авторы-психоаналитики в основном пренебрегали этим периодом и уделяли больше внимания другим стадиям развития. Причина этого очевидна. Психоанализ не разделяет взгляда, согласно которому сексуальная жизнь человека начинается в период полового созревания. В соответствии с нашей теорией у сексуальной жизни есть две исходные точки. Впервые она начинается на первом году жизни. В раннем сексуальном периоде, а не в периоде полового созревания, осуществляются критические шаги в развитии, проходят важные прегенитальные

фазы сексуальной организации, развиваются и приводятся в действие различные сложные инстинкты и определяется нормальность или аномальность индивида, его способность или неспособность любить. Изучая этот ранний период, мы ожидаем получить знания об истоках и развитии сексуальности, которые академическая психология надеется приобрести в результате исследования периода полового созревания. Период полового созревания — лишь одна из фаз в развитии человеческой жизни. Это — первое повторение детского сексуального периода; второе повторение наступает в климактерическом периоде. Каждый сексуальный период — это возобновление и воскрешение того, что уже было пройдено. Конечно же, помимо этого, каждый из них вносит в сексуальную жизнь человека что-то свое. Благодаря тому факту, что физическая сексуальная зрелость наступает в период полового созревания, генитальность в этом периоде выступает на первый план и генитальные тенденции преобладают над прегенитальными составляющими инстинктами. В климактерическом периоде, когда физические сексуальные функции ослабевают, генитальные импульсы вспыхивают в последний раз и прегенитальным импульсам вновь воздается должное.

До сих пор в психоаналитических работах рассматривалось в основном *сходство* между этими тремя периодами выраженной сексуальности в человеческой жизни. Наиболее тесно они сходны друг с другом в количественном соотношении между силой Я и силой инстинктов. В каждом случае — в раннем детском периоде, в периоде полового созревания и в климактерическом периоде — относительно сильное Оно противостоит относительно слабому Я. Мы можем, таким образом, сказать, что это — периоды, в которых Оно сильно, а Я ослаблено. Кроме того, имеется большое качественное сходство по одному из двух факторов в отношениях между Оно и Я в эти три периода. Оно человека в течение всей жизни в основном остается одним и тем же. Верно, что инстинктивные импульсы способны к изменению, когда они вступают в столкновение с Я и с требованиями внешнего мира. Но внутри самого Оно не происходит никаких или почти никаких изменений, за исключением продвижения от прегенитальных к генитальным инстинктивным целям.

Сексуальные желания, готовые при любом подкреплении либидо преодолеть вытеснение, равно как и связанные с ними катексисы объектов и фантазии, очень мало различаются в детстве, в периоде полового созревания, во взрослой жизни и в

климактерическом периоде. Мы видим, таким образом, что в основе качественного сходства между тремя периодами в жизни человека, в которых возрастает либидо, лежит относительная неизменность *Оно*.

Намного меньше внимания психоаналитики уделяли различиями между этими периодами. Эти различия возникают из-за второго фактора в отношениях между *Оно* и *Я*, а именно, способности человеческого *Я* к изменению. Неизменность *Оно* уравновешивается изменчивостью *Я*. Рассмотрим в качестве примера *Я* в раннем детстве и *Я* в период полового созревания. В эти периоды оно различается по объему, содержанию, своим знаниям и способностям, отношениям и тревогам. Соответственно в конфликтах с инстинктами *Я* в различные периоды используют различные защитные механизмы. Можно ожидать, что более детальное рассмотрение различий между ранним детством и периодом полового созревания прольет свет на формирование *Я*, так же как исследование сходства между этими периодами проливает свет на инстинктивную жизнь.

Как при исследовании инстинктивных процессов, так и при исследовании *Я* более поздний этап развития может быть понят на основе предшествующего. Прежде чем мы сможем объяснить те нарушения, которым *Я* подтверждено в период полового созревания, мы должны понять сущность ситуации, в которой находится *Я* в раннем детстве. У маленького ребенка конфликт между *Я* и *Оно* имеет свои специфические особенности. Требования удовлетворения инстинктов, возникающие из желаний, характерных для оральной, анальной и фаллической фаз, чрезвычайно настоятельны, а аффекты и фантазии, связанные с эдиповым комплексом и комплексом кастрации, очень интенсивны, в то время как противостоящее им *Я* находится еще в процессе формирования и пока еще слабо и неразвито. Однако маленький ребенок не существо с необузданными инстинктами, и при обычных обстоятельствах он не осознает давления инстинктивной тревоги. Во внешнем мире, например в оказываемых на него воспитательных воздействиях, слабое *Я* ребенка имеет могущественного союзника в борьбе против его инстинктивной жизни. Не возникает такой ситуации, в которой *Я* должно мериться своими слабыми силами с намного более сильными инстинктивными импульсами, которым, оставшись наедине с ними, *Я* неизбежно уступит. Мы не оставляем ребенку времени осознать собственные желания и оценить свою силу или слабость по отношению к своим инстинктам. Отношение ребенка

к Я попросту диктуется ему обещаниями и угрозами со стороны других людей, другими словами — надеждой на любовь и ожиданием наказания.

Под таким внешним влиянием маленькие дети в течение нескольких лет приобретают способность контролировать свою инстинктивную жизнь, но невозможно определить, какая часть этого достижения должна быть отнесена за счет их Я, а какая — за счет прямого давления внешних сил. Если в этой конфликтной ситуации Я ребенка встает на сторону внешних влияний, о ребенке говорят, что он «хороший». Если Я встает на сторону Оно и борется с ограничениями удовлетворения инстинктов, налагаемыми воспитанием, то он «плохой». Наука, посвятившая себя детальному исследованию таких колебаний детского Я между Оно и внешним миром — это педагогика. Она стремится найти способы укрепления связи между воспитывающими силами и Я в целях более успешного овладения инстинктами.

Но у маленького ребенка имеется еще и эндопсихический конфликт, который недостижим для воспитания. Внешний мир очень рано устанавливает свое представительство в психике ребенка в форме объективной тревоги. Само по себе появление такой тревоги еще не служит доказательством формирования более высокой инстанции — сознания или *Сверх-Я* — внутри Я, но оно является его предвестником. Объективная тревога представляет собой предвосхищение страдания, которое может быть наложено на ребенка в качестве наказания внешними силами, своего рода «предвосхищающее страдание», которое управляет поведением Я, вне зависимости от того, наступает ли ожидаемое наказание. С одной стороны, сила этой тревоги соответствует опасному или угрожающему поведению тех, с кем контактирует ребенок. С другой стороны, она подкрепляется оборачиванием инстинктивных процессов против себя, часто сочетается с тревогой, порождаемой в фантазии, и не учитывает объективных изменений, так что ее связь с реальностью становится еще слабее. Несомненно, в психике маленького ребенка настоятельные инстинктивные требования конфликтуют с острой объективной тревогой, и симптомы детского невроза представляют собой попытки разрешить этот конфликт. Исследование и описание этой внутренней борьбы — спорная для ученых территория; некоторые считают, что это область педагогики, тогда как мы уверены, что подобные явления принадлежат к области теории неврозов.

В ситуации, в которой находится Я маленького ребенка, есть и другая особенность, которая никогда не воспроизводится в дальнейшей жизни. Во всех более поздних защитных ситуациях обе противоборствующие стороны уже присутствуют: инстинкт сталкивается с более или менее стойким Я, с которым он должен прийти к соглашению. Но у маленьких детей Я является продуктом самого конфликта, и та сторона Я, которая в дальнейшей жизни будет выполнять задачу овладения инстинктами, в этом раннем периоде лишь зарождается под совместным давлением инстинктивных требований Оно и внешней по своему происхождению объективной тревоги. Можно сказать, что Я «делается по мерке»¹, т.е. прекрасно приспособлено к сохранению равновесия между двумя силами: побуждением инстинкта и давлением извне. Мы считаем первый детский период прошедшим, когда эта сторона формирования Я достигает определенной стадии. Я заняло ту позицию, которую намеревалось занять в борьбе с Оно. Я решило, в какой пропорции оно будет настаивать на удовлетворении и отказе в удовлетворении инстинкта, разрешая свои различные конфликты. Я приучило себя к определенной отсрочке в удовлетворении своих желаний. Методы защиты, которые оно предпочитает, несут на себе печать объективной тревоги. Можно сказать, что между Оно и Я установился *modus vivendi*, которого отныне придерживаются оба.

В течение нескольких лет ситуация меняется. Наступает период латентности с физиологически обусловленным спадом силы инстинктов, и в защитной войне, которую ведет Я, наступает перемирие. Я теперь имеет возможность посвятить себя другим задачам и приобретает новые содержания, знания и способности. В то же время Я становится сильнее по отношению к внешнему миру; оно уже не так беспомощно и податливо и не считает внешний мир столь всемогущим, как раньше. Его отношение к внешним объектам постепенно изменятся, и Я преодолевает эдипову ситуацию. Прекращается полная зависимость от родителей, и на смену любви к объекту начинает приходить

¹ Ультрасовременные воспитательные методы могут быть описаны как попытка подогнать внешний мир «по мерке» для ребенка.

идентификация. Все больше и больше интроецируются принципы, предлагаемые ребенку его родителями и учителями, — их желания, требования и идеалы. В его внутренней жизни внешний мир уже проявляется не только в форме объективной тревоги. Он создал внутри *Я* постоянное образование, которое мы называем *Сверх-Я*. Одновременно с этим развитием происходят изменения в детской тревоге. Страх перед внешним миром принимает не такие угрожающие размеры и постепенно уступает место страху перед новыми представителями старой силы — тревоге *Сверх-Я*, тревоге сознания и чувству вины. Это означает, что в борьбе за овладение инстинктивными процессами *Я* латентного периода приобрело нового союзника. Тревога сознания порождает защиту от инстинктов в латентном периоде, так же как она порождалась объективной тревогой в раннем детстве. Как и раньше, трудно определить, какой объем обретенного в подростковом возрасте контроля над инстинктами должен быть отнесен за счет самого *Я*, а какой — за счет мощного воздействия *Сверх-Я*.

Но передышка, предоставляемая периодом латентности, длится недолго. Едва лишь борьба между двумя антагонистами, *Я* и *Оно*, завершается этим временным перемирием, как условия соглашения резко меняются из-за подкрепления одной из сражающихся сторон. Физиологический процесс, отмечающий достижение физической половой зрелости, сопровождается стимуляцией инстинктивных процессов, которая проявляется в психической сфере в форме притока либидо. Отношение, установившееся между силами *Я* и *Оно*, разрушается, с трудом достигнутое психическое равновесие опрокидывается, и в результате внутренние конфликты между двумя образованиями возобновляются.

Вначале мало что можно сказать относительно *Оно*. Интервал между латентностью и пубертатом — так называемый предпубертатный период — в основном является подготовительным к физической сексуальной зрелости. В это время качественных изменений в инстинктивной жизни не происходит, но возрастает количество инстинктивной энергии. Это возрастание не ограничено сексуальной жизнью. В распоряжении *Оно* имеется большое количество либидо, и оно, не делая различий, насыщает либидинальной энергией все доступные импульсы *Оно*. Агрессивные импульсы усиливаются до полной неуправляемости, голод становится обжорством, а непослушание латентного периода превращается в подростковое криминальное поведение. Оральные и анальные интересы, долго остававшиеся скрытыми,

вновь выступают на поверхность. Привычка к чистоте, старательно выработывавшаяся в период латентности, уступает место удовольствию от грязи и беспорядка, а вместо скромности и доброжелательности появляются эксгибиционистские тенденции, грубость и жестокость по отношению к животным. Сформированные реакции, казавшиеся твердо установившимися в структуре Я, грозят разлететься на куски. В то же время в сознании возникают старые, исчезнувшие тенденции. Эдиповы желания реализуются в форме фантазий и мечтаний, в которых они претерпевают лишь небольшие изменения; у мальчиков идея кастрации, а у девочек зависть к пенису вновь становятся центром интересов. Во вторгающихся силах очень мало новых элементов. Их натиск в основном еще раз выносит на поверхность знакомое содержание ранней детской сексуальности маленького ребенка.

Но возрожденная таким образом детская сексуальность сталкивается уже с другими условиями. Я раннего детского периода было неразвитым и неопределенным, податливым и пластичным под влиянием Оно; в предпубертатном периоде, напротив, оно твердо и крепко. Я уже знает себя самого. Детское Я могло внезапно взбунтоваться против внешнего мира и вступить в союз с Оно для достижения удовлетворения инстинктов, но если это сделает Я подростка, то оно оказывается вовлеченным в конфликт со Сверх-Я. Его прочно установившееся отношение к Оно, с одной стороны, и к Сверх-Я, с другой, — то, что мы называем характером, — делает Я негибким. Я знает только одно желание: сохранить характер, развившийся в латентном периоде, восстановить прежнее соотношение между своими собственными силами и силами Оно и ответить на большую настоятельность инстинктивных требований удвоенными усилиями, направленными на свою защиту. В этой борьбе за сохранение неизменным своего собственного существования Я, мотивированное в равной мере объективной тревогой сознания, использует без различия все те способы защиты, к которым оно уже прибегало в детстве и в латентном периоде. Я вытесняет, смещает, отрицает, обращает инстинкты и оборачивает их против себя; оно продуцирует фобии и истерические симптомы и сдерживает тревогу при помощи навязчивого мышления и поведения. Если мы рассмотрим эту борьбу за главенство между Я и Оно, то поймем, что все тревожные явления предпубертатного периода соответствуют различным фазам конфликта. Возросшая активность фантазии, возвраты к прегенитальному (т.е. перверзному) сексуальному удовлетворению, агрессивное или криминальное поведение означают частичные успехи Оно, тогда как проявление различных форм тревоги, развитие

аскетических черт, акцентуация невротических симптомов и торможений означают более сильную защиту, т.е. частичный успех Я.

С достижением телесной сексуальной зрелости, собственно начала пубертата, происходят дальнейшие изменения, на сей раз качественного характера. До сих пор усиление инстинктивного катексиса носило общий, недифференцированный характер; теперь ситуация меняется (во всяком случае, у мальчиков): генитальные импульсы становятся более насыщенной либидозной энергией. В психической сфере это означает, что либидозный катексис отбирается у прегенитальных импульсов и концентрируется на генитальных чувствах, целях и мыслях об объектах. Таким образом, генитальность приобретает возросшую психическую значимость, тогда как прегенитальные тенденции отодвигаются на задний план. Первым результатом оказывается явное улучшение ситуации. Ответственные за воспитание подростка взрослые, ранее озабоченные и озадаченные прегенитальным характером его инстинктивной жизни в предпубертатном периоде, теперь с облегчением отмечают, что весь хаос грубости, агрессивности и перверзного поведения испарился, как дурной сон. Пришедшая ему на смену генитальная маскулинность оценивается гораздо более благоприятно и снисходительно, даже когда она переходит границы социальной условности. Однако это физиологическое, спонтанное исцеление прегенитальности, результат происходящего в пубертате естественного процесса, во многом разочаровывает. Благоприятная компенсация возможна, но лишь в случаях, до сих пор характеризовавшихся вполне определенными прегенитальными фиксациями. Например, мальчик с пассивной и женственной установкой внезапно переключается на мужественно-активную позицию, когда либидозный катексис переносится на гениталии. Но это не означает, что страх кастрации и конфликты, породившие его женственную установку, разрешены или разрушены. Они просто временно перекрыты возрастанием генитального катексиса. Когда давление инстинктов, столь возросшее в пубертате, возвращается к своему нормальному уровню во взрослой жизни, тревога и конфликты, по всей вероятности, появятся вновь неизменными и будут вредить его мужественности. Это справедливо также для оральной и анальной фиксаций, которые временно становятся менее значимыми при возрастании либидо в пубертате. Однако впоследствии они оказываются столь же значимыми, как и ранее, и старое патогенное притяжение этих прегенитальных формаций будет в последующей жизни столь же большим.

Кроме того, в пубертате может не быть компенсирующего эффекта, когда в детстве и предпубертатном периоде доминировали не оральные и анальные, а фаллические интересы (это касается мальчиков с тенденцией к фаллическому эксгибиционизму). В таких случаях возрастание генитального либидо в пубертате не только не снимает нарушения, но усиливает его. Не происходит спонтанного исцеления и с детской перверзией: напротив, наблюдается крайне неприятная акцентуация патологической ситуации. Фаллические тенденции возносятся на такую высоту, что генитальная маскулинность пациента чрезмерно преувеличивается и становится неконтролируемой.

Эта оценка нормальности или аномальности конкретных инстинктивных целей зависит, однако, от ценностных стандартов, относящихся ко взрослой жизни, и имеет мало или не имеет ничего общего с *Я* подростка. Идет внутренний защитный конфликт, и этим ценностям уделяется мало внимания. В подростковом возрасте отношение *Я* к *Оно* исходно определяется количественными, а не качественными характеристиками. Проблема заключается не в удовлетворении или фрустрации того или иного инстинктивного желания, а в природе психической структуры в детстве и в подростковом возрасте. Существует две крайности, которыми может закончиться конфликт. Либо *Оно*, ставшее теперь сильным, может одолеть *Я*, и в этом случае от предшествующего характера индивида не останется и следа, и вхождение во взрослую жизнь будет отмечено разгулом удовлетворения инстинктов. Либо может победить *Я*, и тогда характер индивида, выработавшийся в латентном периоде, установится раз и навсегда. Когда это происходит, импульсы *Оно* подростка заключаются в тесные границы, предписанные инстинктивной жизни ребенка. Возрастающее либидо не может быть использовано, и для того, чтобы держать его под контролем, необходимо постоянное действие антикатексиса, защитных механизмов и симптомов. Помимо того, что в результате уродуется инстинктивная жизнь, то, что победоносное *Я* становится жестко фиксированным, постоянно вредит индивиду. Образования *Я*, которые без уступок сопротивляются натиску пубертата, обычно на всю жизнь остаются негибкими, неприступными и неспособными к исправлению в соответствии с изменяющимися требованиями реальности.

Логично предположить, что перерастание конфликта в ту или другую из этих крайностей или его счастливое разрешение в достижении равновесия между психическими инстанциями и, далее, различные фазы, которые он проходит, определяются количественным фактором, а именно изменениями абсолютной

силы инстинктов. Но этому простому объяснению противоречат аналитические наблюдения над процессами, происходящими у индивидов в пубертате. Когда инстинкты становятся сильнее по физиологическим причинам, индивид не обязательно оказывается в их власти; точно так же при ослаблении силы инстинктов *Я* и *Сверх-Я* не обязательно начинают играть большую роль, чем *Оно*. Из исследования невротических симптомов и предменструальных состояний нам известно, что, когда требования инстинктов становятся более настоятельными, *Я* побуждается к удвоению своей защитной активности. Когда же требования инстинктов не так настоятельны, опасность, связанная с ними, уменьшается, а с ней уменьшаются и объективная тревога, тревога сознания и инстинктивная тревога *Я*. За исключением тех случаев, когда *Я* полностью затоплено *Оно*, мы обнаруживаем отношение, противоположное описанному. Любое дополнительное давление инстинктивных требований ужесточает сопротивление *Я* соответствующим инстинктам и усиливает симптомы торможения и т.д., основанные на этом сопротивлении, тогда как, если инстинкты становятся менее настоятельными, *Я* делается более покладистым и более склонным к тому, чтобы допустить удовлетворение. Это означает, что абсолютная сила инстинктов в пубертате (которая в любом случае не может быть независимо измерена или оценена) не позволяет прогнозировать конечный исход пубертата. Он определяется относительными факторами: во-первых, силой импульсов *Оно*, которая обусловлена физиологическими процессами в пубертате; во-вторых, толерантностью или интолерантностью *Я* по отношению к инстинктам, которые зависят от характера, сформировавшегося в период латентности; в-третьих, — и это качественный фактор, который определяет количественный конфликт, — природой и эффективностью имеющихся в распоряжении *Я* защитных механизмов, варьирующей в зависимости от конституции индивида (т.е. его предрасположенности к истерии или неврозу навязчивости) и направлений его развития.

Инстинктивная тревога в пубертатном периоде

Мы уже отмечали, что фазы человеческой жизни, характеризующиеся возрастанием либидо, чрезвычайно важны для аналитического исследования *Оно*. Благодаря повышенному катексису желаний, фантазии и инстинктивные процессы, которые в другие периоды остаются незамеченными или заключены в бессознатель-

ное, всплывают в сознании, преодолевая при необходимости препятствия, поставленные на их пути вытеснением, и становятся доступными для наблюдения, когда они прокладывают себе путь к выходу.

Важно сосредоточить внимание на периодах возросшего либидо и на исследовании Я. Как мы видели, косвенным следствием усиления инстинктивных импульсов является удвоение усилий индивида по овладению инстинктами. Общие тенденции в Я, которые в периоды спокойствия инстинктивной жизни едва заметны, становятся яснее очерченными, и выраженные механизмы Я латентного периода или взрослой жизни могут оказаться настолько преувеличенными, что приводят к патологическим искажениям характера. Из различных установок, которые Я может принять по отношению к инстинктивной жизни, выделяются две. Акцентируясь в пубертате, они поражают наблюдателя своей силой и объясняют некоторые из характерных особенностей этого периода. Я имею в виду аскетизм и интеллектуальность в подростковом возрасте.

Аскетизм в подростковом возрасте. Чередясь с инстинктивными крайностями и вторжениями из Оно, а также с другими явно противоречивыми установками, в подростковом возрасте иногда проявляется антагонизм по отношению к инстинктам. По интенсивности этот антагонизм далеко превосходит любое вытеснение, обычное для нормальных условий или для более или менее тяжелых неврозов. По способу своего проявления и широте охвата он меньше сродни симптомам выраженного невротического расстройства, чем аскетизму религиозного фанатика. При неврозе всегда существует связь между вытеснением инстинкта и природой или качеством вытесненного инстинкта. Так, истерики вытесняют генитальные импульсы, связанные с объектными желаниями эдипова комплекса, но более или менее индифферентны или толерантны в своей установке по отношению к другим инстинктивным желаниям, например анальным или агрессивным импульсам. Навязчивые невротики вытесняют анально-садистские желания, которые вследствие вытеснения становятся носителями их сексуальности, но терпимо относятся к оральному удовлетворению и к эксгибиционистским импульсам, которые у них могут возникнуть, до тех пор, пока они не связаны непосредственно с ядром их невроза. При меланхолии вытесняются в основном оральные тенденции, а пациенты с фобией вытесняют импульсы, связанные с комплексом кастрации.

Ни в одном из этих случаев нет неразличающего отвержения инстинктов, и, анализируя их, мы всегда обнаруживаем определенную связь между содержанием вытесненного инстинкта и причинами, по которым человек изгоняет его из сознания.

Другая картина предстает перед нами, когда, анализируя подростков, мы исследуем отвержение ими инстинкта. Верно, что и здесь также исходная точка процесса отвержения может быть найдена в инстинктивных образованиях, подверженных особому торможению, например в фантазиях об инцесте предпубертатного периода или возросшей тенденции к онанизму, в которых эти желания находят свою разрядку. Но из этой точки процесс распространяется на всю жизнь.

Как я уже отмечала, подростки озабочены не столько удовлетворением или фрустрацией конкретных инстинктивных желаний, сколько удовлетворением инстинктов или фрустрацией как таковой. Молодые люди, проходящие через ту аскетическую фазу, которую я имею в виду, бегут словно бы от количества, а не от качества своих инстинктов. Они остерегаются наслаждения вообще, и поэтому самой безопасной стратегией для них является встреча наиболее настоятельных желаний максимальным торможением. Каждый раз, когда инстинкт говорит «Я хочу», Я отвечает: «Ты не должен», во многом на манер строгих родителей при раннем обучении ребенка. Это подростковое недоверие к инстинктам имеет опасную тенденцию к распространению; оно может начаться с собственно инстинктивных желаний и распространиться на самые обычные физические потребности. Все мы встречали молодых людей, сурово отвергающих любые импульсы с привкусом сексуальности, избегающих общества сверстников, отказывающихся принимать участие в увеселениях и, как истинные пуритане, не желающих иметь ничего общего с театром, музыкой и танцами. Мы можем понять, что есть связь между отказом от красивой и привлекательной одежды и торможением сексуальности. Но мы начинаем тревожиться, если отказ начинает распространяться на безвредные и необходимые вещи, как в случае, когда молодой человек отказывается себе в самой обычной защите от холода, умерщвляет свою плоть всеми возможными способами и подвергает свое здоровье ненужному риску, не только отвергая конкретные виды орального наслаждения, но «из принципа» сокращая свой дневной рацион до минимума. Мы беспокоимся, когда вместо того, чтобы насладиться долгим ночным сном, этот юноша принуждает себя рано вставать, когда он неохотно смеет-

ся или улыбается или когда в крайних случаях он сдерживает дефекацию и мочеиспускание до последней возможности на том лишь основании, что нельзя немедленно уступить всем своим физическим потребностям.

Этот тип отвержения инстинктов отличается от обычного вытеснения еще в одном отношении. При неврозе мы привыкли видеть, что, когда удовлетворение конкретного инстинкта вытесняется, для него находится некоторое замещение. При истерии это достигается обращением, т.е. разрядкой сексуального возбуждения в других телесных зонах или процессах, которые становятся сексуализированными. При неврозах навязчивости имеется замещающее удовольствие на том уровне, на котором осуществилось вытеснение, а при фобиях есть, по крайней мере, некоторый эпиносический¹ выигрыш. Или же заторможенные формы удовлетворения заменяются на другие способы наслаждения при помощи процесса смещения и формирования реакции, поскольку мы знаем, что истинные невротические симптомы, такие, как истерические приступы, тики, навязчивые действия, привычка к мрачным размышлениям и т.д. представляют собой компромиссы, в которых инстинктивные требования Оно удовлетворяются не менее эффективно, чем требования Я и Сверх-Я. Но в отвержении инстинкта, характерного для подросткового возраста, не остается лазейки для такого замещающего удовлетворения: механизм в этом случае, по всей видимости, иной. Вместо образования компромисса (соответствующего невротическим симптомам) и обычных процессов смещения, регрессии и обращения против себя мы почти неизменно обнаруживаем поворот от аскетизма к излишествам; невзирая на любые внешние ограничения, подросток внезапно погружается во все то, что он ранее тормозил. По причине своего антисоциального характера такие подростковые эксцессы сами по себе являются нежелательными; тем не менее с аналитической точки зрения они представляют собой временное выздоровление от аскетизма. Когда такого выздоровления не происходит и Я каким-то необъяснимым

1 *Epipnosic* (синоним — *advantage by illness*) — использование болезни как средства достижения тех или иных собственных целей.

образом оказывается достаточно сильным для того, чтобы без всяких отклонений удержаться в своем отвержении инстинктов, в результате парализуется витальная активность человека — возникают своеобразные условия, которые следует рассматривать уже не как нормальное явление пубертата, а как психотическое расстройство.

Возникает вопрос: действительно ли оправдано различие между отвержением инстинктов в пубертате и обычными процессами вытеснения? Основой такого теоретического различия является то, что у подростков процесс вытеснения начинается со страха перед количеством инстинктов, а не перед качеством какого-то конкретного импульса, и заканчивается не замещением, удовлетворением и образованием компромиссов, а резким наложением или последовательной сменой отказа в удовлетворении инстинктов и инстинктивных эксцессов или, точнее говоря, их чередованием. При этом мы знаем, что при обычном невротическом вытеснении качественный катексис вытесняемого инстинкта является важным фактором и что при неврозе навязчивости обычно возникает чередование торможения и послабления. Тем не менее у нас все еще сохраняется впечатление, что в случае подросткового аскетизма действует более примитивный и менее сложный механизм, чем при собственно вытеснении; возможно, что первый из них представляет собой особый случай или, скорее, предварительную фазу вытеснения.

В аналитических исследованиях неврозов уже давно показано, что человеческой природе свойственно отвержение некоторых инстинктов, в частности сексуальных, независимо от индивидуального опыта. Эта предрасположенность, по-видимому, обусловлена филогенетической наследственностью, своеобразным накоплением, аккумулярованным в результате актов вытеснения, практиковавшихся многими поколениями и лишь продолжаемых, а не заново иницируемых индивидами. Для описания этого двойственного отношения человечества к сексуальной жизни — конституционного отвращения вкупе со страстным желанием — Блейлер ввел термин *амбивалентность*.

Во время спокойных жизненных периодов исходная враждебность Я по отношению к инстинкту — его страх перед силой инстинктов, как мы его называли, — есть не более чем теоретическое понятие. Мы предполагаем, что основой неизменно остается инстинктивная тревога, но для наблюдателя она маскируется

гораздо более заметными и выступающими явлениями, возникающими из объективной тревоги и тревоги сознания и являющимися результатом ударов, которым подвергался индивид.

По-видимому, внезапное возрастание инстинктивной энергии в пубертате и в других жизненных периодах усиливает исходный антагонизм между Я и инстинктами до такой степени, что он становится активным защитным механизмом. Если это так, то аскетизм пубертатного периода можно рассматривать не как ряд качественно обусловленных деятельностей вытеснения, а просто как проявление врожденной враждебности между Я и инстинктами, которая неразборчива, первична и примитивна.

Интеллектуализация в пубертате. Мы пришли к выводу о том, что в периоды, характеризуемые возрастанием либидо, общие установки Я могут развиваться в определенные способы защиты. Если это так, то этим можно объяснить и другие изменения, происходящие в Я в пубертате.

Мы знаем, что большинство изменений этого периода происходит в инстинктивной и аффективной жизни и что Я претерпевает вторичные изменения, когда оно непосредственно участвует в попытке овладеть инстинктами и аффектами. Но это ни в коем случае не исчерпывает возможностей изменения подростка. С возрастанием инстинктивной энергии он в большей мере оказывается в их власти; это естественно и не требует дальнейшего объяснения. Подросток также становится более моральным и аскетичным, что объясняется конфликтом между Я и Оно. Но кроме того, он становится более интеллектуальным, и его интеллектуальные интересы углубляются. Вначале мы не видим, каким образом это продвижение в интеллектуальном развитии связано с продвижением в развитии инстинктов и с усилением образований Я в их сопротивлении неистовым атакам, направленным против него.

В целом можно было бы ожидать, что натиск инстинкта или аффекта будет снижать интеллектуальную активность человека. Даже при нормальном состоянии влюбленности интеллектуальные возможности человека снижаются и его рассудок становится менее надежным, чем обычно. Чем более страстно его желание удовлетворить свои инстинктивные импульсы, тем меньше, как правило, он склонен использовать интеллект для их рассудочного исследования и подавления.

На первый взгляд кажется, что в подростковом возрасте все происходит наоборот. Резкий скачок в интеллектуальном развитии молодого человека не менее заметен и неожидан, чем его быстрое развитие в других направлениях. Мы знаем, как часто все интересы мальчиков в латентном периоде сосредоточены на реальных вещах. Некоторые мальчики любят читать об открытиях и приключениях, изучать числа и пропорции или «проглатывать» описания странных животных и предметов, тогда как другие посвящают время механике, от ее простейших до наиболее сложных форм. Общим у этих двух типов является то, что объект, которым они интересуются, должен быть не продуктом фантазии наподобие сказок и басен, доставивших удовольствие в раннем детстве, а чем-то конкретным, что имеет реальное физическое существование. Когда начинается предпубертатный период, тенденция смены конкретных интересов латентного периода абстрактными становится все более выраженной. В частности, подростки того типа, который Бернфельд описывает как «затянувшийся пубертат», обладают ненасытным желанием думать об абстрактных предметах, размышлять и говорить о них. Часто дружба в этом возрасте основана на желании вместе размышлять и обсуждать эти предметы. Диапазон таких абстрактных интересов и проблем, которые эти молодые люди пытаются разрешить, очень широк. Они обсуждают свободную любовь или замужество и семейную жизнь, свободное существование или приобретение профессии, скитания или оседлую жизнь, анализируют философские проблемы, такие, как религия или свободомыслие, различные политические теории, такие, как революция или подчинение власти, или саму дружбу во всех ее формах. Если, как это иногда бывает при анализе, мы получаем достоверное сообщение о беседах молодых людей или если — что делалось многими исследователями пубертатного периода — мы изучаем дневники и наброски подростков, нас поражают не только широта и свободный размах их мысли, но также степень эмпатии и понимания, их явное превосходство над многими зрелыми мыслителями, а иногда даже мудрость, которую они обнаруживают при рассмотрении самых сложных проблем.

Мы пересматриваем наше отношение, когда обращаемся от рассмотрения самих по себе интеллектуальных процессов подростка к рассмотрению того, как они вписываются в общую картину его жизни. Мы с удивлением обнаруживаем, что эти утонченные интеллектуальные достижения оказывают очень малое — или никакое — влияние на его реальное поведение. Эмпатия подрост-

ка, приводящая к пониманию мыслительных процессов других людей, не мешает ему проявлять самое возмутительное безразличие к близким. Его возвышенный взгляд на любовь и обязательства любящего соседствуют с неверностью и черствостью в многочисленных любовных историях. Тот факт, что его понимание и интерес к структуре общества в подростковом возрасте далеко превосходят его же понимание и интерес в последующие годы, не помогает ему найти свое истинное место в социальной жизни, а многосторонность интересов не предохраняет его от сосредоточенности на одном-единственном предмете — собственной персоне.

Мы понимаем, особенно когда исследуем эти интеллектуальные интересы с помощью анализа, что в данном случае мы имеем дело с чем-то весьма отличным от интеллектуальности в обычном смысле слова. Неверно было бы предполагать, что подросток размышляет о различных ситуациях в любви или о выборе профессии для того, чтобы выработать правильную линию поведения, как это мог бы сделать взрослый или как мальчик в латентном периоде исследует устройство аппарата для того, чтобы суметь разобрать и снова собрать его. Подростковая интеллектуальность больше способствует мечтам. Даже честолюбивые фантазии предпубертатного периода не предназначены для перевода в реальность. Когда мальчик фантазирует о том, что он великий завоеватель, он не чувствует никакой необходимости доказывать свою храбрость и выносливость в реальной жизни. Точно так же он явно получает удовлетворение от самого процесса мышления в ходе рассуждений или обсуждений. Его поведение определяется другими факторами, и на него необязательно оказывают влияние результаты подобной интеллектуальной гимнастики.

Есть и еще один момент, поражающий нас, когда мы исследуем интеллектуальные процессы у подростков. Более пристальное рассмотрение показывает, что интересующие их предметы усиливают конфликты между разными психическими образованиями. И опять проблема заключается в том, как связать инстинктивную сторону человеческой природы с остальной жизнью, как выбрать между практической реализацией сексуальных импульсов и их отвержением, между свободой и ограничением, между восстанием и подчинением власти. Как мы видели, аскетизм, с его запретом инстинктов, в целом не оправдывает надежд подростка. Поскольку опасность вездесуща, он должен выработать много способов для того, чтобы преодолеть ее. *Обдумывание инстинктивного конф-*

ликта — его интеллектуализация — кажется подходящим способом. При этом аскетическое бегство от инстинкта сменяется поворотом к нему. Но это осуществляется в основном в мышлении и является интеллектуальным процессом. Абстрактные интеллектуальные обсуждения и размышления, которым предаются подростки, — это вовсе не попытки разрешить задачи, поставленные реальностью. Их мыслительная активность есть, скорее, показатель напряженной настороженности по отношению к инстинктивным процессам и перевод того, что они воспринимают, в абстрактное мышление. Философия жизни, которую подростки создают, — а она может заключаться в их требовании произвести революцию во внешнем мире — является на самом деле их реакцией на восприятие новых инстинктивных требований их собственного Оно, грозящих революционизировать всю их жизнь. Идеалы дружбы и вечной преданности — это всего лишь отражение беспокойства Я, обнаружившего исчезновение всех своих новых эмоциональных связей с объектами¹. Стремление к руководству и поддержке в часто безнадежной борьбе против своих собственных инстинктов может быть трансформировано в бесхитростную аргументацию относительно неспособности человека к принятию независимых политических решений. Мы видим, таким образом, что инстинктивные процессы переводятся на язык интеллекта. Но причина столь сильной сосредоточенности внимания на инстинктах заключается в том, что осуществляется попытка овладеть ими на ином психическом уровне.

Вспомним, что в аналитической метапсихологии связь аффектов и инстинктивных процессов с вербальными представлениями считается первым и наиболее важным шагом по направлению к овладению инстинктами, который должен быть осуществлен в развитии индивида. Мышление описывается в этих работах как «практическое действие, сопровождающееся перемещением относительно небольших количеств катексиса при меньшей их разрядке» (S. Freud, 1911, p. 221). Эта интеллектуализация инстинктивной жизни, попытка овладеть инстинктивными процессами, связывая их с мыслями в

¹ Я благодарна Маргит Дубовиц из Будапешта за указание на то, что тенденция подростков размышлять о смысле жизни и смерти отражает деструктивную активность в их собственных душах.

сознании, представляет собой одно из наиболее общих, ранних и наиболее необходимых приобретений человеческого Я. Мы рассматриваем ее не как деятельность Я, а как его составную часть.

Может возникнуть впечатление, что явления, включенные нами в понятие «интеллектуализация в пубертате», попросту представляют собой преувеличение общей установки Я в особых условиях внезапного подъема либидо. Лишь возрастание количества либидо привлекает внимание к функции Я, которая в другое время выполняется незаметно и как бы походя. Если это так, то это означает, что усиление интеллектуальности в подростковом возрасте — а возможно также и резкое возрастание интеллектуального понимания психических процессов, которое обычно характерно для приступов психического расстройства, — является просто частью привычного стремления Я к овладению инстинктами при помощи мышления.

Я полагаю, что теперь мы можем сделать вторичное открытие, к которому нас привели рассуждения в этом направлении. Если верно, что неизменным следствием возрастания либидозной заряженности является удвоение усилий Я по интеллектуальной проработке инстинктивных процессов, то это объясняет тот факт, что инстинктивная опасность делает человека умнее. В периоды спокойствия в инстинктивной жизни, когда опасности нет, индивид может позволить себе определенную степень глупости. В том отношении инстинктивная тревога оказывает знакомое влияние объективной тревоги. Объективная опасность и депривация побуждают человека к интеллектуальным подвигам и изобретательным попыткам разрешить свои трудности, тогда как объективная безопасность и изобилие делают его довольно глупым. Сосредоточение интеллекта на инстинктивных процессах представляет собой аналог бдительности человеческого Я перед лицом окружающих его объективных опасностей.

До сих пор спад интеллекта у маленького ребенка в начале латентного периода объяснялся иначе. В раннем детстве блестящие интеллектуальные достижения детей связаны с исследованием ими тайн пола, а когда этот предмет становится табу, запрет и торможение распространяются на другие области мышления. Не удивительно, что с возобновлением сексуальности в предпубертатном периоде, т.е. с распадом сексуального вытеснения раннего детства, интеллектуальные способности оживают с прежней силой.

Это — обычное объяснение, к которому мы можем теперь добавить еще одно. Возможно, в латентном периоде дети не только не осмеливаются погружаться в абстрактное мышление, но и просто не имеют в этом нужды. Детство и пубертатный период — это периоды инстинктивной опасности, и характеризующий их «интеллект», по меньшей мере, частично помогает человеку преодолевать эту опасность. При этом в латентном периоде и во взрослой жизни Я относительно сильно и может без ущерба для индивида ослабить его усилия по интеллектуализации инстинктивных процессов. В то же время не следует забывать, что эти умственные достижения, особенно в пубертатном периоде, при всей их замечательности и блеске остаются бесплодными. В одном отношении это верно даже для интеллектуальных достижений раннего детства, которыми мы так восхищаемся и которые так высоко ценим. Не надо лишь забывать о том, что детские исследования сексуальности, которые психоанализ считает ярчайшим проявлением интеллектуальной активности ребенка, не приводят к знанию истинных явлений взрослой сексуальной жизни. Как правило, их результатом является создание детских сексуальных теорий, которые отражают не реальность, а инстинктивные процессы, протекающие в психике ребенка.

Интеллектуальная работа, совершаемая Я в латентном периоде и во взрослой жизни, несопоставимо более серьезна, надежна и, прежде всего, намного теснее связана с действием.

Любовь к объекту и идентификация в пубертатном периоде. Рассмотрим теперь, насколько аскетизм и интеллектуализация, характерные для пубертатного периода, соответствуют нашей схеме классификации защитных процессов в зависимости от тревоги и опасности. Сразу видно, что аскетизм и интеллектуализация попадают в третий тип защиты. Опасность, угрожающая Я, заключается в том, что оно может быть затоплено инстинктами; более всего оно опасается количества инстинктов. Мы полагаем, что эта тревога возникает в ходе развития индивида очень рано. Хронологически она принадлежит к тому периоду, в котором Я постепенно отделяется от недифференцированного Оно. Защитные меры, к которым его заставляет прибегать страх перед силой инстинктов, направлены на поддержание этой дифференциации между Я и Оно и на обеспечение стабильности вновь установившейся организации Я. Задача, которую ставит перед собой аскетизм, заключается в том, чтобы удерживать Оно в определенных границах, попросту налагая запреты; цель интеллектуализации — теснее связать

инстинктивные процессы с мыслительным содержанием и тем самым сделать их доступными для сознания и подверженными контролю.

Когда при внезапном возрастании либидо индивид отступает на этот примитивный уровень страха перед силой инстинктов, покой инстинктивных процессов и процессов Я должен быть потревожен. Ниже я опишу две из наиболее важных особенностей пубертатного периода и покажу их связь с этим процессом регрессии Я.

Наиболее примечательные явления в жизни подростков в конечном счете связаны с их отношениями с объектом. Здесь особенно заметен конфликт между двумя противоположными тенденциями. Мы уже видели, что вытеснение, вызванное общей враждебностью по отношению к инстинктам, обычно выбирает для своих атак фантазии предпубертатного периода на тему инцеста. Подозрительность и аскетизм Я исходно направлены против фиксации субъекта на всех объектах любви его детства. Результатом этого, с одной стороны, является стремление молодого человека к изоляции; начиная с этого времени, он живет с членами своей семьи, как с чужими людьми. Но врожденная враждебность Я по отношению к инстинктам направлена не только на его отношение к внешним объектам любви; она направлена также и на его отношения со *Сверх-Я*. В той мере, в какой *Сверх-Я* в этом периоде все еще насыщено исходящим от отношений с родителями либидо, оно само рассматривается как подозрительный инцестный объект и становится жертвой последствий аскетизма. Я отчуждается также и от *Сверх-Я*. Для молодых людей это частичное вытеснение *Сверх-Я*, отчужденность от части его содержания является одной из величайших неприятностей подросткового периода. Основным следствием разрыва отношений между Я и *Сверх-Я* становится возрастание опасности, грозящей со стороны инстинктов. Индивид становится асоциальным. До возникновения этого нарушения тревога сознания и чувство вины, возникающие вследствие отношения Я к *Сверх-Я*, были наиболее сильными союзниками Я в его борьбе против инстинктов. В начале пубертатного периода часто заметны преходящие попытки осуществить сверхнасыщенность всех содержаний *Сверх-Я*. Возможно, этим объясняется так называемый «идеализм» подростков. Возникает следующая ситуация: аскетизм, сам являющийся следствием возрастания опасности со стороны инстинктов, ведет к разрыву связи со *Сверх-Я* и тем самым делает неэффективными защитные меры, осуществляе-

мые тревогой *Сверх-Я*. В результате этого *Я* еще сильнее отбрасывается на уровень чистой инстинктивной тревоги и характерных для этого уровня примитивных защитных механизмов.

Самоизоляция и разрыв с объектами любви, однако, не являются единственными тенденциями, возникающими в отношении подростков к объектам. Разнообразные новые привязанности занимают место вытесненных фиксаций на детских объектах любви. Иногда индивиды привязываются к молодым людям своего возраста, и в этом случае связь приобретает форму страстной дружбы или влюбленности; иногда они привязываются к старшим, которых признают лидерами и которые явно являются замещением покинутых родительских объектов. Эти отношения любви страстны и исключительны, но кратковременны. Людей выбирают как объекты и покидают безотносительно к их чувствам, а на их место выбирают новых. Покинутые объекты быстро и прочно забываются, но форма привязанности к ним сохраняется в мельчайших деталях и обычно воспроизводится в отношении к новому объекту с точностью, похожей на навязчивость.

Помимо этой поразительной верности объекту любви имеется одна особенность отношений с объектом в подростковом возрасте. Подросток стремится не столько обладать объектом в обычном физическом смысле слова, сколько максимально уподобиться человеку, который в данный момент занимает в его привязанностях центральное место.

Непостоянство молодежи общеизвестно. Почерк, речь, прическу, одежду и самые разные привычки она меняет намного легче, чем в любой другой период жизни. Часто одного взгляда на подростка достаточно, чтобы сказать, кто его старший друг, которым он восхищается. Но способность к изменению идет еще дальше. Со сменой одного образца на другой меняются жизненная философия, религиозные и политические взгляды, и, сколько бы часто они ни менялись, подростки всегда в равной мере твердо и страстно убеждены в правоте столь легко принятых ими взглядов. В этом отношении они напоминают тип пациентов, описанный Хелен Дойч в клинической работе по психологии взрослых как пограничный между неврозом и психозом. Она называет их людьми типа «как если бы» («als ob» Turus), потому что в каждом новом отношении с объектом они живут так, как если бы они действительно проживали свою собственную жизнь и выражали свои собственные чувства, мнения и взгляды.

У девочки, которую я анализировала, механизм, лежащий в основе этих процессов трансформации, был особенно ясен. Несколько раз за один лишь год она переходила от одной дружбы к другой, от девочек к мальчикам и от мальчиков к пожилой женщине. В каждом случае она не просто становилась безразличной к покинутому объекту любви, но испытывала к нему выраженную и сильную неприязнь, граничащую с презрением, и чувствовала, что любая случайная или неизбежная встреча с ним почти невыносима. После большой аналитической работы мы обнаружили, что эти чувства по отношению к бывшим друзьям вовсе не были ее собственными. Каждый раз, когда девочка меняла объект любви, она считала себя обязанной подстраивать свое поведение и взгляды под поведение и взгляды своего нового друга во всем, связанном с ее внутренней и внешней жизнью. Она начинала переживать не свои собственные эмоции, а эмоции своего нынешнего друга. Неприязнь к людям, которых она раньше любила, в действительности не была ее собственной. При помощи процесса эмпатии она разделяла чувства своего нового друга. Таким образом, она выражала ревность, которую, как она воображала, он чувствовал ко всем, кого она раньше любила, или *его* (а не ее собственное) презрение к возможным соперникам.

Психологическая ситуация в подобных фазах пубертата может быть описана очень просто. Эта естрастная и мимолетная фиксация любви вообще не является отношением к объекту в том смысле, в котором мы используем этот термин, говоря о взрослых. Это — идентификация самого примитивного типа, такая, с какой мы встречаемся при исследовании развития в раннем детстве, еще до существования всякой объектной любви. Таким образом, непостоянство в пубертатном периоде означает не внутренние изменения в любви или убеждениях индивида, а, скорее, утрату личности вследствие изменений в идентификации.

Процесс, выявленный при анализе поведения пятнадцатилетней девочки, возможно, прольет некоторый свет на ту роль, которую играет эта склонность к идентификации. Моя пациентка была очень красивой, очаровательной девочкой и всегда играла заметную роль в своем окружении, но, несмотря на это, ее терзала неистовая ревность к сестре, которая была еще ребенком. В пубертатном периоде пациентка утратила все свои прежние интересы и была охвачена единственным желанием — вызывать любовь и восхищение мальчиков и мужчин, бывших ее друзьями. Она

безумно влюбилась — на расстоянии — в мальчика, который был намного старше ее и которого она иногда встречала на вечеринках и на танцах. В это время она написала мне письмо, в котором выражала сомнения и тревоги в связи со своей влюбленностью.

«Пожалуйста, скажите мне, — писала она, — как мне вести себя, когда я встречаю его. Быть ли мне серьезной или веселой? Как я ему больше понравлюсь — если покажу, что умна, или если прикинусь глупой? Что Вы мне посоветуете — говорить все время о нем или говорить и о себе тоже?..» Когда пациентка в следующий раз встретила со мной, я устно ответила на ее вопросы. Я сказала, что, по-видимому, нет необходимости планировать свое поведение заранее. Разве она не сможет в нужный момент быть самой собой и вести себя в соответствии с тем, что она чувствует? Она ответила, что такой способ никогда не сработает, и произнесла длинную речь на тему о необходимости приспособляться к предпочтениям и желаниям других людей. Она сказала, что только так можно быть уверенной в том, что тебя полюбят, и, несмотря на то, что этот мальчик любил ее, она просто не могла вести себя естественно.

Вскоре после этого пациентка описала фантазию, в которой нарисовала что-то вроде конца света. «Что будет, — спросила она, — если все умрут?» Она прошлась по всем своим друзьям и отношениям и наконец вообразила, что осталась одна на всей Земле. Ее голос, выразительность интонаций и детали описания говорили о том, что эта фантазия была выполнением ее желания. Она рассказывала с наслаждением, и фантазия не вызывала у нее никакого беспокойства.

Однако я напомнила девочке о ее страстном желании быть любимой. Днем раньше одной лишь мысли о том, что один из друзей не любит ее, что она теряет его любовь, было достаточно, чтобы погрузить ее в отчаяние. Но кто же будет любить ее, если она будет единственной уцелевшей из всего рода человеческого? Она спокойно отбросила мое напоминание о ее давешних печалях. «В этом случае я буду любить себя сама», — сказала она, словно освободившись наконец от всех своих тревог, и испустила глубокий вздох облегчения.

Это маленькое, сделанное на одной пациентке, аналитическое наблюдение указывает, как мне кажется, на нечто, весьма характерное для некоторых связей с объектом в пубертатном периоде. Разрыв старых отношений, враждебность к инстинк-

там и аскетизм — все это отвлекает либидо от внешнего мира. Подростку грозит опасность сместить свое объектное либидо с окружающих людей на себя. Так же, как он регрессировал в своем Я, он может регрессировать и в своей либидозной жизни от объектной любви к нарциссизму. Он избегает этой опасности судорожными усилиями, направленными на установление нового контакта с внешними объектами, даже если это может быть сделано только через его нарциссизм, т.е. при помощи ряда идентификаций. В соответствии с таким представлением эмоциональные связи с объектом в подростковом возрасте представляют собой стремление к выздоровлению — и в этом отношении подростки также напоминают психотических больных в тот момент, когда их состояние в очередной раз начинает меняться к худшему.

При описании пубертатного периода я столько раз сравнивала его характеристики с серьезным заболеванием, что (хотя это исследование и не претендует на полноту) мне, видимо, следует сказать несколько слов о нормальности и аномальности происходящих в этот период процессов.

Мы видели, что основой сравнения пубертатного периода с началом обострения психического заболевания является феномен, приписываемый нами количественными изменениями катексиса. В обоих случаях повышенный либидозный катексис Оно прибавляется к инстинктивной опасности, заставляя Я удваивать свои усилия для защиты любым возможным способом. В психоанализе всегда понимали, что в человеческой жизни из-за этих количественных процессов каждый период возрастания либидо может стать началом невротического или психотического заболевания.

Кроме того, пубертат и обострение психоза напоминают друг друга возникновением примитивных защитных установок, которые мы связываем со страхом Я перед силой инстинктов — тревогой, которая отбрасывает назад больше, чем любая объективная тревога или тревога сознания.

Впечатление о нормальности или аномальности процессов, происходящих в пубертате у каждого отдельного индивида, будет, по-видимому, зависеть от доминирования какой-нибудь из перечисленных мною тенденций или нескольких из них. Аскетический подросток выглядит для нас нормальным до тех пор, пока его интеллектуальные функции свободны и у него есть ряд здоровых связей с объектами. Это же относится и к подросткам,

интеллектуализирующими инстинктивные процессы, к подросткам идеалистического типа и к тем, кто безудержно мчится от одной пламенной дружбы к другой. Но если аскетическая установка упорно поддерживается, если процесс интеллектуализации преобладает во всей психической жизни и если отношения к другим людям основаны исключительно на сменяющихся идентификациях, учителю или аналитику будет трудно определить из наблюдения, в какой мере это следует рассматривать как переходную фазу нормального развития, а в какой — уже как патологическую.

Литература

1. *Bernfeld S.* Uber eine typische Form der mannlichen Pubertat // *Imago.* 1923. № 9.

2. *Freud S.* Three essays on the theory of sexuality // *Standard Edition.* V. 7. L., 1905.

3. *Freud S.* Formulations of the principles of mental functioning // *Standard Edition.* V. 12. L., 1911.

4. *Jones E.* Einige Probleme des jugendlichen Alters // *Imago.* 1923. Bd. IX.

ЖЕНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ¹

Изменение личности у девочек в подростковом возрасте

(Сообщение впервые представлено на заседании

Американской Ортопсихиатрической Ассоциации в 1934 году)

При анализе взрослых женщин с невротическими расстройствами или трудным характером нередко обнаруживаются два типичных варианта развития. Рассмотрим характерные черты каждого из них:

1. Первые изменения личности произошли в подростковом возрасте, хотя во всех случаях конфликты, породившие их, имели место в раннем детстве. Часто у девочек-подростков не было внешних проявлений, тревоживших окружающих и производящих впечатление патологии, представляющей опасность для будущего девочки или требующей лечения. Эти проявления воспринимались окружающими как преходящие трудности, естественные в этот период, или даже как желательные и многообещающие признаки.

2. Начало психопатологических изменений приблизительно совпадало с началом менструаций. Эта связь не была явной, так как пациентки или не осознавали совпадения, или, даже если они видели совпадение по времени, то не придавали ему значения, потому что не заметили или «забыли» тот психический смысл, который имела для них менструация. Изменение личности, в отличие от невротических симптомов, развивается постепенно, и это также маскировало реальную связь. Обычно только

¹ Хорни К. Женская психология. С.-пб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1993.

после того, как пациентки осознавали, какое эмоциональное влияние на них оказало начало менструаций, они внезапно начинали видеть эту связь. Исходя из этого, я склонна выделить четыре типа изменений личности:

1 — девочка вовлекается в сублимационную активность; у нее развивается отвращение к эротике;

2 — девочка вовлекается в эротическую сферу (помешана на мальчиках); теряется интерес и способность к работе;

3 — девочка становится эмоционально обособленной, приобретает установку «наплевать на все», ни во что не вкладывает душу;

4 — у девочки развиваются гомосексуальные тенденции.

Моя классификация неполна и не включает, конечно, целый ряд существующих возможностей (например, развитие проститутки и правонарушительницы), и касается только тех изменений, которые я имела возможность наблюдать непосредственно или могла реконструировать у взрослых пациенток, которые приходили для лечения. Кроме того, это деление произвольно, как неизбежно будет всякое деление по типу поведения, подразумевающее фиктивный «чистый тип поведения», тогда как реальность всегда допускает любую смесь черт и любые промежуточные состояния.

Девочки первой группы проявляли естественный интерес к анатомическим и функциональным различиям полов и к загадкам размножения. Этих девочек влекло к мальчикам и они любили с ними играть. Ко времени пубертата они неожиданно углубляются в размышления, в религию, этику, искусство или науку, теряя интерес к эротической сфере. Обычно девочка, проходящая через такие изменения, в это время не приходит для лечения, потому что семья в восторге от ее серьезности и отсутствия желания флиртовать. Трудности еще не очевидны. Они проявятся позже, особенно после замужества. Патологическую природу таких перемен легко проглядеть по двум причинам: 1 — от человека в эти годы ждут именно интенсивного развития интереса к умственной деятельности; 2 — сама девочка по большей части не осознает, что действительно испытывает отвращение к сексуальности — она только чувствует, что теряет интерес к мальчикам и ей больше не нравятся танцы, вечеринки, флирт и она постепенно уходит от этого.

Вторая группа дает почти противоположную картину. Очень одаренные, многообещающие девочки теряют интерес ко всему, кроме мальчиков, не могут сосредоточиться и бросают любую умственную деятельность, едва занявшись ею. Они полностью вовлекаются в эротическую сферу. Такую перемену, как и противоположную ей предыдущую, тоже считают «естественной» и защищают с помощью похожей рационализации: для девочки в этом возрасте «нормально» переключиться на мальчиков, танцы и флирт. Это, конечно, так, но как насчет вот таких наклонностей? Девочка судорожно влюбляется в одного мальчика за другим, реально не интересуясь ни одним, и после того, как уверится в том, что мальчик завоеван, бросает его или провоцирует его бросить ее. Она чувствует себя ужасно непривлекательной, несмотря на все доказательства противоположного, и обычно уклоняется от реальных сексуальных отношений, выставляя в качестве рационализации общественные запреты, хотя реальная причина — ее фригидность, что выясняется, если она наконец рискнет сделать такой шаг. Она впадает в депрессию или ждет несчастья, когда вокруг нет мужчин, чтобы ею восхищаться. С другой стороны, ее небрежное отношение к работе вовсе не является «естественным» следствием того, что в связи с сосредоточенностью на мальчиках другие интересы отодвинулись на задний план, как это подразумевает ее защита. Девочка на самом деле очень честолюбива и страдает от чувства неспособности что-то завершить.

У третьего типа девочек запреты касаются как работы, так и любви. Это не всегда легко заметить. Поверхностному наблюдателю девочка может показаться хорошо приспособленной к жизни. У нее нет трудностей в установлении контактов, она дружит с девочками и мальчиками, очень развита, откровенно разговаривает на сексуальные темы, делает вид, что у нее совсем нет никаких затруднений, и иногда вступает в те или иные сексуальные отношения, не вовлекаясь в них эмоционально. В некотором роде, она — отстраненный наблюдатель над самой собой, зритель в собственной жизни. Она может не признаваться себе в своем равнодушии, но, по крайней мере иногда, она остро сознает, что у нее нет глубокой, настоящей эмоциональной привязанности ни к кому и ни к чему. Ничто для нее не имеет значения. Есть сильное противоречие между ее витальностью, одаренностью и ее замкнутостью. Обычно она чувствует, что жить ей пусто и скучно.

Четвертую группу характеризовать легче всего. В нее входят девочки, отвернувшиеся от мальчиков полностью и пылко дружащие с девочками. Сексуальный характер этой дружбы может быть сознательным, а может и не быть таковым. Если девочка осознает сексуальный характер своих наклонностей, она может страдать от сильного чувства вины, ощущая себя преступницей. Ее отношение к учебе или работе обычно изменчиво. Она честолюбива и временами проявляет большие способности, ей часто не хватает напористости или она впадает в «нервное расстройство» в промежутках между двумя периодами продуктивности.

Перед нами четыре очень разных типа, но даже поверхностный наблюдатель, если будет достаточно точным, увидит, что у всех четырех есть одна общая тенденция: неуверенность в себе, как в женщине, конфликтные или антагонистические отношения с мальчиками и неспособность «любить» — что бы ни подразумевалось под этим словом. Если они не отказываются от женской роли совсем, они бунтуют против нее или превозносят ее — преимущественно в саркастической форме. Во всех случаях с сексуальностью связано больше вины, чем признается: «Не тот свободен, кто смеется над своими цепями» (Шиллер).

Психоаналитические наблюдения обнаруживают еще одно поразительное сходство этих типов женщин, настолько сильное, что оно заставляет забыть на время о всех их различиях.

Они чувствуют вражду ко всем людям вообще, хотя и различно проявляющуюся по отношению к мужчинам и женщинам. В то время, как враждебность к мужчинам может быть разной интенсивности и мотивации, и проявляется вовне сравнительно легко, враждебность к женщинам абсолютно деструктивна, а потому глубоко скрыта в подсознании. Они сами могут лишь смутно догадываться об этой вражде, но никогда не осознают ее силы и разрушительности ее последствий.

У всех четырех групп женщины имеет сильнейшая защитная установка по отношению к мастурбации. В процессе анализа им лишь иногда удастся вспомнить, что они вроде бы занимались этим в раннем детстве, но чаще — вообще отрицается, что это могло когда-либо быть. Они довольно честны на этот счет на сознательном уровне. Они, как правило, не мастурбируют в зрелом возрасте или делают это в сильно замаскированном виде, и, обычно, на сознательном уровне, не чувствуют желания мастурбировать. Как будет показано ниже, мощные импульсы тако-

го рода существуют, но полностью отделены от остальной части их личности и связаны с сильнейшим чувством вины и страха, а потому их всегда трудно выявить.

Чем объясняется чрезвычайная враждебность к женщинам? Только отчасти она объяснима историей их жизни. Да, матери предъявляются упреки — в недостатке тепла, защиты, понимания, в предпочтении брата, в чересчур суровых пуританских сексуальных запретах. Все это более-менее подтверждается фактами, но и сами женщины чувствуют, что существующая подозрительность, пренебрежение и ненависть к женщинам несоразмерны «проступкам» матери.

Реальная подоплека выясняется из их отношения к женщине-аналитику. Опуская технические детали, опуская не только индивидуальные различия, но также различие в видах защиты, характерных для обсуждаемых типов, мы постепенно получаем следующую картину: каждая пациентка считает, что аналитик ее не любит, что на самом деле она полна злобных намерений, что она мешает ей быть счастливой и достичь успеха, и, в особенности, что она осуждает ее сексуальную жизнь и вмешивается в нее или хочет вмешаться.

По мере того, как обнаруживается, что все это — реакция на чувство вины и выражение страха пациентки, постепенно приходит понимание, что у нее есть причина бояться, потому что ее реальное поведение в процессе анализа диктуется сильнейшим противодействием и желанием нанести поражение аналитику, даже если это будет ее собственным поражением.

Поведение пациентки является, однако, выражением враждебности, существующей лишь на уровне реальности. Полный объем враждебности выясняется, только если последовать за пациенткой в ее фантастическую жизнь — в сновидения и мечты. Там ее враждебность сохранилась в самых жестоких архаических формах.

Грубые, примитивные импульсы, сохранившиеся в фантазиях, позволяют понять глубину чувства вины перед матерью и материнским образом. Более того, эти фантазии в конце концов позволяют понять, почему мастурбация была полностью прекращена и даже в настоящее время все еще окрашена ужасом. Как правило, оказывается, что злобные фантазии неизменно сопровождали мастурбацию и таким образом возбудили связанное с ней чувство вины. Другими словами, чувство вины касалось не физического процесса как такового, а фантазий. Однако прекра-

щен мог быть только физический процесс и подавлено стремление к нему. Фантазии продолжали жить в глубине и, вытесненные в раннем возрасте, сохранили свой инфантильный характер. Пациентка не осознает существования этих фантазий, но продолжает отвечать на них чувством вины.

Однако физическая сторона мастурбации также важна. От нее исходят сильнейшие страхи, суть которых — страх, что мастурбация нанесла невосполнимый ущерб, травму, от которой нельзя поправиться. Содержание этого страха никогда не было у пациенток сознательным, но оно нашло многочисленные выражения в разнообразных ипохондрических проявлениях, касающихся всего тела с головы до пят — страхов, что с тобой что-то не в порядке, как с женщиной, страхов, что ты не сможешь выйти замуж и иметь детей, и наконец, общего во всех случаях страха — что ты непривлекательна. Хотя эти страхи восходят непосредственно к физической мастурбации, они могут быть поняты только исходя из ее психологического содержания.

Страх говорит: «У тебя были жестокие разрушительные фантазии о твоей матери и других женщинах. Поэтому ты должна бояться, что и они хотят разрушить тебя точно таким же образом: «Око за око, зуб за зуб».

Тот же самый страх возмездия ответствен за то, что пациентка вначале не чувствует себя спокойной и с аналитиком. Вопреки в большинстве случаев сознательно существующей вере, что доктор — добрая и заслуживает доверия, она не может избавиться от глубокого убеждения, что меч, висящий над ней, должен упасть. Она не может не думать о том, что аналитик, по ее представлениям, злобен и хочет лишь мучить ее. Ей приходится идти по узкой тропе между угрозой вызвать недовольствие аналитика и опасностью обнаружить свои собственные враждебные побуждения.

Так как для нее характерен страх фатальности нападения, легко понять, почему она чувствует жизненную необходимость защищаться. Так она и поступает, становясь уклончивой и пытаясь одержать победу над аналитиком. Враждебность, таким образом, во всяком случае, в верхнем слое представляет собой защиту. Подобным же образом, большая часть ее ненависти к матери тоже представляет собой чувство вины перед ней и желание оградить себя от страха, связанного с виной, путем упреждающего нападения.

Когда этот слой наконец аналитически прорабатывался, главные источники вражды к матери становились эмоционально доступными для вербализации. Но их следы были видны с самого начала: за исключением пациенток второй группы, которые все же вступали в соревнование с другими девочками, хотя и с ужасным пренебрежением, все пациентки тщательно избегали соревнования. Когда появлялась на сцене другая женщина — они немедленно уходили со сцены. Убежденные в собственной непривлекательности, они чувствовали себя хуже всех других. Из сражения с этими другими они вынесли склонность избегать открытого соревнования, которую можно было наблюдать и в отношении к психоаналитику. Реально существующая борьба мотивов прячется у них за чувства заведомого проигрыша. Даже если в конце концов они не могут не признать своих соревновательных намерений по отношению к аналитику, они делают это только в отношении интеллекта и способности к работе, избегая сравнений, которые указали бы на соревнование с ней как с женщиной. Они, например, упорно вытесняют пренебрежительные мысли о внешности аналитика или ее одежде и приходят в страшное замешательство, если такого рода мысли всплывают на поверхность.

Необходимость избегать открытого соревнования появляется именно потому, что в детстве имело место особенно сильное соперничество с матерью или старшей сестрой. Чрезмерной усиление естественной соревновательности дочери с матерью или старшей сестрой обычно было вызвано одним из следующих факторов: преждевременное сексуальное развитие и знакомство с половой жизнью; запугивание в детстве, не давшее развиться чувству уверенности в себе; супружеские конфликты между родителями, вынуждавшие дочь встать на сторону одного из них; открытое или замаскированное отвержение матерью; демонстративная сверхпривязанность отца к маленькой девочке — от окружения искренней заботой до открытых сексуальных посягательств. Если схематично обобщить факты, мы увидим, как возникает порочный круг: ревность и соперничество с матерью или сестрой — враждебные импульсы, постоянно оживающие в фантазиях — вина и страх нападения и наказания — защитная враждебность — усиление страха и вины.

Как я уже говорила, вина и страх, идущие из этих источников, наиболее сильно закреплены в фантазиях, связанных с мастурбацией. Эти вина и страх, однако, не ограничиваются фантазиями, но распространяются в большей или меньшей степени на все сексуальные стремления и сексуальные отношения.

Они окружают половые отношения атмосферой вины и ожидания несчастья. И именно они в значительной степени ответственны за то, что отношения с мужчинами остаются неудовлетворительными.

Есть и другие причины такого результата, непосредственно связанные с отношением пациенток к мужчинам вообще. Я упомяну о них только кратко, потому что не они являются главной темой этой статьи. У женщины вообще может сохраняться обида на мужчин, идущая от детского разочарования, и тайное желание отомстить. Впоследствии, из-за ощущения собственной непривлекательности, они предчувствуют отвержение со стороны мужчин и, естественно, реагируют враждебностью. В той степени, в которой они отвернулись от слишком конфликтной женской роли, они часто развивают маскулинные стремления и переносят свою установку на соперничество с собственным полом на отношения с противоположным полом, меряясь теперь силами более с мужчинами, чем с женщинами. Если женщина, в которой возникают все эти импульсы, действительно стремится к маскулинной роли, то у нее может развиться сильная зависть к мужчинам одновременно с пренебрежительным отношением к их мужским способностям.

Что происходит, когда девочка такого склада вступает в пубертат? В течение всего пубертата идет нарастание либидинозных напряжений — сексуальные желания становятся все настойчивее и неизбежно наталкиваются на стену вины и страха. У подростка уже есть реальная возможность приобрести опыт сексуальных переживаний. Это усиливает чувство вины и страха. В это время начинаются менструации, которые для девочки, страшась травматических последствий мастурбации, на эмоциональном уровне означают подтверждение того, что она действительно причинила себе ущерб. Теоретическое знание того, что такое менструация, ничего не меняет, потому что знание лежит на поверхности, а страх — в глубине, и они не соприкасаются. Ситуация обостряется. Желание и искушение сильны, не менее силен и страх.

Жить под напряжением сознательной тревоги невыносимо: «Я лучше умру, чем буду все время бояться», — говорят пациенты. Таким образом, в подобной ситуации жизненная необходимость вынуждает человека искать средства защиты, то есть он автоматически пытается изменить свою жизненную позицию таким образом, чтобы избежать тревоги или чтобы надежно оградиться от нее. Все четыре обсуждаемых типа различным

путем ограждают себя от тревоги в связи со своими базисными конфликтами. Различие путей объясняется различием типов. У разных типов развиваются противоположные черты характера и противоположные склонности, хотя цель у них у всех общая — оградить себя от одной и той же тревоги. Девушка из первой группы защищается от страха, уклоняясь от соревнования с другими женщинами и почти полностью избегая женской роли. Ее потребность состязаться отрывается от исходной почвы и пересаживается на почву интеллектуальную. Соревнование за самый лучший характер, самые высокие идеалы, за то, чтобы быть самой лучшей студенткой — настолько удалено от соревнования за мужчину, что ее страхи значительно ослабевают. Ее стремление к совершенству одновременно помогает ей преодолеть чувство вины.

Такое радикальное решение дает колоссальные временные преимущества. Она годами может чувствовать себя удовлетворенной. Обратная сторона медали обнаруживается, когда она наконец соприкасается с мужчинами и особенно, если выходит замуж. Часто можно наблюдать, как при этом рушится ее чувство самодостаточности и самоуверенность, и неожиданно веселая, способная и независимая девушка превращается в глубоко неудовлетворенную женщину, потрясенную ощущением своей ничтожности, легко впадающую в депрессию и не желающую ни за что брать на себя ответственность (прежде всего — в семье). Она оказывается сексуально фригидной и вместо любовного отношения к мужу начинает с ним соревноваться.

Девушка из второй группы не отказывается от соревнования с другими женщинами. Ее всегда готовый вырваться наружу протест против всех других особей женского пола стимулирует ее желание победить их, и, в противоположность девочке из первой группы, она постоянно испытывает довольно сильную тревогу. Ее типичный способ оградить себя от тревоги — вцепиться в мужчину. В то время, как первая бежит с поля битвы — эта, вторая, ищет союзников. Ее ненасытная жажда мужского восхищения вовсе не указывает, что ей от природы нужнее сексуальное удовлетворение. Фактически, в реальных сексуальных отношениях она тоже оказывается фригидной. Мужчины служат для нее только средством успокоения, и это становится очевидно, как только у нее разладятся отношения с мальчиком, или позднее — с женщиной. Ее тревога выходит наружу, ей становится беспокойно: она чувствует себя одинокой, брошен-

ной всеми сразу и потерянной. Завоевание мужского восхищения служит, вдобавок, средством избавления от страха, что она «ненормальная». Я уже говорила об этом чувстве, как о прорвавшемся страхе перед ущербом, нанесенном себе мастурбацией. С сексуальностью у нее связано слишком много вины и страха, чтобы позволить ей построить удовлетворительные отношения с мужчиной. Таким образом, только новые и новые «победы» могут успокоить ее¹.

Четвертая группа девушек, потенциально гомосексуальная, пытается решить проблему своей деструктивной враждебности к женщинам с помощью сверхкомпенсации. Силу их страстей лучше всего выражает почти парадоксальная формула: «Я не ненавижу тебя, я тебя люблю». Можно описать эту перемену как полное, слепое отрицание ненависти. Насколько далеко это пойдет, зависит от индивидуальных обстоятельств. Сновидения девушек из четвертой группы обычно отражают высшую степень насилия и жестокости по отношению к девочке, к которой они чувствуют сознательную привязанность. Неудача в отношениях с девушками приводит их в отчаяние и часто доводит чуть ли не до самоубийства, что указывает на обращение агрессии вовнутрь.

Подобно девушкам из первой группы, они отрицают свою женскую роль полностью, создавая фикцию мужественности. На внесексуальном уровне их отношения с мужчинами часто свободны от конфликтов. Более того, в то время, как первая группа совсем отрекается от сексуальности, эти девушки отказываются только от гетеросексуальных интересов.

Решение, к которому стремится группа номер три, фундаментально отличается от остальных. Цель остальных — избавиться от страха, привязавшись эмоционально к чему-либо, к достижениям, к мужчинам, к женщинам. Путь девушек из третьей группы — заглушить свои чувства вообще и тем самым заглушить свой страх. «Не вовлекайся эмоционально, и тебе не будет больно», — этот принцип разъединения, возможно, самая эффективная и самая прочная защита от тревоги, но и цена ее, по-видимому,

¹ Более точное описание «плана», имеющегося у этого типа женщин, дано в статье «Переоценка любви».

слишком высока, потому что обычно это сочетается с общим снижением жизнерадостности и спонтанности, и значительным уменьшением жизненной энергии.

Каждый, кто знаком с невероятной сложностью психических мотивов и сил, ведущих к тем или иным результатам, сил, которые только кажутся простыми, естественно, не примет эти четыре типа изменений личности за полное раскрытие картины побудительных мотивов. И я полностью соглашусь с ними. Я вовсе не намеревалась дать полное «объяснение» явлениям гомосексуальности или разьединенности, а попыталась только описать их с единой точки зрения, в основе которой лежат представления о различных вариантах решения или псевдорешения сходных внутренних конфликтов. Выбор решения или псевдорешения чаще всего не зависит от воли девушки, как это подразумевает слово «выбор», — он достаточно жестко предопределен специфическим объединением значимых событий ее детства и ее реакциями на эти события. Влияние обстоятельств может быть настолько непреодолимым, что становится возможным только единственное решение. Тогда мы встречаемся с тем или иным типом в его чистой, четко очерченной форме. В остальных случаях специфический жизненный опыт девушек будет подталкивать их или во время пубертата, или после него, то на один путь, то на другой. Девушка, представляющая, например, женский вариант Дон-Жуана, какое-то время спустя может стать аскетом. Более того, можно обнаружить, как разные попытки решения предпринимаются одновременно. Например, девочка, помешанная на мальчиках, может в то же время проявлять склонность к эмоциональной разьединенности, хотя это и никогда не проявляется так резко, как в третьей группе. Или может иметь место незначительный отход от первой группы в сторону четвертой и наоборот. Изменение картины и смещение типических проявлений не представляет особой трудности для понимания, если нам понятны базисные черты различных установок, как они представлены в «чистом» типе поведения.

Несколько замечаний о профилактике и лечении. Я надеюсь, даже из этого достаточно грубого и поверхностного очерка очевидно, что любая профилактика, начатая только в пубертате, например, просвещение по поводу менструаций, уже опоздала. Просвещение воспринимается на интеллектуальном уровне и не захватывает уровня глубоко укоренившихся инфантильных страхов. Профилактика может быть эффективной только если начинается с первых дней жизни. Я думаю, что мы можем сформулировать ее цель так: научить ребенка быть храбрым и выносливым вместо того, чтобы его запугивать. Однако, такие общие формулировки больше

запутывают, чем помогают, потому что все зависит от выводов, которые могут быть сделаны, а это, конечно, нужно обсуждать применительно к каждому конкретному случаю.

О лечении. Малые затруднения обычно легко проходят сами собой при благоприятных жизненных обстоятельствах. Я сомневаюсь, что психотерапевт, используя менее деликатный инструмент, чем психоанализ, может чем-нибудь помочь в случае выраженных изменений личности. В отличие от отдельных невротических симптомов, эти нарушения обычно указывают на достаточно шаткий фундамент всей личности. Мы не должны забывать, однако, что даже в этом случае — жизнь нередко оказывается лучшим лекарем.

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА¹

І. Отрочество: исторический подход

Отрочество — это период жизни, отмеченный ходом истории. В самом деле, возрастные категории, которые разделяют жизненные этапы и указывают на границы между поколениями, варьируют в разных эпохах; это касается этапа перехода от возраста подростка к возрасту взрослого. Стил жизни и предпочитаемые ценности прямо подвержены историческому влиянию, и отрочество больше, чем другие возрастные периоды, детерминировано социальными изменениями. К тому же значительную эволюцию претерпевают и институты юношеской социализации, существенно модифицируя психологию подростка. Так, например, повсеместное распространение школьного образования вызвало серьезные изменения в сегрегации возрастных групп.

Однако следует признать, что исторический подход в современной литературе по психологии подростка, как, впрочем, и во всей литературе по возрастной психологии, фактически отсутствует. Желание психологов описать универсальные законы развития оставляет впечатление ширмы, за которой скрывается определяющее влияние исторического процесса на развитие человека. Дебесс, известный французский специалист по подростковому возрасту (Debesse, 1947), считал, что «ошибкой было бы думать, что юность меняется вслед за эпохой... Конечно, в ней отражаются веяния своего времени... Но позади изменчивых образов юности стоит вечная юность, во все времена верная сама себе в своих тенденци-

¹ Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991.

ях, законах развития, в своих представлениях о мире вещей в мире людей. Именно эти закономерности нуждаются в открытии и определении» (ibid., p. 9—10).

Но с тех пор различные теоретические и особенно недавние эмпирические исследования в русле так называемой новой социальной истории показали иллюзорность представлений о психологическом развитии как основанном на неизменных законах, вне исторических, материальных и культурных условий. Социальная история интересуется повседневной жизнью обычных мужчин и женщин, не оставивших письменных свидетельств (биографий, генеалогий или писем) и не попавших в официальную историю.

Бесспорным новатором в этой области является Филипп Ариес, положивший начало подобным исследованиям своим внушительным трудом по истории ребенка в семейной жизни в старорежимной Франции (в период до 1789 г.). Согласно Ариесу, в доиндустриальной Европе отсутствовало различие детства и отрочества. В XVIII в. не существовало никакого понятия для той возрастной категории, которую сегодня принято называть отрочеством, ему еще предстояло сформироваться. Ариес считает, что это произошло лишь в конце XIX в.; именно в это время юность становится основной темой в литературе, объектом заботы моралистов и политиков. С этого момента начинают серьезно интересоваться тем, что думают юные, и публиковать статьи по этому вопросу. Отрочество появляется в истории как таящее в себе новые ценности, способные оживить дряхлеющее общество. Эта мысль пропитывает, впрочем, все творчество Стэнли Холла, который еще в 1904 г. опубликовал первое научное исследование по отрочеству.

Если Ариес считает «датой рождения» отрочества период 1900-х годов, то юношеское сознание как чувство принадлежности к группе, имеющей общие заботы и устремления, в Европе стало общим явлением только в конце первой мировой войны, когда солдаты противопоставили себя прежним поколениям. С этого момента отрочество распространилось, растянулось во времени, оттесняя детство вверх по течению жизни, а зрелость — вниз. Постепенно произошел раскол поколений, который характеризует наше время, с длинным периодом отрочества, покрывающим практически все десятилетие между 10 и 20 годами.

Таким образом совершился переход от эпохи без отрочества к эпохе XX в., когда отрочество становится любимым возрастом. Его стремятся достичь как можно раньше и задержаться в нем как можно дольше. Все происходит, согласно Ариесу, так, как если бы каждой эпохе соответствовал свой привилегированный

период жизни: XVII в. — молодой человек, XIX в. — ребенок, XX в. — подросток. Эти различия, утверждает Ариес, существенно зависят от демографических отношений между различными поколениями (Aries, 1973, p. 8—21).

Подобное направление исследований, начатое Ариесом, вызвало целую серию исторических работ, в которых делались попытки очертить истоки современной семьи (Shorter, 1977) и появление современного отрочества (Katz, 1975). Эти работы подтверждают идеи Ариеса, более точно датируя рождение современной семьи второй половины XIX в., когда возрастает роль частной жизни, интимности и чувственной стороны брака. Эта эпоха, совпавшая с индустриализацией, привела к увеличению времени пребывания подростков в семье вплоть до брака, создав тем самым феномен современного отрочества.

II. Отрочество: антропологическая перспектива

1. КУЛЬТУРАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Основным событием отрочества является постепенное включение в мир взрослых; этот социальный переход не нужно путать с биологическим феноменом пубертатного развития. В самом деле, несмотря на отдельные вариации, в целом пубертат везде наступает в одно и то же время и его биологические последствия везде одинаковы, имеют всеобщий характер, однако время окончания отрочества и признания взрослого состояния значительно варьируется в разных культурах.

Уже первые антропологические исследования сильно изменили представления об отрочестве, отведя центральную роль в этом возрасте социальным факторам развития и показав, что особенности подросткового периода, так же как и его продолжительность, детерминируются социальными институтами, с помощью которых общество обеспечивает переход от детского состояния к взрослому. Более 50 лет назад Мид провела исследования сначала на Самоа, затем в Новой Гвинее с целью наблюдения за ходом развития подростков-аборигенов. Для Маргарет Мид¹ и Рут Бенедикт исследования различий в разных культурах стали своего рода социальной лабо-

1 Классические работы Маргарет Мид по культурантропологии представлены на русском языке в кн.: Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. — *Примеч. ред.*

раторией и позволили поставить под сомнение существование универсальной схемы взросления, а также увидеть в новом свете этапы развития ребенка в нашей культуре.

Роль факторов культуры в развитии подростка наиболее ярко продемонстрирована в труде «Взросление на Самоа», изданном впервые в 1928 г. В этой работе Мид описывает повседневную жизнь на Самоа и различные аспекты развития девочек-подростков. В последней главе Мид рассматривает проблемы взросления американской девочки-подростка в сравнении с девочкой на Самоа: «... (в обоих случаях — М. К.) перед нами дети, проходящие через одинаковые стадии физического развития..., достигающие пубертата с началом первых менструаций, постепенно достигающие физической зрелости... Физическое развитие представляет собой константный фактор в Америке и на Самоа; однако юные американки и девушки Самоа отличаются друг от друга. Должны ли мы так же уверенно, как и в «случае телесных изменений», считать, что отрочество и там и здесь является периодом развития, влекущим за собой конфликты и стрессы?» (Mead, 1961, p. 144, 145).

Мид отрицательно отвечает на этот вопрос. На Самоа она не наблюдает различий между девочками, еще не достигшими пубертата, и подростками; за исключением физического развития, ничто не отличает девушку, два года назад достигшую половой зрелости, от той, которой это предстоит через два года. Отрочество никогда не описывается самоанскими девушками как сложный период жизни. Наоборот, это время выступает для них как период счастливой беззаботности; тревоги или стрессы им неизвестны.

Почему же существуют такие различия в психологическом развитии самоанских и американских девушек? Первая причина, согласно Мид, заключается в общей атмосфере беззаботности, царящей на Самоа: отсутствуют экономический и социальный пресинг; главное же, нет необходимости социального, морального и профессионального самоопределения. Вторая причина заключается в контрасте жесткости американской сексуальной морали по отношению к подросткам и терпимости сексуальных нравов на Самоа, где «сексуальность считается естественной и приятной вещью; сексуальная свобода ограничена лишь редкими (кастовыми) соображениями, взрослые слишком заняты для того, чтобы уделять время многочисленным приключениям подростков. Все в обществе разделяют эту точку зрения» (ibid., p. 148).

Наконец, сама организация социальной жизни на Самоа кажется призванной уменьшить все виды глубоких эмоциональных привязанностей между людьми: ребенок очень рано отдалается от семьи и вступает в разветвленную сеть родственных отношений, которые гораздо шире семейного круга; верность между влюбленными и супругами не является обязательной. Это сильно отличается от западной модели семейной жизни, которая протекает в ограниченном семейном кругу, большое значение придает любви, а также отношениям привязанности и зависимости. Как об этом пишет Мид, «самоанские родители, несомненно, отвергли бы как неприличную и одиозную такую мораль, которая основана на личной привязанности: «будь вежлив, чтобы мама была довольна», «не груби сестре, это огорчит папу» (ibid., p. 224).

Картина жизни подростка в Новой Гвинее, где Мид наблюдала процессы взросления и воспитания у племени ману, северной народности острова, живущей в свайных поселениях на берегу лагуны, была другой — ненадежное существование регулировалось сложной системой принудительных запретов и табу.

Для девушки наступление пубертата означало «начало взрослой жизни... конец игр, беззаботных дружб, счастливых часов беспечных прогулок по деревне» (Mead, 1958, p. 132). Первые менструации сопровождаются празднествами, во время которых девушку поздравляют и украшают; это событие связано для нее с уменьшением участия в общественной жизни селения и началом «лет ожидания... между беззаботными детскими играми и супружескими обязанностями».

У мальчиков достижение пубертата сопровождается различными ритуалами, такими, как церемония прокалывания ушей и посещение острова предков. Но этот период короток, так как по окончании церемоний мальчик возвращается к своим товарищам по беззаботным детским играм.

Отрочество описывается как счастливое время и для девочек, и для мальчиков: тяжелым периодом жизни считается начало супружества. В этот момент безразличная молодая жена приходит в дом мужа, которого она не выбирала, и тот долго будет выражать по отношению к ней сварливую враждебность, поскольку в течение многих лет будет вынужден жить в зависимости от родителей, одаривших его этой женой и домашним скарбом. Ставшие классическими работы Мид, сравнивающие жизнь подростка в примитивных обществах и в обществах западной культуры, во многом оказали влияние на современные

представления об отрочестве. Однако лишь в 50-е годы ее идеи реально повлияли на теоретическое осмысление отрочества, хотя обе эти работы были признаны событием сразу же после их опубликования. Даже сегодня они сохраняют свою актуальность и по-прежнему представляют образец полевого культурантропологического исследования. Как признается в своей автобиографии Мид, она осуществила эти исследования с целью проверки идей Холла о неизбежном характере подросткового кризиса. В 20-е годы сильное влияние на генетическую психологию в США оказали личность и воззрения Холла. Однако психологические взгляды Холла сами находились под сильным влиянием его философско-методологических представлений об эволюции человечества и о том месте, которое должно занимать отрочество в воспроизводстве человеческого рода. Вероятно, в начале века лишь малая часть американских подростков испытывала кризис отрочества, наполненный стрессами, тревогами и конфликтами. Большинство же подростков включалось во взрослую жизнь, приспособлявая свое поведение к тем нормам и правилам, которые преобладали в разных социальных группах. Многие из них, однако, испытывали чувства страха, вины или подавленности, связанные с моральными и социальными запретами, которые характеризовали их сексуальную жизнь. В этом отношении работы М. Мид ясно продемонстрировали, как социальные институты конкретной культуры формируют содержание жизненного опыта подростка.

2. ОБРЯДЫ ИНИЦИАЦИИ

В большинстве примитивных культур существуют странные на взгляд европейца церемонии, вводящие подростков во взрослую жизнь. Подобные обряды инициации, распространенные по всему миру, были предметом многих наблюдений — сначала миссионеров и путешественников, затем этнологов. Этот систематизированный материал представляет собой богатое, но в силу большой вариативности обрядов очень сложное исследование. Такие обряды могут быть кратковременны или же длиться годами, они могут протекать как простые церемонии или сложные представления, требующие специальных сооружений и длительной подготовки, они могут быть радостным праздником или впечатляющими церемониями с преодолением опасностей, физическими лишениями и ритуальной хирургией — полированием зубов, надрезами на коже, обрезанием и т.д.

Психологи пытаются расшифровать обильную символику инициаций, стараясь обнаружить за символами тот личностный смысл, который имеет для индивида достижение взрослого статуса. Как правило, психологические интерпретации инициации сводятся к обсуждению конфликтов, связанных с эдиповым комплексом, к утверждению половой идентичности и стабилизации половых ролей. Не пренебрегая данными аспектами, антропологи стремятся описать возможные обрядовые разновидности достижения взрослости и выделить социальное значение приобщения ко взрослому статусу. Однако и те и другие исследователи признают, что данный ритуал всегда предназначен для подготовки ребенка к своему будущему статусу и для приобщения к этому статусу подростка.

А. Психологические функции обрядов инициации мальчиков

Обряды инициации мальчиков часто протекают публично: будущие участники собираются, разбившись по возрастам, на площади селения или в специально отведенном месте. Эти своеобразные церемонии издавна наблюдались во всех уголках мира. Они стали предметом разнообразных психологических интерпретаций, группирующихся вокруг трех основных тем: овладение эмоциями, связанными с эдиповым комплексом; присвоение половой идентичности и контроль над бисексуальными влечениями подростка.

а) Овладение эмоциями, связанными с эдиповым комплексом

Уайтинг, Клакхон и Энтони (Whiting, Kluckhohn, Antony, 1951) выдвинули гипотезу о функциях обрядов инициации у мальчиков на основе идеи разрешения эдиповых конфликтов в отрочестве: тесная связь ребенка с матерью в детстве порождает ревность к отцу, в результате чего оказывается необходимым определенное социальное вмешательство для предотвращения инцеста с матерью и открытой враждебности к отцу.

В некоторых примитивных племенах мать и сын спят в одной постели с рождения ребенка и часто в течение более двух лет; в этих общностях послеродовые сексуальные отношения между супругами прерываются запретами и табу. Уайтинг и его сотрудники утверждают, что здесь следует ожидать появления особенно жестоких обрядов инициации мальчиков, содержащих испытания мужества, физические лишения и операции на гениталиях в целях преодоления эдиповых влечений. Уайтинг с соавторами эмпирически исследовали в 56 случайно выбранных во

всех точках земного шара племенах статистическую взаимосвязь между тремя следующими переменными: совместным сном матери и сына, сексуальными супружескими запретами в послеродовой период и наличием жестоких обрядов инициации подростков. Эта связь оказалась статистически достоверной. Авторы пришли к выводу, что основная функция инициаций мальчиков заключается в преодолении влечений инцеста и предупреждении открытого бунта против отцовского авторитета в тот момент, когда физическая зрелость делает этот бунт опасным, усиливает мужскую идентификацию и принятие подростком мужской роли.

Работа Уайтинга и его соавторов стала объектом постоянной критики со стороны антропологов (Brown, 1965; Norbeck et al., 1962; Young, 1962). Последние в особенности упрекали их в оторванности сделанных наблюдений от этнологического контекста и в силу этого несколько обесцененных, главное же — в пристрастном отборе переменных, согласующихся с психоаналитическими предположениями и маскирующих такие фундаментальные социальные факторы, как полигамия или преобладание власти мужчин, укрепляющейся благодаря различным мужским союзам. Янг (Young, 1962) обратился к исследованию этих же 56 племен, наблюдавшихся Уайтингом и его сотрудниками, введя в дополнение к изученным переменным такую, как мужская солидарность, определяемая наличием тайных мужских сообществ, запретных для женщин. Янг показывает, что наличие подобной мужской солидарности в большей степени определяет жестокие обряды инициации, чем особенности воспитательной практики на первом году жизни ребенка. По его мнению, основной функцией обрядов инициации является скорее подчинение половых ролей подростка социальным требованиям, вытекающим из высокой степени мужской солидарности, нежели овладение подростком детскими эмоциями эдипова комплекса.

б) Присвоение половой идентичности

Бартон и Уайтинг (Burton, Whiting, 1969) критически пересмотрели предыдущие гипотезы Уайтинга и других, попытавшись на этот раз интерпретировать функции обряда инициации на основе понятия вторичной идентификации. В сообществах с такими послеродовыми обычаями, когда мальчик изгоняется из материнской постели в пользу ранее выдворенного из нее отца, он испытывает к своему сопернику амбивалентное чувство нена-

висти и зависти. Эта зависть заставляет его идентифицироваться с отцом. Подобная форма идентификации должна быть усилена в ходе инициации посредством вторичной ритуализированной идентификации, в которой происходит закрепление мужской половой идентичности.

«Мы утверждаем, что объяснение в терминах половой идентичности является более валидным и плодотворным. Мы считаем, что в общностях, содержащих конфликтную половую идентификацию, в которых ребенок спит с матерью, а семейное единство контролируется мужчинами, можно наблюдать обряды инициации, функционально служащие разрешению этих сексуальных конфликтов» (Burton, Whiting, 1969, p. 67).

в) Разрешение бисексуальных влечений

Беттельгейм в работе «Символические ранения» (Bettelheim, 1971) дал несомненно наиболее оригинальное объяснение обрядам инициации мальчиков. Его размышления базируются на двух источниках: на материалах групповых психотерапевтических сеансов с подростками-невротиками в ортогенетической клинике в Чикаго и на анализе многих этнографических данных об обрядах инициации, связанных с обрезанием и насечками на пенисе. В частности, Беттельгейм пишет, что в смешанной психотерапевтической группе мальчики проявляли беспокойство и неуверенность в своем сексуальном статусе и зависть к статусу девочек: наличие менструаций и возможности вынашивания ребенка в своем чреве. Девочки, в свою очередь, будучи уверены в своей половой принадлежности в силу менструаций, проявляли враждебность по отношению к ним, наделяли их магической силой. Когда мальчики узнали, что у девочек начались месячные, они испытали зависть, так как девочки сексуально «выросли», и группа решила создать секретный ритуал, согласно которому мальчики обязаны были каждый месяц резать свой указательный палец и смешивать эту кровь с менструальной кровью девочек.

Беттельгейм связывает наблюдения о мифах, окружающих появление первых менструаций, с содержанием ряда распространенных в Австралии специфических обрядов инициаций.

Их ритуальная практика состоит в надрезании основания пениса, что обнажает уретру и позволяет думать, что мужской орган стал похож на вульву. Сравнение на этом не кончится, так как в некоторых племенах насечку делают каждый месяц для появления менструальной по своему символическому значению

крови. Согласно Беттельгейму, насечка пениса составляет символическое утверждение обладания вагиной и менструациями. Функцией инициаций, по Беттельгейму, является символическое утверждение того, что мужчины способны к деторождению и что они в состоянии иметь такой же сексуальный аппарат, как у женщин. Целью инициации является не предотвращение инцеста и утверждение мужской идентификации, как это утверждали Уайтинг с соавторами, а присвоение сексуальной роли на основе удовлетворения бисексуальных влечений.

В действительности представления Беттельгейма во многом исходят из психоаналитических концепций, ибо, как это утверждает Грин (Green, 1971), интерпретации Беттельгейма основаны именно на вторичном развитии эдипова комплекса. По его мнению, обрезание и насечка составляют «символические ранения», придуманные женщинами и связанные с мифами о плодородии, а не являются, как это утверждал Фрейд, «символическими заместителями кастрации, наказанием, которое первобытный отец когда-то наложил на своих сыновей в силу своего всемогущества» (Bettelheim, 1971, p. 43).

Лапланш (Laplanche, 1975) также детально критикует произведение Беттельгейма. В основном критика направлена на поверхностный и слишком «психологизаторский» уровень интерпретации материала, изложенного в «Символических ранениях». Что же касается результатов, полученных на сеансах групповой психотерапии с подростками или в результате транскультурного анализа обрядов обрезания и насечек, Лапланш полагает, что Беттельгейм намеренно отобрал факты, подтверждающие его гипотезу, в то время как в действительности речь шла об участии мужчин в обряде установления создающей власти с символическим присвоением ее атрибутов.

Согласно Лапланшу, утверждения Беттельгейма бросают настоящий вызов психоаналитической теории, так как приоритет женского желания подразумевает «отрицание фаллической проблематики» (Laplanche, 1975, p. 56) и искусственное «обесценивание комплекса Эдипа» (ibid, p. 58), который больше не играет основной роли.

Лапланш противопоставляет этому объяснения Рохейма, который провел в Австралии по поручению Венской школы ряд исследований для подтверждения истинности фрейдовских идей. С точки зрения Рохейма (Roheim, 1967), вся ритуальная символика обреза-

ния и насечки подтверждает основные положения психоаналитической концепции: «Угроза кастрации и эдипов комплекс ясно отражены во всех этих инициациях» (ibid, p. 11).

Б. Социальные функции обрядов инициации

В начале века Ван Геннеп (Van Gennep, 1909) предложил общий теоретический подход к изучению социальной функции обрядов инициации, выделив общие закономерности, которыми отмечена организация обрядов, вне зависимости от различий практикующих их племен. Во всех примитивных культурах существуют ритуальные церемонии, отмечающие переход к новой ступени взросления или к новому социальному статусу. Роль этих «обрядов перехода», как их называет Ван Геннеп, состоит в указании смены одного социального состояния другим, а их функция — в облегчении этого перехода. Ван Геннеп уже отказывается от представлений, связывающих подростковые инициации с празднованием физиологической зрелости, полагая, что скорее надо говорить именно о подростковых, чем о пубертатных обрядах, так как они имеют не физическое, а социальное значение. Функция подобных обрядов — обеспечение переходов от подросткового статуса к социально признанному взрослому статусу.

Этот переход включает три последовательных этапа, которые Ван Геннеп выделил во всех обрядах инициации: ритуал отлучения от прежнего статуса, обуславливающий разграничение ролей и разрыв с прежней группой, переходный период, или период досуга, который готовит участников к новому статусу, и ритуал приема нового члена в общество взрослых, роль которого состоит в публичном признании участника инициации отныне полноценным взрослым.

Этот анализ социальной функции обрядов инициации еще и сегодня вдохновляет многих антропологов, так как сама постановка вопроса претерпела мало изменений в силу универсальности категорий, используемых Ван Геннепом. Стало очевидно, что социальное значение обрядов инициации превосходит их индивидуальные функции, так как цель состоит не в праздновании физиологической зрелости и тем самым в поддержании природного начала в человеке, а во включении подростков в общество взрослых и тем самым в приобщении их к социальным и политическим нормам, регулирующим жизнь племени. Одновременно обряды инициации выполняют многие важные в инди-

видуальной жизни функции, состоящие в переходе к определенному сексуальному статусу, мужской идентификации или разрешении половых конфликтов.

В. Обряды инициации девочек

Обряды инициации девочек гораздо меньше описаны в антропологической литературе. Подобное различие в количестве работ, посвященных мужской и женской инициации, объясняется, в частности, тем, что большинство исследователей были мужчинами. Поэтому некоторые «недоброжелатели» не упускают случая бросить им упрек в отсутствии интереса или в растерянности перед «женским вопросом» (Sindzingre, 1977). Наиболее часто используемым оправданием в объяснении этого различия является меньшая доступность женских инициаций, так как они проходят в узком кругу родственников и редко превращаются в публичные празднества. Обрезание, насечки являются публичными обрядами, предполагающими наличие и участников, и зрителей, в то время как инициация девочек происходит в доме матери или родственников.

Наиболее общей чертой женских инициаций является социальное признание первых менструаций; часто инициации организуются именно в связи с этим биологическим явлением. Наступление первых месячных окружено верованиями, главной темой которых является тема плодовитости будущей матери: сопровождающие инициацию таинства, массаж тела и магические жесты являются заклинаниями бесплодия и должны обеспечить увеличение плодовитости и наиболее благоприятные условия родов. Во время первой менструации девушка часто наделяется магической силой, иногда доброй, иногда злой. У племени апачей Рут Бенедикт наблюдала жрецов, преклоняющих колена перед достигшими половой зрелости девочками, дети и старики прикасались к ним, чтобы уберечь себя от болезней, так как эти девочки воплощали собой «сверхъестественную благость». В других племенах считается, что первые менструации грозят соплеменникам убытками: взгляд девушки может осушить источник или прогнать дичь в глубь лесов. В британской Колумбии в одном из индейских племен девушка во время первых месячных считается несущей угрозу любому, кто с ней встретится: даже следы ее оскверняют тропу или реку (Benedict, 1950). В женских инициациях часто встречается обычай сегрегации и изоляции девушки в отдельном помещении, специально для этого предназначенном. Место, отведенное для данной церемонии, — это закрытое пространство, расположенное в глубине, в потайном месте материнского дома, которым интересуются кроме матери лишь родственники или соседи, заходящие в гости.

Период социальной изоляции часто отмечен символами темноты и ограничениями в пище: девушка изолируется в темной комнате дома, окруженная несколькими женщинами, которые знакомят ее с историей племени и будущей супружеской ролью. Согласно Элейд (Eliade, 1959), темнота символически отражает мистическую связь между женским и лунным циклами.

Публичное празднество женских инициаций — явление гораздо более редкое, чем мужских. Если же оно происходит, то это означает, что «тайнство свершилось» и молодая девушка готова к выполнению своей женской роли. Браун (Brown, 1969) доказала, что публичные обряды женских инициаций наблюдаются в тех культурах, где родство передается по материнской линии, где дочь должна остаться после замужества в материнском доме; в этих культурах женщина в значительной степени обеспечивает выживание племени. Социальная функция инициации состоит в указании на определенные изменения в девочке, требующие нового отношения к ней и осведомляющие окружающих о ее готовности к супружеству.

Генитальные операции редко присутствуют в женских обрядах инициации (Brown, 1969). Обрезание мальчиков наблюдается во многих племенах на всех пяти континентах и, по свидетельству многочисленных очевидцев, является наиболее важным подростковым обрядом. Обычай же иссечения клитора, сопровождающийся иногда частичным или полным удалением малых и больших половых губ, наблюдается лишь у двадцати народов Африки (Sindzingre, 1977). Этот ритуал часто рассматривают как женский аналог обрезания, а некоторые исследователи даже говорят о женском обрезании. Однако использование этого термина неправомерно, так как при внешнем сходстве функции женских и мужских генитальных операций довольно различны, в особенности в том, что касается возможности получения сексуального удовольствия после операции: «Опыт показывает, что обрезание усиливает сексуальную возбудимость мужчины, в то время как иссечение клитора сильно подавляет женскую сексуальность. Уже в этом можно видеть противоречие с тем мифическим объяснением, которое стремится придать этим двум обрядам одинаковое значение» (Zadi Zaourou, Ehouman, 1975)¹.

1 Цит. по: Sindzingre, 1977, p. 66.

Николь Синдзингр анализирует два типа данных, касающихся иссечения клитора: свидетельства женщин, подвергшихся этой операции и объяснявших ее смысл антропологам, и западные научные представления, преимущественно в рамках психоанализа. Основной функцией иссечения клитора, по данным первого типа, называется подготовка к замужеству, обеспечивающая зачатие и плодовитость. Следующая функция — контроль за женской сексуальностью: иссечение клитора — это эффективное средство сохранения целомудрия женщины, «которой от природы недостает самоконтроля в сексуальной области». В личных свидетельствах можно найти упоминание и третьей функции, состоящей в необходимости овладения женщиной ее половой ролью: иссечение клитора — удаление маленького пениса — имеет своей целью подавление в женщине мужского начала и утверждение ее собственной сексуальности.

Научное обсуждение обрядов иссечения клитора ведется прежде всего психоаналитиками. Мари Бонапарт (Bonaparte, 1948), опираясь на фрейдистскую концепцию женской бисексуальности, рассматривает иссечение клитора как выражение социального желания «сверхфеминизации» девочек, запугивания, подавления их сексуальности, видя в этом обряде аналог подавления женской бисексуальности, но отвергает идею о принудительном характере этого обряда (только 12 % опрошенных образованных гвинейских девушек сожалеют о своей инициации). Он связывает обряд иссечения клитора с рядом позитивных социальных чувств, которыми пестрят свидетельства девушек: прощание с детством, приобщение к миру взрослых, переход к сексуальной жизни и вагинальному эротизму «настоящей женщины».

Подобная амбивалентность научного исследования, настаивающего то на плюсах, то на минусах данного обряда, свидетельствует, согласно Синдзингр, что иссечение клитора является многозначным ритуалом и что в его анализе следует избегать простых и окончательных объяснений. Исходя из присущей ему амбивалентности, обряд иссечения клитора не может рассматриваться сам по себе, вне конкретных социальных условий своего существования. Что же касается недавней реакции некоторых западных организаций, требовавших отмены этого «варварского обычая», то, как считает Синдзингр, закономерно возникает вопрос, по какому праву эти организации судят о нем и вмешиваются в жизнь других народов в поисках недостатков, подлежащих искоренению.

3. ОБРЯДЫ ИНИЦИАЦИИ И ЗНАЧЕНИЕ ОБРЯДОВ В НАШЕЙ КУЛЬТУРЕ

Бесконечное разнообразие затрудняет любую попытку нахождения общих черт обрядов инициации. Можно лишь удивляться их многообразию у примитивных народов и отсутствию в западной культуре, если только не считать за таковые религиозные праздники (конфирмацию у христиан или Бар-мицву у евреев), а также некоторые формы включения в молодежные движения или переход в среднюю школу. Однако согласимся, что в этих случаях мы имеем дело с весьма ограниченными явлениями, отражающими лишь частные аспекты жизни человека, в то время как обряды инициации обращены к личности в ее целостности — к ее телу, духу и социальному статусу.

Во всех церемониях обряды инициации имеют ярко выраженный сексуальный характер. Это видно на примере генитальных операций или празднования первых менструаций, однако сексуальное содержание пронизывает и символические действия, сопровождающие инициации подростков. Можно утверждать, что обряды инициаций служат более полному принятию существующих в данной культуре сексуальных ролей и закреплению половой идентичности в самом теле участника путем генитальных операций, татуировок и насечек.

В этнологической литературе на примере разных племен, у которых центральное место в пубертатных ритуалах занимает идея второго рождения, показано, как символическое воспроизводство процесса рождения становится хорошо разработанной психодрамой. Вариации обрядов инициации бесконечны, но обычай, существующий на одном из индонезийских островов, может считаться типичным. В пубертатном возрасте мальчики собираются в специальном строении в глубине леса. Как только участники скрываются в нем, слышится глухой шум, раздается ужасный крик и через крышу выбрасывается окровавленное копьё. При виде его матери рыдают и причитают, объявляя, что духи убили и унесли их детей; они объявляют траур и оплакивают их смерть. Но в один прекрасный день опекуны и крестные отцы участников обряда выходят из леса, покрытые грязью, как если бы они вышли из преисподней, чтобы объявить, что их мольбы были услышаны и что юноши воскресли (Frazer, см. Bettelheim, p. 138). Переход к новой жизни в конце инициации часто сопровождается присвоением нового имени, отличного от детского.

Ритуалы инициации часто являются наиболее разработанными среди всех других церемоний, отличающих разные жизненные этапы: рождение, отрочество, обручение, свадьбу, смерть. Они имеют важнейшее социальное значение, публично объявляя о переходе подростка во взрослое состояние и о рождении нового члена общества, точно определяя его сексуальный статус.

По Харту (Hart, 1975), инициация представляет собой исключительно важный «институт воспитания» у примитивных народов, которые затрачивают много времени и сил, чтобы превратить подростка в социализированного в данной культуре взрослого. Правила проведения обряда очень строго определены, одинаковы для всех и должны неукоснительно соблюдаться. Обряд инициации отрывает подростка от семьи, на попечении которой он до сих пор находился и которая была ответственна за обучение способам охоты, рыбной ловли и т.д. С наступлением пубертата о «школе инициации», как называет это Харт, начинают заботиться посторонние люди, умножая запреты и табу, регулирующие усвоенные в семье формы поведения. «Программа обучения» в школе инициации состоит исключительно из тех знаний, которые определяют культуру племени, — мифов, верований, социальных ценностей в целях превращения подростка в «гражданина», социализированное существо, каковым он ранее не был. Примитивные народы изобрели превосходный аппарат «гражданского воспитания» подростков в рамках своей культуры, по сути забросив обучение навыкам, направленным на обеспечение выживания, — таким, как производство пищи, овладение сельскохозяйственной техникой, навыки охоты и рыбной ловли. В отличие от западного общества, примитивные народы, пишет Харт, несмотря на тяжелые условия существования и частую угрозу вымирания, гораздо больше заботятся о воспитании «граждан», которые смогут «вписаться» в культуру, чем о «работниках», которые могли бы изучить и преумножить способы добывания пищи.

Обряды инициации приобщают человека к обычаям социальной и культурной жизни, знакомя с определенными задачами, отмечающими переход от отрочества ко взрослой жизни. Не пытаюсь решить неразрешимую дилемму о том, что первично — социальное или индивидуальное, обряды инициации посредством символических празднеств осуществляют примирение психологических и социальных структур личности.

Чтение этнографического материала по обрядам инициации вызывает у западного читателя два рода чувств. Описание некоторых исключительно суровых обрядов, во время которых под-

ростки подвергаются лишениям, опасным испытаниям, калечатся сексуально, питаются тошнотворной пищей и т.д., вызывает у западного читателя отвращение к этим варварским обычаям и укрепляет в нем чувство превосходства цивилизованного человека. По другим свидетельствам, все это вызывает у него ностальгию по утраянному раю: представитель примитивной культуры неразрывно связан с природой, от которой цивилизация оторвала человека Запада; он умеет внимательно слушать ритмы природы и космоса. Следует, однако, удержаться от впадения в обе эти крайности — осуждения варварства или зависти к «доброму дикарю». Всякое сравнение этих двух миров тщетно, ибо между западной цивилизацией и первобытной культурой существует много контрастов и непримиримых противоречий. Однако всеобщность подростковых обрядов у первобытных народов и их исчезновение в нашем обществе вновь ставят исключительно важный вопрос связи поколений в нашей культуре.

Обряды инициации обеспечивают одновременно переход поколения подростков в поколение взрослых и объединение поколений, и все это в рамках единого общества с устоявшимися нормами, четко и публично заданными социальными ролями и статусами. Инициация помогает подростку овладеть культурными и социальными правилами и гарантирует ему признание со стороны окружающих. Это несет значительное психологическое преимущество, и повсюду подростки страстно стремятся подвергнуться испытаниям инициации, даже если ее обряд опасен и болезнен. Несомненно, здесь также сильно сказывается конформность поведения, так как подросток примитивного племени не имеет никакого другого пути к взрослому статусу, кроме инициации.

В нашем обществе переход к взрослости не институализирован, и программа, его регулирующая, более туманна, более открыта и, что особенно важно, более сложна, поскольку диктуется правилами профессионального образования и специализации. Вместо волнующего обычая, изобретенного первобытным обществом в целях обеспечения единства поколений, индустриальное общество создало систему, в которой поколения разобщены и разделены в своей активной жизни, социальной деятельности и досуге. Это общество, превозносящее, в отличие от примитивных культур, производственные достижения, породило такой способ разделения труда, который определяет маргинальный статус подростков и стариков — тех, кто еще не может продуктивно работать, и тех, кто уже не способен к этому.

III. Отрочество в жизненном цикле человека: определение, продолжительность, проблематика

1. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОТРОЧЕСТВА В ЖИЗНЕННОМ ЦИКЛЕ

Отрочество — период жизни, лежащий между детством и взрослостью. Это кажущееся простым определение содержит проблему, особенно если речь заходит о конечной точке отрочества. Несомненно, что пубертат представляет собой его легко определяемое начало, а постепенное половое созревание значительно меняет процесс взросления, но с окончанием отрочества, совпадающим с включением индивида в общество взрослых, все обстоит иначе.

Достижение пубертата знаменует вступление в отрочество, универсальная точка отсчета которого определяется биологическим созреванием: в течение относительно короткого периода, в среднем 4 лет, в организме произойдут глубокие изменения — и тело приобретает свои окончательные половые особенности. Однако использование простых и очевидных биологических критериев провоцирует ряд затруднений. Во-первых, хронологический возраст является не слишком точным индикатором биологического возраста, особенно если учесть характеризующие пубертат огромные межиндивидуальные различия. Эти различия может увидеть каждый: одна девочка 13 лет может обладать телом взрослой женщины, в то время как ее подруга того же возраста будет иметь детскую фигуру.

Далее, если для девочки появление первых менструаций является определенным показателем пубертатного созревания, то установление мужской половой зрелости проходит в отсутствие четких признаков, так как, хотя наличие в моче живых сперматозоидов может быть точно определено в лабораторных условиях, за ее пределами следует прибегнуть к таким признакам, как развитие яичек или оволосение лобка.

Наконец, периоду созревания половых органов, ответственных за первые менструации у девочек и выработку семенной жидкости у мальчиков, предшествует период от 1 до 2 лет, во время которого постепенно формируются пубертатные механизмы. Более разумно связать начало отрочества с появлением этих первых признаков, лежащих в начале полового созревания.

Но основная проблема в установлении продолжительности отрочества в ходе индивидуального развития состоит в определении его конца. Отрочество заканчивается с вхождением человека в мир взрослых, однако, по крайней мере в нашем обществе, достижение взрослого статуса не имеет точных, общепринятых критериев. Переход от отрочества к взрослости представляет, скорее, усложняющийся процесс, за которым стоит важный период индивидуального развития. Можно выделить определенное число событий, которыми отмечен этот переход: окончание учебы, включение в рынок труда, уход из родительского дома, нахождение партнера и создание собственной семьи. Однако, как мы уже это отмечали в I главе, порядок этих событий и время их протекания меняются в ходе истории. Достижение взрослого статуса также меняется в зависимости от эпохи и культуры; в нашем обществе оно не институализировано и определяется по смутным, изменчивым и нормативным критериям.

А. Продолжительность отрочества: психологическая перспектива

Трудность нахождения конца отрочества ясно прослеживается в разных определениях продолжительности подросткового возраста, приводимых в психологической литературе. «В психологическом плане отрочество — это состояние души, способ существования, возникающий с начала пубертата и кончающийся тогда, когда индивид достигает независимости в своих поступках, т.е. когда он созрел социально и эмоционально и обладает необходимым опытом и мотивацией для исполнения роли взрослого» (Stone, Church, 1973, p. 217). Небольшую ясность вносит Хоррокс, когда утверждает: «Отрочество кончается, когда индивид достигает социальной и эмоциональной зрелости и получает опыт, способность и желание принять на себя роль взрослого, выражающуюся в широком веере поступков — так, как она задана той культурой, в которой живет» (Hogrocks, 1978, p. 15).

Эти дефиниции отражают, скорее, замешательство исследователей, когда речь заходит об исчерпывающем определении окончания отрочества; это период развития между детством и взрослостью, имеющий биологическое начало и определяемый культурой конец. Подростковый период — всеобщее явление, хотя, как мы отмечали в I главе, в качестве специфического этапа жизненного цикла он признан сравнительно недавно. Мысль о существовании состояния, отличного от детства и взрослости, характерна для всех известных обществ и исторических периодов (Eisenstadt, 1960). Везде, во

всех культурах существуют слова для обозначения этого состояния (Linton, 1936). Однако продолжительность отрочества сильно варьирует в зависимости от культурного контекста. Этот период относительно короток у примитивных племен и продолжителен в нашей культуре, охватывая практически все десятилетие между 11 и 20 годами.

Б. Конец отрочества: психоаналитическая перспектива

Тем не менее Петер Блос (Blos, 1979) попытался решить проблему окончания отрочества, выделив четыре психологических критерия, позволяющих провести границу между типичными структурами подросткового и взрослого самосознания.

Первый из этих критериев — то, что Блос называет «вторичным процессом индивидуализации в отрочестве». Его механизмы соотносимы с механизмом интроекции первого объекта любви — образа матери, позволяющим ребенку сформировать первое примитивное представление о самом себе и наметить первую грань между субъективной реальностью и внешним миром. Механизмы этих процессов вновь активизируются во время пубертатного периода. Однако в это время будет найдена грань между двумя субъективными реальностями: представлением о себе и интериоризованными родительскими образами, что необходимо связано с отдалением или деидеализацией объекта любви и что, согласно Блосу, может вызвать такие разрушительные последствия для личности, как уход в свой внутренний мир или в асоциальное поведение.

Второй критерий связан с «временной протяженностью» самосознания. Подросток впервые сталкивается с реальностью времени, необходимостью правильного осознания своего прошлого и составлением планов на будущее. Экзистенциальная тревога, связанная с этим новым опытом, впервые сталкивает его с трагическими аспектами бытия. Отныне юноша осознает «остаточные травмы», отмеченные нарциссическими шрамами ностальгии и навеки утраченными детскими иллюзиями, являющиеся не чем иным, как личной драмой каждого человека.

Согласно Блосу, этот длительный процесс становления взрослого самосознания завершается формированием половой принадлежности. Это понятие отлично от той «родовой принадлежности», которая была сформирована ранее, когда ребенок столкнулся с необходимостью принятия телесного образа Я определенного пола. Это более общий процесс, ибо он включает в себя интеграцию

неадекватных (мужских или женских) составляющих «родовой принадлежности» в рамках новой психической структуры — Я-концепции, что ведет к постепенному отказу от инфантильных привязанностей и к формированию характерных для взрослого стабильных межличностных отношений.

В. Отрочество и юность: социологическая перспектива

В конце 60-х годов Европу и США потрясли многочисленные социальные движения: и майские события 1968 г. во Франции, и волнения в американских студенческих городках вывели молодежь на авансцену политической и общественной жизни. В это время было опубликовано множество социологических работ, которые пытались раскрыть лежащее за этими движениями становление молодежи как особой социальной группы, имеющей общие установки и специфические притязания. Этот феномен напоминал «открытие» отрочества в начале века.

Кенистон (Keniston, 1970), исследовавший в 60-е годы различные группы молодых инакомыслящих американцев, не колеблясь, указывает на то, что отныне в жизненный цикл человека врывается новый период. Группа, которую он обозначает как молодежь, реализовала традиционные подростковые задачи: члены этой группы восстали против семейной опеки с заданной и стабильной сексуальной жизнью, свидетельствующей об определенных моральных, этических и политических обязательствах. Эти юноши и девушки остаются, однако, динамичными, они не завершают свое юношеское развитие и стремятся противопоставить себя обществу, созданному взрослыми.

Кенистон сделал свои выводы, исходя из наблюдений за представителями привилегированных классов — молодыми американскими студентами, которые отказались от системы отцовских привилегий ради создания коммун или ради активного включения в более радикальные политические движения (например, движение протеста против войны во Вьетнаме). Однако сегодня значение этих движений протеста представляется гораздо более скромным: мы не уверены, что подобная концепция юности имеет будущее в общественном сознании и может повлечь за собой точные теоретические формулировки.

Однако эта частная проблема встает вновь, как только речь заходит об определении этапов жизненного цикла человека: что есть молодость — продолжение отрочества или начало взрослой жизни?

Авторы большинства работ по психологии развития придерживаются второго мнения и выделяют в жизненном цикле человека три больших этапа: детство, отрочество, взрослость. Детство подразделяется на три периода: период вскармливания, раннее детство и школьный возраст. Взрослый возраст также делится на три периода: молодость, средний возраст и пожилой возраст. На первый взгляд подобное деление может показаться произвольным, но оно оказывается уместным, если обратиться к специфике каждого отрезка жизни в терминах тех задач, которые свойственны каждому этапу развития. Каждый период характеризуется совокупностью социальных и психологических достижений, которые, конечно, несовершенны, но имеют определенное значение для всех представителей данной возрастной группы. Общепринятым является представление о том, что отрочество характеризуется такими психосоциальными потребностями, как освобождение от родительской опеки и установление половой идентичности. Реализация этих задач означает завершение отрочества и начало взрослого возраста. Отныне молодой человек сталкивается с другими задачами, связанными в основном с выбором партнера и профессиональной самореализацией — тем, что среди прочего определяет судьбу человека в нашем обществе.

2. ОТРОЧЕСТВО КАК ПЕРИОД РАЗВИТИЯ

В целом отрочество является периодом жизни, анализ которого требует использования понятия развития, и термины «изменение», «модификация», «преобразование» и т.д. постоянно используются при описании различных аспектов взросления. В отрочестве организм претерпевает значительные изменения, которые будут существенно влиять на все стороны биологического, психологического и социального развития: во время пубертатного периода происходят глубокие телесные изменения; меняется также характер мышления, претерпевая качественные и количественные преобразования; социальное развитие идет по двум основным линиям — освобождения от родительской опеки и установления новых отношений со сверстниками; и наконец, развитие самосознания характеризуется становлением новой субъективной реальности, а именно идентичности как продукта сексуальных, когнитивных и социальных трансформаций. Таким образом, изменения в отрочестве последовательно охватывают четыре сферы развития: тело, мышление, социальную жизнь и самосознание. Всякий раз эти изменения представляют собой психологические приобретения, которые отражают содержание данного момента развития. Многие психологи (Гезелл, Левин, Эриксон,

Блос) пользовались понятием «задача развития» для описания необходимых психосоциальных новообразований каждого этапа развития. Эти новообразования определяются потребностью в большей сексуальной и социальной личной свободе, а также общими, или, по крайней мере, широко распространенными особенностями данного общества.

А. Зовы развития и основные задачи развития в подростковом возрасте

1. Пубертатное развитие. В течение относительно короткого периода, занимающего в среднем 4 года, тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи развития: 1) необходимость реконструкции телесного образа Я и построения мужской или женской «родовой» идентичности; 2) постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности, характеризующейся совместным с партнером эротизмом и соединением двух взаимодополняющих влечений.

2. Когнитивное развитие. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы¹.

3. Преобразования социализации. Отрочество также характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки; 2) постепенное вхождение в группу сверстников,

¹ Описанная Пиаже стадия формальных операций не является универсальной и представляется характерной лишь для ограниченного числа подростков — тех, кто ходит в школу нашей культуры. Представляется неправомерным считать ее всеобщей.

становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обоих полов.

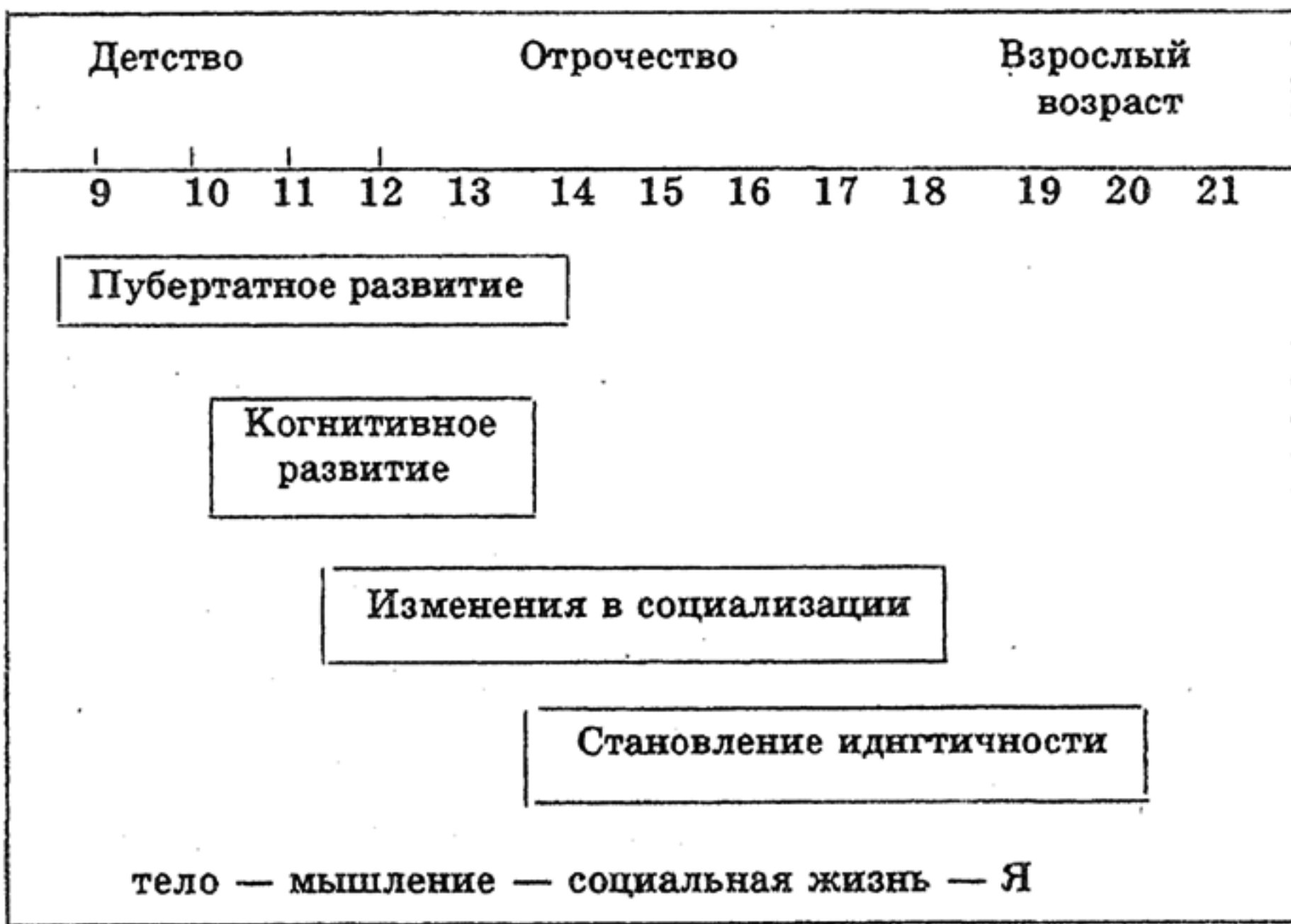
4. Становление идентичности. В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в себя три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; 2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (в основном речь идет о выборе профессии, половой поляризации и идеологических установках).

Б. Схема развития в отрочестве

Совокупность подростковых изменений в процессе развития представлена на рис. 1.

Основные зоны развития в отрочестве

Рисунок 1



Начало отрочества совпадает с наступлением пубертата, конец же, более неопределенный, обозначен многоточием. Четыре зоны развития, описанные выше, распределены по функциям. Подобное расположение, основанное на том, что каждая зона имеет особое значение в каждый данный момент развития, базируется на многочисленных эмпирических данных. Так, в том, что касается пубертата, расположенного в начале схемы, можно видеть, что образ телесного Я, относительно стабильный между 8 и 11 годами, испытывает в дальнейшем значительные изменения, которые достигают максимума в 14 лет, а затем вновь постепенно стабилизируются (Simons, Rosenberg, 1975); аналогично беспокойство по поводу гетеросексуальных отношений достигает кульминации в 13 лет, а затем снижается (Coleman, 1978). Сходное описание можно дать для всех других зон развития, но поскольку каждая из них будет рассмотрена в отдельной главе, содержащей эмпирические данные, нам кажется избыточным останавливаться на этом сейчас. Достаточно будет отметить, что семейные конфликты и асоциальное поведение преобладают в 16 лет и что проблематика, связанная с идентичностью, завершает период отрочества (Blos, 1979).

В каждом из приведенных на рис. 1 прямоугольников отражено развитие того или иного направления, преобладающего и достигающего максимума в определенном возрасте, но свойственного не только ему. Так зоны перекрываются, некоторые из них занимают центральное место в психологической жизни подростка в данный момент, но это совсем не означает, что какая-то из них не может быть критической для человека на всем протяжении отрочества.

Эта схема похожа на модель Коулмана (Coleman, 1978), которую он предложил в результате проведенного в Англии опроса более чем 800 подростков с целью выявления их отношения к целому ряду тем: образу Я, сексуальным отношениям, дружбе, детско-родительским отношениям и т.д. Анализ результатов показал, что исследуемые установки меняются в зависимости от возраста респондентов, но в особенности от того, какие специфические интересы актуальны для них в каждый момент развития. Это заставило Коулмана предложить «фокальную», как он ее называет, теорию отрочества, понимая под этим совокупность интересов, составляющих центр психологической жизни на определенном этапе развития. Согласно Коулману, подобная модель близка к классической концепции стадий развития, однако является более

гибкой, ибо разрешение задач одного типа развития не составляет неперемного условия начала следующего и сам набор неизменных этапов в ней отсутствует.

Возможность рассмотрения процесса развития в отрочестве в терминах зон развития, последовательно составляющих «очаги» психологических интересов, по-своему важна. Можно предположить, что если подросток должен неизбежно адаптироваться к целому ряду важных изменений, каждое из которых является источником стресса, то этот период необходимо включает в себя кризис в развитии. Однако, как мы это скоро увидим, эмпирические исследования последних 15 лет абсолютно не подтвердили эту точку зрения: большинство подростков относительно спокойно переживают данный возрастной период, и случаи нарушения каких-либо психических функций встречаются редко. Как показали лонгитюдные исследования, в частности работы Оффера, конфликты не переживаются подростком одновременно, благодаря чему он может постепенно решать различные задачи, встающие перед ним на этом жизненном этапе.

3. ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС

Использование термина «подростковый кризис» обнажает семантическую проблему. «Историко-критический» анализ понятия кризиса, проведенный Эбтингером и Болзингером (Ebtinger, Bolzinger, 1978), позволил выделить два противоречивых смысла этого термина в истории медицины. Значение понятия кризиса прошло путь от «благоприятного» в XIX в., отражающего преодоление болезни и возвращение к здоровью, к «злокачественному», означающему сегодня какую-либо патологию. Понятие подросткового кризиса одновременно имеет «массу значений, свойственных самому понятию кризиса: перекресток дорог, решающий поворот, прыжок в неизвестное, испытание, успех или катастрофа» (ibid, 1978, p. 545).

Сегодня в психологической литературе можно найти по крайней мере два понимания подросткового кризиса. С одной стороны, акцент ставится на идее перелома, внезапных изменений в ходе развития, влекущих за собой значительные перемены в поведении, образе мыслей и представлениях; с другой стороны — преобладает понимание кризиса как психологических нарушений, сопровождающихся страданиями, тревогами, подавленностью, короче — целым рядом трудностей невротического характера, что обуславливает дезадаптацию в повседневной жизни. В описаниях подросткового кризиса присутствует и то, и другое понимание.

Описание отрочества как периода стрессов, тревог и конфликтов имеет длинную историю. Подобное представление впервые было выдвинуто Ж.-Ж. Руссо, а затем немецкими романтиками, которые сделали из юношеского смятения модель трагической судьбы человека, раздираемого неизбежным антагонизмом между индивидуальными влечениями и требованиями общества.

Подобное представление об отрочестве как об эмоциональной буре, в которой преобладают внутреннее напряжение, нестабильность и конфликты, было привнесено в современную психологию Стэнли Холлом. Для него формула «storm and stress», заимствованная у немецких романтиков, наиболее адекватно отражает психологический опыт подростка, раздираемого инстинктивными порывами и социальными условностями. И сегодня по-прежнему концепции отрочества различаются по тому, какое понимание кризиса в них преобладает.

А. Психоанализ и юношеский кризис

Психоанализ рассматривает отрочество как период в продолжающемся развитии личности. Согласно данной концепции, пробуждение сексуальности происходит еще до пубертата, поэтому феномены отрочества объясняются через особенности детства, которое как бы воспроизводится в подростковом возрасте, возрождая старые конфликты.

Психоаналитические концепции во многом способствовали представлению об отрочестве как о периоде изменений и преходящей дезадаптации, необходимых для дальнейшего развития, в такой степени, что отсутствие психологических трудностей в данном возрасте расценивается как свидетельство преждевременной консолидации Я и дает основания для неблагоприятного прогноза будущего душевного равновесия во взрослом возрасте.

Идеи Анны Фрейд, систематизированные в статье, опубликованной в 1969 г., отражают модель отрочества, понимаемого как нормативный период психологических потрясений. А. Фрейд считает, что защитные механизмы, выработанные в латентном периоде, оказываются неадекватными перед пробуждающимися в пубертате либидозными импульсами; половая зрелость способствует пробуждению интереса к собственным гениталиям и определяет физическую активность. Как это можно видеть в случае неврозов. Оно вступает в особенно сильную конфронтацию с относительно сла-

бым Я, что вызывает состояние сильной тревоги и чувства вины, выражающееся в поведенческих проявлениях агрессии и противопоставления.

Для психоанализа пубертатный расцвет связан с неизбежным возрождением конфликтов эдипова комплекса; с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие кровосмесительные влечения к родителю противоположного пола. Чтобы восстановить равновесие и отношение к родительским образам, «перевернутые» этим отходом к периоду эдипова комплекса, подросток в целях самоутверждения вынужден отказаться от идентификации с родителями.

Развитие гениталий влечет за собой целый ряд потрясений, которые ставят индивида в острую ситуацию конфликта и искажают судьбу влечений, структуру Я, объектные отношения и социальное поведение (А.Фрейд, 1969).

Психоанализ ставит знак равенства между понятием подростковых пертурбаций и нормальным отрочеством; последнее характеризуется крахом Я и отходом на предыдущие стадии развития, как это можно наблюдать при неврозах и психозах (Joselyn, 1959).

Б. Эмпирические исследования «подросткового кризиса»

Проведенные за последние годы эмпирические исследования предоставляют мало доказательств идеи кризиса в нормальном развитии подростка. Сравнительные исследования на репрезентативных выборках подростков в США (Douvan, Adelson, 1966) и Европе (Zazzo, Ruttenetal., 1976) привели к сходным выводам: хотя отрочество повсеместно характеризуется как специфический этап развития, кризис является для него исключением. В этом отношении особенно показательным исследованием Доуван и Адельсона (Douvan, Adelson, 1966). Опрос был проведен на широкой выборке (более 3 тыс. человек), репрезентативной для популяции американских подростков. Работа велась с каждым участником индивидуально и заключалась в интервьюировании и проведении проективных методик, касающихся семейных отношений, дружбы, ценностей и т.д. Выводы этого исследования весьма поучительны: «Результаты обследования заставляют пересмотреть существующие взгляды на этот период развития... Большинство заключений об отрочестве основаны на изучении двух нетипичных подростковых групп: с одной стороны, несовершеннолетних правонарушителей, с другой стороны, чувствитель-

ных и интеллектуально развитых подростков, выходцев из состоятельных семей, которые и были предметом наблюдения психоаналитиков» (Douvan, Adelson, 1966, p. 350—351).

Анализ результатов показывает, что явные конфликты с родителями довольно редки. Большинство подростков тщательно избегают этих конфликтов, пытаясь скрыть недозволенные поступки. Группа сверстников же выступает как особое социальное пространство — пространство приобретения опыта и поддержки стремления к эмансипации, а не место социально отвергаемого поведения. Наконец, представляется, что современным американским подросткам не свойственна поляризация установок; их ценности характеризуются конформностью по отношению к доминирующим в обществе стереотипам и к родительским мировоззренческим позициям.

Для среднего подростка, согласно Доуван и Адельсону, совершенно нехарактерны ни личностные кризисы, ни крах Я-концепции, ни тенденции к отказу от ранее приобретенных ценностей и привязанностей. Наоборот, «наиболее часто встречающиеся ответы подростков скорее показывают, что они тщательно избегают всех внутренних и внешних конфликтов. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на Я, отсутствием противоречивых установок и в целом отказом от любых форм психологического риска» (ibid, p. 351).

Подобные выводы авторов могут иметь два объяснения: или их представления о «страсти, энергии и живости отрочества» (ibid., p. 354) были самообманом, или американские подростки 60-х гг. утратили эти качества, предпочтя конформную и безопасную модель поведения. Подобная гипотеза была незадолго до этого выдвинута Фриденбергом в блестящем социологическом эссе «The Vanishing Adolescent» (Friedenberg, 1959)¹, в котором он еще тогда утверждал, что способность американских подростков к борьбе, страсти и конфронтации сменилась кажущейся преждевременной зрелостью, копирующей социальную конформность, царящую в среднем классе американцев.

1 «Исчезающий подросток».

Однако, несмотря на подкупающую привлекательность такой точки зрения, думается, что первое объяснение более правдоподобно и что представление об отрочестве как о времени страстей, потрясений и конфликтов составляет часть иллюзорных, взрослых стереотипных представлений. Именно это объяснение наиболее эмпирически обосновано.

Два французских исследования позволяют сделать выводы, очень близкие к высказанной выше точке зрения. Кастаред (Castaredes, 1978) в ходе анкетирования 30 французских подростков с целью выяснения их сексуальных установок констатировал, что «подростков характеризует очень сильная привязанность к родителям и семье; важность для них этой системы отношений оказалась неожиданностью» и далее: «отсутствие у них идеалов, жизненной программы и политических обязательств... удивительно» (ibid, p. 680). Шиланд (Chiland, 1978) также отмечает это «разочарование» в статье, содержащей результаты сравнительного лонгитюдного исследования подростков, никогда не обращавшихся за психиатрической помощью и регулярно ее получавших. Подростки, репрезентативные для французского населения, сильно отличаются от тех, кто был объектом психиатрического вмешательства. Последние, осмотренные психиатрами в основном по причине наркотизации, бегства из дому или школьных прогулов, характеризуются, согласно Шиланду, повышенными притязаниями и требованиями в отношении своих прав, наличием депрессивных кризисов и особой значимостью группы сверстников в детерминации их мировоззрения. В свою очередь, та группа подростков, которая никогда не наблюдалась психиатрами, представляется «достаточно тусклой, скорее, бесцветной, чем мрачной и пассивной», отмечает автор. «Часто их амбиции отличались прискорбным конформизмом».

Но даже если выводы исследования Шиланда могли быть другими, тщательное изучение его результатов показывает, что у респондентов, которые не были психологически трудными в детстве, период отрочества не является критическим периодом, синонимом какой-либо патологии. В самом деле, из 30 «нормальных» подростков, которые считались в шестилетнем возрасте «хорошо развивающимися» и «хорошо развивающимися, но с резервами», только двое испытывали в отрочестве серьезные проблемы (один случай отклоняющегося поведения с тюремным заключением и один случай психопатологии с делирием); трое из этой группы имели умеренные проблемы в отрочестве (один случай «умеренно» отклоняющегося поведения, один — легкой анорексии и один — язвы). Менее 20 % «нормальных» респондентов столкнулись, таким образом, с сильными или умеренными

ми психологическими трудностями в отрочестве. В свою очередь, среди лиц, которые характеризовались в шестилетнем возрасте как «плохо развивающиеся», половина в отрочестве «продолжала представлять активную патологию». Здесь речь идет, подчеркивает Шиланд, о такого рода индивидуальном развитии, которое подтверждает диагноз, поставленный в детстве.

В исследовании, охватившем все подростковое население острова Уайт, расположенного в Ла-Манше, на юге от Англии, Раттер и его сотрудники (Rutter et al., 1976) получили результаты, близкие к данным Доуван и Адельсона: подростки не чаще, чем дети более раннего возраста, проявляют признаки психологических нарушений, коммуникативные трудности у них редки, а уменьшение контактов со взрослыми является исключением.

Однако лонгитюдное исследование, проведенное Д. Оффером и Дж. Б. Оффер (Offer D., Offer J. B., 1975), еще в большей степени ставит под вопрос понятие подросткового кризиса. Эта чета психиатров наблюдала более 80 подростков мужского пола в течение 8 лет в возрасте от 14 до 22 лет с помощью многочисленного методического инструментария: систематических встреч, теста Роршаха, опросников идентичности, бесед с родителями и учителями и т.д. Хотя все подростки испытывали некоторое напряжение вследствие специфических для этого возраста психологических трудностей, кризис наблюдался в исключительных случаях.

«Наши данные позволяют предположить, что отрочество... не является периодом напряжения (stressful). Отрочество представляет собой период физических, психологических, социальных и интеллектуальных изменений, но эти изменения не появляются одновременно. Стресс зависит не от изменений в образе Я, а от тех последствий, которые эти изменения влекут в психологии личности. Существующие механизмы защиты и способы адаптации определяют способность к самопринятию и взрослению» (ibid., 1975, p. 197).

Лонгитюдный анализ позволяет считать, что большинство подростков успешно решают различные задачи развития, являющиеся вехами отрочества. Согласно Д. Офферу и Дж. Б. Офферу, эти способности зависят от адаптационных возможностей, сформированных до того, как произошли идущие изнутри или извне изменения. У каждого пятого подростка наблюдается то, что Д. Оффер и Дж. Б. Оффер называют беспорядочным взрослением, соответствующим состоянию, часто описываемому как подростковый кризис: эмоциональный стресс, аффективные ре-

акции, крах Я, семейные и социальные конфликты. Процент таких психологически неблагополучных подростков такой же, как и в других возрастных группах.

В рамках сравнительного исследования особенностей психических процессов в отрочестве Мастерсон и Уошберн (Masterson, Washburne, 1966) очень тщательно обследовали группу «нормальных» подростков в возрасте от 11 до 18 лет, никогда не обращавшихся за клинической помощью. Они сравнивались с группой подростков-пациентов нескольких психиатрических клиник. Неожиданно оказалось, что только 17 % «нормальных» подростков не имели подобных симптомов, большинство имели легкие психологические трудности, связанные с депрессиями и тревожностью, а 20 % подростков имели умеренные или тяжелые нарушения. Наличие большого количества подростков с легкими нарушениями подкрепило тезис о нормативном характере подросткового кризиса. Однако, как подчеркивает Вайнер (Weiner, 1970), эти цифры должны быть соотнесены с данными Срола и его сотрудников (Srole et al., 1962), полученными на большой выборке «нормальных» взрослых от 20 до 60 лет. В их исследовании 18,5 % взрослых классифицировались как «свободные от симптомов», что близко к полученным Мастерсоном 17 % у подростков; 23 % «нормальных» взрослых страдают серьезными нарушениями, а большинство, как и подростки, испытывали различные психологические трудности. Как можно видеть, полученные результаты похожи, и процент подростков с серьезными психологическими нарушениями очень близок к аналогичному проценту взрослых людей.

В. Исследования подростковой психопатологии

Злоупотребление понятием «кризис переходного возраста» таит опасность, которая не является чисто теоретической, ибо влечет риск не заметить реальные трудности и дать ложный психологический прогноз.

Розен и его сотрудники (Rosen et al., 1965) провели широкое обследование 798 американских психиатрических институтов в целях установления наиболее часто используемых диагностических категорий для пациентов-подростков. Анализ основывался на 42 тыс. историй болезней подростков в возрасте от 10 до 19 лет, амбулаторно наблюдавшихся в 1961 г. Вайнер (Weiner, 1970) сопоставил эти данные с диагнозами 80 тыс. взрослых людей, наблюдавшихся в клиниках в 1963 г. Эти данные представлены в табл. 1.

Количество (в %) пациентов-подростков и взрослых пациентов с различными психиатрическими диагнозами (Weiner, 1970)

Таблица 1

Диагноз	Подростки		Взрослые	
	Маль- чики	Девоч- ки	Муж- чины	Жен- щины
Психозы	5,7	7,6	24,1	29,4
Шизофрения	5,6	7,3	20,8	22,8
Другие	0,1	0,3	3,3	6,6
Неврозы	11,4	18,0	20,0	31,9
Тревожные состояния	5,3	6,1	8,0	10,0
Депрессивные состояния	1,8	4,3	6,9	14,1
Навязчивые состояния	1,2	1,0	1,7	1,8
Другие	3,1	6,6	3,4	5,1
Нарушения личности	30,6	23,7	40,9	25,1
Пассивно-агрессивные	11,6	7,2	12,5	8,5
Социопаты*	4,8	2,9	4,9	1,2
Шизоиды	4,3	3,1	4,3	2,6
Эмоционально нестабильные	2,3	3,9	2,1	3,6
Другие	7,6	6,6	17,1**	9,2
Ситуационные и временные нарушения	36,9	36,3	4,3	6,0

П р и м е ч а н и е. В таблицу не включены некоторые диагнозы, такие, как органические поражения мозга и умственная недостаточность.

* Включая асоциальные реакции и сексуальные отклонения.

** Включая 6,2 % нарушений при алкоголизме.

Можно видеть, что среди пациентов с «личностными нарушениями» диагнозы «пассивно-агрессивная личность» и «социопаты» гораздо чаще ставятся мужчинам, нежели женщинам, в то время как депрессия чаще приписывается женщинам, что не зависит от возраста пациентов. Диагнозы «психоз» и «невроз» реже встречаются среди подростков, чем среди взрослых. Но наибольшие различия между этими группами наблюдаются по диагнозу «ситуационные и временные нарушения» — он поставлен почти 40 % подростков и лишь 5 % взрослых. Все происходит так, как если бы клиницисты с отвращением относи-

лись к «тяжелым» диагнозам в подростковом возрасте, «оставляя место» преходящим трудностям подросткового кризиса, который в скором времени должен быть преодолен.

Лонгитюдные исследования Мастерсона и его коллег (Masterson, 1967) ставят под сомнение эту благодушную точку зрения на формирование симптомов в отрочестве. Эти авторы проанализировали выборку из 101 психиатрически обследованного подростка, 60 % которых были подвергнуты психологическому воздействию. Через 5 лет Мастерсон смог констатировать, что 62 % испытуемых все еще имеют тяжелые психологические нарушения: другими словами, 2/3 пациентов к началу взрослого возраста не вышли из подростковых трудностей. Выводы Мастерсона довольно суровы: не существует никакого понятия подросткового кризиса, которое могло бы подпитывать подростковую патопсихологию, ибо нет ни одного аргумента, который бы оставлял бы надежду, что подросток преодолеет свои трудности. Такая концепция «переходящего» кризиса, минимизирует реальные трудности и порой сводит на нет все усилия лечения, которое могло бы помочь подростку в определенный момент, когда адекватное вмешательство способствовало бы преодолению трудностей, серьезно влияющих на его будущее.

Г. Заключение: подростковый кризис — понятие без достаточных обоснований

Опросы, проведенные на репрезентативных выборках подростков, в особенности исследования Доувана и Адельсона в США и Раттера в Великобритании, показали, что подростковому возрасту не обязательно свойственны психологические потрясения и открытые конфликты. Лонгитюдные исследования на маленьких детях и детях предподросткового возраста не выявили симптомы психологических нарушений, показав, что «нормальные» респонденты редко имеют психологические сложности и проблемы в подростковом возрасте: только один из пяти в США, согласно Офферу, и один из шести, по данным Шиланда, во Франции.

Конечно, большинство подростков, обследованных этими авторами, имеют специфические особенности, характерные для этого периода изменений. Раттер говорит в этой связи о «чувстве неуверенности», и этот термин точно отражает общее впечатление об этом возрасте Бианки Заззо, полученное в результате исследования французских подростков. Однако если достаточно большое количество подростков имеют некоторые признаки тре-

возможности или депрессии, то следует помнить, что это количество равно или даже меньше соответствующего процента взрослых с такими же симптомами. Представление об отрочестве как о «патологии» является, таким образом, совершенно неадекватным, тем более что процент людей с серьезными отклонениями, требующими психиатрической помощи, в отрочестве не выше, а даже несколько ниже, чем в любом другом возрастном периоде.

За последние 15 лет идея юношеского кризиса как характерного для нормально протекающего отрочества не нашла ни эмпирического, ни клинического подтверждения. Однако это не отразилось на психоаналитических концепциях отрочества, которые и сегодня считают его периодом психологических потрясений: краха Я, возвращения на «доэдипову» стадию развития, тревожности и депрессивной скорби, обусловленных привязанностью к родителям. Грин, в частности, отмечает, что «... наиболее общей характеристикой отрочества является скорбь. Она есть не только отрешенность, равнодушие по отношению к образам родителей, она питается мыслью об их убийстве. И это так даже в том случае, если на предыдущих стадиях развития не наблюдалось особых сложностей»¹ (Green, 1977, p. 83).

Как же можно объяснить это различие между психоаналитическими концепциями, с одной стороны, и эмпирическими наблюдениями и данными эпидемиологических исследований, с другой? Многие психоаналитики утверждают, что интимные проблемы подростка могут быть раскрыты только в ходе длительного анализа и ускользают при поверхностных опросах. Однако следует отметить, что Мастерсон и Оффер старались охватить практически все аспекты внутреннего мира подростка с помощью многочисленных и неоднократных опросов, проективных тестов и проективных проблемных ситуаций, не считая интервью с родителями, встреч с учителями и т.д. Как неоднократно подчеркивалось, психоаналитик имеет дело с определенной выборкой респондентов, имеющих достаточно серьезные психологические проблемы, оправдывающие применение терапии, но подобная выборка подростков совершенно нерепрезентативна для средней популяции. Но прежде всего все-таки хорошо, что в основе подобных рассогласований лежит ортодоксальная теория:

¹ Курсив ваш. — М. К.

«Все эмпирические исследования на репрезентативных выборках исходили из теории бунтующего подростка. Речь идет не о теоретическом противоречии, ибо большинство этих работ основывалось на психологических гипотезах. Но это не имело значения: накопление противоречащих исходным посылкам фактов мало повлияло на ортодоксальную доктрину» (Adelson, 1980, p. 113).

Литература

1. *Adelson J.* Handbook of Adolescent Psychology. N. Y., 1980.
2. *Aries Ph.* L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime. P., 1973.
3. *Bettelheim B.* Les Blessures Symboliques. P., 1971.
4. *Blos P.* The Adolescent Passage. N. Y., 1979.
5. *Brown J. K.* A cross-cultural study of female initiation rites//American Anthropologist. 1963. 65.
6. *Brown J. K.* Female initiation rites a review of the current literature//D. Rodgers (Ed). Issues in Adolescent Psychology. N. Y., 1969.
7. *Burton R. V., Whitting J. W.* The absent father and cross sex identity//D. Rodgers (Ed.). Issues in Adolescent Psychology. N. Y., 1969.
8. *Castaredes M. F.* La sexualite chez l'adolescent//La Psvhiatrie de l'Enfant. 1978. V. 21. № 2.
9. *Chiland C.* L'enfant de six ans devenn adolescent//Revue de Neuropsychiatrie infantile et d'Hygiene mentale de l'Enfance. 1978. 26. 12.
10. *Debesse M.* D'Adolescence. P., 1947.
11. *Douvan E., Adeison J.* The Adolescent Experience. N. Y., 1966.
12. *Ebtinger R., Bolzinger A.* Crises, incertitudes et paradoxes de l'adolescence//Revue de Neuropsychiatrie infantile et d'Hygiene mentale de l'Enfance. 1978. V. 26. № 10—11.
13. *Eliade M.* Initiation, Rites, Societes Secretes. P., 1959.
14. *Freud A.* Adolescence as a developmental disturbance//G. Kaplan, F. Lebovici (Eds). Adolescence: Psychosocial Perspectives. N. Y., 1969.
15. *Friedenberg E. Z.* The Vanishing Adolescent Boston, 1959.
16. *Henry P.* La clitoridectomie rituelle en Guinee: motivations, consequences Psychopathologia, Africaine. 1965. V. 1. № 2.

17. *Hart C. W.* Contrast between prepubertal and postpubertal education//*G. Spindler (Ed.). Education and Anthropology. Stanford, 1975.*
18. *Jocelyn I. M.* Psychological changes in adolescence//*Children. 1959. 67.*
19. *Katz M. B., Davey I. F.* Youth early industrialization in a Canadian city//*American Journal of Sociology. 1978. 84.*
20. *Katz S. H.* Antropologie sociale/culturelle et biologie//*E. Morin, M. Piattelli-Palmarini (Eds). Pour une anthropologie fondamentale. P., 1974.*
21. *Laplanche J.* Symbolisation//*Psychanalyse a l'Université. 1975. V. 1. № 1.*
22. *Masterson J. F.* The symptomatic adolescent five years after: he didn't grow out of it//*American Journal of Psychiatry. '967. 123.*
23. *Masterson J. F., Washburne A.* The symptomatic adolescent: psychiatric illness or adolescent turmoil?//*American Journal of Psychiatry. 1966. 122.*
24. *Mead M.* Coming of Age in Samoa. N. Y., 1961.
25. *Mead M.* Growing up in New Guinea. N. Y., 1958.
26. *Norbeck E., Walker D., Conen M.* The interpretation of dates: puberty rites//*American Anthropologist. 1962. 64.*
27. *Roheim G.* Psychanalyse et Anthropologie. P., 1967.
28. *Rosen B. M., Bahn A. K., Shellow R., Bower E. M.* Adolescent patients served in outpatient psychiatric clinics//*American Journal of Public Health. 1965. 55.*
29. *Rutter M.* Changing Youth in a Changing Society Cambridge, 1980.
30. *Rutter M., Graham P., Chadwick O., Yule M.* Adolescent turmoil: fact or fiction//*Child Psychology and Psychiatry. 1976. 17.*
31. *Shorter E.* Naissance de la Famille Moderne. P., 1977.
32. *Simons R. G., Rosenberg F.* Sex, sex-roles and self-image//*Journal of Youth and Adolescence. 1975. V. 4. № 3.*
33. *Sindzingre N.* Le plus et le moins: a propos de l'excision//*Cahiers d'Etudes Africaines, 1977. V. 17. I cahier.*
34. *Srole L., Langner T. S., Michael S. T., Opler M. K., Rennite T. A.* Mental Health in the Metropolis: the Midtown Manhattan Study. N. Y., 1962.
35. *Van Gennep A.* Les Rites de Passage. P., 1909.
36. *Verner A. M., Stewart C. S., Hager D. I.* The sexual behavior of adolescents in Middle America//*Journal of Marriage and the Family. 1972. 34.*

37. *Weiner I. B.* Psychological Disturbance in Adolence. N. Y., 1970.

38. *Whiting J. W., Kluckhohn R. C., Anthony A.* La fonction des ceremonies d initiation des males a la puberte//A. Levy (Ed.). Psychologie Sociale. P., 1968.

39. *Young F. W.* The function of initiation ceremonies: a cross-cultural test of alternative hypothesis//The American Journal of Sociology. 1962. 67. 4.

40. *Zazzo B.* La psychologie Differentielle des Adolescent. P., 1966.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА¹

ЮНОСТЬ: ФИЗИЧЕСКОЕ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ. СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Юность традиционно считается более трудным периодом развития, чем предшествующие ей годы жизни, как для самых подростков, так и для их родителей. Еще Аристотель замечал, что молодые люди вспыльчивы, необузданны и бездумно отдаются страстям. Юношество можно сравнить с новым кораблем, выпущенным в открытый океан без штурвала, рулевого и балласта. В начале XX века родоначальник научных исследований юношеского возраста С.Холл назвал юность периодом «бурь и потрясений», периодом огромного физического, умственного и эмоционального потенциалов.

Юность и особенно ранняя юность — пора существенных физических, психологических, когнитивных перемен, а также период изменений социальных потребностей. Пожалуй, это даже несправедливо, что все эти перемены по времени совпадают с необычайно бурным физиологическим развитием. Помимо того, что подростку приходится претерпевать все эти изменения, он пытается утвердиться как личность и ответить на извечный вопрос: «Кто я такой?»

¹ Массен П., Конджер Д., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. М., Прогресс, 1987.

Такие отклонения часто наблюдаются в периоды физических, когнитивных или социальных изменений в жизни индивида, которые могут вызвать временную неустойчивость состояния человека. Ранняя юность как раз и является периодом бурных изменений, которые могут в разной степени воздействовать на психику человека. У некоторых молодых людей такие отклонения слабы и быстро проходят, в некоторых же случаях они бывают достаточно серьезными, требующими терапевтического воздействия. Отметим наиболее типичные и значительные из них.

Чувство тревоги, повышенная возбудимость. Молодые люди с повышенной возбудимостью могут испытывать чувство нависшей над ними угрозы. Оно выводит их из равновесия, они не находят себе места, причем чувство страха нередко сопровождается такими симптомами, как головокружение, тошнота, головные боли и рвота. Внимание молодого человека концентрируется на этом чувстве, он становится рассеянным, сон его бывает непродолжительным и беспокойным; его преследуют кошмары, возможны даже сомнамбулические явления. Если нет каких-либо видимых причин такой повышенной возбудимости, то молодой человек может приписывать это непостижимым, мистическим воздействиям, связать свое состояние с влиянием незначительных внешних обстоятельств или случайностей. Но при более глубоком изучении выясняется, что в подобных случаях воздействуют такие факторы, о которых сам молодой человек и не подозревает, например сложные взаимоотношения с родителями, беспокойство по поводу трудностей, возникающих при взрослении, страх или чувство вины за проявление сексуальных и агрессивных порывов.

Терапевтическое вмешательство желательно на самой ранней стадии, пока еще можно выяснить факторы, вызвавшие подобные явления. Повышенную возбудимость можно еще рассматривать как случайное, а не хроническое заболевание, пока оно не стало постоянным спутником молодого человека и не проявляется в отрешенности, нежелании учиться, сопровождаясь такими физическими симптомами, как боли, поносы, прерывистость дыхания, утомляемость.

Юношеская депрессия. До сих пор многие врачи отрицали возможность настоящего депрессивного состояния у подростков. В ранней юности молодые люди не станут открыто выражать чувства печали, безнадежности, самоуничижения, которые ха-

раактерны для взрослых в депрессивном состоянии. Многие из них скрывают свою депрессию показной скукой, агрессивностью, беспокойным поведением, ипохондрией, капризами или недозволенным поведением вплоть до совершения преступлений. Тем не менее истинно депрессивное состояние у детей — не редкость. Недавними исследованиями установлено, что около 40 % молодых людей испытывали сильное, правда не всегда продолжительное, чувство грусти, никчемности жизни и пессимизма. 8—10 % молодых людей думали о самоубийстве (Раттер, 1980).

Юношеская депрессия чаще всего бывает двух видов. Первый — это безразличие и чувство пустоты. При этом у подростка возникает такое ощущение, что детство уже кончилось, а взрослым он себя еще не чувствует. Этот вакуум и порождает повышенную возбудимость. Такое состояние очень напоминает чувство скорби по утраченному человеку, близкому настолько, что его воспринимают как часть самого себя. Депрессия такого рода обычно наименее продолжительна и хорошо поддается лечению.

Второй вид депрессии лечить не так легко. Она возникает вследствие полосы жизненных поражений. Возможно, молодой человек изо всех сил старался решить поставленные проблемы и добиться значимых для него целей, но безуспешно. Возможно, окружающие не могут или не хотят понять, чего хочет он, или он не может этого сделать потому, что его потенциальные возможности ограничены. Много, даже, вероятно, значительное большинство самоубийств в юности происходит вследствие мгновенного порыва, а не после длительного периода поиска альтернативных решений сложной проблемы. Часто последней переполняющей каплей при этом типе депрессии является потеря ощущения значимости отношений с родителями или с другом (Иссон, 1977; Инамдар и др., 1979.)

Когнитивные аспекты развития личности

В подростковом и юношеском возрасте продолжается когнитивное развитие личности. Оно характеризуется тем, что подростки легче, быстрее и успешнее справляются с интеллектуальными заданиями, чем в более раннем возрасте. Происходят существенные качественные изменения в основных процессах мышления, направленных на постановку и решение задач. Помимо развития формального операционального мышления, у подростков появляется большая осознанность различия между восприятием явле-

ния и сохранением его в памяти. Кроме того, для лучшего запоминания подростки начинают пользоваться более сложными методами.

Изменения в когнитивном развитии существенно помогают подростку справиться с усложнившимися учебными требованиями, требованиями будущей профессии, серьезно влияют на взаимоотношения подростков с родителями, на появление новых черт характера, усиление интереса к политическим, социальным и личным вопросам, на развитие самосознания.

Одно из наиболее важных свойств формального операционального мышления — способность строить теоретические предположения, основанные не только на том, что увидено. В противоположность детям, которые сосредоточены на том, что происходит «здесь и сейчас», подростки способны не только воспринять непосредственное состояние объекта, но и его возможное, предполагаемое состояние. Это когнитивное изменение может проявляться в межличностных отношениях. Например, подросток начинает подвергать сомнению ценности родителей, сравнивать их с другими, более понимающими или менее консервативными родителями, обвинять их в лицемерии — несоответствии их поведения провозглашаемым принципам. Осознание несоответствия между действительным и возможным толкает подростка к бунтарству. Подросток постоянно сравнивает действительное с возможным и нередко обнаруживает, что оно далеко от желаемого (Элкид, 1968).

Многие подростки начинают безжалостно критиковать существующие политическую, социальную и религиозную системы, пытаются строить собственные, часто тщательно разработанные системы, — явление, также связанное с развитием способности к формальному операциональному мышлению. Явная страстная озабоченность подростка недостатками родителей, существующими социальными порядками и созданием своих «плодотворных» теорий оборачивается не делами, а только рассуждениями (Конджер, 1977). Возможно, это связано с тем, что данный этап когнитивного развития подростка еще не вошел органически в его поведение. Однако важно отметить, что в этой приобретенной способности понимать и абстрактно рассуждать о гипотетических явлениях заложено много положительного. Взрослым может показаться, что это не более чем игра, но тем не менее игра эта необычайно важна и продуктивна.

Все становится пищей для раздумий, размышлений вслух, бесконечных дискуссий, категоричных утверждений, и взрослым, едва удерживающим равновесие в этой приливной волне, навряд ли удастся убедить подростка, что тот занят пустыми, бесплодными рассуждениями об извечных проблемах, рассуждениями, которые ему, совсем еще молодому человеку, кажутся истинными открытиями.

Как у девушек, так и у юношей в тот период проявляется склонность к анализу и самоанализу. Кроме того, их мысли и поведение нередко эгоцентричны. Подолгу размышляя о себе, подростки часто полагают, что окружающие также критически изучают их мысли, чувства, свойства характера, поведение и внешность. Подобная точка зрения может усилить и без того уже значительно развитое самомнение молодого человека. Юноша, который перед зеркалом ощупывает свои мускулы и восхищается своим профилем, или девушка, которая часами красится, примеряет один наряд за другим, меняет одну прическу за другой, очевидно, воображают, что произведут неотразимое впечатление на окружающих. Это подчас становится истинной трагедией юношеского возраста, поскольку, когда молодые люди собираются вместе, внимание каждого из них гораздо больше сосредоточено на самом себе, чем на тех, кто рядом (Элкинд, 1968).

Пытаясь справиться с одолевающим его беспокойством, подросток нередко прибегает к одному из средств психологической самозащиты — интеллектуализму. Интеллектуализм подразумевает погружение в абстрактные, философские вопросы, представляющие для человека самый непосредственный интерес. Таким образом, внешне безличные, интеллектуальные споры о роли агрессивности в жизни человека, об ответственности и свободе, о природе дружбы, о религии нередко отражают личное, глубоко затаенное чувство беспокойства. И хотя подросток прибегает к интеллектуализму часто в связи с потребностью избежать ощущения тревоги, при этом он научается абстрактно мыслить, формулировать и проверять гипотезы.

Механизмы социализации в юношеском возрасте

Чтобы стать по-настоящему взрослыми, а не просто физически и физиологически зрелыми, подростки должны свыкнуться с половой зрелостью, приобрести самостоятельность, наладить дружеские отношения со сверстниками. Чтобы соответствовать этим требованиям, юношам и девушкам необходимо постепенно

выработать свою жизненную позицию, осознать себя личностью. Прежде чем они благополучно расстанутся с ограждавшей их в детстве опекой старших, молодые люди должны понять, кто они, к чему стремятся и как можно эти стремления осуществить (Конджер и Петерсон, 1984; Эриксон, 1968).

Достижение самостоятельности. Это одна из главных задач отрочества и юности. Неумение подростка разрешить конфликт между продолжающейся зависимостью от старших и новыми потребностями и преимуществами, связанными с самостоятельностью, приводит к возникновению многих проблем. Приобрести подлинную самостоятельность молодому человеку совсем не просто. Взрослые, с одной стороны, побуждают его к самостоятельности, с другой стороны, в значительной степени поощряют его зависимость, что может привести к конфликтам и неустойчивому поведению подростка. Насколько сложно будет подростку добиться самостоятельности, в определенной мере зависит от общепринятых взглядов окружающих на независимость подростков, от поведения и методов воспитания родителей, взаимоотношений подростка со сверстниками и их поддержки его независимого поведения.

В менее развитом обществе и даже в обособленных группах экономически развитых обществ подростку, возможно, легче достичь самостоятельности, чем в высокоразвитом, социально неоднородном, постоянно меняющемся обществе. В Мексике, например, в индейских племенах социализация протекает постепенно и естественно. В 6—7 лет девочка начинает заботиться о младших братьях и сестрах, ходит за покупками, накрывает на стол, моет посуду. Мальчики в этом же возрасте помогают в полевых работах. Следуя примеру старших, дети постепенно приучаются ко все большей ответственности и обязанностям, которые им предстоит выполнять, став взрослыми. И ни у родителей, ни у детей решение столь серьезной задачи не вызывает особых волнений. Родители считают, что детям под силу справиться с их новыми обязанностями, а большего от них и не требуется. При этом агрессивное соперничество среди детей родители считают недопустимым, так как благожелательным отношениям в семье придается большое значение.

Взаимоотношения с родителями. Поведение родителей и их отношение к детям в значительной мере определяют, насколько легко подросток овладеет различными навыками, приобретет самостоятельность, уверенность в своих силах, положительную

самооценку. Грубость и непонимание родителей, их пренебрежение к своим родительским обязанностям приводит, как правило, к множеству трудностей в жизни подростка.

Жестокое родители. Дети, подвергавшиеся жестокому обращению родителей, редко относятся с доверием к людям, с трудом поддерживают устойчивые эмоциональные отношения с ними, несмотря на необычайно сильную потребность в любви. Если же им удастся установить какого-либо рода взаимоотношения, то малейшее разочарование приводит их к расстройству. Более того, стоит ребенку осознать, что его родители ведут себя недостойно, как у него обычно зарождается сильная и глубокая неприязнь, а иногда и ненависть к родителям, не только из-за жестокости по отношению к нему, но и из-за равнодушия и непонимания (Стил, 1980). Неудивительно, что большинство малолетних преступников и беглецов испытали в свое время равнодушие и жестокость родителей.

Родительский контроль. Как говорилось ранее, руководство и контроль со стороны родителей может осуществляться разными методами. Они бывают автократичными (родители постоянно указывают детям, что им делать), авторитарными (ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются), авторитетными (ребенок свободно высказывает свое мнение по касающимся его самого вопросам и даже может принимать решение, однако оно должно быть одобрено родителями), эгалитарными (родители и ребенок имеют почти равные права в принятии решений), снисходительными (решения по большей части принимает сам подросток) и вседозволенными (ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или пренебрегать ими).

Многие исследователи в США и других странах пытались разобраться во взаимосвязи между методами родительского воспитания и различными свойствами подростков: их самооценкой, оценкой поведения родителей, когнитивным развитием, самостоятельностью (Баумринд, 1975; Розенберг, 1965; Элдер, 1980; Льюис, 1982). Оказалось, что дети авторитетных родителей в подростковом и юношеском возрасте наиболее самостоятельны, уверены в себе, их самооценка выше, чем у других подростков. Они обычно ощущают большую привязанность родителей, как правило, полагают, что родители предоставляют им достаточную свободу, и потому считают родителей справедливыми, а их принципы и представления о том, как надо себя вести, вполне разумными.

Авторитетные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность и дисциплинированность. Они не ущемляют его прав, но и требуют исполнения обязанностей.

Запрещая что-либо ему, родители всегда объясняют, почему они так поступают. Внимательные, заинтересованные родители постоянно — в определенной степени — контролируют подростка. Демократичные методы воспитания способствуют положительно-му отождествлению подростка со своими родителями, основанному на их любви и уважении к нему. Подобные методы руководства и контроля наглядно показывают подростку, что самостоятельность вполне возможна в рамках демократического порядка.

Управление ребенком «законным» путем особенно важно для подростка, так как он стоит на пороге когнитивной и социальной зрелости и вскоре должен будет взять на себя ответственность за собственную жизнь. Подростки обычно положительно относятся к управлению, основанному на разумной опеке, тогда как деспотичное управление, основанное на желании властвовать над ребенком или помыкать им, подростки отвергают — оно вызывает у них гнев, а зачастую — депрессию. Описание шестнадцатилетней девушкой своих родителей продемонстрирует это утверждение нагляднее.

«Я думаю, главное достоинство моих родителей — по сравнению с родителями многих других моих сверстников — в том, что родители ко мне прислушиваются. Они понимают, что в конце концов я заживу своей собственной жизнью и к этому надо готовиться. Обычно, когда я объясняю им, что я собираюсь делать, они со мной соглашаются. Иногда они предупреждают о последствиях, которые ожидают меня, если я ошибусь, или дают какой-либо совет. А иногда просто что-нибудь запрещают, но при этом всегда объясняют почему, и от этого легче смириться с запретом» (Конджер, 1979).

Автократичные и авторитарные родители не считают, что обязаны объяснять детям причины своих указаний, и главная добродетель ребенка, с их точки зрения, беспрекословное послушание. Одни родители придерживаются подобных методов воспитания из чувства антагонизма или потому, что не желают утруждать себя объяснениями и спорами. Другие поступают так, полагая, что подобным образом можно воспитать в ребенке «уважение к руководству». Ошибка их в том, что, подавляя в ребенке несогласие, они тем самым не решают проблему, а, скорее всего, зарождают в нем неприязнь к самим себе. Дети автократич-

ных родителей редко полагаются на свои силы и неспособны самостоятельно мыслить и действовать, очевидно, оттого, что лишены возможности воплощать в жизнь собственные идеи и брать на себя определенную ответственность. Кроме того, дети таких родителей, как правило, менее уверены в себе, менее самостоятельны, менее любознательны, менее зрелы в нравственном отношении и хуже справляются с интеллектуальными проблемами. Они чаще других подростков считают, что родители их не любят, не понимают и что родительские требования неверны или неразумны (Конджер и Петерсон, 1984; Элдер, 1980).

Эгалитарные, снисходительные и вседозволяющие родители. Слишком снисходительные или пренебрегающие своими обязанностями родители, или те, кто допускает фамильярность и вседозволенность, так же как и авторитарные родители, не становятся для подростков необходимой опорой. Некоторые родители позволяют подросткам делать, что им вздумается, либо не желая вмешиваться в их дела, либо просто не интересуясь ими. Другие ложно истолковывают понятие родительской ответственности. Наркомания и другие социально недопустимые формы поведения чаще встречаются у тех подростков, чьи родители провозглашают среди наиболее ценных качеств индивидуализм, умение понять себя, максимальное использование собственного потенциала, равноправие в семейных отношениях, на самом деле пряча за этими заявлениями свое нежелание нести необходимую родительскую ответственность. Подобные родители, в сущности, пускают своих детей в плавание по воле волн, так как лишают их модели ответственного, взрослого поведения, на которое подростки могли бы ориентироваться и опереться. Более того, как бы дети и подростки порой ни бунтовали, в действительности они вовсе не хотят видеть в родителях ровню. Им необходимо, чтобы родители были доброжелательными, понимающими, но родителями — моделями взрослого поведения.

В тех случаях, когда в вопросах воспитания удается достичь определенного равновесия, результаты благотворно сказываются как на подростках, так и на их родителях. Вот, например, мнение 18-летней девушки о своей матери: «Она доверяет мне и порой пытается убедить в своей правоте. И потому, когда она бывает права — пусть мне это и обидно, — я внимательно выслушиваю ее, хотя и делаю вид, что не слушаю, даже отворачиваюсь. Она внушает мне веру в свои силы, даже когда мне очень плохо» (Конопка, 1976).

А вот мнение 16-летнего юноши: «По-моему, отец у меня особенный. Какие у нас бывают походы, как он умеет посидеть со мной, поговорить о моих школьных заботах. Ему все интересно: и чем я занимаюсь, и где бываю. Он помогает мне во многом разобратся; я восхищаюсь им: сильный, умный, ему все по плечу».

Сексуальное поведение в отрочестве и юности. В период отрочества и юности молодому человеку приходится неизбежно приспособливаться к физическим и физиологическим переменам, связанным с половым развитием и меняющим его представление о себе. Один 16-летний юноша выразил это так: «В 14 лет мое тело будто взбесилось» (Белл, 1980).

Гормональные изменения, сопровождающие половое созревание, приводят к усилению сексуальных ощущений. Эти ощущения проявляются по-разному как у различных индивидов, так и у одного и того же индивида в различные периоды. Одни подростки часто ловят себя на мысли о сексе и обычно легко возбудимы в половом отношении; другие значительно реже испытывают сексуальные ощущения и больше поглощены другими интересами. В одном и том же возрасте один подросток может быть влюблен и верен своей девушке, другой может заниматься сексуальными «экспериментами», а третий — чувствовать себя для всего этого недостаточно взрослым (Конджер и Петерсон, 1984).

Для большинства мальчиков неизбежен сопровождающий половое созревание резкий рост сексуального возбуждения, как правило, генитально ориентированного. У мальчиков осознанное сексуальное возбуждение максимально в период отрочества и юности. У девушек, как выяснилось, индивидуальные различия гораздо значительней. Одни из них испытывают сексуальные ощущения, сходные по интенсивности с теми, что испытывают юноши. Но у большинства девушек эти ощущения носят более диффузный характер и тесно связаны с удовлетворением других потребностей, например в самоуважении, поддержке, привязанности, любви (Белл, 1980). В период отрочества и юности наблюдается существенный рост сексуальных форм поведения и интереса к сексуальным вопросам. И хотя в общем сексуальная активность — и в частности мастурбация — значительно в большей степени свойственны юношам, чем девушкам, в последние годы эти различия сокращаются. Исследования моральных аспектов сексуальных вопросов выявили у девушек более консервативное к ним отношение, чем у юношей.

Например, среди студентов первого курса американских колледжей две трети юношей и только одна треть девушек согласились с утверждением «Если двое нравятся друг другу, секс вполне допустим». С другой стороны, если речь заходит о более серьезных взаимоотношениях, например можно ли иметь половые отношения до свадьбы, различия во мнениях не столь велики. Только 32 % девушек и 21 % юношей отнеслись к подобной возможности для себя отрицательно (Норман и Харрис, 1981).

В разных странах отношение общества к этому вопросу самое различное. В некоторых странах ранняя сексуальная активность поощряется у представителей того и другого пола, так как предполагается, что она способствует физическому и половому созреванию, в других — молодых людей держат в неведении относительно сексуальных вопросов вплоть до последней стадии брачной церемонии.

Взаимоотношения со сверстниками. В психологическом и социальном развитии молодых людей, особенно в развитом обществе, где вступление во взрослый мир труда и семейных обязанностей становится все более и более поздним, взаимоотношения со сверстниками играют далеко не последнюю роль. Однако значимость этого фактора нельзя переоценивать. Данные исследований не подтверждают убеждений некоторых родителей, склонных приписывать влиянию сверстников все: начиная от перемен в социальных и сексуальных нормах поведения своих детей и кончая наркоманией и преступностью.

Многие функции взаимоотношений со сверстниками в юности совпадают с таковыми у младших детей. Они помогают научиться контролировать социальные формы поведения, развивать соответствующие возрасту интересы и навыки, учат соперничать, вместе решать общие проблемы. Но в период отрочества и юности взаимоотношения со сверстниками уже носят «взрослый» характер. В этом возрасте поведение молодых людей больше чем прежде зависит от влияния сверстников, поскольку они уже достигли некоторой независимости и их связь с родителями ослабла. Кроме того, в юношеский период отношения с родителями и другими членами семьи нередко сопровождаются самыми противоречивыми чувствами: страстное стремление к независимости переплетается с желанием продлить зависимость, любовь переплетается с ненавистью, возникают конфликты, связанные с различной оценкой социальных форм поведения и духовных

ценностей. Поэтому во многих сферах жизни молодые люди не находят взаимопонимания с родителями; в свою очередь родители тоже не всегда понимают своих детей, даже если прилагают к этому усилия и искренне заинтересованы в их благополучии (Конджер, 1977).

В некоторых случаях молодые люди испытывают недостаток в родительском тепле и понимании, как, например, одна 16-летняя девушка, которая так отозвалась о своих отношениях с отцом: «Мы не ссоримся, но у нас нет настоящей близости. У него своя работа, у меня свои школьные дела. Его просто не интересует, чем я занимаюсь» (Конопка, 1976). В других случаях родители проявляют к детям равнодушие, жестокость, помыкают ими. В подобных обстоятельствах заинтересованные и понимающие сверстники могут помочь своим друзьям не только избавиться от тяжести домашней обстановки, но и просто посочувствовать, поддержать их. Кроме того, они могут служить своим друзьям ролевыми моделями (Конджер и Петерсон, 1984). Так, например, друг молодого человека, имеющий авторитетного отца, может продемонстрировать ему, что соперничество между отцом и сыном вовсе не обязательно, так же как не обязательно и безоговорочное подчинение сына отцу.

В этом уязвимом возрасте взаимоотношения подростков могут носить и болезненный характер. Например, у подростка, которого бьют, над которым смеются, которого отвергла понравившаяся девушка или которого не приняли в компанию, появляется тревожная настороженность по отношению к сверстникам, стремление их избегать. Вне всяких сомнений, желательно, чтобы отношения подростка со сверстниками складывались как можно благоприятнее, так как в этом возрасте у человека особенно сильна потребность поделиться с другими своими сомнениями, мечтами, сильными и часто противоречивыми чувствами. Отрочество и юность — это, как правило, период интенсивного общения, но часто это и период необычайного одиночества. Просто быть рядом со сверстниками — это не выход из положения. Нередко подросток особенно одиноко чувствует себя именно в компании на вечеринке.

Приспособление к сверстникам. Потребность приспособляться к сверстникам проявляется уже в ранние школьные годы и к подростковому возрасту значимо увеличивается. Однако после 14—15 лет следует постепенный и неуклонный спад. Надо отметить также, что потребность эта в значительной степени

зависит от пола, социоэкономического уровня семьи подростка, взаимоотношений с родителями и других факторов (Хартап, 1983).

Одно из исследований, например, выявило, что подростки, склонные к самоуничижению, обладающие невысоким статусом в группе сверстников и низкой самооценкой, в значительно большей степени приспосабливаются к сверстникам (Костанзо, 1970). Девушки несколько более склонны приспосабливаться, чем юноши, кроме тех случаев, когда в группе поощряются отрицательные формы поведения. В подобной ситуации более податливыми оказываются юноши (Хартап, 1983).

Противоречит ли друг другу влияние родителей и сверстников? Многие полагают, что жизненные взгляды родителей и сверстников несовместимы, и что резкое падение родительского влияния в подростковом возрасте неизбежно. Однако взгляды родителей и сверстников во многом совпадают, так как основные их закладывались в одном и том же обществе. Нередко взгляды родителей и сверстников только с виду резко отличаются друг от друга, на самом же деле различие это поверхностное.

Подростки очень нуждаются в тесном общении со сверстниками, в их поддержке: какими бы понимающими ни были родители и другие окружающие взрослые, их роль всегда ограничена, так как подростки еще только стремятся достичь статуса взрослых, в то время как взрослые уже его достигли. Молодые люди могут не знать — и часто действительно не знают, — как им справиться с этой задачей. Но они знают, что предыдущие поколения подростков с ней справились, следовательно, если держаться своих сверстников, которые в конце концов «плывут на том же корабле», можно тоже добиться успеха в этом деле. Влияние подростков обычно преобладает в таких вопросах, как мода в одежде и разговорной речи, вкусы в музыке и развлечениях, взаимоотношения со сверстниками своего и противоположного пола. Влияние же родителей преобладает в оценке нравственных и социальных проблем, понимании мира взрослых (Хартап, 1983).

Необычайно сильное влияние группы сверстников на подростка может быть связано как с недостаточным вниманием к подростку в семье, так и с привлекательностью группы сверстников как таковой (Раттер, 1980). Влияние родителей наиболее сильно в тех случаях, когда их заинтересованность, понимание и желание помочь максимальны. Кроме того, у детей таких

родителей навряд ли возникнет потребность различать влияние родителей и друзей. И наконец, следует учесть, что потребность приспособливаться к родителям и сверстникам у разных подростков различна (Хартап, 1983). Наиболее уверенные в себе и самостоятельные подростки умеют с пользой для себя усваивать взгляды и жизненный опыт как родителей, так и сверстников, не будучи при этом в сильной зависимости ни от тех, ни от других и не испытывая неоправданного беспокойства из-за различий между родителями и сверстниками.

Компании и группы. В доподростковый период отношения со сверстниками обычно ограничиваются общением с соседскими детьми и одноклассниками. Однако в подростковом возрасте круг знакомств расширяется. Взаимоотношения со сверстниками у большинства подростков определяются тремя категориями: широким понятием «компания», более узким понятием «группа» и понятием «дружба». Функции групп и компаний отличаются друг от друга. Группа, как правило, помогает подростку держаться на уровне современной моды и других веяний времени, а если заглянуть поглубже, то группа может служить и некоей «испытательной площадкой» для развития социальных взглядов и личных оценок подростка. В отличие от группы, более крупная и диффузная, более безличная компания подбирается обычно на основе общих интересов и общих социальных мероприятий, а не взаимных симпатий индивидов. По мере развития подростков группы из представителей одного пола постепенно меняются на группы, состоящие из представителей обоего пола.

Некоторые подростки либо по собственному выбору, либо отвергнутые сверстниками оказываются изолированными — одиночки, которые не принадлежат ни к группам, ни к компаниям. Как и дети помладше, подростки бывают необыкновенно равнодушны и даже жестоки к тем из своих ровесников, которые им не нравятся (Конджер, 1977). Для многих из таких изолированных подростков отрочество и юность могут стать трудным периодом.

Дружба. Близкие друзья дают подростку то, что не в состоянии дать группа сверстников. Дружба в лучшем своем проявлении может сыграть роль терапии, способствуя выходу подавляемого чувства гнева или тревоги и представляя доказательства, что и других обуревают сходные страхи, сомнения, надежды. Как выразила это одна 16-летняя девушка: «Мой лучший друг значит для меня очень многое. Я могу говорить с ним о том, о чем

не могу говорить ни с родителями, ни с другими сверстниками. Например, о ссорах или о проблемах, которые меня беспокоят, или об идеалах и всяком другом. Гораздо легче, когда знаешь, что не одного тебя все это тревожит» (Конджер, 1979).

Неудивительно, что, рассуждая о дружбе, подростки с их обостренной боязнью обнаружить свои чувства особенно отмечают потребность быть уверенными в том, что друг никогда не подведет, в возможности ему доверять. Не менее важно, считают подростки, особенно девушки, умение друга выслушать и понять тебя душой (Белл, 1980).

Принятая среди близких друзей свободная критика друг друга может помочь подростку изменить свое поведение, взгляды, вкусы, избежав при этом болезненного недоброжелательства других подростков. Более того, друг, который тебя по-настоящему понимает и, несмотря ни на что, любит и ценит, может помочь преодолеть твои бесконечные сомнения в собственной ценности. Таким образом, близкие друзья помогают подростку почувствовать себя личностью, проникнуться уверенностью в свои силы.

К сожалению, дружба в этом возрасте не всегда протекает гладко. В силу своего довольно интенсивного характера она, как правило, разрушается гораздо легче, чем у взрослых. Молодые люди, которые постоянно сталкиваются с личными проблемами, испытывают наибольшую потребность в близких дружеских отношениях, но они и обладают наименьшей способностью поддерживать их. В этом возрасте уязвимы даже самые прочные и плодотворные для обеих сторон дружеские отношения, хотя бы уже потому, что у каждого из друзей в этот период часто меняются потребности и проблемы, душевное состояние (Белл, 1980).

Как правило, близкие друзья — ровесники одного и того же пола, учатся в одном классе, принадлежат к одной и той же среде. При этом сходство поведения и оценок может быть и не так велико. Близкие друзья обычно гораздо более, чем просто приятели, сходны по умственному развитию, социальному поведению, успехам в учебе, умению соответствовать требованиям взрослых, степени активности в общественной жизни (Хартап, 1983). Частично это связано с тем, что подростки выбирают в друзья себе подобных, частично — с тем, что сходство растет в процессе самой дружбы.

Правда, нередки и исключения, например у серьезной, прилежной девушки лучшая подруга — шумная, экстравагантная девушка, которую интересует не столько учеба, сколько всевозможные развлечения. Притягательность противоположного характера объясняется обычно тем, что подросток ищет в друге привлекательные черты, которых ему самому недостает (Конджер, 1979).

Признание, пренебрежение, неприятие. Удастся ли подростку заслужить расположение своих сверстников или нет, зависит во многом от его характера и поведения. Так же, как и у детей младшего возраста, у подростков обоего пола, как правило, пользуются признанием те сверстники, в ком чувствуется симпатия к другим людям. Такие подростки обычно сдержанны, уступчивы, отзывчивы, жизнерадостны, добродушны, обладают чувством юмора. Они держатся естественно, уверенно, но не самонадеянно, они энергичны, активны, умеют организовать общие интересные мероприятия, помогают другим адаптироваться в компании (Конджер и Петерсон, 1984).

Скованные, неуверенные в себе, нервозные, замкнутые подростки обычно вызывают у сверстников пренебрежение и оказываются социально изолированными. Те, кто компенсирует неуверенность в себе сверхагрессивностью, заносчивостью или требует к себе особого внимания, также вызывают активную неприязнь сверстников и отвергаются ими. Не пользуются уважением и симпатией те, кто сосредоточен исключительно на себе и не способен или не хочет понять потребностей других людей и пойти им навстречу, кто саркастичен, бестактен, невнимателен к другим, равнодушен к успехам группы.

Некоторые подростки, имеющие свои определенные цели и интересы и твердо осознающие себя как личность, не нуждаются в одобрении сверстников и не ищут его. Но большинство подростков в значительной степени судят о своей значимости по отношению к ним окружающих и зависят от одобрения наиболее уважаемых сверстников. Подростки, непопулярные среди сверстников, попадают в замкнутый круг эмоционально угнетенных, чрезмерно сосредоточенных на себе, неуверенных в своей значимости. Сознание своей отверженности еще больше снижает уверенность подростка в себе и усиливает ощущение социальной изолированности.

Разумеется, социальное одобрение сверстниками для подростка желательно, особенно при совместной деятельности, порождающей взаимопомощь. Тем не менее некоторые родители придают чрезмерное значение популярности своего ребенка среди сверстников. Любой подросток рано или поздно может почувствовать себя обособленно и пусть ненадолго, но испытать при этом сильное огорчение. Те же родители, которые пытаются развить в ребенке стремление к популярности, только осложняют его взаимоотношения со сверстниками.

Влияние взаимоотношений со сверстниками на дальнейшую адаптацию подростка. Люди, не умеющие ладить со сверстниками в детстве и юношестве, более склонны к неврозам и психическим расстройствам, к грубому поведению с окружающими, преступной деятельности, к различным нарушениям сексуального характера (Хартап, 1983). Ряд психологов (Кауэн и др., 1973) провели тщательное исследование школьников, основанное на показателях умственного развития, посещаемости школы, успехов в учебе и других видов деятельности, взаимоотношений с учителями и сверстниками. Через 11 лет служба психического здоровья сравнила эти показания с вновь полученными данными и выявила, что из всех первоначальных показателей наиболее верно предопределяют будущее душевное здоровье человека его взаимоотношения со сверстниками в детстве.

Среди подростков и молодых людей, которые в детстве были в разладе со сверстниками, также более высокий процент правонарушителей и преступников. Нет оснований сомневаться, что разлад во взаимоотношениях со сверстниками ведет к самым различным формам эмоциональной и социальной неприспособленности (Хартап, 1983).

Юношеская любовь. На вопрос, заданный американским подросткам и молодым людям в возрасте до 18 лет, были ли они когда-либо влюблены, 56 % ответили «да», 39 % — «нет» и 5 % не смогли с уверенностью ответить на этот вопрос. Реже других отвечали на этот вопрос утвердительно мальчики-подростки 12—15 лет, наиболее часто — девушки 16—18 лет. Среди тех, кто сказал, что когда-либо был влюблен, более половины признались, что и сейчас влюблены, чаще в этом признавались девушки (Гэллап, 1979).

Иногда юношеская влюбленность переходит в серьезную, постоянную, длительную привязанность, хотя чаще это — сильное, но не очень продолжительное эмоциональное переживание.

Тем не менее в период влюбленности чувства подростков так же сильны, а способность радоваться и отчаиваться так же велика, как у взрослых. Тяжело любить без взаимности, но еще тяжелее, когда ты по-прежнему любишь того, кто тебя уже разлюбил. Взрослые, которые не принимают всерьез «детскую» любовь подростков, обнаруживают тем самым и нечуткость, и короткую память. У молодых людей и подростков разрыв с любимым человеком нередко приводит к глубокой депрессии. Вот как описывает свои ощущения 17-летняя девушка: «Мне кажется — жизнь кончена, и я уже никогда ничему не смогу улыбнуться» (Белл, 1980). К счастью, в большинстве случаев боль постепенно утихает, но хорошо, чтобы в это время рядом оказался близкий друг, с которым можно было бы поделиться.

Правда, подчас подростки и молодые люди продолжают поддерживать взаимоотношения просто из чувства самозащиты. Приятно сознавать, что тебе есть с кем провести выходные дни, что кто-то думает и заботится о тебе, ищет встреч с тобой. Однако страх — страх одиночества, страх знакомства с новыми людьми, страх обидеть других, страх быть отвергнутым — нездоровая основа для взаимоотношений (Белл, 1980).

Наиболее успешно справляются с требованиями близких эмоциональных взаимоотношений те, кому легко удаются всевозможные социальные и личностные роли. В оптимальном случае это добрые отношения с близкими друзьями одного пола в отрочестве, а затем и с представителями другого пола в юности.

Те подростки, у кого четко спланированы занятия и часы досуга и для кого взаимоотношения родителей являются образцом их будущего супружества, гораздо реже влюбляются в школьные годы и реже стремятся к супружеству до 21 года. Подростки, которые не хотят подражать в супружестве своим родителям, значительно чаще признаются, что влюблены. Молодые женщины с высокой самооценкой, как правило, в отрочестве и юности часто встречались с молодыми людьми. Однако эти взаимоотношения были гораздо менее продолжительными, чем у их сверстниц с низкой самооценкой (Конджер и Петерсон, 1984). Старшеклассники, живущие в полной семье, обычно более реалистично относятся к любви, чем те, чьи родители разведены или одного из них нет в живых.

Формирование личности и адаптация в обществе в юношеском возрасте

В юности человек стремится найти правильный ответ на вопрос: «Кто я?» Этот вопрос занимал умы человечества на протяжении многих веков. В наше время он стал предметом систематического исследования психологов. Одной из основных в этом направлении стала теория формирования личности американского ученого Э. Эриксона.

Молодые люди и взрослые, осознавшие себя как личность, рассматривают себя, прежде всего, как самостоятельных индивидов, отличающихся от других. Понятие *индивидуальность* в данном случае тождественно понятию *личность*, оно выражает необходимость и потребность осознавать себя как нечто отличное от окружающих людей, несмотря на определенное сходство с ними. С этим тесно связано желание воспринимать себя как целостную натуру. Когда мы говорим о целостности природы, мы имеем в виду как наличие индивидуальных особенностей, так и внутреннее единство, правильное сочетание потребностей личности, мотивации и манеры поведения. Чтобы иметь правильное представление о себе, молодому человеку также необходимо ощущать себя во времени. Для того чтобы молодой человек мог понять свою целостность, он должен чувствовать непрерывную последовательность процесса собственного становления за долгие годы детства: того, чем он стал за это время, и того, чем он может стать в процессе будущего развития (Эриксон, 1956).

Согласно Эриксону, осознание себя требует психологической взаимности — то есть соответствия между представлением человека о себе и тем, как его воспринимают окружающие и чего они от него хотят (Эриксон, 1956). Утверждение Эриксона о связи самовосприятия с социальной реальностью имеет большое значение. Оно подчеркивает, что, если молодой человек не принят обществом или даже каким-либо отдельным лицом, это может сильно помешать ему в утверждении собственного Я.

Эриксон предложил пересмотреть основные положения Фрейда о стадиях развития личности. По мнению Эриксона, Фрейд придавал излишне большое значение чисто биологическим, в частности сексуальным, факторам развития и недооценивал роль воспитания, социальных отношений и воздействия культуры на развитие личности. Он также считает, что серьезные изменения развития могут происходить и вне периода детства. Эриксон предложил восемь

стадий развития, охватывающих всю жизнь человека. Эта теория привлекла к себе внимание психологов, занимавшихся проблемой развития детей. Она имела большое значение для исследований в области психологии юношеского и более позднего возраста. Поэтому при изучении юношеской психологии необходимо иметь некоторое представление о теории Эриксона.

Восемь стадий развития, по Эриксону, представлены на рис. 2.

Восемь стадий развития по теории Эриксона. Слева указаны соответствующие возрастные периоды по теории Фрейда

Рисунок 2

VIII зрелость	цельность личности—отчаяние	8
VII взрослость	созидание—стабильность	7
VI юность	интимность—изоляция	6
V пубертатный	идентичность—ролевая неопределенность	5
IV латентный	трудолюбие—чувство неполноценности	4
III локомоторно-генитальный	инициатива—чувство вины	3
II мышечно-анальный	автономия—зависимость	2
I орально-сенсорный	доверие—недоверие	1

Каждая из них определена той проблемой или кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена для дальнейшего беспрепятственного течения процесса развития. Основная задача

первой стадии — установление доверия к окружающему миру. Эриксон считал, что у детей она возникает тогда, когда их мир оказывается непротиворечивым и предсказуемым, то есть когда они накормлены, согреты и обласканы.

Для второй стадии характерно противоречие между развивающейся автономией, с одной стороны, и продолжающейся зависимостью — с другой. Дети рано начинают утверждать свою самостоятельность: они говорят «нет», позволяют себе ходить и бегать там, где им хочется, и т.д. Эриксон считал, что ребенку надо дать почувствовать свою самостоятельность, что не следует проявлять излишней строгости или тем более грубости по отношению к нему. Если ребенок постоянно сталкивается с неодобрением своего поведения, у него могут зародиться сомнения в самой возможности делать что-либо самостоятельно.

Третья стадия развития начинается с возникновением конфликта между инициативой и чувством вины. Ребенок ставит перед собой новые задачи, планирует новые виды деятельности. Согласно Эриксону, главной опасностью этого периода является возможность возникновения у ребенка чувства вины за совершаемые им действия. Именно на этой стадии родители могут заметить повышенный интерес детей к вопросам пола.

На четвертой стадии в первые школьные годы ребенку приходится искать решение конфликта между трудолюбием и чувством собственной неполноценности. Дети, поступая в школу, начинают выполнять определенные задания и приобретать соответствующие навыки. Важно, чтобы ребенок в этот период почувствовал уверенность в себе. Если же он не все успевает или у него постоянно что-то не получается, это может привести к возникновению чувства неполноценности.

Основной трудностью пятой стадии — юношеского возраста — является противоречие между формированием чувства идентичности и ролевой неопределенностью. Молодой человек пытается составить из элементов характера, унаследованного от детского возраста, целостную личность и выбрать ту или иную профессию. Результатом неудачного решения может быть неправильное определение своего места в жизни или диффузия личности. Эриксон отмечает, что формирование личности происходит, вероятно, по-разному у юношей и девушек, поскольку в дальнейшем общество предписывает им разные роли. Он считает выбор профессии более важным для формирования личности юноши, тогда как девушка может сконцентрировать свое внимание на роли жены и матери. Изменения,

происшедшие за последние годы в представлениях о назначении и роли женщины, побудили многих психологов пересмотреть это утверждение, включив профессиональную ориентацию в процесс формирования личности девушек.

На шестой стадии, при переходе от юности во взрослый возраст, основным является разрешение противоречия между интимностью, формированием близких отношений и тенденций человека к изоляции. В этот период должны быть выработаны навыки установления взаимоотношений между людьми на основе терпимости. Кто не сумеет правильно установить такие взаимоотношения, может оказаться в психологической изоляции и иметь только поверхностные отношения с окружающими. Наиболее важным типом отношений, согласно Эриксону, являются отношения между полами на основе взаимной привязанности и преданности. Однако это положение теории было подвергнуто сомнению как неоправданно суженное многими исследователями, считающими, что существует ряд других, не менее важных и имеющих большую моральную ценность отношений.

На седьмой стадии у взрослого человека средних лет может возникнуть конфликт между стремлением к созидательной деятельности и склонности к стабильности. Способность к созиданию — это не только возможность иметь детей, но и способность творческого отношения к жизни. Без ощущения такой возможности человек, согласно Эриксону, пребывает в состоянии стабильности, он больше не развивается.

На восьмой стадии возникает конфликт между цельностью личности и отчаянием. У целостных натур существует ощущение порядка и значимости жизни, чувство удовлетворения тем, чего они достигли. Существует и ощущение причастности к мировой культуре. Отчаяние может возникнуть вследствие страха смерти или недовольства прожитой жизнью.

Трудность формирования личности. Все происходящие изменения, которые влияют на восприятие человеком самого себя как особой, разнящейся с другими, развивающейся личности, на оценку того, совпадает ли такое восприятие с восприятием окружающих, способствуют формированию чувства собственного Я. Все же, что мешает формированию правильного восприятия себя, приводит к искажению или диффузии личности, к неспособности объединить в единое целое черты собственной личности (Эриксон, 1968).

Многие молодые люди в сходных положениях ведут себя по-разному, то есть как бы играют несколько ролей и не сразу могут установить, что же они представляют собой на самом деле. Иногда они намеренно пробуют ряд ролей, пытаясь понять, что им больше подходит. Один молодой человек, который писал тремя различными почерками, в ответ на вопрос, зачем это ему, сказал: «Как же я могу писать всегда одинаково, если я не установил еще точно, кто я такой?»

Поиски собственного Я делаются особенно напряженными в период юности. Именно тогда происходят бурные процессы изменения психологии, физиологии, полового созревания, меняется процесс познания, возникают новые потребности интеллектуального и общественного характера, когда человек ищет свое призвание. Молодого человека начинает поэтому интересовать, как его воспринимают окружающие, насколько их представления о нем совпадают с его собственным и как возможно совместить и использовать в будущем все ранее приобретенное.

В некоторых случаях в процессе формирования личности происходит ранняя фиксация восприятия себя, что мешает развитию потенциальных возможностей самооценки. Молодые люди, остановившиеся преждевременно в ее выработке, как правило, в большей степени полагаются на оценку окружающих, обычно они больше опираются на авторитет, стремятся быть похожими на других и поэтому теряют независимость. Они больше интересуются традиционными ценностями, реже размышляют самостоятельно, более спокойны, лучше вписываются в стереотип, более поверхностны, не имеют глубоких привязанностей как к людям своего, так и противоположного пола. Хотя они и не отличаются от своих сверстников по уровню интеллектуального развития, у них нет гибкости мышления, они не могут адекватно реагировать в стрессовых ситуациях, когда необходимо принять самостоятельное решение. Их радует спокойный, упорядоченный уклад жизни. Обычно отношения с родителями у таких людей бывают хорошими, в особенности отношения между сыновьями и отцами, они принимают моральные оценки родителей, однако не без определенного нажима со стороны последних. Основной задачей родителей в подобных случаях может быть стремление привить ребенку единственное желание — быть не хуже других.

Другие люди, наоборот, в юношеском возрасте слишком долго и мучительно ищут свой путь. Иногда им так и не удается окончательно и правильно разобраться в себе, они не могут

найти себя, определить свое место в жизни, долго остаются неприкаянными. Такие молодые люди обычно страдают комплексом неполноценности, их моральные оценки неустойчивы. Они не могут в полной мере нести ответственность за свои поступки. Они бывают импульсивны, непоследовательны, проявляют склонность к употреблению наркотиков. Их отношения с людьми хаотичны и поверхностны, они не имеют постоянных привязанностей и не признают что-либо для себя обязательным. Как правило, они отвергают образ жизни родителей, но ничего собственного взамен предложить не в состоянии.

В большинстве случаев, однако, поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста, приводят к полноценному становлению личности. Обычно у молодых людей, прошедших через них, наблюдается большая самостоятельность, более творческое отношение к делу и более совершенное мышление по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности протекал легко. Они в большей степени ощущают свою полоролевую принадлежность, более положительно оценивают себя, имеют крепкие моральные устои. Они сохраняют добрые отношения с родителями, но в основном независимы от своих семей.

Формы становления личности могут значительно отличаться как у отдельных людей, так и у тех или иных групп молодежи. Это зависит от взаимоотношений между детьми и родителями, от воздействия культуры данного общества, от происходящих в общественной жизни изменений. В примитивных обществах, где существует лишь небольшой набор ролей для всего взрослого населения, а изменения в жизни незначительны, процесс формирования личности не бывает особенно сложным. Но в быстро меняющемся обществе, где существует большой набор ролей и назначений человека, поиск своего Я может оказаться трудным и продолжительным (Конджер и Петерсон, 1984).

В пределах данного общества существуют традиционные и нетрадиционные роли: индивид может искать свою собственную роль, свое общественное назначение, свою профессию среди того набора, который предлагает ему общество, либо выбрать какую-то особую роль. Некоторые необычные роли являются позитивными и конструктивными: например, художник или поэт, которые «маршируют не в ногу со всеми остальными»; другие — скажем, наркоман или преступник — это роли отрицательные (Конджер, 1977).

Существует множество вариантов процесса становления личности. Типичный кризисный стереотип длительного и сложного поиска своего Я, возможно, несколько утрирован. Многие молодые люди обретают себя без каких-либо особенных «бурь и потрясений» (Конджер, 1979).

Выбор профессии. Для большинства людей — сознание полезности своего труда является существенным компонентом в общей самооценке. Если у человека есть работа, полезная обществу, и он хорошо с ней справляется, это способствует формированию чувства собственного достоинства и признанию себя личностью. И наоборот, если общество дает понять, что данный человек — лишний и для него нет подходящей, соответствующей его уровню работы (именно это и слышат в настоящее время многие молодые американцы), это может стать причиной сомнений в себе, чувства обиды и утраты собственного достоинства. В подобных случаях делается более вероятным негативное отношение к собственному Я, человек начинает выше ценить в себе отрицательные стороны характера.

Некоторые общественные учреждения США, например Президентский консультативный совет по вопросам науки, выступили с рекомендациями по поводу обеспечения работой, хотя бы на неполный день, подростков от 16 лет и старше, предлагая привлечь их хотя бы в сферу обслуживания. Было проведено несколько таких программ, которые оказались успешными. Например, в одной чикагской школе, которая славилась высоким уровнем преступности учащихся, дети половину дня учились, так или иначе осваивая предметы, а вторую половину дня работали по специальному договору по ремонту зданий. При этом улучшилась посещаемость занятий, уменьшилось число случаев жулиганства (Конджер и Петерсон, 1984).

Приобретение трудовых навыков способствует переходу из юношеского во взрослый возраст. При подборе работ для молодых людей желательно найти такую, которая может быть доступна им и в будущем. Последние исследования подтвердили, что любая работа, предлагаемая учащимся, — такая, как мытье машин, фасовка продовольственных товаров и т.п., — имеет воспитательное значение: это помогает понимать цену деньгам и развивает определенную независимость.

Взрослея, молодые люди оказываются вынужденными задуматься о том, как обеспечить себя. Им приходится реалистически оценить возможность получения в будущем работы. Они пытаются найти работу, соответствующую их способностям и

возможностям. Далеко не все располагают знаниями о наличии каких-либо рабочих мест и потребности в тех или иных специалистах, поэтому молодые люди нуждаются в квалифицированном совете, хотя и не всегда могут получить его. Наклонности молодого человека обычно развиваются в результате случайных воздействий: влияния или даже давления родителей, совета учителей, знакомства с той или иной профессией, о которой они слышат от своих уже работающих друзей. Определенную роль в этом играет и то, к каким слоям населения принадлежат учащиеся.

Социальноэкономическое влияние на выбор профессии. В США социальная принадлежность учащегося так или иначе влияет на выбор будущей профессии. Во-первых, она определяет круг занятий, известных молодому человеку, где он и сделает, скорее всего, свой выбор; во-вторых, в том или ином социальном окружении какая-то работа считается приемлемой, тогда как другая — нет. Например, для представителей среднего класса вполне допустима специальность водителя грузовика, продавца продовольственного магазина или механика, но они не подходят представителям более высоких слоев общества. В процессе одного эксперимента, проводившегося с выпускниками высших учебных заведений, выяснилось, какую работу они хотели бы получить. Представители низших слоев общества, за исключением отдельных случаев, никогда не требовали престижной работы (Литтл, 1967).

Некоторые исследователи считают, что престижность того или иного занятия определяется учащимися в зависимости от их социальной принадлежности и что именно она влияет на окончательный выбор профессии (Каро, 1966). Другие исследователи пишут, что представители низших слоев общества достаточно ясно представляют себе относительную престижность и желательность той или иной работы, но при этом сознают неравенство возможностей ее выбора, как и прочих своих возможностей.

Женщины и работа. Одной из характерных особенностей послевоенного периода в США является то, что женщины чаще стали искать работу. В 1947 году всего одна треть женщин работала или хотела заниматься чем-либо вне дома; в 1984 году эта доля увеличилась до половины всех женщин, а среди женщин в возрасте от 20 до 24 лет — до двух третей. Предполагается, что к 1990 году две из трех замужних женщин и три из четырех замужних женщин с детьми будут стремиться работать.

Несмотря на заметное увеличение численности работающих женщин и снижение значения стереотипа чисто женских и чисто мужских профессий, как у юношей, так и у девушек еще прослеживается тенденция выбора работы, соответствующей такому стереотипу. Но теперь женщины претендуют и на работы, традиционно считавшиеся мужскими — например, врач, юрист, инженер, — тогда как мужчины довольно редко желают выполнять сугубо женские работы. Причина такого различия кроется в том, что традиционно мужская работа оплачивается выше, мужских профессий больше, чем чисто женских, и, наконец, при освоении мужских профессий женщины сталкиваются с меньшей конкуренцией со стороны представительниц своего пола (Конджер и Петерсен, 1984).

Молодые женщины с высокими профессиональными запросами, как правило, меньше связывают себя назначением и ролью половой принадлежности, нежели те, что заняты традиционно женским трудом. Они обычно не намереваются рано выйти замуж, детей у них бывает мало, они продолжают работать, даже имея маленьких детей. Большинство из них хочет сочетать работу с воспитанием детей, но все-таки они больше внимания уделяют работе. При вступлении в брак они обычно не руководствуются стремлением обзавестись детьми или получить материальную опору в жизни. Некоторые, правда немногие, предполагают вообще не выходить замуж и не иметь детей.

Женщины, предполагающие целиком и полностью посвятить себя заботам о семье и детях, обычно высоко ценят традиционные представления о назначении женщины как хранительницы семейного очага и мужчины как главы семьи. Обычно они рано выходят замуж, у них бывает несколько детей, они не стремятся получить хорошее образование и считают воспитание детей самым главным делом.

Кроме этих двух категорий женщин, существует промежуточная, то есть женщины, которые считают необходимым быть дома, когда у них маленькие дети, но работать до их рождения и после того, как они подрастут.

Влияние родителей. Если родители ставят перед детьми большие задачи в области образования и поощряют хорошую учебу, то дети добиваются хороших результатов. Молодые люди из рабочих семей обычно проявляют больше настойчивости в учебе, если родители не оказывают на них давления. В одном из проведенных исследований выяснилось, что молодые люди, при-

надлежащие к среднему классу, при появлении признаков честолюбия получали от родителей большую моральную поддержку. Молодые люди из среднего класса, не проявлявшие честолюбия, получали значительно меньшую помощь со стороны родителей. Вид работы отца обычно оказывает большое влияние на выбор профессии сыном, чем дочерью. Некоторые из причин такого выбора очевидны: подростку проще ознакомиться с работой отца, она для него более доступна; в некоторых случаях родители много рассказывают о своей работе, а иногда даже настоятельно рекомендуют детям идти по их стопам. Возможны и более глубокие причины: например, отец может поставить себе цель привить сыну любовь к тому делу, которым занят сам. Это более вероятно, когда отец занят престижной работой, когда между отцом и сыном хорошие отношения, когда отец служит сыну примером для подражания.

Представления матери о назначении человека могут влиять на выбор профессии как дочери, так и сына. Молодые люди, а в особенности девушки, матери которых работают, обычно наблюдают более размытые стереотипы мужского и женского поведения в семье. Дочери работающих матерей обычно уважают их больше и в большей степени стремятся походить на них (Хьюстон, 1983).

Престижность работы и изменение образа мыслей. В настоящее время произошла некоторая переоценка ценностей, вызванная нестабильностью развития экономики и потребности в рабочей силе. Молодые люди больше внимания уделяют материальному благополучию и меньше размышляют над философскими и общественными проблемами по сравнению с людьми предыдущих поколений.

Вследствие этих изменений значительно снизилось число учащихся на гуманитарных факультетах и возрос интерес к таким областям деятельности, как предпринимательство, инженерные специальности, электроника. Эти изменения особенно явно прослеживались среди девушек: на первом курсе учительницами хотело стать на две трети меньше студенток, чем в предыдущее десятилетие, а количество студенток, желающих заняться предпринимательской деятельностью, увеличилось более чем вдвое.

Современная американская молодежь, как правило, более гибко приспосабливается к ограничениям, связанным с условиями работы, скорее идет на компромисс, чем их предшественники в 60-х годах. В 1980 г. старшеклассникам американских

школ задали вопрос, что они считают самым главным в работе. Преобладали два типа ответа: «работа должна быть интересной» (90 %) и «она должна давать возможность применить свои знания и умения на практике (74 %). Примерно две трети опрошенных полагали, что главное — это «возможность роста и обеспечение надежного, предсказуемого будущего». Кроме того, современная молодежь намного меньше, чем их сверстники 50-х годов, верит в «большой бизнес» и другие социальные институты. Например, 41 % выпускников школ, намеревавшихся поступать в колледж в 1980 году, высказали утверждение, что среди верхушки крупных корпораций много бесчестных, аморальных людей, а 29 % считают, что такие корпорации не приносят пользы стране. Более половины учащихся выразили мнение, что корпорации не должны оказывать столь значительного влияния на жизнь людей, и только 9 % считают, что, наоборот, корпорации должны иметь больше влияния (Бахман и др, 1981). Таким образом, современная молодежь хочет сочетать интересную работу с возможностью проявить себя, желает иметь свободное от работы время и приличный заработок, хочет гарантий на будущее и возможности продвижения по службе (Конджер и Петерсен, 1984). Удастся ли молодежи получить все то, чего она хочет, покажет будущее.

Молодежь и наркотики. За последние два десятилетия в США наблюдался значительный рост потребления молодежью наркотических средств. Хотя взрослые полагают, что употребление наркотиков увеличилось только среди молодежи и начиная со второй половины 60-х годов явилось результатом доступности наркотических средств, это мнение ошибочно. Наркотиками пользуются не только молодежь, и употребление наркотиков началось не в 60-х годах. Рост числа лиц, их употребляющих, был неуклонным, в результате чего и развилась так называемая «культура наркотиков». Например, врачи стали вдвое больше выписывать рецептов на успокоительные средства по сравнению с 1964 годом, и многие американцы уже привыкли к их употреблению. Один тринадцатилетний мальчик сказал: «Мы не должны злоупотреблять лекарствами, но по телевизору беспрестанно рекламируют лекарства, которые так необходимы для человека, если его что-то беспокоит».

Исследования показали, что молодые люди, родители которых злоупотребляют алкоголем, транквилизаторами, курением, болеутоляющими средствами, значительно чаще, чем сверстники, курят марихуану, прибегают к алкоголю и наркотическим средствам. Один пятнадцатилетний мальчик сказал: «В нашем

доме и чихнуть нельзя, сразу принимай таблетку. Моя мама всегда принимает таблетки против головной боли, и отец принимает таблетки, чтобы не спать, а работать по ночам. Они не пьяницы, но довольно много пьют. Так что — я преступник, если курю?» (Конджер, 1979).

Наибольшая опасность, по мнению педагогов, заключается в том, что определенная часть молодежи видит в наркотических средствах защиту от неуверенности, стрессов, психологического напряжения, комплекса неполноценности, непонимания окружающих, конфликтов с родителями, трудностей жизни.

Одна из причин использования наркотиков заключается в их доступности. От 75 до 98 % молодых людей, пользующихся наркотиками, говорят, что достать наркотики совсем не сложно. Обычно молодые люди бывают любопытны и в своем стремлении познать окружающий мир способны рисковать в большей степени, чем взрослые. Возможно, многие из них тем самым хотят проявить свою храбрость, доказать, что они не дети, желают испытать острое ощущение, а также и потому, что сначала не верят, что с ними может произойти нечто трагическое (Конджер, 1979).

В значительной степени употребление наркотиков молодыми людьми предопределяют взаимоотношения с родителями. В семьях, где приняты мягкие формы общения, где процесс становления независимости молодого человека происходит постепенно, риск наркомании обычно бывает невелик. Если же родители мало уделяют внимания детям, все позволяют им или, напротив, оказывают слишком большое давление на них, ведут себя враждебно по отношению к ним, это может привести к употреблению наркотиков молодыми людьми. Одна семнадцатилетняя девушка сказала, что она начала пользоваться наркотиками из чувства протеста, поскольку отец никогда не позволял ей делать то, что она хотела. «Мне до этого года даже не разрешалось разговаривать с мальчиками. Мне все это очень надоело, и я стала принимать наркотики, чтобы как-то забыться» (Конопка, 1976).

Если наркотики используются как средство ухода от трудностей — таких, например, как приобретение знаний, трудовых навыков, умение противостоять невзгодам, — то это может привести к неспособности устоять перед тяготами жизни в зрелом возрасте.

Детская преступность является следствием воздействия социальной среды и личного жизненного опыта ребенка. К первой категории факторов принадлежат бедность и проистекающие из этого неблагоприятные условия жизни; к другой относятся взаимоотношения с родителями и особенности характера молодого человека.

Влияние социальных условий. Высокий уровень преступности среди молодежи США частично зависит от структуры общества. Повышенная мобильность подорвала семейные устои, нарушила сложившиеся традиции; к этому же приводит и миграция населения, и изменения в общественной жизни, характерные для крупных государств. Кроме того, массовая безработица и недавнее сокращение бюджетных расходов на социальные нужды особенно задевают наименее обеспеченные слои населения, находящиеся за чертой бедности, что приводит к отчаянию и желанию забыться.

Проведенные исследования показали, что материальные затруднения являются одной из важных причин совершения преступлений, в особенности при условии чрезвычайно неравномерного распределения материальных ресурсов. Исследование проводилось в 193 городах на протяжении шести лет. Было доказано, что разница в доходах бедного и среднего слоев населения может быть прямо соотнесена с преступностью (Брейтвейт, 1981). Рост преступности, так же как и другие осложнения, связанные с молодежью, в большей степени наблюдаются при нарушении чувства единства с окружающими людьми.

Особенности характера. В сравнении со сверстниками малолетние преступники, как правило, более самоуверенны, непокорны, меньше поддаются насилию, не признают власти, не имеют определенных целей в жизни, более враждебны и агрессивны по отношению к окружающим, более подозрительны, импульсивны, не умеют управлять собой (Фаррингтон и др., 1982). Многие из этих черт характера имеют оборонительный, защитный оттенок и отражают ощущение собственной неполноценности, эмоционального отчуждения, потребности остаться самим собой. Преступники чаще, чем обычные дети, воспринимают себя как «ленивых», «нехороших», «мрачных» и «невежественных». Они сами считают себя людьми «ненужными», бывают невысокого мнения о себе, не уважают себя. Кроме того, их самовосприятие бывает сложным, конфликтным, неуверенным и изменчивым. Особенности характера и поведения детей с преступными наклонностями проявляют-

ся в раннем возрасте, хотя в это время они могут и не совершать действия, которые можно было бы характеризовать как преступные. Несколько исследований, проведенных с детьми в возрасте десяти лет, показали, что они — особенно мальчики — сильно отличаются друг от друга по таким чертам характера, как честность, воспитанность, храбрость, доброжелательность, степень агрессивности, способность концентрировать внимание, способность к усвоению знаний (Фаррингтон и др., 1982). В одном продолжительном исследовании было зарегистрировано, что детей, ставших впоследствии преступниками, учителя считали плохо приспособляющимися к общим требованиям уже начиная с третьего класса. Причем это не зависело ни от социального положения семьи, ни от места проживания детей (Конджер, 1977). Дети, совершившие впоследствии преступления, были менее вежливы и справедливы в отношениях со сверстниками, в меньшей степени ощущали свою ответственность, были импульсивными, рассеянными, менее настойчивыми в учебе и проявляли больший антагонизм к контролю. Кроме того, у них не было контакта с одноклассниками, и мнение о них было плохим. Проблемы общения и усвоения школьного материала, по всей вероятности, основывались на каких-то затруднениях эмоционального характера. По мнению учителей, будущие преступники — это выходцы из неблагополучных семей.

Отношения в семье. В пределах одной и той же социальной группы населения барометром преступности может стать обстановка в семье. Часто к преступности детей приводит распад семьи. Однако данные исследования свидетельствуют о том, что более высокая доля преступности среди малолетних наблюдается в нераспавшихся семьях, для которых характерны обоюдная враждебность, равнодушие, безразличие и отсутствие сочувствия, чем в неполных семьях, где ребенок остался с матерью, если там царит согласие, взаимная привязанность и взаимопонимание.

Воспитательные меры, осуществленные родителями в ответ на неправильное поведение детей, могли быть недостаточно жесткими, ошибочными; наказание могло сводиться просто к побоям, не сопровождаемым объяснением того, в чем ребенок виновен. Последние исследования показали, что критическим фактором является полное пренебрежение воспитанием детей. В одной из таких работ установлено, что отсутствие контроля со стороны родителей чаще всего приводило к развитию преступных склонностей у детей;

недостаточность контроля проявлялась родителями в том, что они не спрашивали, куда дети идут и когда вернутся домой, не знали, где ребенок проводит большую часть времени (Раттер, 1980). В семьях, откуда происходят дети агрессивные, с преступными наклонностями, как правило, не бывает никаких традиций. Родители не направляют деятельность детей, не реагируют нужным образом на их неправильное поведение. Они плохо представляют себе, как можно уладить семейные разногласия. Отношения между родителями и детьми чаще всего бывают лишены доверительности, взаимопонимания, привязанности. Вместо этого наблюдаются проявления враждебности, неприятие детей родителями, разобщенность, равнодушие. Относительно детей с отклонениями в поведении родители обычно не строят больших планов на будущее, не проводят вместе с ними свободное время. К школе родители относятся либо враждебно, либо безразлично, бывают увлечены решением собственных проблем. Нередко и сами родители бывают привлечены к судебной ответственности. Например, в одном исследовании было обнаружено, что у 39 % мальчиков, ставших малолетними преступниками, отцы также были преступниками, и лишь у 16 % отцы не привлекались к суду (Фаррингтон и др., 1982).

Литература

1. *Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S.* Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen//Monographs of the Society for Research in Child Development, 1981, 46, (Serial No, 188).
2. *Bachman, J. G., & Johnston, L.D.* Fewer rebels, fewer causes: A profile of today's college freshmen. Ann Arbor, Mich.: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan, 1979.
3. *Baumring, D.* Early socialization and adolescent competence//S. E. Dragastin & G.H. Elder, Jr. (weds.). Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context. New York: Wiley, 1975.
4. *Bell, R.* Changing bodies, changing lives: A book for teens on sex and relationships, New York: Random House, 1980.
5. *Braithwaite, J.* The myth of social class and criminality reconsidered//American Sociological Review, 1981, 46, 36—57.

6. *Carlson, G. A.* Unmasking masked depression in children and adolescents//*American Journal of Psychiatry*, 1980, 137, 445—449.

7. *Caro, F. G.* Social class and attitudes of youth relevant for the realization of adult goals. *Social Forces*, 1966, 44, 492—498.

8. *Conger, J. J.* Adolescence and youth: Psychological development in a changing world (2nd ed.). New York: Harpet & Row, 1977.

9. *Conger, J. J.* Adolescence: Generation under pressure. New York: Harpet & Row, 1979.

10. *Conger, J. J., & Petersen, A.* Adolescence and youth: Psychological development in a changing world (3rd ed.). New York: Harpet & Row, 1984.

11. *Costanzo, P. R.* Conformity development as a function of self-blame//*Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 14, 366—374.

12. *Cowen, E. L., Pederson, A., Babijian, H., Ilzzo, L. D., & Trost, M. A.* Long-term follow-up of early detected vulnerable children//*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438—446.

13. *Easson, W. M.* Depression in adolescents. In S. Feinstein & P. Giavacchini (Eds.). *Adolescent psychiatry* (Vol. 5). New York: Aronson, 1977.

14. *Elder, G. H., Jr.* Family structure and socialization. New York: Arno Press, 1980.

15. *Elking, D.* Cognitive development in adolescence//J.F. Adams (Ed.). *Understanding adolescence*. Boston: Allyn & Bacon, 1968.

16. *Erikson, E. H.* The problem of ego identity//*Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1956, 4, 56—121.

17. *Erikson, E. H.* *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton, 1982.

18. *Erikson, E. H.* *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.

19. *Farrington, D. P., Biron, L., & LeBlanc, M.* Personality and delinquency in London and Montreal//J.C. Gunn & D.P. Farrington (Eds.), *Abnormal offenders: Delinquency and the criminal justice system*. New York: Wiley, 1982.

20. *Gallup, G.* Gallup youth survey. *Denver Post*, November 20, 1979, p. 36.

21. *Hartup, W. W.* The peer system//P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 4): E.M. Hetherington (Ed.) Personality and social development (4th ed.). New York: Wiley, 1983.

22. *Huston, A. C.* Sex-typing//P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), Handbook of Child Psychology. (Vol. 4): Socialization, personality, and social development (4th ed.). New York: Wiley, 1983.

23. *Inamdar, S. C. Siomopoulos, G., Osborn, M., & Bianchi, E. C.* Phenomenology associated with depressed moods in adolescents//American Journal of Social Psychiatry, 1979, 136, 156—159.

24. *Konopka, G.* Young girls: A portrait of adolescence. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1976.

25. *Lewis, C. S.* The effects of parental firm control: A reinterpretation of finding//Psychological Bulletin, 1982, 90, 547—563.

26. *Little, J. K.* The occupations of non-college youth//American Educational Research Journal, 1967, 4, 147—153.

27. *Norman, J., & Harris, M.* The private life of the American teenager. New York: Rawson, Wade. 1981.

28. *Pomeroy, W. B.* Girls and sex. New York: Dell (Delacorte Press). 1969.

29. *Rosenberg, M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.

30. *Rutter, M.* Changing youth in a changing society: Patterns of adolescent disorder Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

31. *Steele, B.* Psychodynamic factors in child abuse//C.H. Kempe & F.E. Helfer (Eds.). The battered child. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ И ВОСПИТАНИЕ¹

Я-концепция в юности

В юношеском возрасте Я-концепция, с одной стороны, становится более устойчивой, а с другой — претерпевает определенные изменения, обусловленные целым рядом причин. Во-первых, физиологические и психологические изменения, связанные с половым созреванием, не могут не влиять на восприятие индивидом своего внешнего облика. Во-вторых, развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей приводит к усложнению и дифференциации Я-концепции, в частности к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности. Наконец, в-третьих, требования, исходящие от социальной среды — родителей, учителей, сверстников, — могут оказаться взаимно противоречивыми. Смена ролей, необходимость принятия важных решений, касающихся профессии, ценностных ориентаций, образа жизни и т.д., могут вызвать ролевой конфликт и статусную неопределенность, что также накладывает явный отпечаток на Я-концепцию в пору юности.

Кроме того, взрослые часто неадекватно реагируют на поведение подростков: они упрекают их в недостаточной самостоятельности и независимости и в то же время требуют — иногда без убедительных причин — послушания и конформности.

В этой главе мы обсудим теоретические основы и данные исследований, относящихся к Я-концепции в раннем юношеском возрасте, а также вопрос о корректности представлений о кризисе

¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

чувства идентичности. Мы попытаемся проследить характерные для данного возрастного периода изменения в образе тела и в ролевой самоидентификации, определяемой половой принадлежностью.

Поведение подростка часто парадоксально. Откровенный негативизм может сочетаться с явной конформностью, стремление к независимости — с просьбами о помощи. Сегодня он исполнен энтузиазма и энергии, а завтра мы видим, что у него опустились руки и он пассивно «плывет по течению». Эти резкие, контрастные перемены — характерные черты переходного периода от детства до того момента, когда общество признает человека взрослым. Это общественное признание взрослости определяется рядом критериев — обязанностью в полной мере отвечать за свои действия перед законом, возможностью полноправно участвовать в делах общества, вступать в брак и т.д. Во всех этих случаях возрастная регламентация варьирует в разных странах и может меняться с течением времени.

Под действием определенных факторов — биологических, психологических, социальных — человек часто становится взрослым раньше, чем это хотелось бы ему или окружающим его людям. В других случаях эти факторы, наоборот, задерживают его развитие, нередко — к немалому его огорчению. Кто-то мудро заметил, что человек становится взрослым на два года раньше, чем хотелось бы его родным, и на два года позже, чем он хотел бы сам.

Коулмэн (1980) выделяет два типа объяснений проблем переходного периода: психоаналитические и социально-психологические. Первые сосредоточены на психосексуальном развитии индивида и на эмоциональных взаимоотношениях в семье. Для объяснений второго типа характерно внимание к социальной жизнедеятельности индивида, к таким категориям, как роль, статус, ролевой конфликт, ролевая неопределенность, социальные ожидания.

Психоаналитический подход

Центральным фактом для психоаналитического подхода является пробуждение в период полового созревания сил, имеющих инстинктивную природу, которые нарушают равновесие, установившееся в более ранний, латентный, период, и приводят к росту напряженности и резким сдвигам в эмоциональной сфере. Результатом этого своеобразного возврата к генитальной, по Фрейду, фазе становится разрушение эмоциональных связей с родителями, поскольку поиски соответствующего объекта любви выходят теперь за пределы семьи.

Представители психоаналитического направления пытались дать психологическое объяснение тем душевным бурям и стрессам, которые характерны для внутреннего мира ранней юности. Блос (1962, 1967) рассматривает юность как процесс «второй индивидуализации» по аналогии с «первой индивидуализацией», которая, по его мнению, заканчивается к четырехлетнему возрасту. Оба периода, как считает Блос, имеют много схожих черт. Как в первом, так и во втором случае перед ребенком стоят задачи адаптации, продиктованные необходимостью достижения большей зрелости. Если личность не успевает приспособливаться к новым ситуациям, возникает опасность нарушения психического равновесия. Это сопоставление позволяет Блосу провести параллель между переходом от полной зависимости младенца к относительной самостоятельности дошкольника и во многом сходным переходом от ребенка, еще не достигшего пубертатного возраста, живущего в замкнутом пространстве семьи, к независимости взрослого. Второй переход предполагает внутреннее принятие независимости как со стороны родителей, так и со стороны самого ребенка и отказ от определенного типа семейных взаимоотношений, составляющих основу формирования эмоциональной сферы ребенка. Чтобы ребенок в будущем смог полюбить другого человека и создать со временем новую семью, в его душе должно освободиться место, занимаемое родителями.

При всей схожести этих двух периодов между ними есть, конечно, и существенные различия. Прежде всего борьба за независимость имеет в этих случаях различные исходы: если двухлетний ребенок в этой борьбе почти всегда проигрывает, то юноша, как правило, выигрывает, по крайней мере должен выиграть.

Избранный Блосом подход к пониманию психологических проблем ранней юности позволяет ему выявить значение регрессии¹. Этот автор считает, что для сохранения эмоционального равновесия

1 В психоаналитической теории личности под регрессивной реакцией индивида подразумевается его потенциальное стремление в состоянии тревожности, нервно-психической напряженности вернуться к более комфортному, «инфантильному», состоянию, испытанному прежде. Так, в раннем детстве ребенок после рождения младшего брата или сестры может настаивать на прежних формах обращения, ухода за ним. Взрослый, у которого неприятности на работе, может актуализировать какое-либо детское свое увлечение и т.п.

поведение юноши должно отвечать более ранним этапам его развития, поскольку формирование индивидуальности и достижение независимости вносят в его внутреннюю жизнь известный разлад, требующий переоценки эмоциональных привязанностей в семье. Единственным, по мнению Блоса, путем решения этой задачи является восхождение к истокам эмоциональных привязанностей, определенное возрождение инфантильных форм поведения. Юноше, полагает Блос, нужно соприкоснуться с привязанностями своего младенчества и раннего детства, чтобы избавиться от порождаемой ими напряженности его эмоциональной сферы; только после этого прошлое может изгладиться, уйти в сознательные или бессознательные воспоминания.

Блос приводит целый ряд примеров юношеской регрессии. Одним из них является склонность молодых людей к идеализации знаменитостей — чаще всего кинозвезд или выдающихся спортсменов. Это, по мнению представителей психоаналитического направления, превращенная форма любви к родителям, свойственная ранним фазам развития ребенка. Другим примером может служить особое, характерное для юношеского возраста эмоциональное состояние, которое можно описать как «растворение» или полное слияние с кем-либо или чем-либо. В этом состоянии юноша способен всем своим существом проникаться такими абстрактными идеями, как красота или природа, быть полностью захваченным политическими, религиозными или философскими идеалами.

Еще один пример возврата к инфантильным проявлениям — амбивалентность поведения юноши, его колебания от одной крайности к другой.

Неуравновешенность мыслей и чувств, характерная скорее для ребенка младшего возраста, необъяснимые, на первый взгляд, внезапные переходы от ненависти к любви, от принятия к отталкиванию, от радости к унынию также являются типичной формой юношеской регрессии. Внутренний конфликт любви и ненависти, стремление к независимости и потребность в помощи могут стать причиной бунта юноши, непринимаящего этой неустойчивой, противоречивой реальности. Но различные негативные реакции могут быть и защитным механизмом. Если юноша обвиняет родителей в несовременности, отсталости или ограниченности, ему, конечно, уже не так сложно подорвать эмоциональные узы, привязывающие его к семье: он при этом как будто ничего не теряет, ему легче отказаться от родительской заботы, добиться независимости.

Переживание одиночества и утраты, возникающее иногда в юности, во многом напоминает печаль и скорбь взрослого, потерявшего близкого человека. Это состояние Блос называет «эмоциональным и объектным голодом». Пытаясь справиться с этой внутренней опустошенностью, юноша склонен к экстремальным эффектам и может начать лихорадочно расширять круг своего общения, что зачастую приводит к неблагоприятным последствиям. Даже желание делать что-то «забавы ради» — это тоже способ преодолеть эмоциональную подавленность и чувство одиночества, которые являются оборотной стороной завоеванной самостоятельности. Эмоциональный и объектный голод утоляется до некоторой степени в компании сверстников, которая фактически служит для юноши заменой семьи. Здесь он приобретает определенный эмоциональный опыт, необходимый для индивидуального развития, постигает такие стороны человеческого общения, как поощрение, эмпатия, включенность, ролевое поведение, идентификация, разделение группового чувства вины и тревоги.

Таким образом, с позиций психоанализа юность интерпретируется как период исключительной ранимости личности, обусловленной пробуждением сил, имеющих инстинктивную природу. Плохая адаптивность и непоследовательность поведения объясняются внутренними конфликтами и стрессами, связанными с необходимостью разорвать сложившиеся в детстве эмоциональные связи, чтобы выстроить систему новых, взрослых эмоциональных отношений уже за пределами семьи. В связи с этим определяется существование переходного периода размытого Я и поиска идентичности, необходимой для достижения индивидуальной автономии. В целом же картина юношеского развития предстает довольно беспорядочной, по-видимому, из-за того, что представления о юности психоналитики черпают из клинического опыта работы с невротиками.

Социально-психологический подход

Для социально-психологического подхода главными понятиями в анализе юности являются социализация и роль. При этом основная проблема заключается в том, каким образом стандарты, ценности и убеждения, характерные для данного общества, воздействуют на ожидания и нормы, связываемые с ролями подростка, родителей, сына, дочери и т.д. Социализация и роль приобретают ведущее значение в юности вследствие возросших когнитивных возможностей подростка, увеличения диапазона ролевого выбора и расширения его окружения. Ослабление влия-

ния прежних авторитетов и открывающаяся возможность экспериментирования в области социально-ролевого поведения часто приводят к возникновению у молодых людей сомнений и нерешительности. Таким образом, важные особенности юношеского развития определяются процессом смены ролей.

Укрепление независимости подростка от привычных авторитетов, постепенное перемещение центра его общения в компанию сверстников, возрастание значимости мнений и оценок других людей приводят к ролевым сдвигам, часто непоследовательным, обусловленным как культурными, так и социальными факторами. При этом пубертатные явления выбивают подростка из колеи. Наконец, изменение образа жизни, будь то смена школы, переход из школы в высшее учебное заведение, уход из дома или поступление на работу, связано с включением молодого человека в новую систему отношений, с переменой ожиданий, появлением определенных надежд на будущее. Все это приводит к глубокому переосмыслению Я-концепции на фоне все более интенсивного процесса социализации.

Итак, путь юношеского развития — это путь социализации и освоения новых социальных ролей, нередко сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора. Если в детстве роли для ребенка определяют взрослые, то с наступлением юности возникает задача самостоятельного выбора и интерпретации ролевого поведения.

Юность следует рассматривать как явление, обусловленное типом культуры. На ранних стадиях развития общества юность как таковая практически отсутствует, а переход от детства к взрослости совершается в течение нескольких часов, необходимых для проведения ритуального обряда инициации. Еще сравнительно недавно в Великобритании период обучения был существенно короче, чем сейчас, и трудовая жизнь молодого человека начиналась довольно рано. Однако удлинение срока обучения, продиктованное потребностями технологического развития общества, привело к появлению довольно существенного разрыва между физическим созреванием и получением социального статуса и привилегий взрослости. Благодаря наличию этого переходного периода молодые люди, с одной стороны, имеют время, чтобы приобрести знания и навыки, необходимые для их будущей деятельности, а с другой — сталкиваются с целым рядом конфликтов и внутренних колебаний между зависимостью и независимостью, ролью ребенка и ролью взрослого.

Молодой человек, перед которым встала задача смены ролей, неизбежно встречается и с ролевыми конфликтами, то есть с ситуациями, в которых сталкиваются свойственные разным ролям взаимоисключающие ожидания. Скажем, девушка чувствует себя обязанной провести вечер дома со своей овдовевшей матерью и в то же время стремится на свидание с другом, к которому она также питает нежные чувства. На всем протяжении юношеского развития индивид испытывает на себе действие последовательных или непоследовательных ожиданий значимых других, относящихся к его ролевому поведению и облегчающих или затрудняющих его приспособление.

Многие авторы указывают на ряд социальных факторов, создающих для молодежи потенциальные проблемы. Чем продолжительнее срок обучения, тем дольше остается юноша зависимым; при этом роль семьи заметно снижается, поскольку родители все больше склонны слагать с себя ответственность за своих детей, а роль среды сверстников соответственно повышается. Наконец, юноша находится сегодня в центре водоворота конфликтующих ценностей, стандартов и ролевых ожиданий, которые обрушивают на него средства массовой информации, различные организации и объединения. Неопределенность процесса социализации и автономизации усложняет для молодого поколения задачу освоения «взрослых» ролей (Элдер, 1975; Бронфенбреннер, 1974).

Итак, в противоположность психоаналитическому подходу социальная психология видит причину стресса и внутреннего напряжения, характерного для юношества, не во внутренней эмоциональной нестабильности, а в противоречивости тех воздействий, которые общество оказывает на молодого человека. Эти два подхода объединяет, пожалуй, лишь убеждение, что юность — пора беспокойная, бурная и что стрессы, которым подвержены молодые люди, накладывают определенный отпечаток на их самовосприятие и самооценку.

Подход Эриксона

Научно-теоретический синтез Эриксона (1963) можно рассматривать как соединение двух описанных выше подходов к изучению проблем юношества. По Эриксону, биологическое созревание и биологические побуждения взаимодействуют с социальными ролями, ожиданиями и требованиями на всем протяжении жизни человека. Это взаимодействие на каждой стадии развития приводит к возникновению кризиса. Особое место отводится формированию идентичности в юности.

Эриксону принадлежит концепция кризиса как поворотной точки в процессе становления индивида, после чего возникает дальнейшая возможность интенсивного личностного развития. Жизненный цикл человека рассматривается в теории Эриксона как ряд последовательных стадий, каждая из которых характеризуется специфическим кризисом в отношениях личности с окружающим миром, а все вместе определяют развитие чувства идентичности. Мы уже познакомились с концепцией детского развития по Эриксону: первая стадия определяется альтернативой доверие — недоверие; вторая — альтернативой автономия — зависимость, которая ассоциируется также с чувством стыда и нерешительностью; третья определяется выбором между личной инициативой и чувством вины или страхом порицания; четвертая — трудолюбием или чувством неполноценности. В ранней юности главной альтернативой становится формирование идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного Я. Нередко возникает негативная идентичность, основанная на бунте и отрицании.

Положительное разрешение каждого кризиса облегчает индивиду выбор и на последующих стадиях, вплоть до юности, когда формирование идентичности становится центральной проблемой. Мы еще вернемся в этой главе к концепции юношеского кризиса по Эриксону и рассмотрим ее более подробно.

Особенности физического развития и самовосприятие

Слово «пубертат» происходит от латинского «*pubescere*», что означает «покрытый волосами». Этим термином обозначается совокупность биологических изменений, происходящих в организме подростка, которые влияют как на его восприятие другими людьми, так и на его самовосприятие, в особенности на образ собственного тела.

Биологические изменения этого периода подчиняются общей схеме, хотя длительность протекания у разных людей может быть весьма различной в зависимости от наследственности, здоровья индивида и условий его жизни. На сегодняшний день в странах Западной Европы и Северной Америки средний возраст, в котором начинаются пубертатные изменения у девочек, колеблется от десяти с половиной до тринадцати лет. Мальчики в среднем отстают в развитии от девочек на два года. У них начало пубертатного периода приходится на возраст от двенадцати с половиной до пятнадцати лет. Призна-

ком начавшегося пубертата является резкий скачок в росте, однако здесь возможны существенные индивидуальные различия в интенсивности и сроках, что само по себе является совершенно нормальным, хотя и вызывает подчас излишнее беспокойство у самих подростков или их родителей.

В начале пубертатного периода увеличиваются в размерах все части тела, кроме мозга, черепной коробки и половых органов. Как правило, удлиняются ноги и укрупняется тело в целом. Многие подростки ждут, что у них вырастет и туловище, однако это происходит лишь год спустя, а на первых порах подросток представляет собой длинноногое существо, испытывающее некоторую растерянность и недоумение в связи с новым восприятием своего пока еще не очень послушного тела. Если до начала пубертата девочки и мальчики практически не отличаются друг от друга по силе, то теперь мальчики в этом отношении резко вырываются вперед, поскольку у них активно растет мускулатура и увеличивается количество красных кровяных телец, несущих кислород к мышцам. Объем легких у мальчиков также становится существенно больше, чем у девочек. У подростков того и другого пола быстро увеличиваются размеры сердца, становится более интенсивным волосяной покров, а затем полностью развиваются половые органы. У девочек увеличивается жировая прослойка, что делается особенно заметным с ростом груди и округлением бедер. Мальчики становятся более мускулистыми, у них грубеет кожа, появляется растительность на лице, ломается голос.

Свойственные этому возрасту колебания настроения во многом обусловлены гормональными изменениями: в юности начинают вырабатываться андрогены — гормоны, стимулирующие половое влечение, которые сохраняют свою роль в организме взрослых мужчин и женщин. Интерес к противоположному полу становится во многом определяющим для собственных юности социальных и эмоциональных изменений.

Для Эриксона (1968) физические качества подростка выступают как важнейшая предпосылка формирования его идентичности и Я-концепции в целом. Он рассматривает развитие личности как процесс, в котором взаимодействуют биологические, психологические и социальные факторы жизни индивида. Для установления между ними гармонических отношений представители каждого пола должны использовать свое тело соответственно его биологиче-

ской функции. Для женщин немаловажным фактором оценки своего тела становится физическая привлекательность, проявляющаяся в межличностных отношениях, которая служит положительным подкреплением чувства своего Я как принимающего, привлекающего начала.

В то же время для мужчин биологически оправданной функцией тела является активное действие, идет ли речь о взаимоотношении с женщиной или о преобразовании окружающего мира. Если активная деятельность мужчины оказывается успешной, у него развивается позитивное самоощущение. Поэтому для мужчин тело — это инструмент активного вмешательства в окружающую действительность. С этой точки зрения оно и должно оцениваться.

Основываясь на этих теоретических посылах, можно предположить, что суждения девушек о себе, выражающие их самооценку или Я-концепцию в той мере, в какой они касаются образа тела, должны быть скорее ответами на вопрос о привлекательности, чем на вопрос об инструментальной эффективности. И наоборот, для юношей на первом плане должна быть именно эффективность, а не физическая привлекательность.

В литературе, посвященной изучению ролевых аспектов Я-концепции по половому признаку, мы находим прямые подтверждения этой гипотезы: как юноши, так и девушки в основном описывают мужское поведение в терминах, выражающих различные аспекты компетентности, а женское — в терминах, связанных с проявлениями тепла и душевности. Многие черты ролевого поведения по половому признаку, существующие в юношеском возрасте, формируются еще в детстве. Так, агрессивность, свойственная юношам, и пассивность, зависимость, свойственная девушкам, не являются новообразованиями подросткового периода; эти характеристики уходят корнями в детское поведение.

В силу этих различий в восприятии женской и мужской роли позитивная Я-концепция складывается у юношей в той мере, в какой они чувствуют свою состоятельность и компетентность, а у девушек — в той мере, в какой они ощущают в себе способность к проявлению тепла и душевности, к созданию комфортной ситуации. Ибо мужчина, тело которого выражает индивидуальную эффективность, и женщина, своей привлекательностью символизирующая душевность, тепло, стремление к подчинению и безопасности, — образы, соответствующие социальным ожиданиям. Поэтому основой Я-кон-

цепции у женщин становятся межличностные отношения, в которых в полной мере может проявляться их физическая привлекательность. У мужчин, наоборот, Я-концепция развивается на основе собственной индивидуальности.

Цикл исследований, проведенных Лернером и др., был направлен на установление связи между оценкой своего тела и Я-концепцией на пороге зрелого юношеского возраста. Лернер, Карабеник и Стюарт (1973) измеряли удовлетворенность юношей и девушек различными частями своего тела; средний показатель сопоставляется с показателем позитивности Я-концепции. Выяснилось, что как для юношей, так и для девушек высокая степень удовлетворенности своим телом позволяет относительно надежно предсказывать и наличие высокой самооценки. Однако эта удовлетворенность для юношей и девушек могла быть обусловлена разными причинами (в одном случае — инструментальной эффективностью, а в другом — привлекательностью). Поэтому в другом исследовании экспериментаторы просили юношей и девушек оценивать физическую привлекательность каждой части своего тела. Сопоставление среднего показателя привлекательности с показателем самооценки продемонстрировало, что в соответствии с предположением для девушек привлекательность является достаточно значимой, в то время как у юношей она не влияет на самооценку.

В исследовании Лернера, Орлоса и Кнаппа (1976) юноши и девушки должны были оценивать части своего тела как с точки зрения физической привлекательности, так и с точки зрения физической эффективности. Предпринятая в этом исследовании оценка установок была также направлена на выявление соотношений между этими установками для обоих полов. Известно, например, что наиболее привлекательным для юношей выступает мезоморфный тип телосложения, который одновременно является и наиболее эффективным. В то же время восприятие женского телосложения отличается иным свойством: наиболее привлекательное не отождествляется с наиболее эффективным.

Но до этого времени никто не ставил своей задачей выяснить соотношение критериев привлекательности и эффективности в оценке своего тела девушками. Это и стало еще одной целью исследования, в котором участвовали 124 юноши и 218 девушек в возрасте 19 лет. Каждому из них предлагалось оценить, с одной стороны, эффективность, а с другой —

привлекательность различных частей своего тела. Кроме того, с помощью специального краткого опросника измерялась самооценка испытуемых.

Как показали результаты данного исследования, у девушек Я-концепция сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. У юношей, наоборот, ведущим критерием самооценки является эффективность тела. Гипотеза об ориентации Я-концепции женщин на межличностные отношения, а мужчин на собственную физическую эффективность находит в этих данных убедительное подтверждение.

Коэффициент корреляции оценки эффективности частей тела и Я-концепции составил у юношей 0,58; при этом коэффициент корреляции оценки привлекательности и Я-концепции был у них 0,50. У девушек эти коэффициенты составили соответственно 0,37 и 0,52.

Наиболее важными для самооценки частями тела у девушек оказались: лицо, талия, грудь, рот и зубы, причем они являются значимыми только в плане привлекательности. Для самооценки юношей в свою очередь наиболее значимыми с точки зрения эффективности оказались: рост, телосложение, бедра, рот и ширина плеч.

В то же время не следует забывать, что эти половые различия отражают лишь контрастные характеристики в общей ролевой ориентации юношей и девушек. Из данных, полученных в этом исследовании, нельзя сделать вывод, что для мужчин вовсе не важна привлекательность, а для женщин — эффективность. Но установленные количественные соотношения с большой отчетливостью показывают, что у мужчин эффективность и привлекательность коррелируют гораздо сильнее, чем у женщин.

До сих пор остается неясной правомерность утверждения, что «анатомия человека — это его судьба»¹. Является ли межличностная ориентация в самооценке женщин и индивидуальная ориентация в самооценке мужчин неизбежным след-

¹ Данное высказывание принадлежит З. Фрейду, который оправдывал подчиненное положение женщины в обществе ее психоструктурой.

ствием их половых морфологических различий или эта дифференциация обусловлена исключительно воспитательным фактором — механизмами социального подкрепления, производного от бытующих стереотипов? Чтобы ответить на этот вопрос, у нас сегодня недостает данных, подтверждающих или опровергающих каждую из этих точек зрения.

Предметом исследования, проведенного Мусой и Роучем (1973), также стала взаимосвязь Я-концепции и оценки своей внешности в юношеском возрасте. В исследовании участвовали 119 юношей и 83 девушки — старшеклассники, живущие в одном из промышленных городов США. Испытуемые должны были сравнить свою внешность с внешностью сверстников. Кроме того, им предлагалось выявить шесть факторов личностной регуляции: уверенность в себе, чувство собственной ценности, личной свободы, ощущение принадлежности к определенной группе, аутистические тенденции и невротические симптомы. Значение по шкале «чувство собственной ценности» интерпретировалось в ходе эксперимента как общий показатель состояния Я-концепции.

В результате этого исследования выяснилось, что 41,5 % юношей и 43,4 % девушек оценивали свою внешность наравне с внешностью сверстников. 34,7 % юношей дали своей внешности более высокую оценку, в то же время среди девушек это сделали лишь 27,7 %. При этом девушки свою внешность оценивали ниже внешности сверстников чаще (28,9 %), чем юноши (23,7 %). Юноши в целом были больше удовлетворены своей внешностью (43,7 %), чем девушки (12,2 %). Девушек, имевших претензии к своей внешности, в основном не удовлетворяли волосы, вес, одежда и фигура. Юношам же не нравились в собственной внешности (в порядке убывающей значимости) одежда, лицо, волосы и вес. Как юноши, так и девушки, давшие своей внешности оценку выше или равную внешности своих сверстников, отличались более высоким показателем чувства собственной ценности. У тех же, кто оценивал свою внешность ниже внешности сверстников, этот показатель был низким.

Впервые эти различия появляются в подростковый период. Поэтому изменения во внешнем облике, которые начинаются на этой стадии развития, потенциально являются для девочек более болезненными, чем для мальчиков, так как внешность является для них более значимой. Девочка сталки-

вается с противоречивой ситуацией, которая может иметь неблагоприятные последствия для формирования ее Я-концепции в целом.

Пубертатный период всегда рассматривался как поворотный пункт в индивидуальном развитии. Однако удивительно мало внимания получили в исследованиях психологические последствия такого важного для девочек события этого периода, как начало менструаций. Если развитию мальчиков в подростковом возрасте посвящена довольно подробная монография Оффера (1974), то никаких сравнимых по систематичности источников по развитию девочек не существует¹.

Ближе всех к осмыслению начала менструаций как нормального кризиса развития подошел Кестенберг (1961). Он описывает первую менструацию как главный момент в жизни девочки-подростка, рассматривает его позитивные аспекты, характеризует период, предшествующий началу менструаций, как время смятения и потери равновесия. В эту пору девочке стоит большого труда привести в порядок и выразить свои мысли. Однако затем ситуация резко меняется: мышление девочки становится лучше организованным, она меньше испытывает коммуникативные трудности. Характерная для доменструального периода неуверенность, связанная с половой самоидентификацией и образом тела, уступает место принятию своей женственности и соответствующей перестройке образа своего физического Я.

Результаты опроса девочек до и после начала менструаций в целом подтверждают положение Кестенберга. Девочки, у которых менструации уже начались, рассказывают, что они почувствовали себя более женственными и даже стали задумываться над своей будущей ролью жены и матери. Естественным последствием начала менструаций для

1 В советской литературе эта проблематика рассматривалась в ряде работ. См., например: Колесов Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М.: 1978; Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка — подросток — девушка. М.: 1981; Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. Л.: 1980.

девочек является принятие своего тела как женского и общая идентификация себя как женщины. Одновременно происходит четкое осознание различий между женским и мужским телом.

Первая менструация, которую девочка переживает в возрасте двенадцати-тринадцати лет, происходит на фоне общей перестройки организма, начавшейся задолго до этого. Период активного роста и появления вторичных половых признаков начинается двумя годами раньше.

Но несмотря на то, что фактическая перестройка организма в направлении развития женственности уже идет до начала менструаций и продолжается затем еще долгое время, судя по всему, именно это событие служит подлинным переломным моментом для проявления и организации всех биологических и психологических изменений, происходящих в юности. До этого момента девочка, по-видимому, не отдает себе отчета в тех пубертатных изменениях, которые происходят в ее организме.

По мере взросления ребенка осознание им связанных с полом ролевых различий становится все более отчетливым и собственная роль в этом плане постепенно приобретает статус важного фактора поведения. Это, в частности, отражается в детских рисунках: чем старше ребенок, тем больше дифференцируются в его рисунках мужские и женские фигуры.

Дрейер и др. (1971) анализировали рисунки подростков с целью изучения развития образа тела на всем протяжении пубертатного периода. Сравнение рисунков детей, находящихся в начале пубертата, и рисунков детей, прошедших пубертат, показало, что в изображении мужских и женских фигур появляются ярко выраженные различия. Это согласуется и с клиническими данными относительно большей половой дифференциации образа тела у девочек с началом менструаций.

Методологическая сложность при проведении такого рода исследований связана с различием пубертатной и собственно возрастной перестройки, поскольку изменения в образе тела возникают как вследствие физиологических процессов, так и вследствие социального взросления индивида. Как бы то ни было, девочки, у которых уже начались менструации, с большим удовлетворением воспринимают свою женскую роль, чем в доменструальный пери-

од. Этот факт свидетельствует о том, что первая менструация является переломным моментом в развитии самосознания девочек.

Однако в научных исследованиях психологическое значение начала менструаций фактически игнорируется. Как правило, это событие рассматривается не как важнейший кризис на пути взросления, сопровождаемый огромными эмоциональными сдвигами, а как чисто гигиенический вопрос: девочек-подростков просто учат регулярно следить за собой, чтобы избежать неловких ситуаций. В психологической литературе — в клинических, теоретических и экспериментальных работах — эта проблема почти не освещается.

Отклонения в физическом развитии

Как правило, в детстве и на пороге подросткового возраста образ тела меняется постепенно. Незаметные изменения внешности и размеров тела легко включаются в те представления о физическом Я, которые имеются у ребенка. С наступлением ранней юности эти изменения приобретают стремительный характер, требующий радикальной перестройки образа тела.

Процесс роста не всегда обладает внутренней гармоничностью. Развитие половых признаков зачастую отстает от общего физического развития. Это имеет определенные психологические последствия, связанные с трудностями личностной адаптации, которые являются тем более сильными, чем явственнее выступает диспропорция в развитии. Например, мальчики, у которых запаздывает половое созревание, склонны воспринимать это как недостаток мужественности. Такие явления усиливают психологическую неуравновешенность, характерную для юношеского возраста, повышают тревожность и способствуют возникновению чувства неадекватности.

Отставание в половом созревании создает препятствия для гармоничного развития личности не столько само по себе как физиологическое явление, но прежде всего в силу своих социальных последствий. Подростки часто отрицательно реагируют на тех сверстников, у которых наблюдается явная задержка полового развития по сравнению с основной массой детей данной возрастной группы. Вообще наличие у индивида физических отклонений или недостатков существенно влияет на то, как воспринимают его и как общаются с ним сверстники. Статус такого индивида в группе подростков может быть низким.

Нередко он подвергается остракизму, не пользуется популярностью у лиц противоположного пола, часто наталкивается на презрительное или враждебное к себе отношение.

Соперничая за статус в группе сверстников или за внимание противоположного пола, подростки не задумываясь унижают соперников, указывая на их явные или мнимые недостатки. Следует иметь в виду, что реакция индивида на собственные физические отклонения является прежде всего отражением тех социальных реакций, которые он получает. Этот механизм особенно актуален в ранней юности, когда в групповом взаимодействии вырабатываются представления подростка о собственном статусе; поэтому «ценность», которую он имеет в глазах сверстников, кажется ему совершенно неоспоримой. Кроме того, средства массовой информации прямо или косвенно создают некий идеал, обратной стороной которого является неприятие физических недостатков.

Таким образом, развитие у подростков представления о своем теле определяется, во-первых, сознаванием своего спонтанного физического развития, во-вторых, реакциями сверстников на те или иные особенности его тела, нередко явно преувеличенными, и, в-третьих, идентификацией со стандартами телосложения и внешности, закрепленными в культуре.

Исследования, посвященные формированию образа тела у подростков с физическими отклонениями, показывают, что все испытуемые могут быть отнесены к одному из трех типов. К первому типу относятся дети, наблюдающиеся в педиатрических клиниках в связи с очевидными отклонениями в половом развитии — гормональными нарушениями, необходимостью хирургического вмешательства и т.д. В эту группу входят мальчики с увеличенными грудными железами; полные мальчики с женоподобной фигурой; подростки с патологически низким ростом, а также не прошедшие пубертат к шестнадцати годам. У многих детей, входящих в эту группу, наблюдаются признаки нарушения поведенческой адаптации; у других эти признаки выявляются в ходе клинической беседы.

Ко второму типу относятся подростки, у которых отсутствует явная патология, но которые тем не менее испытывают очевидные сомнения в собственной половой адекватности. Нарушения в формировании образа тела наблюдаются у этих детей на фоне проблем эмоционального порядка — от незначительных отклонений в регуляции поведения или тревожности, связанной с учебными ситуациями, до отчетливых невротических реакций. У некото-

рых из них психологические проблемы, относящиеся к образу тела, оказываются вытесненными в подсознание и выявляются лишь в ходе длительной психотерапии.

К третьему типу принадлежат подростки, у которых физический дефект служит основой для рационализации какого-то более принципиального личностного дефекта, связанного с социальной неполноценностью.

У подростка, испытавшего в детстве недостаток в прочных, здоровых отношениях с родителями или страдавшего длительными заболеваниями, нередко отсутствует внутренняя основа, необходимая для правильного развития Я-концепции. Когда такой подросток сталкивается с проблемой интеграции изменений, происходящих в структуре его тела в пубертатный период, он, по сравнению со своими сверстниками, испытывает большую тревожность, даже если физиологические процессы протекают у него в рамках нормы. Чем менее успешной была адаптация в детстве, тем менее успешной будет она и в подростковом возрасте. Даже минимальные отклонения в росте и изменении формы тела могут стать для таких детей источником серьезных психологических затруднений.

Врожденные или возникшие в детстве физические отклонения в юности приобретают новое значение. Ниже мы проиллюстрируем это на нескольких примерах из психотерапевтической практики. Во всех этих случаях низкая оценка своего физического Я приводила к нарушениям в поведении и плохой успеваемости в школе. Но чуткость и отзывчивость, проявленные учителями, вмешательство профессиональных психотерапевтов позволили повысить у этих детей самооценку, что привело к нормализации их поведения.

Шестнадцатилетний Б. обратился к врачу с жалобами на постоянный кашель. В ходе обследования выяснилось, что у мальчика увеличены грудные железы. Тогда он признался, что жалобы на кашель были лишь предлогом для обращения к врачу, а на самом деле его тревожит недостаточная мужественность его тела. После этого он был направлен к психологу. Как было установлено, Б. казалось, что он постепенно превращается в женщину. Он забросил уроки, часами изучал свое тело, чтобы выяснить, происходят ли у него какие-нибудь дальнейшие роковые изменения. В результате его успеваемость в школе катастрофически снизилась. Он отказывался участвовать в любой деятельности, в которой могли бы отчетливо обнаружиться особенности его тела, стал избегать близких кон-

тактов со сверстниками. Однако при этом он пытался по-своему доказать свою мужественность, нарушая дисциплину в школе, не подчиняясь учителям, обижая младших. Хирургическое вмешательство и курс психотерапии позволили Б. восстановить прежний уровень успеваемости и нормальное поведение.

Д. попал на консультацию к психологу в возрасте четырнадцати лет. Он постоянно демонстративно нарушал дисциплину на уроках, пытаясь всеми средствами привлечь к себе внимание. Классный руководитель охарактеризовал его как нетерпеливого, нервного, высокомерного, доминантного, склонного вступать в пререкания учащегося, которому не слишком симпатизируют одноклассники, так как с ним трудно иметь дело. Несмотря на то, что его коэффициент интеллекта был очень высок, учился он гораздо ниже своих возможностей. Физически был явно недостаточно развит: его рост соответствовал среднему росту десятилетнего мальчика, по всем признакам он только еще находился на пороге пубертата. Эта задержка в физическом развитии и была, по мнению психолога, основной причиной отклонения в его поведении, ибо, несмотря на то, что вначале он отрицал свое беспокойство по поводу низкого роста и общей физической незрелости организма, на последующих сеансах психотерапии выяснилось, что эти факторы вызывают у него сильнейшее чувство собственной неадекватности наряду с чувством отверженности. Курс психотерапии и лечение препаратами, содержащими андрогены, которые должны были стимулировать половое созревание и процесс роста организма, позволили полностью снять негативные социальные последствия задержки физического развития и восстановить необходимый уровень успеваемости в школе.

В. отличался полнотой с девятилетнего возраста, но это не вызывало у него какого-либо внешне выраженного беспокойства. Однако в возрасте пятнадцати лет он заявил, что убежден в своем коренном физическом отличии от других мальчиков в классе. Соответствующее тестирование показало, что он считает сверстников зрелыми людьми, обладающими необходимой мужественностью, а себя — человеком вялым и неразвитым. Его внешность вызывала у него серьезное беспокойство; он отказывался раздеваться на уроках физкультуры и стал часто пропускать занятия в школе. Как выяснилось, никто из товарищей по классу или учителей не обращал внимания на его полноту и не позволял себе шуток по этому поводу. Причиной возникших у него психологических затруднений стала его собственная интерпретация своей внешности и того факта, что он не в состоянии

достичь «идеала», воплощенного в телосложении его товарищей. Эту установку удалось переломить в результате курса психотерапии и консультации с диетологом. В возрасте семнадцати лет он, по мнению психотерапевта и учителей, производил впечатление вполне зрелого, адекватно реагирующего юноши с хорошей личностной регуляцией.

Как убедительно показывают приведенные выше примеры, оценка индивидом своей физической зрелости может существенно влиять на характер его личностной и социальной адаптации.

В исследовании Джонса и Бейли (1950), направленном на выявление и сопоставление ряда личностных переменных у большой группы подростков, была установлена такая картина: мальчики, отстающие в физическом развитии, по сравнению со сверстниками, которые физически развивались в ускоренном темпе, получали более низкие оценки по таким переменным, как физическая привлекательность, опрятность, деловитость, но более высокие — по показателям коммуникабельности и социальной активности (порой явно инфантильной, продиктованной чисто детским желанием привлечь к себе внимание).

На основе этих данных можно сделать вывод, что отношение взрослых и сверстников к подростку, их принятие подростка и способ взаимодействия с ним во многом обусловлены уровнем его физической зрелости. Иными словами, социально-психологическая среда, в которой оказываются поздно развивающиеся дети, и тот опыт, который они получают от взаимодействия с этой средой, существенным образом отличаются от среды и опыта их рано развивающихся сверстников. Этим объясняются и различия в поведении этих двух групп подростков в социальных ситуациях. Можно предположить, что такого рода различия существуют не только во внешне выраженном поведении, но и в интрапсихических, скрытых от посторонних глаз, проявлениях, которыми это поведение обусловлено.

Это предположение косвенно подтверждается данными, относящимися к долгосрочным последствиям степени физического развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Джонс (1957) установил, что различия в физической зрелости, наблюдающиеся у подростков, практически стираются к тридцати годам. Тем не менее бывшие акселераты, вступившие в пору зрелости, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от своих сверстников, у которых в юности наблюдалось позднее физическое

созревание. Эти психологические различия среди взрослых во многом аналогичны различиям, которые существуют среди подростков. Те, кто в свое время испытал раннее физическое созревание, демонстрировали в исследовании высокие показатели по шкалам социализации, доминирования, ответственности и самоконтроля; у тех же, кто в юности отличался замедленным темпом физического развития, существенно более высокими оказались показатели по шкалам гибкости и подчинения.

Из этих данных Джонс делает вывод, что у акселератов формируется тип личности, более благоприятный с точки зрения важнейших социальных переменных. Мужчины оказываются более успешными в профессиональной сфере, у них лучше развит самоконтроль, они в большей степени склонны и способны принимать на себя социальную ответственность. Те, кто в юности развивался поздно, в дальнейшей жизни могут проявлять себя как люди более зависимые, вспыльчивые, ранимые и изнеженные. Хотя они и обладают повышенной интуицией, их профессиональная деятельность не всегда успешна. Это свидетельствует о том, что социально-психологическая атмосфера, которая окружает человека в юности, может иметь далеко идущие последствия, касающиеся его типа личности и характера поведения.

Массен и Джонс (1957) изучали взаимосвязь Я-концепции, мотивации и межличностных установок у 33 мальчиков-подростков. На основе полученных данных был сделан вывод, что если у мальчика физическое развитие протекает замедленно, то он в большей степени открыт негативным влияниям социально-психологической среды, оказывающей существенное формирующее воздействие на его личность. Он уступает своим сверстникам в спорте, к нему обычно относятся свысока, как к «маленькому». Все это может привести к формированию негативной Я-концепции, к появлению чувства отверженности, к привычке быть зависимым от социального окружения и к попыткам бунтовать против родителей. По мнению авторов этого исследования, мальчики, которые созревают в замедленном темпе, в юности чаще отличаются неадаптивностью, они более чувствительны к собственным переживаниям и способны с большей готовностью принимать свой внутренний мир таким, каков он есть.

С другой стороны, мальчики-акселераты с гораздо большей вероятностью извлекают из окружающей их социально-психологической среды индивидуальный опыт, необходимый для правильной личностной регуляции.

По сравнению с тем влиянием, которое оказывает в юности позднее развитие на Я-концепцию мужчин, степень физического развития женщин в тот же период имеет относительно небольшое значение для их образа Я. Возможно, это обусловлено тем, что идеал мужского тела, закрепленный в культуре, — высокий, стройный атлет — может быть отнесен к различным возрастам, а раннее физическое созревание девочки не дает ей в социальном плане никаких преимуществ. Более того, девочки воспринимают ранние признаки половой зрелости как бедствие, свалившееся на них неведь откуда: они сутулятся, чтобы скрыть свой рост, носят свободный свитер, чтобы не была видна намечающаяся грудь. Необходимо учитывать, что рано созревшая девочка в своем развитии опережает нормально развивающегося мальчика на три-четыре года и может ожидать адекватной социальной реакции лишь от юношей, которые гораздо старше ее. Поэтому девочки с более поздним физическим развитием могут пользоваться успехом в среде своих сверстников.

В дополнение к исследованию, посвященному физическому развитию мальчиков, Джонс и Массен (1958) провели аналогичное исследование, в котором сопоставлялись Я-концепции, мотивы и межличностные установки девочек с ранним и поздним физическим развитием. Они обнаружили, что у рано развивающихся девочек формируется более благоприятная Я-концепция и что они являются менее зависимыми. Однако эти характеристики прослеживаются у девочек менее отчетливо, чем у мальчиков, поскольку для них не так важна физическая сила, спортивные достижения и т.д. Кроме того, девушки обладают более широким диапазоном возможностей для изменения своей внешности. Но тем не менее психологические переживания, связанные с внешностью, могут иметь и для девушки далеко идущие последствия.

Массен и Джонс, как и многие другие исследователи, считают, что для акселератов период юности протекает в целом намного легче, чем для их поздно развивающихся ровесников. Это обычно объясняют двумя причинами. Во-первых, они выглядят старше своих лет, поэтому пользуются уважением сверстников и доверием взрослых, которые склонны предоставлять им большую свободу. Во-вторых, раньше пройдя полосу связанных с

пубертатом психологических затруднений, они получают возможность быстрее и на более эффективной основе перейти к решению других проблем юношеского периода.

Бэррон (1979) высказывает мнение о позднем физическом созревании, не совпадающее с точкой зрения Массена и Джонса. Он считает, что позднее созревание нередко открывает путь к более сложной личностной интеграции в период взрослости. Автор ссылается на результаты Оклендского Исследования Развития (1979) — лонгитюдной программы, которая начала реализовываться в 1932 году. Первый раз испытуемых интервьюировали в период обучения в средней школе, а второй — в возрасте сорока-пятидесяти лет. При сравнении результатов этих опросов был сделан вывод о том, что в числе наиболее здоровых и благополучных в сорокалетнем возрасте людей оказались многие из тех, кто в юности испытывал сильные конфликты, связанные с половой самоидентификацией, или проявлял в этой области необычные тенденции. Это свидетельствует о вполне позитивных перспективах для подростков со сниженным темпом физического развития.

Совпадение результатов, полученных многими исследователями путем тестирования одних и тех же испытуемых с большими временными интервалами, позволяет, вслед за Джонсом, сделать вывод, что преимущества и недостатки, которые в юношеском возрасте непосредственно связаны с ранним или поздним физическим развитием, имеют тенденцию сохраняться на протяжении какого-то времени и с наступлением периода взрослости. В свете имеющихся данных не возникает сомнения, что многие черты, свойственные личности подростка с преждевременным или запоздалым физическим развитием (характер мотивации, самоустановки и установки, связанные с межличностным взаимодействием), носят не временный ситуативный характер, а обладают относительной устойчивостью и сохраняются в течение длительного времени.

Существенным пробелом в указанных исследованиях является отсутствие стандартизированных критериев раннего и позднего физического развития. Эти исследования проводились также с небольшими группами испытуемых, что ставит под сомнение их обобщенные выводы. От внимания исследователей ускользнули некоторые распространенные психологические проблемы, связанные с периодом ранней юности. Так, например, у подростков-акселератов часто возникают психологические затруднения в связи с тем, что окружающие, ориентируясь на их внешность, ожидают от них слишком много. Еще одно характерное явление заключается в том, что зачастую «скороспелые» подростки

благодаря своей «солидной» внешности попадают в ситуации, требующие подлинной взрослости и гораздо большего, чем у них, жизненного опыта. Неверные решения, принимаемые ими в такого рода ситуациях, бывает нелегко изменить впоследствии. Таким образом, проблема психологических последствий раннего и позднего физического развития в подростковый период требует дальнейшего изучения.

Эриксон о чувстве идентичности

Главной задачей, которая встает перед индивидом в юности, является формирование чувства идентичности. Юноша должен ответить на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?» В поисках личной идентичности человек решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан также с осознанием собственной ценности и компетентности.

Чувство идентичности формируется у юноши постепенно; его источником служат различные идентификации, уходящие корнями в детство. Ценностные и моральные стандарты детей младшего возраста преимущественно отражают ценности и мораль их родителей; чувство собственной значимости у детей определяется в основном отношением к ним родителей. В школе мир ребенка значительно расширяется, для него становятся все более важными ценности, разделяемые его сверстниками, и оценки, высказываемые учителями и другими взрослыми. Подросток пытается выработать единую картину мировосприятия, в которой все эти ценности и оценки должны быть синтезированы. Поиск идентичности значительно усложняется, если ценностные представления родителей, учителей и сверстников не согласуются между собой.

Тщательного анализа требует само понятие идентичности. Как и любую другую психологическую характеристику личности, идентичность нельзя рассматривать в применении лишь к отдельно взятому человеку; она получает осмысление только в социальном контексте, в системе отношений индивида с другими людьми, и в первую очередь с членами его семьи. Иначе говоря, идентичность имеет как личностные (субъективные), так и социальные (объективные) аспекты, которые теснейшим образом взаимосвязаны. Такое различение было предложено Джемсом еще в 1890 году. Личностные аспекты идентичности он описывал как «Сознание личностной

самотождественности», противопоставляя их социальным аспектам, существующим как многообразие социальных Я индивида, определяемое множественностью восприятия его разными людьми, каждый из которых имеет в своем сознании его специфический образ. Сегодня мы стремимся различать, с одной стороны, те роли, которые принимает на себя индивид, взаимодействуя с другими людьми, а с другой — то, каким он считает себя на самом деле и что иногда называют подлинным Я или идентичностью личности. Эти два аспекта в формировании идентичности можно рассматривать как в функционально-ролевом плане, так и сквозь призму самореализации. Взаимосвязь этих аспектов очевидна. Чем менее целостным и устойчивым является у человека чувство внутренней идентичности или самореализации, тем более противоречивым будет его внешне выраженное ролевое поведение. Если же чувство внутренней идентичности является устойчивым и согласованным, это будет выражаться и в большей последовательности его поведения, несмотря на многообразие принимаемых им социальных ролей. С другой стороны, последовательное и непротиворечивое социальное и межличностное ролевое поведение повышает уверенность человека в себе и чувство успешной самореализации.

Существование этих различий требует от индивида осуществления выбора как между различными аспектами своего внутреннего Я, так и внешними ролями, которые он принимает на себя в социальных ситуациях.

Конфликты, возникающие на стыке самореализации и функционально-ролевого поведения, существуют на протяжении всей жизни человека; они особенно обостряются в периоды кризисов и достигают своего апогея в пору юности. При этом идентичность не формируется в юности раз и навсегда; в сущности, этот процесс не прекращается всю жизнь. И самореализация, и функционально-ролевое поведение постоянно порождают проблемы, требующие сознательной переоценки ценностей. В жизненном процессе мы продолжаем создавать нашу собственную личностную и социальную идентичность. В этом смысле правильнее было бы говорить не о пассивном формировании идентичности, а о перманентном творческом процессе, в ходе которого мы создаем и модифицируем свою идентичность. Важность личностного и социального аспектов идентичности и процесса их постоянного взаимодействия находит отчетливое отражение в определении идентичности, данном Эриксоном (1959): «Сознательное ощущение наличия личной идентичности основывается на двух наблюдениях, существующих одновременно. Это, во-первых, непосредственное восприятие

индивидом своей длящейся самотождественности, а во-вторых, восприятие того факта, что другие люди также видят эту длящуюся самотождественность». Поэтому, как считает Эриксон, для достижения чувства идентичности юноша должен научиться быть в высшей степени самим собой в тех случаях, когда он больше всего значим для других, а именно для тех, кто является подлинно значимым для него.

Нередко случается, что молодой человек, достигший возраста, в котором выбор идентичности становится необходимым, реально оказывается к этому неспособен. В такой ситуации индивид может прибегнуть к тому, что Эриксон называет «психосоциальным мораторием», то есть к продлению переходного периода от юности к взрослости. В этот период жизнь юноши как-будто лишена целенаправленности; он пассивно ожидает момента, когда ему представится возможность найти себя.

Если рассматривать юность на пересечении психоаналитического и социологического подходов, как это делает Эриксон, то эту пору жизни можно определить как период физической зрелости и социальной незрелости: то есть ребенок гораздо раньше становится взрослым в плане физиологии, чем способным эффективно принимать на себя взрослые роли. Все психологические проблемы юношеского периода в конечном счете обусловлены тем, что новые для индивида физические возможности и новые формы социального давления, побуждающие его стать самостоятельным, сталкиваются с многочисленными препятствиями, затрудняющими его движение к подлинной независимости.

В результате этого столкновения у молодого человека возникает статусная неопределенность, то есть неопределенность его социального положения и ожиданий, которые он испытывает; все это находит свое выражение в проблеме самоопределения. Кроме того, необходимость принимать решения, важные для всей его дальнейшей жизни, избирать для себя взрослые роли, основываясь только на том, что он представляет собой в настоящем, приводит к еще большей неуверенности в себе.

В общественном плане все эти проявления внешнего и внутреннего давления, побуждающие индивида к большей независимости, профессиональному самоопределению, установлению взаимоотношений с противоположным полом, означают, что индивид должен отделиться от родительской семьи и создать новую самостоятельную семью. На протяжении юности индивид превращается из человека зависимого, полностью эмоционально привязанного к родителям, в

человека, способного отправиться в самостоятельный жизненный путь, чтобы создать новые, не менее прочные человеческие взаимоотношения. Поэтому нет ничего странного или неожиданного в том, что в свете всех этих физических, эмоциональных и социальных трансформаций период юности выступает для большинства теоретиков как время особых трудностей, связанных с образом Я индивида.

Взгляды Эриксона оказали огромное влияние на представления о юности и значении этого периода в становлении личности. В частности, общеупотребимыми стали такие используемые Эриксоном эмоционально насыщенные понятия, как «кризис идентичности» или «обыденная психопатология юношеского возраста». Широкое признание получило представление о том, что смятение — нормальное явление в развитии молодого человека и что кризисные моменты характерны скорее для конца периода юности.

В юности индивид стремится к переоценке самого себя в отношениях с близкими людьми и с обществом в целом — в физическом, социальном и эмоциональном планах. Он трудится в поте лица, чтобы обнаружить различные грани своей Я-концепции и стать, наконец, самим собой, ибо все прежние способы самоопределения кажутся ему непригодными.

Говоря о юности как о «психосоциальном моратории», Эриксон подчеркивает, что выбор поприща, установок, жизненного стиля, людей, с которыми молодого человека связывают личные взаимоотношения, производится на фоне противоречивых взглядов и ценностей, на основе крайне ограниченного жизненного опыта. В этом ценностном хаосе многие подростки помогают друг другу преодолеть дискомфортное состояние кризиса идентичности в бесконечных задушевных беседах, в попытках осмыслить свою роль в рамках того или иного стереотипа, будь то «битники», «рокеры», «студенты», «ангелы смерти». Точно так же они стремятся найти стереотипные оценки для тех, кто противостоит им в этих ролях, — учителей, родителей, полиции и т.д. Всякой подростковой группе свойственно стремление играть роль вытесняющей семью притягательной силы.

Один из способов решения проблемы идентичности заключается в испытании различных ролей. Многие специалисты считают, что юность — это период ролевого экспериментирования, когда подросток «примеряет к себе» различные взгляды и интересы. Нередко высказывается опасение, что современная ситуация конкуренции в сфере образования и необходимость раннего

профессионального выбора лишают многих подростков возможности по-настоящему исследовать жизнь. В результате некоторые подростки «выпадают» из социума, чтобы получить время для размышлений о том, что они хотели бы делать в жизни, и для испытания различных вариантов идентичности. Разнообразные коммуны и религиозные группы зачастую становятся временным пристанищем для молодых людей, ищущих свой образ жизни. Здесь они находят группу, с которой возможна идентификация, и время, необходимое для того, чтобы выработать более устойчивую систему убеждений.

Поиск идентичности может разрешаться по-разному. Некоторые молодые люди после периода экспериментирования и моральных исканий начинают продвигаться в направлении той или иной цели. Другие могут и вовсе миновать кризис идентичности. К ним относятся те, кто безоговорочно принимает ценности своей семьи и избирает поприще, predeterminedенное родителями. В известном смысле их идентичность кристаллизируется в весьма раннем возрасте.

Некоторые молодые люди на пути длительных поисков идентичности сталкиваются со значительными трудностями. Нередко идентичность обретается ими лишь после мучительного периода проб и ошибок. В ряде случаев человеку так и не удается достичь прочного ощущения собственной идентичности.

В прежние времена формирование устойчивой идентичности было делом более простым, так как набор возможных идентификаций был ограничен. В наше время набор этот практически неисчерпаем. Любой культурно заданный стандарт в принципе доступен каждому. Средства массовой информации и произведения массовой культуры обрушивают на общество целую лавину образов, значительная часть которых не имеет ничего общего с реальностью конкретного социума. Одних они смущают и сбивают с толку, для других служат стимулом к дальнейшему поиску прочной и нестандартной основы для самоидентификации.

Главной опасностью, которой, по мнению Эриксона, должен избежать в этот период молодой человек, является размывание чувства своего Я. Юношу одолевают сомнения в возможности направить свою жизнь в какое-то определенное русло. Его тело быстро растет и меняет облик, половое созревание наполняет все его существо и воображение незнакомым волнением, впереди открывается взрослая жизнь во всем противоречивом многообразии. Стоит ли удивляться, что юноша часто оказывается в растерянности?

Эриксон указывает четыре основные линии развития неадекватной идентичности (1968).

Уход от близких взаимоотношений. Юноша может избегать слишком тесных межличностных контактов, боясь утратить в них собственную идентичность. Это нередко приводит к стереотипизации и формализации отношений или к самоизоляции.

Размывание времени. В этом случае юноша неспособен строить планы на будущее или вообще утрачивает ощущение времени. Считается, что такого рода проблемы связаны с боязнью изменений и взросления, обусловленной, с одной стороны, неверием в то, что время способно принести какие-либо перемены, а с другой — тревожным опасением, что перемены все-таки могут произойти.

Размывание способности к продуктивной работе. Здесь молодой человек сталкивается с невозможностью эффективно использовать свои внутренние ресурсы в какой-либо работе или в учебе. Любая деятельность требует вовлеченности, от которой индивид стремится защититься. Эта защита выражается либо в том, что он не может найти в себе силы и сосредоточиться, либо в том, что он с головой уходит в какую-нибудь одну деятельность, пренебрегая всеми остальными.

Негативная идентичность. Нередко молодой человек стремится найти идентичность, прямо противоположную той, которой отдают предпочтение его родители и другие взрослые. Потеря чувства идентичности часто выражается в презрительном и враждебном неприятии той роли, которая считается нормальной в семье или в ближайшем окружении подростка. Такая роль в целом или любые ее аспекты — будь то женственность или мужественность, национальная или классовая принадлежность и т.д. — может стать тем фокусом, в котором сосредоточится все презрение, на какое способен молодой человек.

Конечно, вовсе не у каждого юноши, испытывающего кризис идентичности, можно встретить сочетание всех этих элементов.

Преодолеваются ли эти явления относительно легко или приводят к правонарушениям, неврозам или даже психозам — во многом зависит от предшествующего опыта подростка. Если развитие личности проходило в благоприятной обстановке, самооценка ребенка складывалась под действием впечатлений, связанных с собственной успешностью и с положительными реакциями на него других людей. Наряду с этим у него формировалось убеждение, что его ждет вполне доступное для его понимания будущее, в котором он сможет реализовать определенную

роль. В юности это убеждение может быть временно поколеблено, однако личностная интеграция на новой основе для такого индивида, как правило, не представляет особых затруднений, и, когда она достигается, юноша вновь обретает ощущение адекватности того пути, по которому он продвигается.

Но для подростка, испытавшего в детстве дефицит позитивных реакций на него со стороны окружающих или чувство незащищенности, вызванное неправильным воспитательным стилем родителей, преодолеть такое нарушение равновесия бывает непросто. Он и так не слишком уверен в себе, а юношеские проблемы, связанные с физиологическими и психосоциальными переменами, еще усиливают его внутренние сомнения, его недоверие к окружающему миру.

Важнейшим механизмом формирования идентичности являются, по Эриксону, последовательные идентификации ребенка со взрослыми. Возможность таких идентификаций составляет необходимую предпосылку развития, ибо психосоциальная идентичность в конечном счете возникает как их постепенный синтез. Если между различными моделями, с которыми идентифицируется ребенок, возникает конфликт, он выражается в соответствующих психологических проблемах ребенка. Наличие идентичности предполагает устойчивость самовосприятия индивида и его уверенность в том, что другие люди воспринимают его таким, какой он есть.

Важным этапом на пути решения подростком своих психологических проблем следует считать развитие способности к формальному мыслительному оперированию¹. По сравнению с

1 Автор придерживается взглядов Ж. Пиаже на проблему интеллектуального формирования личности, который выделяет ряд универсальных стадий процесса умственного развития у детей и подростков: 1) сенсомоторная стадия — от рождения до двух лет; 2) дооперациональное мышление — от двух до семи лет; 3) стадия конкретных операций — от семи до одиннадцати лет; 4) стадия концептуального мышления (формальных операций) — от одиннадцати до пятнадцати лет. По своим границам стадии эти варьируют у каждого ребенка и являются в значительной мере условными в онтогенезе конкретного индивида. Тем не менее, по мнению Ж. Пиаже, их последовательность и основное содержание носят инвариантный характер.

ребенком юноша уже способен более объективно оценивать свой опыт и рассматривать открывающиеся перед ним возможности. Он постепенно осознает точки зрения других людей и начинает более реалистично судить о мотивах их действий. Все это освобождает его от пут эгоцентрического мировосприятия. Смысл поведения взрослых, который до этого был от него скрыт, постепенно становится для него доступным. Он уже может оценивать это поведение, рассматривая его в системе различных человеческих проявлений. С другой стороны, способность к формализованному мышлению оказывается в определенном отношении небезопасной: овладев ею, подросток отказывается от прежнего поведенческого репертуара, от уже освоенных ролей, а новые роли, нередко идущие вразрез с установками родителей, далеко не всегда являются адекватными с точки зрения ожиданий, предъявляемых ему социумом.

Когда физическая зрелость накладывается на социальную незрелость, юноша оказывается перед лицом противоречий, обусловленных необходимостью выбора в сложной социальной ситуации, в которой его статус является в высшей степени неопределенным. Свойственные многим подросткам нервозность, неловкость, демонстративность создают впечатление инфантильности и даже умственной неразвитости. Неблагоприятные реакции окружающих, вызванные этими проявлениями, приводят к возникновению у них ощущения собственной социальной неадекватности и неполноценности. Спонтанные проявления эмоций, которые выглядят чересчур сильными и неоправданными, обычно воспринимаются окружающими как признаки инфантильной импульсивности.

Поэтому эмоциональная неуравновешенность для юношеского периода может считаться нормой. Подросток, только что перешагнувший порог детства, еще не нашел для себя надежной, устойчивой опоры в идентичности ответственного взрослого. В стрессовых ситуациях подростки нередко возвращаются к надежной роли ребенка, зависимого от родителей. Но в то же время им бывает стыдно этой зависимости, поскольку множество разнообразных факторов постоянно подталкивает их к завоеванию независимости, к эмансипации от родителей. Что думают о нем родители, становится гораздо менее важным по сравнению с мнением сверстников и других взрослых. Ставшие притчей во языцах «смены настроения» подростка можно объяснить циклическим действием следующего механизма. Стремясь утвердить свою независимость, подросток становится неуступчивым, де-

рзким, ведет себя с родителями вызывающе, доводит их до такого состояния, что они почти готовы выгнать его из дома. Это пугает его, и он снова становится дружелюбным и покладистым, ищет примирения. Отношения в семье выравниваются, в них возникают близость и взаимная привязанность, но все это начинает слишком напоминать ситуацию детских взаимоотношений с родителями, которые он стремится разрушить. Тогда он вновь начинает протестовать.

Совершенно ясно, что на долю родителей и учителей выпадает немалая психологическая нагрузка. Они должны уметь разумно реагировать на изменения взаимоотношений с подростком, чтобы, с одной стороны, предоставить ему независимость, к которой он стремится, а с другой — не терять реального контроля над его поведением, удерживая его в разумных границах. Поэтому нет ничего удивительного в том, что юность является периодом стрессов не только для самих подростков, но и для тех, кто их окружает. Однако в большинстве случаев эмоциональные проблемы юношеского развития являются временными и не представляют большой опасности. Ситуации, в которых действительно требуется квалифицированная консультация психолога, возникают не так уж часто.

К концу юношеского периода битва за независимость оказывается в целом выиграна, хотя победа эта еще не очень прочна. Юноша уже в основном освободился от детской зависимости. Он может сам о себе позаботиться, может отвечать за последствия своих поступков. У него уже есть система ценностей, благодаря которой он способен судить о себе как взрослый. Его поведение становится менее импульсивным, более последовательным, эмоции перестают быть ведущим фактором в его организации. Он уже может строить глубокие человеческие взаимоотношения, в которых не склонен воспроизводить тип своих детских отношений с родителями, основанных на зависимости. Он полностью осознал и принял свой новый физический облик, свою половую роль и чувствует, что другие люди тоже относятся к нему как к взрослому. У него есть вполне определенные соображения относительно того, кем он хочет быть и как дальше строить свою жизнь. В общем, он приобрел к этому времени довольно устойчивые личностные качества, которые уже не могут меняться скачкообразно, хотя и будут еще, без сомнения, эволюционировать по мере накопления опыта самопознания.

Не следует забывать, что представления Эриксона, ставшие сегодня ведущей теоретической концепцией юношеского развития, были разработаны им на основе изучения клинических случаев. По мнению самого Эриксона, эти представления нельзя подвергать слишком широкому обобщению. Тем не менее никакая теория не оказала такого влияния на представления о юности, как теория Эриксона.

Исследование количественных аспектов теории Эриксона

Эриксон ограничился изучением качественных аспектов формирования идентичности. На долю других исследователей выпала задача количественного изучения и проверки разработанных им представлений. Марчия (1966), используя тестовую методику незавершенных предложений и относительно свободные интервью, выделил четыре стадии развития идентичности.

1. **Неопределенность идентичности.** Индивид еще не избрал для себя никаких определенных убеждений и никакого определенного профессионального направления. Он еще не столкнулся с кризисом идентичности.

2. **Предварительная идентификация.** Кризис еще не наступил, но индивид уже поставил для себя какие-то цели и выдвинул убеждения, которые в основном являются отражением выбора, сделанного другими.

3. **Мораторий. Стадия кризиса.** Индивид активно исследует возможные варианты идентичности в надежде отыскать тот единственный, который он сможет считать своим.

4. **Достижение идентичности.** Индивид выходит из кризиса, находит свою вполне определенную идентичность, выбирая на этой основе для себя род занятий и мировоззренческую ориентацию.

Эти стадии отражают общую логическую последовательность формирования идентичности, однако это не означает, что каждая из них является необходимым условием для последующей. Лишь стадия моратория, по существу, неизбежно предшествует стадии достижения идентичности, поскольку происходящий в этот период поиск служит предпосылкой для решения проблемы самоопределения. В своем первом исследовании Марчия (1966) установил, что на протяжении четырех лет обучения в колледже количество студентов с размытой идентичностью сокращается, а количество студентов, достигших твердой идентичности, соответственно возрастает. Ему удалось также показать, что молодые люди, достигшие твердой идентичности, обладают более высокой устойчивостью к

стрессу в учебных ситуациях и менее склонны к снижению самооценки в тех случаях, когда слышат неприятные суждения о себе. В следующем исследовании Марчия (1967) обнаружил, что в группе студентов, достигших идентичности, самооценка является в среднем выше, чем у представителей других категорий студентов.

Как было установлено в других исследованиях, у студентов с размытой идентичностью сильнее развит групповой конформизм. Тодер и Марчия (1973), а также Уотермэн и др. (1972, 1974), анализируя результаты четырехлетнего исследования, отмечают, что на протяжении первого года обучения в колледже почти у половины студентов стадия идентичности изменяется, но к концу четвертого года обучения эта ситуация явно стабилизируется. Студенты, достигшие к концу первого года обучения твердой идентичности, сохраняли ее на протяжении всего обучения. На стадии моратория задержались лишь очень немногие.

Маттесон (1977) и Коулмэн (1980) критикуют представления, положенные в основу исследовательского подхода Марчия, в особенности тезис о локализации кризиса идентичности как отдельного события. По мнению Маттесона, существует множество данных, свидетельствующих о том, что подростки проходят целую серию кризисов и что в какой-то конкретный момент в одной области психической жизни может наблюдаться устойчивая ситуация, между тем как в другой обнаруживается глубокий кризис. Поэтому необходимо отдельно анализировать различные содержательные области, представленные в результатах интервью.

В большинстве работ Марчия испытуемыми служили студенты младших курсов колледжей; проблемы формирования идентичности у других контингентов молодых людей в этих исследованиях не затрагивались. Маттесон выделил четыре содержательные области, в которых он попытался оценивать поисковую активность и личностную вовлеченность молодых людей: род занятий, моральные ценности, политические взгляды и роль, продиктованная половой принадлежностью. Такой подход оказался достаточно продуктивным.

Суммируя результаты исследований, основанных на понятиях теории Эриксона, можно констатировать, что, хотя некоторые подростки и переживают проблемы, связанные с идентичностью, никаких данных, свидетельствующих о том, что кризис идентичности носит нормативный характер, пока получено не было. Лишь у 30 % подростков различных возрастов удалось обнаружить какие-то пси-

хологические отклонения, причем многие из них еще в детстве испытывали различные затруднения, связанные, например, с неправильным поведением родителей, с социальными факторами или с трудностями в учебе. Более того, складывается впечатление, что не юность, как это утверждает Эриксон, а, напротив, ранний подростковый возраст и начало пубертата являются той стадией, на которой проблема идентичности стоит особенно остро. Утверждать вслед за Эриксоном и Марчиа, что без кризиса проблема идентичности не может быть решена на прочной основе, означает не считаться с очевидными фактами. Большинство подростков, выросших в благоприятных жизненных условиях, благодаря психологической поддержке как дома, так и в школе имеют возможность плавно адаптироваться к изменениям физиологического и социального порядка, происходящим в их жизни.

Обращение к проблеме идентичности подразумевает наличие единого нормативного кризиса юношеского возраста. Однако в силу того, что каждый человек индивидуален в любом возрасте, все его кризисы также должны быть во многих отношениях сугубо индивидуальными. Есть существенная разница между обобщенной картиной кризиса и его деталями, определяемыми восприятием самого молодого человека. Кризис является глубоко личным по своей природе, по напряженности и конфликтности, по величине тех усилий, которые требуются для его преодоления, наконец, по самому способу преодоления и по тем изменениям в структуре личности, которые он за собой влечет.

Эмпирическое изучение Я-концепции

Клиническая основа большинства работ, посвященных психологическим особенностям юношеского периода, является причиной того, что целый ряд принципиальных вопросов, связанных с развитием Я-концепции, до сих пор остается открытым. Во-первых, на чем основывается убеждение, что образ Я юноши принципиально отличается от образа Я ребенка? Но если здесь все-таки есть различие, правомерно ли квалифицировать его как нарушение, то есть как такое изменение, которое создает в жизни подростка определенный дискомфорт, делает его мироощущение неблагоприятным?

Во-вторых, даже если предположить, что речь идет именно о нарушении, где следует искать его источник? Этот вопрос имеет решающее значение для оценки некоторых теоретических представлений. Как утверждает Эриксон (1959), важней-

шими заботами юноши являются выбор жизненного поприща и создание своей семьи. Но о двенадцатилетнем подростке этого сказать нельзя. С другой стороны, именно в раннем подростковом возрасте человек сталкивается с изменениями образа тела, обусловленными пубертатным развитием.

Впервые данные, свидетельствующие об относительной устойчивости Я-концепции в юности, были получены Инджел (1959). С помощью специального теста она оценивала образ Я мальчиков и девочек в возрасте тринадцати и пятнадцати лет, а затем повторяла эксперимент через два года с теми же подростками. Между данными тестов была обнаружена высокая корреляция, которая указывала на то, что как в период от тринадцати до пятнадцати лет, так и в период от пятнадцати до семнадцати лет существенных изменений в образе Я не происходит.

Инджел показала также, что испытуемые с негативным образом Я обладают менее устойчивым самовосприятием, чем испытуемые с позитивным образом Я, которые составляют большинство. К сожалению, в литературе практически больше нет данных лонгитюдных исследований, сопоставимых с данными Инджел. Однако результаты, полученные Тоумом (1972) и Монгом (1973), могут служить подтверждением результатов, полученных Инджел, несмотря на то, что обе эти работы построены на основе методики синхронного сопоставления психологических характеристик детей разных возрастных групп. Их выводы опровергают представление о том, что Я-концепция претерпевает существенные изменения в интервале между двенадцатью и восемнадцатью годами.

Два момента заставляют нас с особым вниманием отнестись к исследованию Инджел. Это, во-первых, то, что лишь у небольшой части подростков были обнаружены нарушения Я-концепции; во-вторых, тот факт, что именно учащиеся с негативной Я-концепцией проявляли на протяжении всего лонгитюдного исследования наибольшую нестабильность самовосприятия. У тех, кто обладал позитивной Я-концепцией, самовосприятие оставалось устойчивым и не было обнаружено никаких признаков кризиса идентичности.

Симмонс, Розенберг (1973) обследовали около двух тысяч детей и подростков в возрасте от восьми до семнадцати лет, выделяя несколько составляющих образа Я. В целом у младших подростков (двенадцать—четырнадцать лет) уровень самооценки оказался сниженным по сравнению с детьми восьми—одиннадцати лет. Подростки ниже оценивают себя по тем показателям, которые представляются им самим важными.

Снижение самооценки у подростков можно объяснить тем, что им присущ больший реализм, в то время как детям свойственно завышать оценку собственных качеств. Как показали Симмонс и Розенберг (1971), дети младшего школьного возраста по сравнению с детьми среднего школьного возраста склонны преувеличивать престижность таких факторов, как этнический статус, род занятий отца и т.д. Надо полагать, подросток действительно начинает относиться к себе более реалистично, но это отнюдь не означает, что столкновение с реальностью проходит для него безболезненно. Как заметил Блос (1962), многие недооценивают трудности, вызванные необходимостью отбросить преувеличенно лестный детский образ Я. Симмонс и др. (1973) указывают именно на ранний подростковый возраст как на период, когда обычно происходят нарушения Я-концепции. В это время подросток становится более застенчивым, его образ Я приобретает зыбкость и неустойчивость, общая самооценка несколько снижается, отношение к ряду параметров образа Я, которые представляются подростку важными, становится более негативными, у него постепенно растет убеждение, что родители, учителя и товарищи начинают относиться к нему хуже. Итак, в свете объективных данных ранний подростковый период выступает как время наибольшей психологической депрессивности.

В общем и целом между ранней и поздней юностью наблюдаются незначительные различия: несколько сглаживаются неловкость и застенчивость, возрастают устойчивость самовосприятия и общая самооценка, но в оценке отдельных качеств собственной личности особых изменений не происходит. Период, к которому относятся основные изменения, складывается из интервалов от восьми до одиннадцати и от двенадцати до четырнадцати лет. После того как индивид проходил в своем развитии этот этап, его общая самооценка и устойчивость образа Я начинали повышаться, а застенчивость и негативность самовосприятия по отдельным параметрам постепенно снижались и останавливались на том уровне, на котором они были в начале подросткового периода. Эти процессы охватывали период ранней юности. Единственным источником нарушений на этой стадии развития оказалась чувствительность молодых людей к суждениям о них со стороны значимых других.

Если мы сделаем вывод о том, что основные психологические затруднения возникают у подростка после двенадцати лет, то мы фактически признаем, что главная потенциальная причина нару-

шений Я-концепции обусловлена пубертатом. Но нельзя ли в социальном окружении индивида отыскать факторы, которые также играют в этом плане далеко не последнюю роль?

Для большинства детей в США ранний подростковый период действительно связан с изменением социальной ситуации, так как в двенадцатилетнем возрасте они переходят в среднюю школу (седьмой класс)¹.

В школьной системе США осуществляется дифференцированное обучение, в особенности в старшей средней школе. Из предлагаемых профильных направлений наиболее фундаментальный характер носит программа академической подготовки к колледжу. Однако она рассчитана лишь на ту часть молодежи, которая ставит перед собой цель овладеть более углубленными курсами той или иной области науки. Наряду с академическим профилем в средней школе имеются программы целевой профессиональной подготовки. Такие программы объединяют несколько учебных направлений — индустриальное, дающее учащимся ту или иную производственную специальность; коммерческое, позволяющее приложить силы в делопроизводстве и в торговой сфере, и др. В большинстве городских школ имеется и так называемый общий профиль, дополняющий академическую и профессиональную программы обучения.

Может ли этот переход быть как-то связан с нарушениями в самооценке?

Сравнивая учащихся шестого и седьмого классов, невозможно с уверенностью сказать, вызваны ли какие-то изменения в их Я-концепции переходом в среднюю школу или просто взросле-

1 В США существует единый тип государственной школы, в которой осуществляется поэтапное обучение сначала в 6-летней элементарной, а затем в 3-летней младшей и в 3-летней старшей средней школе. По своей организации школа является многопрофильной, с различными параллельными программами обучения, между которыми сохраняются стыки в виде обязательных для всех учащихся общеобразовательных дисциплин. К таким предметам относятся английский язык, математика, естественные и социальные науки, а также физкультура.

нием. Однако мы можем отделить фактор взросления от социального фактора обучения в средней школе, если сопоставим учащихся одного и того же возраста. В указанном исследовании были специально выделены двенадцатилетние дети: одни из них еще учились в начальной школе, а другие — в средней.

У тех, кто учился в средней школе, была отмечена более низкая общая самооценка, большая застенчивость и меньшая устойчивость самовосприятия, чем у их сверстников, учившихся еще в начальной школе. Например, у 41 % семиклассников общая самооценка оказалась пониженной, 43 % из них отличались застенчивостью, в то время как у шестиклассников того же возраста эти показатели достигли соответственно только 22 % и 27 %. Все эти различия без исключения оказались статистически значимыми. И если мы вообще решимся доверять этим данным, то будем вынуждены признать, что они являются яркой иллюстрацией того действия, которое социальная ситуация может оказывать на развитие личности.

Аналогичные данные удалось получить Меткалфу (1978) для английской школы. В обоих случаях эти результаты, по-видимому, объясняются тем, что в школе более низкой ступени ребенок чувствует себя достаточно уверенно, а если он в том же возрасте переходит в школу следующей ступени, то оказывается в ситуации мелкой рыбешки, попавшей в большой пруд. Таким образом, переход в среднюю школу, происходящий на фоне пубертатных процессов, является для ребенка значительным событием. Из привычной, безопасной обстановки начальной школы, где у него, как правило, есть только один учитель и постоянный коллектив одноклассников, он попадает в среднюю школу, большую и безличную, где учителя, товарищи по классу и классные комнаты сменяют друг друга как в калейдоскопе. Если в начальной школе учитель — фигура, во многом напоминающая родителей, то в средней школе учителям такая позиция несвойственна. Здесь от учащегося ожидают более независимого и более ответственного поведения. Кроме того, он должен впервые, выбирая академический, коммерческий или ремесленный курс обучения, задуматься о своем жизненном поприще.

Переход в среднюю школу является потенциальным источником стресса, который затрагивает целый ряд сторон Я-концепции ребенка. Но сами по себе возрастные переходы не являются стрессогенными. В рамках одного класса возраст не играет большой роли, но в рамках одной возрастной группы учеба в школе того или иного типа оказывается крайне важным фактором.

Итак, как показывают данные исследований, переход из начальной школы в среднюю может сопровождаться негативными изменениями Я-концепции. Причиной этого являются не только возрастные, в частности пубертатные, изменения. Не исключено, что пубертат сам по себе не действует на Я-концепцию, но повышает уязвимость личности перед лицом обстоятельств, которые могут оказывать неблагоприятное воздействие на ее самосознание.

Наличие отчетливых нарушений образа Я в возрасте около двенадцати лет, выявленное в исследовании Симмонса и др., согласуется с данными Оффера (1974), который изучал подростков более старшего возраста (четырнадцать — восемнадцать лет), но отмечает, что, по свидетельству как самих молодых людей, так и их родителей, пик «смятения» приходится на период от двенадцати до четырнадцати лет. Данные, из которых следует, что в юности возрастает неустойчивость Я-концепции, казалось бы, подтверждают представления Эриксона о кризисе идентичности. Однако Эриксон локализует кризис в юности, а Симмонс и др. указывают на ранний подростковый возраст как на период максимальной неустойчивости образа Я.

Наиболее масштабным по выборке было исследование 6 тысяч учащихся в возрасте двенадцати — семнадцати лет, проведенное Эллисом, Гехменом и Катценмайером (1980). В этой работе сопоставлялись особенности Я-концепции шести возрастных групп. Целью исследования было изучение возрастной динамики различных аспектов Я-концепции.

Как показал анализ, если в начале самовосприятие регулируется с помощью внешних стандартов, то с возрастом основой регуляции становятся стандарты внутренние. В возрасте тринадцати — пятнадцати лет самооценка определяется исходя из внешних стандартов достижений. В возрасте около шестнадцати лет у индивида впервые появляются собственные представления о том, что является для него наиболее важным. В возрасте семнадцати — восемнадцати лет индивид оценивает себя уже с точки зрения внутренних стандартов и представлений о собственном счастье и благополучии. Судя по всему, в этом возрасте роль значимых других несколько снижается.

Широкое анкетирование школьников было проведено также специалистами Мичиганского университета (Доувэн и Адельсон, 1966). Было опрошено 1045 мальчиков и 2005 девочек в

возрасте одиннадцати — семнадцати лет, тщательно отобранных для обеспечения репрезентативности выборки. С каждым из них было проведено интервью, длившееся от одного до четырех часов.

Результаты этого исследования были характерны для школьной молодежи конца 50-х гг. Общая тенденция американской молодежи этого периода ничем не напоминала возникшего позже стремления отвернуться от мира взрослой жизни и бесцельно обособиться от общества. Напротив, молодежь тех лет стремилась к взрослости, которая обещала принести независимость; для этого поколения будущее не таило в себе неясности и бессмысленности. Устремленность в будущее была характерной чертой мировосприятия молодых людей, которые как будто уже видели себя взрослыми.

Эта вера в будущее объединяла и юношей, и девушек, но облекалась в довольно разные формы. Например, юноши выбирали для себя конкретные занятия и профессиональные роли, согласующиеся с их вкусами, интересами и способностями. Цели, которые они ставили перед собой в определенной профессиональной сфере, и представления о путях их достижения отличались предельной трезвостью и ясностью.

В то же время, по данным этого исследования, для девушек выбор профессии или рода деятельности был не столь важен. Они были в основном сосредоточены на межличностных и социальных аспектах своей будущей жизни. Самой распространенной целью являлось для девушек замужество; многие из них весьма подробно продумывали свои будущие роли жены и матери. Что касается выбора профессии, то здесь они руководствовались, во-первых, тем, что работа должна соответствовать их образу женственности, а во-вторых, дать им возможность встретить хорошего мужа. У девушек, как и у юношей, цели были ясными и определенными, и, как показало исследование, это весьма способствовало формированию здорового типа личностной регуляции.

То, что для юношей было выбором жизненного поприща, для девушек выступало скорее как ясная концепция своей будущей женской роли или как стремление к женственности, к умению по-женски строить межличностные отношения. Благодаря этому мир взрослой жизни прочно присутствовал в жизни молодого поколения. Будущее переносилось в настоящее, наполняло смыслом и подчиняло себе интересы и деятельность подростков. Исследование показало, что чем яснее девушки представляют себе

качества взрослой женщины, тем выше у них степень личностной интеграции. В то же время «трудными» оказывались те девочки, которые отвергали для себя идеал женственности.

Еще одно различие между полами, которое удалось выявить в этом исследовании, касалось потребности отделиться от семьи родителей и начать самостоятельную жизнь. Картина, возникшая в ходе анализа полученных данных, оказалась вовсе не такой драматичной и конфликтной, как это модно было бы предположить исходя из теоретических и традиционных представлений. Кроме того, было выявлено, что потребность начать независимую жизнь, стать хозяином своей судьбы является почти исключительно мужской установкой. У девушек, вплоть до восемнадцатилетнего возраста, особого стремления к этому отмечено не было.

Проблему поиска идентичности Доувэн и Адельсон рассматривают преимущественно сквозь призму половых различий. Они приходят к выводу, что существует не один юношеский кризис, а два совершенно различных — мужской и женский.

Авторы исследования предлагают различать представления индивида о себе в настоящем и в будущем, что может пролить свет на проблему устойчивости и неустойчивости Я-концепции в юности. Эриксон рассматривал преимущественно идентичность, связанную с настоящим, то есть актуальную идентичность. Доувэн и Адельсон считают, что уровень устойчивости Я-концепции тесно связан со способностью молодого человека включить представления о себе в будущем в картину своего актуального Я. Чтобы проверить это предположение, Коулмэн и его сотрудники предприняли ряд исследований (1977, 1980). В первой работе испытуемыми служили подростки из рабочей среды. Здесь была сделана попытка выявить расхождения между представлениями о себе в настоящем и в будущем с помощью методики незаконченных предложений. Анализ полученных данных показал, что если процент негативных Я-концепций, относящихся к настоящему времени, в каждой возрастной группе был более или менее одинаковым, то процент негативных, имеющих тревожную окраску представлений о себе в будущем, резко возрастал ко времени окончания школы. «Мрачный», «унылый», «страшный» возраст — вот слова, типичные для ответов шестнадцатилетних подростков, связанных с описанием их будущего.

Например, количество негативных завершений фразы «Иногда будущее кажется мне...» увеличилось от 20 % в двенадцатилетнем возрасте до 60 % в возрасте шестнадцати лет, а для фразы «Когда я представляю себя повзрослевшим...» соответственно от 14 % до 35 %.

Продолжая эту линию исследований, Миллер и Коулмэн (1980) выяснили, что характер Я-концепции, связанной с будущим, зависит также от пола подростков. У мальчиков с будущим связано больше опасений, чем у девочек. Немаловажную роль играет здесь также принадлежность к определенному социальному классу и перспектива скорого окончания школы. В настоящее время работа в рамках данного исследовательского проекта продолжается, что, возможно, поможет углубить представления о развитии Я-концепции в период юности.

Данные о негативном характере представлений подростков о себе в будущем, без сомнения, теснейшим образом связаны с проблемой безработицы. Все больше и больше подростков, кончая школу, оказываются без жизненной перспективы. А ведь выбор профессии и продвижение в профессиональной сфере является центральной проблемой Я-концепции в период юности; ее решением обусловлено и формирование ценностей, и выработка жизненного стиля. Работа — неотъемлемая часть идентичности индивида. Невозможность найти работу ставит под сомнение способность человека нести ответственность за самого себя. Многие молодые люди, попавшие в число безработных, говорят, что перестают ощущать свою индивидуальность. Им кажется, что все смотрят на них с пренебрежением, что они ни на что уже не способны. Не имея занятия, человек лишается главной составляющей социальной идентичности. Чтобы крепко стоять на ногах, человек должен иметь возможность решать назревшие проблемы самоопределения. Важнейшей потребностью всякого шестнадцатилетнего подростка является реальная перспектива приобщения к той или иной сфере трудовой деятельности.

Я-концепция и интеллектуальное развитие

Способность включать представления о себе в будущем в картину своего актуального Я во многом обусловлена уровнем интеллектуального развития, которое, по мнению многих теоретиков, повышает адаптационные возможности личности. Структурные когнитивные ограничения сужают поле самосознания ребенка, сдерживают развитие у него способности самопонимания. Более высокий уровень интеллектуального развития, свойственный юноше, расширяет гори-

зонт его сознания; ему становятся доступны такие ракурсы познания и самопознания, которые были неведомы ребенку. Главной предпосылкой развития интегрального Я в период взросления считается формирование способностей дифференциации, абстрагирования и интеграции.

Монтмайор и Эйзен (1977), изучая детей и подростков в возрасте девяти — восемнадцати лет, установили, что, чем старше индивид, тем чаще он апеллирует к своим убеждениям и личностным качествам. Подобный результат был получен также Ливсли и Броумли (1973), которые показали, что способность к интеграции личностных характеристик появляется впервые в подростковом возрасте. Как утверждают авторы этого исследования, после пятнадцати лет магистральной линией развития становится все более детальное осознание скрытых внутренних психологических детерминант поведения. Ценность этих исследований существенно повысилась, если бы их результаты излагались не в форме анализа содержания ответов, которые давали испытуемые, а в форме реконструкции когнитивных процессов, породивших эти ответы.

Исследование Бернштейна (1980) было основано на предположении о том, что на протяжении юности развиваются способности дифференциации, абстрагирования и интеграции. Изучались три возрастные группы испытуемых мужского пола — десяти, пятнадцати и двадцати лет, — в каждую из которых вошло по десять человек. Испытуемые выполняли три задания, предполагавшие свободные ответы на вопросы, связанные с представлениями о себе. Выяснилось, что развитие способности абстрагирования определяет уровень развития способностей дифференциации и интеграции.

Инельдер и Пиаже (1958) также указывали, что формирование способности абстрагирования является важнейшим достижением интеллектуального развития в период юности. Иными словами, эта способность является необходимой предпосылкой как дифференциации образа Я и представлений об окружающем мире, так и личностной интеграции на более высоком уровне.

Кроме того, развитие способности абстрагирования является условием перехода от сознавания внешних проявлений поведения, которое свойственно ребенку, к сознаванию личностных, психологических детерминант поведения, которое характерно для юношеского возраста. Бернштейн в том же исследовании проследил значимую тенденцию прямо пропорционального возрасту уменьшения числа реакций подростков на внешние проявления поведения других лю-

дей и увеличения в их ответах ссылок на собственные убеждения и личностные качества. Судя по всему, способность старших подростков реконструировать личностные качества, которые могут служить детерминантами внешних проявлений поведения, основывается на развитии в этом возрасте более фундаментальной когнитивной способности — абстрагирования.

В младшей возрастной группе, где способность абстрагирования была наименее развита, 40 % испытуемых смогли осуществить поверхностную интеграцию своей Я-концепции. Этот результат противоречит тезису Ливсли и Броумли о том, что способность интегрирования появляется только в подростковом возрасте. В исследовании Ливсли и Броумли отсутствовал объективный критерий интеграции и тот структурный метод, позволяющий более систематично изучать сложные когнитивные процессы, который характеризует работу Бернштейна. То, что на первый взгляд выглядит как простое перечисление ребенком своих отрывочных личностных характеристик, может на поверку оказаться результатом интеграции Я-концепции, хотя и на поверхностном уровне. Например, десятилетний мальчик, участвовавший в этом эксперименте, утверждал, что любит поддурачиться, поболтать с друзьями, может иногда раздражать кого-нибудь, старается все делать хорошо, помогать людям, смущается, общаясь с незнакомыми людьми, иногда его возмущает поведение некоторых людей. Высказанная им суммарная характеристика может служить примером поверхностной интеграции: «Я думаю, что со мной легко иметь дело, что я всегда готов помочь людям и стараюсь все делать хорошо».

После пятнадцати лет у молодых людей наблюдается качественное изменение Я-концепции, обусловленное резким возрастанием способности абстрагировать и интегрировать информацию о себе. Это ведет к процессу кристаллизации Я-концепции в период более поздней юности.

Насколько эти результаты можно объяснить воздействием на когнитивные структуры социализирующих факторов, остается неясным. Как считает Брунер (1964), внешние обстоятельства вынуждают подростка осваивать новые когнитивные операции. В самом деле, многие, хотя и не все, подростки, сталкиваясь с задачей выбора для себя взрослых социальных ролей, оказываются перед необходимостью по-новому задуматься о будущем, о себе и о жизни вообще. Но если проблемы,

с которыми сталкивается индивид, не требуют способности абстрактного мышления, то она может не получить соответствующего развития.

Самооценка и взаимоотношения в семье

Опираясь на выводы трех фундаментальных исследований, направленных на установление зависимости между формированием Я-концепции и взаимодействием внутри семьи (Розенберг, 1965; Куперсмит, 1967; Бахман, 1970), а также ориентируясь на основные положения разработанной Кули и Мидом концепции, ставящей развитие образа Я в тесную взаимосвязь с социальными взаимодействиями индивида, Гекас (1971) исследовал степень влияния, которое оказывают контроль и поддержка со стороны родителей на самооценку подростков. Гипотеза, выдвинутая Гекасом, заключается в том, что оба этих типа поведения, как выражение заинтересованности родителей в ребенке, положительно влияют на его самооценку. Данное предположение полностью подтвердилось в отношении родительской поддержки.

Изучая учащихся средних школ, Розенберг установил, что высокая самооценка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, в частности их интересом к его друзьям, к его успехам в учебе, их вниманием к высказываниям ребенка. Бахман обнаружил связь высокой самооценки у старшеклассников с хорошими семейными взаимоотношениями. В это понятие он включал теплые отношения между членами семьи, наличие в семье совместной деятельности, разумное участие детей в принятии решений на семейном совете. Куперсмит выделяет три основных условия формирования у ребенка высокой самооценки: а) принятие родителями ребенка; б) установление ими ясных и однозначных правил, регламентирующих его поведение; в) предоставление ребенку свободы действий в установленных родителями границах. Куперсмит особенно подчеркивает необходимость, с одной стороны, строгого контроля, а с другой — теплого отношения к ребенку и его внутреннего принятия. Все указанные исследования, а также работа Гекаса демонстрируют важность определенных типов поведения родителей для формирования у ребенка позитивной самооценки. Особую роль играют в этом процессе поддержка и контроль.

Обычно самооценку интерпретируют как одномерную переменную, которая складывается из множества конкретных представлений индивида о себе. Однако есть немалый смысл в том,

чтобы выделить ряд универсальных аспектов самооценки на основе более общего, теоретико-личностного подхода. Это дает возможность сделать ее анализ менее зависимым от особенностей каждого индивида, опираясь на то, что так или иначе объединяет всех. (В частности, такой подход позволяет лучше проследить взаимосвязь самооценки с независимыми переменными, а именно контролем и поддержкой со стороны родителей).

Двумя универсалиями, важными как с точки зрения теории, так и в свете эмпирических данных, являются также власть и ценность. Первая связана с такими личностными характеристиками, как ощущение компетентности, собственной эффективности и личного влияния, вторая — с самооценкой в моральном и нравственном плане. Беккер (1962) рассматривает ощущение власти как главный фактор обеспечения психологической стабильности индивида. Он считает, что человек, будучи существом деятельным, оценивает себя с точки зрения своей способности воздействовать на окружающий его мир. Когда уверенность в этой способности поколеблена, человек сталкивается с серьезными личностными проблемами. Другой важной основой представлений о себе и личностного склада человека является ощущение им своей моральной ценности. Многие психические нарушения, в особенности депрессивный психоз, сопровождаются потерей ощущения собственной ценности, разочарованием в себе, восприятием себя как существа низкого и отверженного. Исследования, посвященные Я-концепции, сосредоточены преимущественно на ее ценностном аспекте. Это привело к тому, что самооценка практически отождествляется с ощущением моральной самооценности, а самоощущение индивида с точки зрения его власти над окружающей действительностью ускользает от внимания исследователей.

Гекас уделяет в своем исследовании одинаковое внимание этим аспектам самооценки. Изучая отдельное влияние поддержки и контроля родителей на их формирование, он обследовал свыше 600 подростков в возрасте шестнадцати лет. Было установлено, что поддержка родителей значимо влияет на самооценку подростков, в то время как контроль с их стороны такого влияния не оказывает. Этот результат не зависел ни от пола подростков, ни от принадлежности их к тому или иному социальному классу.

Данные этого исследования свидетельствуют о том, что у детей, растущих в атмосфере тепла и доверия, развивается более высокая самооценка. Если душевное тепло и поддержка в основ-

ном исходят от матери, у ребенка преимущественно развивается ощущение собственной ценности, если — от отца, то это скорее влияет на позитивность самооценки в плане компетентности и эффективности. Это согласуется с концепцией семейной структуры, где мужу отводится инструментальная роль, а жене — экспрессивная.

Тот факт, что Гекасу не удалось установить зависимости между контролем родителей и самооценкой ребенка, заставляет предположить, что либо контроль действительно не является в данном случае существенным фактором, либо в исследовании были использованы неадекватные методы измерения этого типа поведения. Есть основания считать, что влияние родительского контроля является сложным по структуре и что поэтому инструментарий, использованный Гекасом, оказался недостаточно тонким для его изучения. Например, Куперсмит (1967) критикует недифференцированное представление о контроле, которое прослеживается во многих исследованиях по теории личности, и считает, что контроль родителей характеризуется сложным сочетанием твердости и гибкости. Исследовать его влияние на формирование высокой самооценки у ребенка можно, только учитывая это обстоятельство. Твердость заключается в установлении четко очерченных границ для поведения ребенка, а гибкость — в предоставлении ребенку свободы действий в этих границах.

Еще одним слабым местом исследования Гекаса является трактовка самооценки как устойчивой характеристики индивида, подобной интеллекту или творческим способностям. Насколько меняется самооценка в различные периоды жизни, как и в различных обстоятельствах, — вопрос, не получивший пока освещения в эмпирических исследованиях, хотя изменчивость этой характеристики неоднократно подчеркивалась уже Джемсом, Кули и Мидом, которые считали, что представление индивида о себе находится в непосредственной зависимости от людей, с мнением которых он считается.

В области изучения ситуационной изменчивости самооценки, а также влияния социальных факторов на ее формирование у представителей различных групп населения сделано еще очень мало. Мы также плохо представляем себе взаимосвязь между оценочным поведением значимых других и самооценкой индивида в различных социальных ситуациях. В следующем исследовании Гекас (1972) поставил три основных вопроса, касающихся возможных изменений самооценки подростков в зависимости от социального контекста.

1. В какой мере может изменяться самооценка подростка в зависимости от различных ситуаций: в классе, в семье, среди друзей, при общении с лицами противоположного пола и при общении со взрослыми? Имеются ли во всех этих случаях половые различия?

2. Влияет ли социальный контекст на изменение аспектов самооценки, связанных с представлениями о ценности своей личности и возможностями влияния и власти?

3. Насколько действие таких формирующих самооценку факторов, как контроль и поддержка родителей, обусловлено социальным контекстом?

Поддержку автор определил как позитивную установку родителей при взаимодействии с ребенком; контроль — как такое их поведение, которое предполагает установление предписаний и ограничений, а также организует и направляет поведение ребенка.

В ходе исследования выяснилось, что самооценка подростка изменяется особенно отчетливо в плане возможностей влияния и власти и гораздо меньше — в плане личностной ценности. В общении с друзьями подростки чувствуют свою наибольшую реальность, а наименьшую — в школьной ситуации. Поддержка родителей (а в некоторой степени и контроль с их стороны) значительно влияет на самооценку только в присутствии взрослых, например, в семье, в школе и при общении со взрослыми. В ситуациях общения со сверстниками такая зависимость не прослеживается. В целом это исследование убедительно свидетельствует о том, что социальный контекст является важной независимой переменной, которую нельзя считать константой при изучении самооценки.

Из данных, полученных Гекасом, мы можем сделать вывод, что самооценка подростков в зависимости от контекста проявляет как изменчивость, так и устойчивость. Она в основном изменчива в аспекте возможностей влияния и власти и устойчива в ценностном аспекте. Коль скоро у человека сформировалось то или иное ощущение собственной ценности, он пронесит его в относительно неизменном виде сквозь различные жизненные ситуации. С другой стороны, ощущение человеком своих возможностей влияния на обстоятельства меняется в зависимости от социального контекста. Поскольку эти два аспекта самооценки соотносятся между собой, изменения в одном из них не могут в конечном счете не влиять на другой. Вряд ли удастся, например, отыскать человека, абсолютно уверенного в собственной ценности и постоянно сомневающегося в своих возможностях, и наоборот.

Итак, полученные данные говорят о том, что некоторые контексты, существующие в социальном окружении подростка, являются для него более важными в плане самооценки и ощущения собственной подлинности, аутентичности, а другие — менее важными. Хотя в задачи исследования Гекаса и не входило измерение отчуждения как такового (понятия весьма сложного), полученные данные, несомненно, проливают на него свет. Мы вправе задать вопрос, в каком контексте подросток испытывает наибольшее отчуждение или, что то же самое, наименьшее ощущение собственной подлинности? Результаты исследования позволяют ответить на этот вопрос однозначно: в школе или, если быть еще более точным, на уроках. Это вряд ли вызовет удивление, ибо всем хорошо известны недостатки современной системы образования, которые в общих чертах сводятся к тому, что в школе плохо учитываются реальные интересы и потребности молодежи, что подростков угнетает система оценки знаний, дающая лишь немногим возможность испытать чувство успеха. На противоположном полюсе находится группа сверстников, в которой подросток ощущает минимальную отчужденность.

Эти данные согласуются с результатами большинства исследований подросткового периода, в которых описывается снижение влияния родителей и повышение влияния сверстников как референтной группы и источника самооценки (Кирхнер и Вондрек, 1975). Однако при этом нельзя сказать, что у подростков происходит отчуждение от родителей, поскольку на вопрос, где они чувствуют наибольшую свою защищенность, ответ в «семье» встречался почти так же часто, как и ответ «среди друзей».

Весьма распространено мнение, что причиной конфликтов между родителями и детьми, ведущих в подростковом возрасте к отчуждению и размыванию идентичности, является разрыв между поколениями. Однако результаты исследований, посвященных проблеме «отцов и детей», скорее говорят об обратном.

Бандура (1972), Доувэн и Адельсон (1966) и Фогельман (1976) единогласно утверждают, что отношения подростков с родителями являются в целом вполне нормальными и что настоящие конфликты встречаются довольно редко. Большинство подростков склонны прислушиваться к советам родителей, а не отвергать их. В своей массе подростки считают, что их отношения с родителями улучшаются по мере их взросления, что со временем они все больше доверяют друг другу. Редкими оказались также случаи, когда подростки целиком «идут на поводу» у группы сверстников. Боль-

шинство из них проявляет явную разборчивость в выборе для себя референтной группы. В исследовании Фогельмана только у 10 % из 11 тысяч опрошенных английских подростков, по словам их родителей, бывают регулярные конфликты в семье; в основном речь шла о длине волос и ультрасовременной одежде. По данным Раттера (1976), только 5 % подростков испытывают отчуждение от родителей.

Могут ли родители и учителя помочь подросткам в решении насущных проблем? Их главная задача, приняв феноменалистическую точку зрения, попробовать взглянуть на мир глазами молодого поколения, попытаться понять «изнутри» поведение и чувства, которые его отличают. Конечно, этот совет применим к любым взаимоотношениям, а не только к тем, в которых участвуют взрослые и молодежь. Кроме того, этот совет в определенном смысле невыполним, ибо увидеть мир глазами другого человека невозможно. Тем не менее всякое искреннее стремление сделать это сближает нас, несмотря на то что мы все время остаемся самими собой и в состоянии получить лишь приблизительное представление о внутреннем мире другого человека.

Взрослые должны обеспечивать подросткам постепенно возрастающую свободу выбора и действий в рамках устойчивой системы принципов, регламентирующих поведение. Всякий человек, а юный в особенности, нуждается в каких-то ориентирах, направляющих его деятельность. Полная независимость чревата тревожностью даже для взрослых. Указывая подростку возможные ориентиры в жизни, взрослый, помимо всего прочего, еще и демонстрирует ему, что кто-то о нем заботится. Структура, задаваемая взрослым, не должна быть слишком жесткой; необходимо так или иначе оставлять подростку возможность проявить свою компетентность.

Надо обязательно объяснять подростку смысл тех изменений, которые рано или поздно произойдут в его физическом и эмоциональном развитии. Чем лучше будет проинформирован об этом подросток, тем легче ему будет избежать ненужных переживаний, сделать свое поведение более адекватным. Все перемены соматического и психологического характера должны восприниматься подростками как совершенно нормальные явления. Поэтому нельзя ограничиваться только сообщением скудных сведений из области физиологии. Подростки должны иметь возможность обсудить с кем-то свои переживания, встречая спокойную, сочувственную, непринужденную реакцию собеседника; они должны понять, как они

организуют свою эмоциональную жизнь. В период юности взрослый по-прежнему остается для подростка тем или иным примером для подражания. Только по-настоящему зрелый человек может стать для юноши значимым другим.

Помогая подросткам принимать решения, взрослые должны показывать, что то или иное жизненно важное решение — это не выбор между чем-то абсолютно истинным и чем-то абсолютно ложным, ибо для молодого человека сложность принятия решений обычно заключается в том, что приходится выбирать не между высоким идеалом и прозой жизни, а между вещами, одинаково далекими от идеала. Общение со взрослым должно научить подростка, что истинно взрослые решения основываются на оценке реальной, а не надуманной ситуации. Это не означает, что в своих суждениях можно не оглядываться на принципы; но принципы необходимо трезво применять в соответствии с жизненной реальностью.

Наконец, взрослым надлежит поощрять всякое проявление зрелого поведения, стремление подростка к самопониманию и преодолению трудностей. Такая положительная обратная связь не только закрепляет достигнутые успехи, но и является для молодого человека знаком того, что его одобряют, принимают и ценят, каковы бы ни были перемены, сопровождающие его возрастное развитие.

* * *

Представители различных теоретических направлений рассматривают юность как период стресса и психологических проблем, обусловленных, среди прочего, психосексуальным развитием, эмоциональной неуравновешенностью, ролевыми конфликтами, статусной неопределенностью и неустойчивостью социальных ценностей подростка. В целом юность трактуется как переходный период от детства к взрослости. Эриксон считает, что главной задачей индивидуального развития в период юности является самоопределение и формирование идентичности. Изменения, происходящие в образе тела, в отношениях с родителями и со сверстниками, в сфере когнитивных возможностей и в отношении к обществу в целом, соединяются в едином процессе переосмысления молодым человеком самого себя. Это находит выражение в развитии и трансформации Я-концепции в период юности. Все эти перемены, которые

происходят за относительно короткое время, влекут за собой целый ряд сложных проблем как для самого подростка, так и для тех, кто его окружает.

Важным фактором развития Я-концепции в юности является изменение образа тела, связанное с пубертатными процессами. Ощущение подростком собственной ценности во многом зависит от того, насколько соответствующим норме представляется ему трансформация его тела. Задержки и отклонения в физическом развитии могут иметь пагубные последствия для формирования Я-концепции подростка.

Исследования, в которых общепринятые представления о юности как о периоде смятения и стресса подвергаются эмпирической проверке, демонстрируют неожиданную стабильность собственно юношеского самосознания. Лишь в раннем подростковом возрасте выявляются определенные признаки психологического кризиса. Это противоречит концепции Эриксона, согласно которой кризис локализуется в период юности. Интеллектуальное развитие, происходящее в юности, помогает молодому человеку лучше понять себя и окружающий мир, приводит к интеграции его опыта и созданию более адекватного по сравнению с детским возрастом образа Я. Оно также позволяет более трезво подойти к проблеме разрыва между идеальным и реальным Я.

Литература

1. *Bachman J. G.* (1970) *Youth in Transition*, Vol. 2. University of Michigan: Institute for Social Research.
2. *Barron F.* (1979) *The Shaping of Personality* San Francisco: Harper and Row.
3. *Becker E.* (1962) Socialisation, command of performance and mental illness. *American Journal of Sociology*, 67, 494—501.
4. *Bernstein R.* (1980) The development of the self-esteem during adolescence, *Journal of Genetic Psychology*, 136, 231—46.
5. *Bronfenbrenner U.* (1974) Origins of alienation, *Scientific American*, 231, 53—61.
6. *Bruner J. S.* and *Goodman C.* (1947) Value and need as organising factors in perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33—44.
7. *Goleman J.* (1980) *The Nature of Adolescence*, London: Methuen.

8. Goleman J. C., Herzberg J. and Morris M. (1977) Identity in adolescence: present and future self — concept, *Jornal of Youth and Adolescence*, 6, 63—75.
9. Coopersmith S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Freeman.
10. Douvan E. and Adelson J. (1966) *The Adolescent Experience*, New York: Wiley.
11. Dreyer A. L., Hulac V. and Rigler D. (1971) Differential adjustment to pubescence and cognitive style patterns, *Developmental Psychology*, 4, 456—62.
12. Elder G. H. (1975) *Adolescence in the Life Cycle*, New York: Wiley.
13. Ellis D., Gehman W. S. and Katzenmeyer W. G. (1980) The boundary organisation of self concept across 13—18 year age span, *Psychological Measures*, 40, 9—18.
14. Engel M. (1959) The stability of the self-concept in adolescence, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 211—15.
15. Erikson E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*, New York: IUP.
16. Erikson E. H. (1963) *Childhood and Society*, New York: Norton.
17. Erikson E. H. (1965) Psychoanalysis and on-going history: problems of identity hatred and non-violence, *American Journal of Psychiatry*, 122, 241—50.
18. Erikson E. H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*, New York: Norton.
19. Fogelman K. (1976) *Britains LG ytar olds*, London: National Childrens Bureau.
20. Gecas V. (1971) Parental behaviour and dimensions of adolescent self-evaluation, *Sociometry*, 34, 466—82.
21. Gecas V. (1972) Parental behaviour and contextual variations in adolescent self-esteem, *Sociometry*, 35, 332—45.
22. Inhelder B. and Piaget J. (1958) *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, New York: Basic Books.
23. Jones M. C. (1957) The later career of boys who were early or late maturing, *Child Development*, 28, 113—28.
24. Kestenber J. S. (1961) Menarche, in Lorand, S. and Sehneer, H. (eds.) *Adolescents*. New York: Hoeber Press.
25. Kirchner P. and Vondraek S. (1975) Perceived sources of esteem in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 126, 160—76.

26. *Lerner R. M., Karabenick S. A. and Stuart J. (1973) Relations between physical attractiveness, body attitudes and selfconcept among college students, Journal of Psychology, 85, 119—29.*
27. *Lerner R. M., Orlos J. and Knapp J. (1976) Phisical attractiveness and self-concept in late adolescence, Adolescence, 11, 317—26.*
28. *Livesley W. J. and Bromley D. B. (1973) Person Perception in Childhood and Adolescence, Wiley: London.*
29. *Marcia J. E. (1966) Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551—8.*
30. *Marcia J. E. (1967) Ego identity status: relationships to change in self-esteem, general adjustment, and authoritarianism, Journal of Personality, 35, 118—33.*
31. *Matteson D. R. (1977) Exploration and commiment, Journal of Youth and Adolescence, 6, 353—74.*
32. *Miller K. and Coleman J. C. Attitudes to the future as a function of age, sex and school leaving age (paper in preparation, 1981).*
33. *Monge R. H. (1973) Developmental trends in factors of adolescent self-concept, Developmental Psychology, 8, 3, 382—93.*
34. *Montemayer M. and Eisen M. (1977) The developmental Psychology, 13, 314—19.*
35. *Musa K. and Roach M. (1973) Adolescent appearance and self-concept, Adolescence, 8, 387—94.*
35. *Mussen P. and Jones M. (1957) Self conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys, Child Developmrnt, 28, 243—56.*
36. *Offer D. (1974) The Psychological World of the Teenager (revd ed.), New York: Basic Books.*
37. *Rosenberg M. (1965) Society and the Adolescent Self-Image, Princeton: Princeton Caiversity Press.*
38. *Rutter M. (1976) Adolescent turmoit: fact or fiction?, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 35—56.*
39. *Simmons R. and Rosenberg F. (1975) Sex, sex roles and self-image, Jouanal of Youth and Adolescence, 4, 229—58.*
40. *Simmons R., Rosenberg F. and Rosenberg M. (1973) Disturbance in the self-image at adolescence, American Sociology Review, 38, 553—68.*
41. *Toder N. L. and Marcia J. E. (1973) Ego identity status and responce to conformity pressure in college women, Journal of Personality and Social Psychology, 26, 287—94.*

42. *Tome H. R.* (1972) *Le Moi et l'autre dans la conscience de l'adolescence*, Paris: Delachaux and Niestle.

43. *Waterman A. S., Geary P. S. and Waterman C. K.* (1974) Longitudinal study in changes in ego identity status from freshman to senior year at college, *Developmental Psychology*, 10, 387—92.

44. *Waterman A. S. and Waterman C.* (1971) A longitudinal study of changes in ego identity status in freshman year at college, *Developmental Psychology*, 5, 167—73.

ПЕДОЛОГИЯ ПОДРОСТКА¹

Развитие интересов в переходном возрасте

I

Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является *проблема интересов* в переходном возрасте. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами.

Эти движущиеся силы нашего поведения изменяются на каждой возрастной ступени, и их эволюция лежит в основе изменения самого поведения. Было бы поэтому неправильно, как это часто делалось, рассматривать развитие отдельных психологических функций и процессов только с формальной стороны, в изолированном виде, безотносительно к их направленности, независимо от тех движущих сил, которыми эти психофизиологические механизмы приводятся в действие. Чисто формальное рассмотрение психологического развития, по существу, антигенетическое, так как игнорирует тот факт, что с поднятием на новую возрастную ступень изменяются и развиваются не только самые механизмы поведения, но и его движущие силы. Невниманием к этому обстоятельству и объясняется бесплодность многих психологических исследований, в частности относящихся к переходному возрасту. Эти исследования часто тщетно пытались установить какие-нибудь существенные качественные отличия в деятельности отдельных механизмов поведения, например, внимания или памяти подростка по сравнению со школьником

1 Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.

и ребенком раннего возраста. Если такие особенности и устанавливались, то они обычно ограничивались чисто количественной характеристикой, которая демонстрировала рост функций, увеличение ее численного показателя, но не изменение ее внутренней структуры.

Больше того, как мы увидим ниже, некоторые исследователи с логической необходимостью, опираясь на формальное рассмотрение психического развития, приходили к выводу, что все основные элементы мышления подростка имеются уже в готовом виде у 3-летнего ребенка и что интеллектуальные процессы в переходном возрасте претерпевают только дальнейшее развитие, дальнейший рост в том же направлении, не представляя ничего действительно нового по сравнению с наблюдающимся в раннем детстве. Ш. Бюллер¹, которая делает этот вывод, проводит далее широко охватывающую параллель между подростком в период полового созревания и ребенком 3 лет, находя с формальной стороны ряд сходственных черт в психологии того и другого. Мы склонны видеть здесь проявление внутренней несостоятельности чисто формального метода в педологии, его бессилие постигнуть процесс развития во всей реальной сложности и учесть все те действительные новообразования, которые возникают при переходе ребенка от одного возраста к другому.

Ключ к возрастному пониманию психологии, как уже сказано, заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре *влечений и стремлений ребенка*. Те же самые навыки, те же самые психофизиологические механизмы поведения, не обнаруживая часто с формальной стороны существенного отличия на разных возрастных ступенях, в различные эпохи детства, оказываются включенными в совершенно другую *систему влечений и стремлений*, в совершенно иное силовое поле направленности, а отсюда возникает и глубокое *своеобразие их строения, их деятельности* и их изменения в *данную, определенную фазу детства*.

Именно из-за недоучета указанного обстоятельства детская психология многие десятилетия не умела найти ни одного существенного признака, который отличал бы восприятие ребенка от

¹ Здесь и далее комментарии см. в кн.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т.4. С.404—416.

восприятия взрослого и указывал на содержание процессов развития в этой области. Поэтому серьезным переломом в истории изучения поведения ребенка явилось осознание недостаточности одного формального рассмотрения и необходимости исследовать те основные моменты *направленности, своеобразная конфигурация которых определяет на каждой данной ступени структуру, внутри которой находят свое место и свое значение все механизмы поведения.*

Отправной точкой научного исследования в этой области является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т.п.) — в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения.

II

Учение об интересах в переходном возрасте может служить лучшей иллюстрацией к приведенному выше положению Левина о том, что интересы не могут быть поняты вне процесса развития, что понятия роста, кризиса и созревания — основные понятия при подходе к этой проблеме. Достаточно рассмотреть историю развития интересов в этом возрасте, чтобы окончательно убедиться в том, насколько неправильно отождествлять интересы и навыки, движущие силы и механизмы поведения.

Здесь на протяжении сравнительно небольшого срока, в течение пяти лет, происходят такие интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения, которые совершенно отчетливо образуют особую линию развития, не совпадающую с линией развития самих механизмов поведения. Если не отличать в психическом развитии подростка процесс формирования навыков от процесса развертывания интересов, мы никак не сумеем объяснить факт, центральный для всего этого возраста, что навыки не меняются очень существенным образом в продолжение 1—2 лет.

Прежде сформированные механизмы поведения продолжают существовать, новые возникают на их основе, а интересы, т.е. потребности, приводящие в движение эти механизмы, изменяются самым коренным образом. Мы ничего не поймем в психическом развитии подростка, если не учтем этого основного факта. И, как мы указывали выше, многие затруднения, выражающиеся в том, что психологи не умели найти существенных изменений в процессах

мышления подростка, а ограничивались констатированием дальнейшего развития тех же самых механизмов, которые имеются уже у ребенка 3 лет, объясняются прежде всего следующим: психология недостаточно отчетливо различала развитие линии направленности и побуждающих мотивов мышления и сами механизмы интеллектуальных процессов.

Не учитывая этого факта, мы не поймем далее того, что в процессе развития подростка, в самую критическую его стадию, наблюдается обычно падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком разворачивается продуктивная работа творческого характера.

Но перехода механизмов поведения на низшую ступень, понижения кривой в развитии интеллектуальных процессов не наблюдается, если перед подростком стоит задача, требующая применения навыков более или менее механического характера. Трудно найти более ясное доказательство того, что навык сам по себе может претерпеть сравнительно мало изменений, как видно при механической работе подростка, тем не менее способ его деятельности в новой структуре интересов может подвергаться существенным изменениям.

Можно сказать без преувеличения, что в этом возрасте линия развития интересов и линия развития механизмов поведения настолько отчетливо разъединяются, каждая из них в отдельности проделывает такое сложное движение, что именно из соотношения обеих линий мы только и можем правильно понять главные особенности развития.

Далее, в этом именно возрасте выступают со всей отчетливостью отношения истинных биологических потребностей организма к его высшим культурным потребностям, которые мы называем интересами. Нигде с такой ясностью в развитии ребенка не проступает перед нами тот факт, что созревание и оформление известных жизненных влечений являются необходимой предпосылкой для изменений интересов подростка.

Мы увидим в дальнейшем, как оба взаимно связанных процесса — созревание новых влечений и перестройка на этой основе всей системы интересов — отчетливо разобщены во времени и образуют начальный и конечный моменты единого по существу процесса развития.

Наконец, отношение субъективного и объективного моментов внутри самой структуры влечений и интересов, изменение внутренней системы потребностей и побудительной силы окружающих

вещей находит отчетливое выражение в истории интересов переходного возраста. Здесь мы можем опять с экспериментальной ясностью проследить, как назревание и появление новых внутренних влечений и потребностей безмерно расширяют круг вещей, имеющих побудительную силу для подростков, как целые сферы деятельности, прежде нейтральные в отношении ребенка, сейчас становятся основными моментами, определяющими его поведение, как вместе с новым внутренним миром для подростка возникает, по существу, и совершенно новый внешний мир.

Без понимания того, что все механизмы поведения подростка начинают работать в совершенно ином внутреннем и внешнем мире, т.е. при коренным образом изменившейся системе внутренних интересов и системе побуждающих воздействий, исходящих извне, мы не сумеем понять те действительно глубокие изменения, которые происходят у подростка за этот период. Но нигде, пожалуй, отличие интересов от навыков не проступает с такой ясностью, как в том, что перестройка системы интересов в переходном возрасте позволяет нам различать внутреннее, интимное строение всякого сложного процесса развития, о котором мы говорили в одной из первых глав нашего курса. Мы говорили там, пользуясь образным сравнением, что процессы развития в детском и переходном возрасте напоминают часто превращение гусеницы в куколку и куколки в бабочку. Здесь, при качественной смене форм, при возникновении новообразований в процессе развития самый процесс обнаруживает свое сложное строение. Он складывается из процессов отмирания, обратного развития или свертывания старой формы и из процессов зарождения, построения и созревания новой. Превращение куколки в бабочку одинаково предполагает как отмирание куколки, так и зарождение бабочки, всякая эволюция есть в то же самое время инволюция. Так формулировал этот основной закон развития Д. Болдуин. Сложное сплетение вотканых друг в друга процессов отмирания и зарождения прослеживается с особой ясностью в развитии интересов.

Даже на первый, поверхностный взгляд легко заметить, что у подростка не только появляются новые интересы, но отмирают и старые, он не только начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его прежде. С поднятием на новую ступень отмирает старое, и этот особенно отчетливый, длительный, часто мучительный процесс отмирания детских интересов в переходном возрасте заполняет, как мы увидим дальше, целую главу в

истории развития интересов подростка. А между тем свертывание старых интересов, господствовавших в предшествующую эпоху, ни в какой степени не сопровождается отмиранием и старых навыков, приобретенных в первом школьном возрасте и ранее, отмиранием старых механизмов поведения, сложившихся и оформившихся в детстве.

Разумеется, и эти механизмы претерпевают существенные изменения, но судьба изменений, линия их развертывания и свертывания отнюдь не совпадает с линией развертывания и свертывания детских интересов, с их судьбой. Именно потому, что проблема интересов в переходном возрасте ставилась обычно как проблема чисто эмпирическая, лишенная всякой теоретической основы, именно потому, что она есть ключевая проблема ко всей психологии подростка, наконец, именно потому, что в ней находят отчетливое выражение все основные законы развития интересов вообще, без знания которых и судьба интересов в переходном возрасте остается совершенно темной и непонятной, мы считали необходимым предпослать анализу интересов подростка общий анализ проблемы интересов.

Выяснение общих основ учения об интересе есть половина дела в анализе интересов переходного возраста. Мы говорили уже, что психологи, не учитывающие изменений и сдвигов в области интересов, поневоле поддаются иллюзии, будто в психическом развитии подростка нет совершенно ничего существенно нового по сравнению с тем, что есть у ребенка 3 лет. По их мнению, происходит просто дальнейшее совершенствование тех же аппаратов, дальнейшее движение по той же самой линии.

В следующей главе, посвященной проблеме мышления в переходном возрасте, мы остановимся подробно на рассмотрении этого взгляда. Сейчас же, в связи с проблемой интересов, для нас центральное значение приобретает аналогичный предрассудок, согласно которому и в области интересов переходный возраст представляет собой единое целое, не распадающееся на отдельные фазы и стадии, т.е. будто и в отношении интересов возраст характеризуется как единое статическое целое.

Идея отрицания серьезнейших сдвигов в области интересов подростка составляет достояние классического учения о переходном возрасте. Такие, например, авторы, как Т. Циген (1924), склонны вообще возражать против установления отдельных фаз в переходном возрасте и полагают, что развитие в этот период совершается равномерно. По существу такая точка зрения озна-

чает не что иное, как отказ от понимания развития, которое претерпевают интересы подростка. Все успехи современной психологии связаны с преодолением именно этого предрассудка, все они направлены на выделение и возможно более точный анализ и описание отдельных фаз, стадий, из которых складывается процесс полового созревания в целом. Пользуясь известной аналогией, можно сказать, что самая характерная особенность современной психологии подростка — ее попытка понять личность подростка не как вещь, а как процесс, т.е. подойти к ней динамически, а не статически, а это неизбежно связано с различением отдельных фаз и эпох в развитии интересов подростка.

III

Главным положением новой психологии подростка в этой области является то, что основные фазы в развитии интересов совпадают с основными фазами биологического созревания подростка. Уже одно это говорит о том, что развитие интересов находится в теснейшей и прямой зависимости от процессов биологического созревания и что ритм органического созревания определяет ритм в развитии интересов.

В этом отношении новую точку зрения, глубоко отличную от взглядов Цигена, правильно высказал О. Кро в работе о фазах в развитии подростка. Основная идея его работы следующая: развитие не протекает равномерно и правильно, развитие подростка, в том числе и развитие его интересов, выступает как аритмическое движение, в котором отчетливо выявляются отдельные фазы. Они определяются двусторонне — как ритмом внутреннего созревания, изменениями в системе желез внутренней секреции, так и тем, что созревающий в биологическом отношении подросток теряет связи со средой.

Для нас после выяснения того, что интерес появляется на основе развития влечений, а вместе с проявлением интереса изменяется и весь характер отношений к среде, не представляется сколько-нибудь удивительным, что фазы, из которых складывается аритмическое движение в период полового созревания, характеризуются не только рядом внутренних органических изменений, но и перестройкой всей системы отношений со средой. Для нас после выяснения того, что развитие интересов включает в себя и инволюцию прежних интересов, не представляется также сколько-нибудь удивительным то, что переход развития

от одной фазы к другой непосредственно проявляется прежде всего в отмирании старых связей со средой, что в развитии ребенка проявляются целые периоды отталкивания от среды.

О. Кро различает особенно ясно два периода отталкивания: 1) около 3 лет и 2) в возрасте примерно 13 лет, в начале периода полового созревания. Отсюда у многих авторов, в том числе и у Ш. Бюлер, возникает далеко идущая аналогия между процессом развития подростка и процессами развития ребенка 3 лет. Мы оставляем в стороне эту идею, к обсуждению которой вернемся ниже.

Сейчас нас интересует только то, что, суммируя данные современного учения о фазах полового созревания, мы видим: все авторы устанавливают сложное аритмическое движение и наличие фаз в этом возрасте. Таким образом, отпадает как мысль Цигена о равномерном и правильном развитии этого периода, так и другой традиционный взгляд, который критические процессы инволюции психологии подростка принимал за абсолютное содержание периода развития в целом и за явлениями кризиса упускал из виду явления роста и созревания. Между тем, рост, кризис и созревание — эти три момента определяют в основном три стадии полового созревания и только в совокупности дают верное представление о процессе развития в целом. Совершенно справедливо поэтому П. Л. Загоровский, подводя итоги современному учению о распадении периода полового созревания на отдельные фазы, говорит, что ряд исследований подростничества, произведенных в последние годы, значительно ограничивает взгляд на период полового созревания как на возраст колебания настроений, период контрастов в развитии (С. Холл) и т.п. Негативная фаза протекает известное ограниченное время, и после ее изжития подросток вступает в следующую фазу развития.

Заметим, что нередко ведущийся и в современной литературе спор о сущности переходного возраста — представляет ли он собой трагически развертывающийся кризис или лежащий в основе созревания положительный и многообразный синтез — порожден отчасти неправильной статической постановкой вопроса, пытающейся охватить единой формулой переходный период как готовую и законченную вещь с твердыми, установившимися и определившимися свойствами. В движении, в динамике, в развитии переходного возраста находят реальное жизненное совмещение обе полярные точки.

Процесс созревания складывается из кризиса и из синтеза, представляющих различные моменты одной и той же волны развития. Если мы перейдем к содержанию основных фаз, из которых складывается развитие интересов в переходном возрасте, мы должны будем указать, что в основе всего этого развития лежат органические изменения, связанные с процессами полового созревания. Половое созревание означает появление в системе органических влечений новых потребностей и побуждений—это и лежит в основе всей смены системы интересов у подростка. Лучшим доказательством этого факта является то, что процессы изменения интересов обычно полностью совпадают во времени с моментами наступления органических изменений. При задержке полового созревания отодвигается во времени и кризис интересов; при рано наступающем половом созревании и кризис интересов приближается к начальной стадии этого периода.

Поэтому мы можем отчетливо проследить в переходном возрасте как бы две основные волны в развитии интересов: волну появления новых влечений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы, надстраивающейся над новым влечением. В этом отношении В. Петерс (W. Peters, 1927), совершенно справедливо предложил различать в течение переходного возраста две основные фазы, из которых он называет первую фазой влечений, а вторую — фазой интересов. Разумеется, различение и обозначение чрезвычайно условны, но все же в основном они совершенно верно передают один из главных результатов, к которому приводит нас ряд исследований, посвященных переходному возрасту. Первая фаза — фаза влечений — длится обычно около 2 лет. Она характеризуется Петерсом как фаза отрицательного выявления интересов, фаза крушения авторитета, фаза повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, быстрой и острой смены настроений, резких колебаний установок.

Для нас эта фаза характеризуется главным образом тем, что ее содержание складывается из двух основных моментов: во-первых, из свертывания и отмирания прежде установившейся системы интересов (отсюда ее негативный, протестующий, отрицательный характер) и, во-вторых, из процессов вызревания и появления первых органических влечений, знаменующих собой наступление полового созревания. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, характеризует тот на первый взгляд странный факт, что у подростка наблюдается как будто общее понижение, а иногда даже и вовсе

отсутствие интересов. Разрушительная, опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л. Н. Толстому назвать этот период «пустыней отрочества».

Итак, период в целом характеризуется двумя основными чертами: во-первых, это есть период ломки и отмирания старых интересов и, во-вторых, период вызревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

IV

Отмирание старых интересов и вызревание влечений производит впечатление пустынности. Это обстоятельство и дало повод Петерсу назвать стадию в целом фазой влечений и противопоставить ее следующей фазе созревания — фазе интересов. Мы знаем, что все интересы надстроены на известной инстинктивной основе, на которой только и возможно их дальнейшее развитие, но существенной чертой развития является как раз то, что биологическая основа, или подпочва интересов, которая на протяжении других возрастных периодов остается более или менее постоянной, сама сдвигается и претерпевает существеннейшие изменения в переходном возрасте, разрушая прежде установившуюся гармонию влечений и обнажая новые, впервые созревающие инстинктивные импульсы.

Не удивительно, что и вся надстройка, как настоящие здания в период землетрясения, разрушается до основания. Период разрушения надстройки и обнажения новых пластов влечений и есть та фаза, которую Петерс называет фазой влечений. Для него данная фаза характеризуется прежде всего общей неопределенной и разлитой раздражимостью, повышенной возбудимостью, быстрой утомляемостью и истощаемостью, острыми и резкими колебаниями настроения, протестом, крушением авторитетов.

Таким образом, и для него, наряду с обнажением новых влечений, нога в ногу с этим процессом идет другой — процесс опустошения или крушения старых интересов. Новая фаза, которая приходит на смену, характеризуется Петерсом прежде всего наличием противоположных, именно вызреванием и установлением новых интересов, которые развертываются на совершенно новой основе.

Для начала процесса свойственно многообразие интересов, которое проявляет подросток, входящий во вторую фазу. Из такого многообразия постепенно, путем дифференциации, выбирается и укрепляется некоторое основное ядро интересов, оно проделывает в течение вторичной фазы развитие, характеризую-

щееся полярным отношением его начальной и конечной точек. Если вначале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком. Стоит отметить наблюдение Петерса относительно протекания этих двух фаз интересов у рабочего подростка. Петерс, как и многие другие авторы, констатирует, что у пролетарского подростка юность начинается позднее и кончается раньше, что весь этот период развития протекает скомканно или развернуто, в зависимости от неблагоприятных или благоприятных экономических и социально-культурных условий. Наблюдения Петерса, как и других иностранных авторов, относятся к рабочему подростку в капиталистических странах. Петерс говорит, что 14-летний рабочий подросток еще дитя, а 18-летний — уже взрослый.

По наблюдениям Петерса, первая фаза протекает у рабочего подростка обычно столь же длительно, как у буржуазного, отличаясь иногда, в зависимости от условий жизни, более бурным характером. Вторая фаза, фаза интересов, напротив, наиболее сокращена и сжата во времени, ограничена в естественном развитии, заторможена из-за ранней профессиональной работы и тяжелых условий жизни.

Другая черта фазы — именно инволюция прежних интересов — дала повод для определения фазы в развитии подростка как негативной, или фазы отрицания. Этим названием Ш. Бюлер хочет отметить, что фаза характеризуется прежде всего отрицательными тенденциями, что отмирание школьных интересов наряду с другими чисто негативными симптомами характеризует наступление этой фазы; отсутствие сколько-нибудь определенных и устойчивых интересов — главная черта всей фазы. В сущности, Ш. Бюлер под негативной фазой описывает ту же самую стадию в развитии подростка, что и Петерс, но только выдвигает на первый план другую ее черту.

Если для Петерса на первом месте в симптомокомплексе рассматриваемого периода стоит пробуждение новых влечений на фоне отмирания детских интересов, то Ш. Бюлер на первый план выдвигает отрицание прежних интересов на фоне зарождения новых влечений. В самом деле, в числе симптомов, характеризующих наступление негативной фазы, Ш. Бюлер называет острое сексуальное любопытство, проявляющееся у подростков в

этот период наиболее часто. Она считает не случайным, что, по данным берлинской статистики, сексуальные преступления девушек падают наиболее часто именно на эту фазу.

Чрезвычайно интересно отметить, что именно в начале полового созревания, во время негативной фазы, сексуальные влечения проявляются в наиболее незамаскированной, обнаженной форме, и по мере полового созревания мы наблюдаем не нарастание, а снижение этих симптомов в такой форме. Именно для фазы отрицания характерно их незамаскированное, непереработанное, обнаженное проявление. Ш. Бюлер наряду с негативными симптомами не только отмечает проявление влечений как основных черт, из которых складывается вся картина фазы в целом, но и идет далее, пытаясь и все отрицательные моменты этой фазы, все то, что делает ее негативной, поставить в прямую биологическую связь с половым созреванием, с нарастанием полового влечения.

Ш. Бюлер опирается здесь на биологическую аналогию. Ф. Дюффлейн и некоторые другие исследователи указывают, что животные перед наступлением половой зрелости обнаруживают беспокойство, повышенную возбудимость, стремление к изолированности. Отмечая далее, что период негативизма у девочек обычно имеет место перед первой менструацией и заканчивается вместе с ее наступлением. Ш. Бюлер склонна рассматривать весь комплекс отрицательных симптомов как прямое наступление полового созревания.

Начало фазы Ш. Бюлер характеризует совершенно отчетливым снижением продуктивности и способности к деятельности даже в области специальной одаренности и интересов. (Заметим, что в данном случае мы имеем одну из прекрасных иллюстраций того, насколько развитие механизмов поведения, навыков и способностей не идет параллельно с развитием интересов и какое глубокое расхождение между одним и другим процессом мы наблюдаем в негативной фазе). Далее, вместе с этим снижением наблюдаются внутреннее недовольство, беспокойство, стремление к одиночеству, самоизоляция, иногда сопровождающиеся враждебной установкой по отношению к окружающим. Падение продуктивности деятельности, отмирание интересов, общее беспокойство составляют главную отличительную черту фазы в целом. Подросток как бы отталкивается от среды, у него проявляется негативная установка по отношению к окружающему, к тому, что еще недавно составляло предмет его интереса; иногда негативизм протекает более мягко, иногда проявляется в форме разрушительной активности. Наряду с субъективными переживаниями (угнетен-

ным состоянием, подавленностью, тоской, которая проявляется в записях в дневниках и других документах, обнаруживающих внутреннюю, интимную жизнь подростка) эту фазу характеризуют враждебность, склонность к ссорам, нарушения дисциплины.

Всю фазу можно было бы назвать фазой второго негативизма, так как такая негативная установка впервые проявляется обычно в раннем детском возрасте, около 3 лет. Это дает повод Ш. Бюлер проводить, как мы уже отмечали, далеко идущую аналогию между первой и второй фазой отрицания. Но это сходство, разумеется, ограничивается чисто формальным подобием одного и другого периода; по-видимому, негативная установка характеризует всякую смену, всякий перелом, всякий переход ребенка от одной стадии к другой, являясь необходимым мостом, по которому ребенок поднимается на новую ступень развития. По данным Ш. Бюлер, эта фаза встречается у девочек в среднем в 13 лет 2 мес. и длится несколько месяцев.

Аналогичные наблюдения сделаны и другими исследователями. Например, О. Штерцингер обратил внимание на то, что учителя издавна жаловались на понижение успеваемости и продуктивности учащихся, на трудности, которые встречаются в школьной работе обычно в V классе, у подростков 14 и 15 лет. Это же обстоятельство отмечает и О. Кро: в первой фазе полового созревания наблюдается как бы снижение способности и продуктивности в умственной работе учащегося. Кро указывает, что поразительно плохая школьная успеваемость, которую в средней школе обычно наблюдают в V классе даже у хороших до этого учеников, объясняется тем, что здесь изменяется установка от наглядности и знания к пониманию и дедукции. Переход к новой, высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности.

С полным основанием Кро характеризует всю стадию как стадию дезориентировки во внутреннем и внешнем отношениях. В момент перехода, когда в личности подростка смешаны черты отмирающего прошлого и начинающегося будущего, происходит некоторое изменение в основных линиях, направленности, некоторое временное состояние дезориентировки. Именно в этот период наблюдается некоторое расхождение между ребенком и окружающей его средой. Кро считает, что в течение всего процесса развития едва ли когда-нибудь человеческое «я» и мир бывают более разделены, чем в этот период.

Сходную характеристику этой фазе в развитии интересов дает и О. Тумлирц (1931). Для него период полового созревания также начинается с фазы, центральным моментом которой является ломка прежде установившихся интересов. Это период столкновения различных психологических установок, период беспокойства, внутреннего и внешнего отрицания и протеста. Оппозиционная, негативная установка характеризует этот период отсутствия положительных и устойчивых интересов. Первая фаза отрицания сменяется другой, положительной фазой, которую Тумлирц называет временем культурных интересов.

Мы видим, что самые различные исследователи, несмотря на расхождение в отдельных определениях, согласно устанавливают наличие негативной фазы в начале переходного возраста. Со стороны фактической ценное дополнение к этому положению мы находим у различных авторов. Так, А. Буземан, исследовавший проблему отражения основных черт юности в собственных суждениях юношества, отмечает, особенно у девочек, наступление симптома недовольства около 13, у мальчиков около 16 лет.

Е. Ляу, исследование которого привлекает наше внимание прежде всего потому, что оно посвящено рабочему подростку, отмечает около 15—16 лет падение интересов подростка к своей работе, часто внезапно наступающую негативную установку по отношению к профессии. Эта установка обычно скоро проходит, уступая место позитивной.

Исследования других авторов помогли уточнить различия в протекании фазы у мальчиков и девочек и выяснить отдельные симптомы этой фазы. Так, исследование К. Рейнингера показало, что негативная фаза продолжается от 8 до 9 мес. Рейнингер приходит к выводу, что негативная фаза—нормальный и необходимый период, через который должен пройти подросток. Отсутствие этой фазы, по мнению Рейнингера, наблюдается только тогда, когда развитие подростка отклоняется от нормы в том или ином отношении или когда наступает преждевременно ранняя зрелость.

Окончание фазы характеризуется основным симптомом—повышением успеваемости и продуктивности умственной деятельности. Среди симптомов, характеризующих эту стадию, исследователь отмечает неустойчивость, беспокойство и понижение настроения, его отрицательную окраску, пассивность и спад интересов. У девочек необеспеченных классов наблюдается та же самая фаза, протекающая в основном так же, но наступающая несколько позже — около 13—14 лет.

Сходное исследование данной фазы у девочек произведено и Л. Вечерка, которая изучала развитие социальных отношений между подростками, их отношения к взрослым, различные формы детской общественной жизни. Согласно ее данным, эволюция социальных отношений и связанных с ними интересов ясно обнаруживает две полярные фазы, из которых первая характеризуется распадом коллективных связей, разрывом сложившихся прежде отношений между детьми, резким изменением отношений к другим людям, а вторая, которую исследовательница называет фазой союзов, характеризуется противоположными чертами, расширением и укреплением прежде всего общественных связей.

Г. Гетцер наблюдала протекание той же самой фазы у мальчиков. Фаза наступала обычно несколько позднее, чем у девочек, — между 14 и 16 годами. Симптомы отмечаются те же, что и у девочек: упадок продуктивности, пессимистическое настроение. Существенно отличной чертой является более бурное и длительное протекание негативной фазы и более активный характер негативизма, некоторое уменьшение апатичности и пассивности по сравнению с девочками в той же фазе, несколько большее проявление разрушительной активности в самых различных формах.

* * *

Из этих положений становится ясной с исторической и практической стороны и вторая фаза в развитии интересов в переходном возрасте — фаза утверждения, положительная фаза. Фаза интересов, как ее называет Петерс, или фаза культурных интересов, по Тумлирцу.

Прежде чем остановиться на этой фазе, мы должны очень кратко и схематически представить себе процесс развития интересов в переходном возрасте в целом, а для этого необходимо вспомнить, что, в сущности говоря, кроме двух фаз, отмечаемых почти всеми авторами, — фазы отрицания и утверждения — следует выделять еще третью, в сущности, правильное даже — первую, подготовительную. Выше мы приводили мнение А.Э. Бидль о биологически трехчленном делении эпохи полового созревания. И в психологическом отношении нет оснований отказываться от такого деления, тем более, что и в развитии интересов мы ясно различаем еще одну, подготовительную, фазу. Она характеризуется с биологической стороны усиленной деятельностью

гипофиза и щитовидной железы, под влиянием которых происходит рост половых желез и тем самым подготавливается половое созревание. Мы имеем, таким образом, как бы латентный период полового созревания, когда во внутренней, наиболее глубокой системе организма подготавливается половое созревание, еще не охватившее остальных систем организма. Латентный период полового созревания А. Б. Залкинд называет консолидационно-подготовительным, так как в нем, с одной стороны, подготавливаются элементы будущего кризиса, а с другой — оформляются и завершаются процессы детского развития.

Этот относительно спокойный и очень глубоко протекающий латентный период полового созревания и со стороны интересов характеризуется отсутствием особо ярких доминантных установок, особенно ярких интересов. Чем же объясняется как бы бледность подготовительной стадии? Главным образом некоторым недостатком общего возбуждения. В латентном периоде мы имеем пролог дальнейшего развития, пролог, где в эмбриональном, неразвитом и неразъединенном виде содержатся все три основных периода, из которых складывается данный возраст, — отмирание детства, кризис и созревание. Наиболее своеобразные формы, наиболее богатое развитие характерны для интересов во второй стадии переходного возраста. Здесь особенное значение приобретает закон переключения интересов, действием которого мы должны объяснить себе, почему бурные и отрицательные явления негативной фазы у подростков сменяются положительной направленностью в благополучно организованной социальной среде.

А. Б. Залкинд насчитывает несколько основных гнезд (групп) доминант, или возрастных интересов, из совокупности которых складывается ядро интересов второй стадии. Все доминанты могут оказаться тяжелым, болезнетворным фактором, создающим нервность, рассеянность, утомляемость, некоторые проявления негативизма, но они же при переключении возбуждения на доминантные пути, на пути ярких интересов оказываются ценнейшим источником, питающим положительную направленность подростка и превращающим негативную фазу в творчески богатую и полноценную фазу развития.

Первую группу интересов, или доминант, можно назвать эгодоминантной, или эгоцентрической, установкой подростка. Эта доминанта заключается в том, что формирующаяся личность подростка оказывается одним из центральных гнезд

интересов, исходным моментом для подхода ко второй стадии в целом. Залкинд говорит, что нас должна интересовать и своеобразная установка подростка на даль, на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние. *Доминанта* дали, как ее называет автор, специфически возрастная черта второй стадии переходного возраста. Отсюда автор не отрицает, что подросток в эту эпоху находится в конфликтных отношениях с окружающей средой, недоволен ею, как бы выпрыгивает из нее, ищет чего-то вне ее, ищет дали, больших масштабов, отказываясь от сегодняшнего, текущего.

Однако было бы неправильно понимать оба эти гнезда интересов как окончательно сложившиеся и оформившиеся в самом начале стадии. Исходя из личностного, затрагивая, насыщая личностное, надо переключать его на общественные рельсы; исходя из дальнего, из больших масштабов подростка, надо, возбуждая его в этом отношении, постепенно перестраивать его рабочие процессы, его интересы, включая их все более настойчиво в текущую, сегодняшнюю работу. Если же мы этих двух основных доминант не учтем, то ни наше текущее, ни наше общее не заинтересует подростка и окажется не использованным им в его общем развитии, полагает Залкинд.

К основным интересам автор причисляет и тягу к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда разрешаются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других проявлениях негативизма. Доминанта усилия непосредственно сближается с другой, также основной целевой установкой подростка, именно с доминантой романтики, которая выражается в особенно сильных тяготениях ребенка к неизведанному, рискованному, к приключениям, к социальному героизму.

Легко видеть, что названные доминанты двойственны и, в сущности говоря, проявляются как в негативной, так и в позитивной фазе. Правильнее было бы сказать, что по самой психологической структуре они включают в себя как внутренне необходимые в процессе развития моменты отрицания предшествующих установок, так и моменты утверждения, приходящие ей на смену. Отрицание и утверждение, понимаемые так, оказываются двумя внутренне необходимыми моментами единого процесса развития интересов в переходном возрасте.

Развитие высших психических функций в переходном возрасте

I

Развитие высших психических функций в переходном возрасте обнаруживает чрезвычайно ясно и отчетливо основные закономерности, характеризующие процессы развития нервной системы и поведения.

Один из основных законов развития нервной системы и поведения заключается в том, что по мере развития высших центров, или высших образований, низшие центры, или низшие образования, уступают существенную часть своих прежних функций новым образованиям, перенося эти функции вверх, так что тем самым задачи приспособления, которые на более низких ступенях развития осуществляются низшими центрами, или низшими функциями, на высших ступенях начинают осуществляться высшими функциями.

При этом, однако, низшие центры, по словам Э. Кречмера, не просто отходят в сторону с постепенным образованием высших центров, но работают далее в общем союзе, как подчиненная инстанция под управлением высших (в истории развития более молодых), так что при неповрежденной нервной системе обычно их нельзя рассматривать отдельно.

Только в болезненном состоянии, говорит Кречмер, если высшие центры функционально слабы или отделены от подчиненных центров, общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но подчиненная инстанция становится самостоятельной и показывает нам элементы своего древнего типа функционирования, которые остались у нее. Этот общий невробиологический закон Кречмер формулирует следующим образом: если внутри психомоторной сферы действие высшей инстанции становится слабым функционально, то делается самостоятельной ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами.

Эти три основные закономерности, наблюдающиеся в развитии нервной системы, именно: сохранение в виде отдельных ступеней низших центров, переход функций вверх и эмансипация низших центров при заболевании — полностью находят соответствие и в истории развития психических функций. В частности, все психическое развитие в переходном возрасте представляет собой пример конкретного выражения этих трех основных закономерностей.

Как мы уже говорили, основное содержание развития в этом возрасте составляет изменение психологической структуры личности подростка, изменение, состоящее в переходе от элементарных и низших процессов к созреванию высших. Высшие функции развиваются по совершенно другим законам, чем элементарные, или низшие, функции. Их развитие не протекает параллельно развитию мозга, появлению в нем новых частей или разрастанию старых. Они обнаруживают другой тип развития, другой тип психической эволюции. Эти высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития поведения, возникают и оформляются в переходном возрасте в прямой зависимости от среды, слагаясь в процессе социально-культурного развития подростка. Они строятся обычно не рядом с элементарными функциями, как новые члены в том же ряду, и не над ними, как высший этаж мозга над низшим, они строятся по типу возникновения новых сложных сочетаний элементарных функций, путем возникновения сложных синтезов.

Мы знаем, что всякий сложный психический процесс, лежащий в основе высших функций, представляет собой, по выражению Кречмера, более чем сумму элементов, из которых он возник. Он, по словам Кречмера, в основе — нечто новое, совершенно самостоятельное психологическое образование, твердое единство, которое несводимо к своим элементам. Этот закон самостоятельности более высоких синтезов есть основной невробиологический закон, который может быть прослежен от простейших рефлекторных процессов до образования абстракций в мышлении и языке.

Только рассматривая высшие психические функции как продукт подобных синтезов, мы научаемся правильно распознавать их отношение с низшими, или элементарными, процессами, достаточно уже развитыми при наступлении полового созревания. Эта связь двоякая. С одной стороны, высшие функции возникают не иначе, как на основании низших: в конечном счете они представляют собой не физиологические процессы нового сорта, а известное сложное сочетание, сложный синтез тех же элементарных процессов. В этом смысле нам кажутся ложными попытки многих современных психологов игнорировать связи высших процессов с низшими и устранить из психологии закономерности, характеризующие судьбу и развитие элементарных функций. По правильному замечанию Кречмера, необходимость понятия ассоциации оказывается ясной в обработке многих проблем более высокой психологии, например,

психологии детских мыслей, начинающегося интеллекта, потока идей. Теория построения более высокой психической жизни без ассоциативной подстройки совершенно немыслима.

Незакономерна также попытка свести высшие функции, как это делает Э. Торндайк, к простым ассоциациям, только увеличенным в количестве. Столь же неправомерно игнорировать закон самостоятельности более высоких синтезов. Все психические новообразования, которые мы можем констатировать у подростка, имеют в основе это сложное и двойственное по существу отношение между элементарными и высшими процессами.

В сущности, это отношение, эмпирически найденное современной психоневрологией и подсказанное ей изучением развития нервной системы, не представляет чего-либо нового с точки зрения диалектической логики. Гегель напоминает двойное значение немецкого слова «снимать». Под ним мы понимаем, говорит он, во-первых, «устранять», «отрицать», и мы говорим согласно этому: «закон, учреждение отменены, упразднены». Но оно означает также «сохранить», и мы говорим в этом смысле, что нечто сохранено. Эта двойственность в словоупотреблении не должна рассматриваться как случайная. Она отражает реальное, объективное отношение, лежащее в основе процесса развития, в котором каждая высшая ступень отрицает низшую, но отрицает, не уничтожая ее, а заключая в себе как снятую категорию, как свой составной момент.

Вся история психического развития в переходном возрасте состоит из этого перехода функций вверх и образования самостоятельных высших синтезов. В этом смысле в истории психического развития подростка господствует строгая иерархия. Различные функции (внимание, память, восприятие, воля, мышление) не развиваются рядом друг с другом, как пучок веток, поставленных в один сосуд; они не развиваются даже, как связанные между собой общим стволом различные ветки единого дерева. В процессе развития все эти функции образуют сложную иерархическую систему, где центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Все остальные функции вступают в сложный синтез с этим новым образованием, они интеллектуализируются, перестраиваются на основе мышления в понятиях.

По существу перед нами возникают совершенно новые функции, обладающие иными закономерностями, чем их элементарные предшественницы, и только то обстоятельство, что низшие функции передали часть своей деятельности вверх, высшим,

приводит нередко к тому, что высшую, логическую, память сближают с элементарной, механической, памятью и видят в первой прямое продолжение последней, рассматривая обе как лежащие на одной и той же генетической прямой. Так точно переход функций вверх приводит к тому, что высшее, или произвольное, внимание сближают с элементарным, произвольным, вниманием и рассматривают его как прямое продолжение последнего.

Мы постараемся показать, как возникает ряд новых высших синтезов, новых высших функций, которые заключают в себе соответствующие элементарные функции в качестве подчиненных инстанций, как снятую категорию, и которые получили от этих последних часть их деятельности, перенесенную вверх.

* * *

Сравнительное изучение процессов развития и процессов болезненного распада каких-либо форм чаще всего преследует в педологии не те цели, которые мы сейчас ставим перед собой. Основываясь на совершенно правильном положении, что между болезнью и нормальным состоянием существует ряд тонких переходов, что нет резких границ, отделяющих одно состояние от другого, педологи обычно склонны понимать патологию как утрированную норму и поэтому рассматривают каждый возраст в свете свойственных ему заболеваний, пытаюсь здесь в подчеркнутом виде найти основные закономерности возраста, отраженные в болезни.

Мы исходим из прямо противоположного допущения: в болезни мы имеем возможность наблюдать процессы обратного развития. Поэтому мы заранее не можем ожидать, чтобы история распада высших форм поведения, как она наблюдается при тех или иных душевных и нервных заболеваниях, представляла собой просто в утрированном и подчеркнутом виде отражение истории их построения. Один процесс является скорее противоположным другому, чем его сгущенным выражением. Но именно благодаря обратному движению процесса развития—распаду высших форм поведения—его изучение становится ключом к пониманию истории развития этих форм. В частности, приводившийся уже выше закон эмансипации низших функций говорит именно в пользу такого, а не иного понимания соотношения процессов болезненного распада и процессов развития. Болезнь часто является регрессом, возвращением назад к уже пройден-

ным пунктам развития и позволяет путем сравнительного изучения найти и установить то существенно новое, то специфическое строение, что обнажается при заболевании, как обнажаются древние геологические пласты при размывах их поверхности.

II

Истерия давно рассматривалась как болезнь, тесно связанная с особенностями переходного возраста. Э. Кречмер (1928) говорит, что многие из симптомов так называемого истерического характера представляют собой не что иное, как застывшие остатки психики раннего полового созревания или же ее неблагоприятные характерологические изменения под влиянием позднейшей перемены условий жизни. Далее Кречмер перечисляет ряд симптомов, среди которых следует отметить характерный контраст между холодностью и чрезмерным напряжением любовного чувства, контраст между преданностью и детским эгоизмом и в особенности смесь забавного и трагического в образе жизни.

Поэтому, по словам Кречмера, если прежние исследователи охотно определяли истериков как больших детей, то мы предпочитаем сказать «взрослые подростки». Это в точности будет соответствовать тому периоду, когда наступила задержка в биологическом развитии, периоду ранней половой зрелости. Несозревшая психика заключает в себе большую склонность к импульсивным аффективным разрядам и в особенности к гипобулическим механизмам. В общем, можно сказать: период полового созревания — излюбленная почва для истерических реакций.

Каждый человек расположен к истерии, полагает Гохе. Поясняя его положение, Кречмер добавляет: именно потому, что каждый носит в себе старые инстинктивные формы, лишь более или менее прочно покрытые новейшими характерологическими слоями культуры¹. Что это значит? Мы можем понять только что сказанное в свете двух законов, одинаково относящихся к

¹ В этом смысле мы могли бы образно сказать в связи с дальнейшим, что каждый носит в себе не только свою истерию, но и свою афазию, и свою шизофрению, т.е. те пройденные, но сохранившиеся в снятом, скрытом виде ступени развития, которые обнажаются при заболеваниях.

развитию и к распаду высших форм поведения. Напомним, что один из них говорит о сохранении низших в истории развития функций в качестве подчиненных инстанций внутри высших сложных новых образований.

Таким образом, те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени развития, и, в частности, в ранний период полового созревания, не исчезают у взрослого человека. вовсе; они включены как вспомогательный исполнительный механизм в состав более сложной синтетической функции. Внутри нее они действуют по другим законам, чем те, которые управляют их самостоятельной жизнью. Но когда высшая функция почему-либо распадается, сохранившиеся внутри нее подчиненные инстанции эмансипируются и снова начинают действовать по законам своей примитивной жизни. Вот откуда возникает в заболевании возврат назад. Расщепление высшей функции и означает в условном, конечно, смысле как бы возврат к генетически уже оставленной ступени развития.

Э. Кречмер говорит, что в этом заключается не случайная параллель, а важный невробиологический основной закон, который в области низшей двигательной сферы уже давно известен, но не нашел еще применения в области психиатрии неврозов. Когда в психике моторно-выразительной сферы высшая инстанция становится неспособной к руководству, то следующая за ней низшая инстанция начинает самостоятельно работать, следуя собственным примитивным законам. В этом заключается второй из упомянутых нами законов.

Какая же подчиненная инстанция начинает самостоятельно работать при истерии и, следовательно, возвращает нас к началу полового созревания? Этот механизм Кречмер называет гипобуликой и говорит, что в примитивной психической жизни воля и аффект тождественны. Каждый аффект в то же время тенденция, каждая тенденция принимает черты аффекта. Эта непосредственная импульсивная организация волевой жизни, свойственная ребенку и особенно подростку к началу полового созревания, эмансипируется от высшей волевой надстройки при истерии. Самое существенное, что гипобулика признается качественно характерным волевым типом, который при некоторых обстоятельствах может функционировать самостоятельно и располагается между целевой установкой и рефлекторным аппаратом, причем способен вступать в соединение то с первой, то со вторым, полагает Кречмер.

В этом смысле гипобулика не является новым созданием истерии, она специфична не для одной истерии. По словам Кречмера, то, что мы у истерика рассматриваем как род болезненного инородного тела, этот бес и двойник целевой воли, мы находим у высших животных и у маленьких детей. Для них это воля вообще; на этой ступени развития она является нормальным и более или менее единственным существующим способом хотеть. Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Именно поэтому мы и называем его гипобулическим. Изучение показывает, что самые разнообразные заболевания сопровождаются эмансипацией гипобулического механизма. Болезнь, считает Кречмер, берет нечто, что является важной нормальной составной частью в психофизическом выразительном аппарате у высших живых существ; она отрывает его от нормального соединения, изолирует его, смещает и заставляет его таким образом функционировать чересчур сильно и бесцельно тиранически.

Из того факта, что такие разнообразные типы болезней, как военный невроз или эндогенная кататония, имеют те же самые гипобулические корни, вытекает, что гипобулика не только важная переходная ступень в истории развития высших живых существ, исчезнувшая впоследствии или просто замещенная целевой установкой. Мы видим, что гипобулика напоминает, скорее, оставшийся орган, отпечаток которого сохраняется в более или менее сильной степени также и в психологической жизни взрослого человека. Она является не только атавизмом, мертвым придатком. Наоборот, мы видим, что и у здорового взрослого человека гипобулика в качестве важной составной части, присоединяясь к целевой функции, образует то, что мы называем волей. Однако она здесь не диссоциирована, как при истерии или кататонии, не представляет собой самостоятельной функции, но слита с целевой установкой в крепкую единую функцию.

Процесс развития в переходном возрасте как бы разложен на части и повторен в обратном порядке в истории истерического заболевания.

То, что эмансипируется как самостоятельная низшая функция при истерии, в начале переходного возраста является нормальной ступенью в развитии воли. Процесс ее дальнейшего развития заключается в построении и образовании того сложного единства, из которого отщепляется и выделяется эта низшая функция при заболевании. Об истериках, говорит Кречмер, час-

то спрашивают, слабовольны ли они. Кречмер говорит, что при такой постановке вопроса ответа никогда не получить. Такие истерики не слабовольны, а слабоцельны. Слабость цели и есть психическая сущность состояния, как мы видим у большого числа хронических истериков. Только отделяя одну от другой обе волевые инстанции, мы можем понять загадку: человек, не умея управлять собой, вовсе не бесцельно употребляет величайшую силу воли для того, чтобы дать картину самого жалкого слабосилия. Слабость цели не является слабостью воли, полагает Кречмер.

Мы могли бы резюмировать сравнительное изучение волевых функций у истерика и подростка. Мы могли бы сказать, содержанием развития в переходном возрасте является именно то, распад чего составляет содержание истерического заболевания. Если при истерии гипобулика эмансипируется от власти целевой воли и начинает действовать по своим примитивным законам, то в переходном возрасте гипобулика включается в качестве составной неотделимой части в целевую волю, впервые возникающую в этом возрасте и являющуюся выражением той функции, которая дает человеку возможность управлять собой и своим поведением, ставя ему определенные цели и направляя его процессы так, чтобы они вели к достижению этих целей.

Таким образом, целевая воля, господствующая над аффектом, овладение собственным поведением, управление собой, умение ставить цели своему поведению и достигать их — вот то новое, что лежит в основе развития всех психических функций в этом возрасте. Но умение ставить цели и овладевать своим поведением требует, как мы видели, ряда предпосылок, из которых главнейшая — мышление в понятиях. Только на основе мышления в понятиях возникает целевая воля, и поэтому нас не должен удивлять тот факт, что при истерии мы наблюдаем ускользавшие обычно от исследователей расстройства интеллектуальной деятельности. Пониженное развитие интеллекта или эмоциональное расстройство мышления рассматривали обычно либо как условия, содействующие развитию истерических реакций, либо как сопровождающие основные эмоциональные расстройства побочные явления.

Наши исследования показали, что расстройства интеллектуальной деятельности при истерии имеют гораздо более сложное свойство: это расстройство целевого аппарата мышления. Характерное для нормального человека отношение между деятельностью мышления и аффективной жизнью сменяется на обратное.

Мышление теряет всякую самостоятельность, гипобулика начинает вести собственную сепаратную жизнь, она не принимает более участия в сложных целевых согласованных построениях, а действует в соответствии с самыми простыми, примитивными формулами.

Это бесцелие относится и к мышлению истерика: оно теряет волевой характер. Истерик перестает управлять им, как неспособен управлять и всем поведением в целом.

Само собой разумеется, что потеря целей приводит к дезориентировке, к спутанности и в сфере содержания нашего мышления, к изменению самих переживаний. Кречмер правильно говорит, что истерик окружает себя для обороны от внешнего мира стеной, состоящей из инстинктивных реакций — бегства и обороны. Он притворяется, ожесточается, усиливает свои рефлексy. Этим способом удается обмануть угнетающий, устрашающий внешний мир, испугать его, утомить и сделать уступчивым. Такой инстинктивной тактике по отношению к внешнему миру соответствует внутренняя защита от переживаний. Для сущности истерической психики характерно, полагает Кречмер, скорее избегать тяжелых переживаний, чем становиться с ними лицом к лицу.

Мы не станем сейчас рассматривать подробно сложные изменения переживаний, наблюдающиеся при истерии и составляющие, в сущности, психологическое содержание истерического невроза. Скажем только, что две черты характеризуют эти изменения. Во-первых, регрессия в детство, которая выражается в преувеличенно детском подражании духовному уровню маленького ребенка. Это состояние, называемое пуэрилизмом и вызываемое часто искусственно в гипнозе, несомненно, родственно возвращению назад и в области волевой жизни. Вторая особенность заключается в том, что между функцией расстройства понятий и изменением переживаний существует прямая причинная связь.

Мы уже говорили, какое огромное значение для нашей внутренней жизни приобретает функция образования понятий. Вся внешняя действительность и вся система внутренних переживаний осознаются нами в системе понятий. Достаточно от мышления в понятиях перейти к мышлению в комплексах — а именно это мы наблюдаем при истерии — как мы непосредственно опускаемся на другой, генетически более ранний способ ориентировки в действительности и самих себе. Вот почему спутанная картина в восприятии и осмысливании внешней действительности, карти-

на собственных переживаний и самосознания личности являются прямым следствием расстройства функций образования понятий.

В чем выражается это расстройство? В том, что единая и сложная по построению функция образования понятий распадается в силу известного закона и обнажает сохраненные в ней в качестве постоянной подкладки мышления комплексные формы интеллектуальной деятельности. С переходом к более ранней функции мышление изменяется со стороны содержания и переживания как внешнего мира, так и своего внутреннего мира.

Мы можем закончить сравнительное рассмотрение распада воли и мышления в понятиях при истерии и построение этих функций в переходном возрасте. Резюмируя сказанное, мы приходим к выводу: в истерии мы наблюдаем процесс обратного развития именно тех функций, построение которых составляет самую характерную особенность переходного возраста. Исчезновение гипобулики в качестве самостоятельной инстанции и возникновение целевой воли, как и исчезновение комплексного мышления и возникновение мышления в понятиях, составляет самую характерную особенность психологии подростка. Обратные процессы лежат в основе истерического заболевания.

Это сравнение возвращает нас к рассмотренным прежде вопросам о культурной переработке влечений, возникновении волевого овладения своей аффективной жизнью в переходном возрасте. Вейсенберг, как и другие биологи, отмечает эмпирически установленный факт, что половое созревание совпадает с окончанием общего органического созревания. В этом факте исследователь склонен видеть объективно целесообразное стремление природы соединить в одном временном пункте общую телесную зрелость с половым созреванием. Эта связь, на биологическом значении которой мы уже останавливались, имеет и существенное психологическое значение. Половой инстинкт подростка потому и окультуривается, что вызревает поздно и застаёт к моменту вызревания уже сложившуюся личность со сложной системой функций и аппаратом инстанций и процессов, с которыми вступает в сложное взаимодействие: с одной стороны, вызывает их перестройку на новой основе, а с другой — сам начинает проявляться не иначе, как сложно преломленный, переработанный и включенный в непростую систему этих отношений.

Глубокое своеобразие человеческого полового созревания заключается в том, что три ступени в развитии поведения — инстинкт, дрессура и интеллект — не появляются в хронологи-

ческом порядке, так, чтобы раньше вызревали все инстинкты, затем все, что относится к дрессуре, и, наконец, только тогда появлялся бы интеллект. Напротив, существует величайшая генетическая чересполосица в появлении указанных трех ступеней. Развитие интеллекта и дрессуры начинается задолго до вызревания полового инстинкта, и созревающий инстинкт застает уже в готовом виде сложную структуру личности, которая изменяет свойства и способ деятельности появившегося инстинкта в зависимости от того, что он включается как часть в новую структуру. Включение полового инстинкта в систему личности не напоминает собой появления других, ранее вызревающих инстинктов, например сосания, ибо то целое, в состав которого включается новая созревающая функция, существенно иное.

Стоит сравнить проявление инстинкта в психике идиота и в психике нормального 14—15-летнего подростка, чтобы увидеть различие в вызревании этого инстинкта в одном и другом случае. У подростка к моменту вызревания полового инстинкта существует ряд установленных интеллектом и привычками тонких и сложных функций. Инстинкт развивается в этом целом иным способом: все отражается в сознании, все контролируется волей, и половое созревание идет как бы с двух концов — сверху и снизу, так что, как мы видели в одной из предыдущих глав, Э. Шпрангер принимает оба эти процесса за два самостоятельных процесса, — до такой степени внешне они независимы один от другого. На самом деле это единый по существу процесс, отраженный в высших формах сознания и поведения личности.

Благодаря тому, что новая система влечений, возникающая в мышлении подростка и вступает в сложную связь с целевыми действиями, она приобретает совершенно иной характер и входит в качестве подчиненной инстанции в ту функцию, которую принято называть волей. Решающий переход от комплексной мышления к функции образования понятий, подробно рассмотренной нами выше, является необходимой предпосылкой этого процесса.

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО ПОДРОСТКА

Мы намеренно предпослали этот небольшой психопатологический экскурс рассмотрению фантазии и творчества в переходном возрасте. Мы руководствовались желанием с самого начала резко и ясно подчеркнуть, что эта проблема в свете нашего

основного понимания психологии подростка приобретает совершенно новую постановку, противоположную той, которая может считаться традиционной и общепринятой в педологии переходного возраста.

Традиционная точка зрения рассматривает эту функцию психического развития подростка, выдвигает воображение на первое место, характеризующее всю умственную жизнь подростка. Традиционная точка зрения пытается все остальные моменты поведения подростка подчинить этой основной функции, которую она принимает за первичное и самостоятельное проявление фундаментальных и главенствующих моментов всей психологии полового созревания. Здесь не только происходит ошибочное искажение пропорции и ошибочная передача структуры всех интеллектуальных функций подростка, но и приобретает ложное истолкование самый процесс воображения и творчества в переходном возрасте.

Ложное истолкование фантазии заключается в том, что она рассматривается односторонне, как функция, связанная с эмоциональной жизнью, с жизнью влечений и настроений: другая ее сторона, связанная с интеллектуальной жизнью, остается в тени. Между тем, по правильному замечанию А.С. Пушкина, воображение столь же потребно в геометрии, как и в поэзии. Все, что требует творческого пересоздания действительности, все, что связано с изобретением и построением нового, нуждается в обязательном участии фантазии. В этом смысле некоторые авторы правильно противопоставляют фантазию как творческое воображение памяти как воспроизводящему воображению.

Между тем существенно новое в развитии фантазии в переходном возрасте как раз и заключается в том, что воображение подростка вступает в тесную связь с мышлением в понятиях, оно интеллектуализируется, включается в систему интеллектуальной деятельности и начинает играть совершенно новую функцию в новой структуре личности подростка. Т. Рибо (1901), намечая кривую развития воображения подростка, указывал: переходная эпоха характеризуется тем, что кривая развития воображения, до сего времени шедшая отдельно от кривой развития разума, сейчас сближается с последней, проходя параллельно ей.

Если мы правильно определили выше развитие мышления подростка как переход от рассудочного к разумному мышлению, если мы верно определили, далее, интеллектуализацию таких функций, как память, внимание, наглядное восприятие, волевое

действие, то мы с такой же логической последовательностью должны сделать тот же вывод и в отношении фантазии. Таким образом, функция в психическом развитии подростка, ее развитие является следствием функции образования понятий, следствием, которое завершает и увенчивает все те сложные процессы изменений, которые претерпевает вся умственная жизнь подростка.

Характер воображения в переходном возрасте до сих пор служит еще предметом спора между психологами различных направлений. Многие авторы, как Ш. Бюлер, указывают, что вместе с переходом к абстрактному мышлению у подростка как бы на противоположном полюсе, в его фантазии, начинают накапливаться все элементы конкретного мышления. Фантазия при этом рассматривается не только как функция, независимая от мышления в понятиях, но даже как противоположная ему. Мышление в понятиях характеризуется тем, что оно движется в плане конкретного. А так как фантазия в переходном возрасте, уступая продуктивности зрелой фантазии взрослого человека, превосходит последнюю в отношении интенсивности и первоначальности, то мы вправе рассматривать фантазию, предполагает автор, как полярно противоположную интеллекту функцию.

В этом отношении чрезвычайно интересна судьба так называемых эйдетических образов, изученных в последнее время Э. Иеншем и его школой. Эйдетическим образом называют обычно те наглядные представления, которые с галлюцинаторной ясностью воспроизводятся ребенком после восприятия какой-либо наглядной ситуации или картины. Подобно тому как и взрослый, фиксируя несколько секунд глазом красный квадрат, затем видит его последовательное изображение в дополнительном цвете на сером или белом фоне, ребенок, смотрящий на картину в течение короткого времени, затем продолжает видеть эту картину на пустом экране и после того, как она убрана. Это как бы дрящая инерция зрительного возбуждения, которое продолжает действовать после того, как источник раздражения исчез.

Подобно тому как сильный звук как бы звучит еще в наших ушах, после того, как мы на самом деле перестали его воспринимать, глаз ребенка сохраняет еще некоторое время после яркого зрительного раздражения как бы его след, его дрящийся отголосок.

В наши задачи не входит сейчас сколько-нибудь подробно разбираться в учении об эйдетизме и во всех фактах, которые открыты с помощью экспериментальных исследований. Для наших целей достаточно сказать, что эти образные наглядные

представления являются, согласно учению Иенша, как бы переходной ступенью от восприятий к представлениям. Они обычно исчезают с окончанием детского возраста, но исчезают не бесследно, а превращаясь, с одной стороны, в наглядную основу представлений, а с другой — входя составными элементами в восприятие. Эйдетические образы, по указанию некоторых авторов, встречаются наиболее часто в переходном возрасте.

Так как эти явления свидетельствуют о наглядном, конкретном, чувственном характере запоминания и мышления, так как они лежат в основе образного восприятия мира и образного мышления, сразу возникли сомнения в том, являются ли они действительно отличительными симптомами переходного возраста. В последнее время этот вопрос пересматривался у ряда исследователей, которые могли установить, что эйдетические наглядные образы характерны для детского возраста, в частности, есть основания полагать, что его воспоминания, его воображение и его мышление еще непосредственно воспроизводят во всей полноте переживания и во всем богатстве конкретных подробностей, с живостью галлюцинаций, действительное восприятие.

Вместе с переходом к мышлению в понятиях эйдетические образы исчезают, и мы априори должны предположить, что они исчезнут к периоду полового созревания, так как последний знаменует собой переход от наглядного, конкретного способа мышления к абстрактному мышлению в понятиях.

Э. Иенш устанавливает, что не только в онтогенезе, но и в филогенезе памяти эйдетические образы господствовали на примитивной ступени человеческой культуры. Постепенно, вместе с культурным развитием мышления, эти явления исчезли, уступая место отвлеченному мышлению, и сохранились только в примитивных формах мышления ребенка. В дальнейшем развитии значение слова, по Иеншу, становилось все более и более всеобщим и абстрактным. По-видимому, нога в ногу с интересом к конкретным образам отступала на задний план и эйдетическая склонность, и изменение характера языка приводило к тому, что эйдетические задатки оттеснялись все дальше и дальше. Оттеснение этой способности у культурного человека должно было быть следствием появления культурного языка с его общими значениями слов, которые, в противоположность индивидуальным словесным знаниям примитивных языков, ограничивают все больше и больше внимание, направленное на чувственно данный факт.

Подобно тому как в генетическом плане развитие языка и переход к мышлению в понятиях ознаменовали в свое время отмирание эйдетических особенностей, так и в развитии подростка эпоха полового созревания характеризуется двумя внутренне связанными между собой моментами — нарастанием абстрактного мышления и исчезновением эйдетических наглядных образов.

Относительно апогея, достигаемого развитием эйдетических образов, до сих пор существуют глубокие расхождения между различными авторами. В то время как одни относят расцвет этого явления к раннему детству, другие склонны вершину кривой помещать в переходном возрасте, третьи — посредине, примерно в начале первого школьного возраста. Однако в последнее время мы можем считать совершенно установленным, что на переходный возраст приходится не крутой подъем, но крутое падение волны развития наглядных образов. Изменение интеллектуальной деятельности подростка связано очень тесно и с изменением жизни его представлений. Необходимо достаточно настойчиво подчеркнуть, что субъективные наглядные образы являются не симптомами эпохи созревания, но существенными признаками периода детства. Так говорит авторитетный исследователь эйдетики О. Кро (O. Kroh, 1922).

Это замечание необходимо, потому что снова и снова возобновляются попытки превратить эйдетические образы в симптом эпохи созревания. В противоположность этому следует напомнить, что уже первые исследования автора указали на сильное падение кривой развития эйдетических образов к эпохе полового созревания. Другие исследования показали, что максимальная частота эйдетических явлений приходится на 11—12-й год жизни, падая вместе с наступлением переходного возраста. Поэтому, по мнению Кро, мы должны решительно отклонить всякую попытку рассматривать наглядные образы как симптом переходного возраста, непосредственно вытекающий из психологической лабильности этого возраста. Между тем понятно, что наглядные образы не исчезают сразу, но сохраняются, как правило, довольно длительное время в период полового созревания. Но сфера возникновения этих образов все более и более суживается и специализируется, определяясь, в основном, преобладающими интересами.

Мы говорили в предыдущей главе о тех коренных изменениях, которые претерпевает память в переходном возрасте. Мы старались показать, что память переходит от эйдетических обра-

зов к формам логической памяти, что внутренняя мнемотехника становится главной и основной формой памяти подростка. Поэтому для эйдетических образов характерно, что они не исчезают вовсе из сферы интеллектуальной деятельности подростка, но передвигаются как бы в другой сектор этой же самой сферы. Переставая быть основной формой процессов памяти, они становятся на службу воображения и фантазии, изменяя таким образом свою основную психологическую функцию.

С полным основанием Кро указывает, что в годы подростничества проявляются так называемые сны наяву, грезы, которые занимают среднее место между настоящим сновидением и отвлеченным мышлением. В снах наяву подросток обычно тклет длительную, связанную в отдельных частях и более или менее устойчивую на протяжении долгих периодов воображаемую поэму с отдельными перипетиями, ситуациями, эпизодами. Это как бы творческое сновидение, созданное воображением подростка и переживаемое им наяву. Эти дневные сны, это сновидческое мышление подростка часто связывают с наглядными эйдетическими образами, вызываемыми спонтанно.

Поэтому, говорит Кро, спонтанные наглядные образы в начале созревания часто выступают даже тогда, когда произвольно вызываемые образы уже не появляются вовсе. На вопрос о главной причине исчезновения эйдетических образов из сферы памяти и их перехода в сферу воображения, что является основным фактором изменения их психологической функции, Кро отвечает в полном согласии с Иеншем: в онтогенезе, как и в филогенезе, язык, становящийся средством образования понятий, автономизации речи, мышления в понятиях, есть эта основная причина.

В понятиях подростка находятся в разделенном виде существенное и несущественное, которые смешаны в эйдетических образах. Вот почему общее заключение Кро, что субъективные наглядные образы исчезают, начиная с 15—16-го года, находится в полном соответствии с его же положением о том, что в ту пору понятия начинают занимать место прежних образов.

Мы приходим, таким образом, к выводу, как будто оправдывающему традиционное утверждение, устанавливающее конкретный характер воображения в переходном возрасте. Мы должны вспомнить, что уже при исследовании эйдетических образов у детей было установлено наличие элементов, сближающих эти образы с фантазией. Эйдетический образ не всегда возникает как строгое и

верное продолжение вызвавшего его восприятия. Очень часто это восприятие изменяется и перерабатывается в процессе эйдетического воспроизведения. Таким образом, не одна инерция зрительного возбуждения лежит в основе эйдетической склонности и питает ее, но мы находим также в эйдетических образах сложную функцию переработки зрительного восприятия, отбора интересного, перестройки и даже своеобразного обобщения.

Чрезвычайную заслугу Иенша составляет открытие наглядных понятий, т.е. таких обобщающих наглядных эйдетических образов, которые являются как бы аналогами наших понятий в сфере конкретного мышления. Огромное значение конкретного мышления не может быть преуменьшено, и Иенш совершенно прав, когда говорит, что интеллектуализм, долго господствовавший в школе, односторонне развивал ребенка и односторонне подходил к ребенку, видя в нем прежде всего логику и логизируя всю систему его психологических операций. На самом деле мышление подростка еще в значительной части остается конкретным. Конкретное мышление сохраняется и на более высокой ступени развития, в зрелом возрасте. Многие авторы отождествляют его с воображением. И в самом деле, казалось бы, здесь имеет место наглядная переработка конкретных чувственных образов, а это всегда и рассматривалось как основная черта воображения.

III

Традиционный взгляд считает неотъемлемой и отличительной чертой фантазии наглядный характер тех образов, которые составляют ее содержание. Применительно к переходному возрасту указывают обычно на то, что в области фантазии сосредоточиваются все элементы конкретного, образного, наглядного представления о действительности, которые все более и более изгоняются из сферы абстрактного мышления подростка. Мы видели уже, что такое утверждение не вполне правильно, хотя имеет ряд фактических подтверждений, говорящих в его пользу.

Было бы неверно рассматривать деятельность фантазии исключительно как наглядную, образную, конкретную деятельность. Совершенно правильно указывают, что, с одной стороны, такая же наглядность свойственна и образам памяти. С другой стороны, возможна деятельность фантазии схематического или малонаглядного характера. По мысли Й. Линдворского, если мы ограничим

фантазию исключительно областью наглядных представлений и совершенно исключим из нее моменты мышления, то поэтическое произведение тогда невозможно обозначить как продукт деятельности фантазии. Точно так же и Э. Мейман возражает против точки зрения В. Лая, который видел отличие мышления от фантазии в том, что она оперирует наглядными образами, и в ней отсутствуют элементы отвлеченной мысли. Мейман считает, что элементы отвлеченной мысли никогда не отсутствуют в наших представлениях и восприятиях. Они и не могут совсем отсутствовать, потому что у взрослого человека весь материал представлений существует в переработанном при помощи отвлеченного мышления виде. Ту же самую мысль выразил В. Вундт, когда возражал против взгляда на фантазию как на работу чисто наглядных представлений.

Как мы увидим дальше, действительно, одним из существенных изменений, претерпеваемых фантазией в переходном возрасте, является освобождение ее от чисто конкретных, образных моментов и вместе с тем проникновение в нее элементов абстрактного мышления.

Мы уже говорили, что в сближении фантазии и мышления, в том, что воображение подростка начинает опираться на понятия, заключается существенная черта переходного возраста. Но это сближение не означает полного поглощения фантазии мышлением. Та и другая функции сближаются, но не сливаются, и выражение Р. Мюллера-Фрейенфельдса, говорящего, что продуктивная фантазия и мышление — одно и то же, не подтверждается действительным положением вещей. Как мы увидим, есть ряд моментов, характеризующих деятельность фантазии, и соответствующие переживания, которые отличают фантазию от мышления.

Итак, перед нами проблема найти те своеобразные соотношения между абстрактными и конкретными моментами, которые характерны для воображения в переходном возрасте. Мы действительно имеем в воображении подростка как бы собрание всех тех элементов конкретного наглядного мышления, которые отстают на задний план в его мышлении. Для того чтобы правильно понять значение конкретных моментов в фантазии подростка, мы должны принять во внимание связь, существующую между воображением подростка и игрой ребенка.

Воображение в переходном возрасте является, с генетической точки зрения, преемником детской игры. По правильному выражению одного из психологов, ребенок прекрасно отличает

несмотря на все увлечение, созданный им в игре мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых действительных предметах действительной жизни. Подрастающий ребенок перестает играть. Он заменяет игру воображением. Когда ребенок перестает играть, он, собственно, отказывается ни от чего другого, как от искания опоры в реальных предметах. Вместо игры он теперь фантазирует. Он строит воздушные замки, творит то, что называется снами наяву.

Понятно, что фантазия, являющаяся преемницей детской игры, еще недавно оторвалась от той опоры, которую она находила в осязаемых и конкретных предметах действительной жизни. Поэтому фантазия так охотно ищет опоры в конкретных представлениях, заменяющих эти действительные предметы. Образы, эйдетические картины, наглядные представления начинают играть в воображении ту же самую роль, которую кукла, изображающая ребенка, или стул, изображающий паровоз, выполняют в детской игре. Отсюда стремление фантазии подростка опереться на конкретный чувственный материал, отсюда тенденция к образности, наглядности. Замечательно, что эта наглядность и образность совершенно изменили свою функцию. Они перестали быть опорой памяти и мышления и перешли в сферу фантазии.

* * *

Для воображения характерно, что оно не останавливается на этом моменте, что абстрактное является для него только промежуточным звеном, только этапом на пути развития, только перевалом в процессе его движения к конкретному. Воображение, с нашей точки зрения, есть преобразующая, творческая деятельность, направленная от конкретного к новому конкретному. Самое движение от данного конкретного к созданному конкретному, самая осуществимость творческого построения возможна только с помощью абстракции. Таким образом, абстрактное входит в качестве необходимого составного момента в деятельность воображения, но не составляет центра этой деятельности. Движение от конкретного через абстрактное к построению нового конкретного образа — вот тот путь, который описывает воображение в переходном возрасте. В этом отношении Й. Линдворский указывает на ряд моментов, отличающих фантазию от мышления. По его мнению, относительная новизна

созданных результатов отличает фантазию в качестве ее характерного признака. Нам думается, что не новизна сама по себе, но новизна конкретного образа, возникающего в результате деятельности фантазии, новизна воплощенной идеи отличает эту деятельность. В этом смысле, по нашему мнению, определение Б. Эрдмана более правильно, когда он говорит, что фантазия создает образы невоспринятых предметов.

Творческий характер воплощения в конкретном, построение нового образа — вот что характерно для фантазии. Ее завершительным моментом является конкретность, но эта конкретность достигается только с помощью абстракции. Фантазия подростка движется от конкретного наглядного образа через понятие к воображаемому образу. В этом отношении мы не можем согласиться с Линдворским, который в отсутствии определенной задачи видит характерное отличие фантазии от мышления. Правда, он оговаривается, что отсутствие определенной задачи не надо смешивать с произвольностью фантазии. Он показывает, что в деятельности фантазии в значительной степени участвует влияние воли на развертывание представлений. Именно для подростка, думаем мы, характерен переход от пассивного и подражательного характера фантазии ребенка, который отмечает Мейман и другие исследователи, к активной и произвольной фантазии, отличающей переходный возраст.

Но, нам думается, самой существенной чертой фантазии в переходном возрасте является ее раздвоение на субъективное и объективное воображение. Строго говоря, впервые только в переходном возрасте и образуется фантазия. Мы согласны с утверждением Вундта, который полагал, что у ребенка вообще не существует комбинирующей фантазии. Это верно в том смысле, что только подросток начинает выделять и осознавать указанную форму как особую функцию. У ребенка еще не существует строго выделенной функции воображения. Подросток же осознает свою субъективную фантазию как субъективную и объективную фантазию, сотрудничающую с мышлением, он также осознает в ее истинных пределах.

Как мы уже говорили, разъединение субъективных и объективных моментов, образование полюсов личности и мирозерцания характеризует переходный возраст. То же самое распадение субъективных и объективных моментов характеризует и фантазию подростка.

Фантазия как бы разбивается на два русла. С одной стороны, она становится на службу эмоциональной жизни, потребностей, настроений, чувств, переполняющих подростка. Она является субъективной деятельностью, дающей личное удовлетворение,

напоминающей детскую игру. Как правильно говорит уже цитированный нами психолог, фантазирует отнюдь не счастливый, а только неудовлетворенный. Неудовлетворенное желание — побудительный стимул фантазии. Наша фантазия — это осуществление желаний, корректив к неудовлетворяющей действительности.

Вот почему почти все авторы согласно отмечают такую особенность фантазии подростка: она впервые обращается у него в интимную сферу переживаний, которая скрывается обычно от других людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя. Ребенок не скрывает своей игры, подросток скрывает свои фантазии и прячет их от других. Правильно говорит наш автор, что подросток прячет их как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаружит свои фантазии. Именно скрытность фантазии указывает на то, что она тесно связывается с внутренними желаниями, побуждениями, влечениями и эмоциями личности и начинает обслуживать всю эту сторону жизни подростка. В этом отношении чрезвычайно знаменательна связь фантазии и эмоции.

Мы знаем, что те или иные эмоции всегда вызывают у нас определенное течение представлений. Наше чувство стремится быть отлитым в известные образы, в которых оно находит свое выражение и свой разряд. И понятно, что те или иные образы являются могущественным средством вызывания, возбуждения того или иного чувства и его разряда. Вот в чем тесная связь, существующая между лирикой и чувством воспринимающего ее человека. В этом и заключается субъективная ценность фантазии. Давно уже отмечено то обстоятельство, что, по выражению Гете, чувство не обманывает, обманывает суждение. Когда мы строим с помощью фантазии какие-либо нереальные образы, последние не являются действительными, но чувство, которое они вызывают, переживается как настоящее. Когда поэт говорит: «Над вымыслом слезами обольюсь», — то вымысел он осознает как нечто нереальное, но пролитые им слезы принадлежат к действительности. Таким образом, в фантазии подросток изживает свою богатую внутреннюю эмоциональную жизнь, свои порывы.

В фантазии же он находит и живое средство направления эмоциональной жизни, овладение ею. Подобно тому как взрослый человек при восприятии художественного произведения, скажем лирического стихотворения, преодолевает собственные чувства, так точно и подросток с помощью фантазии просветля-

ет, уясняет сам себе, воплощает в творческих образах свои эмоции, свои влечения. Неизжитая жизнь находит выражение в творческих образах.

Мы можем, таким образом, сказать, что творческие образы, создаваемые фантазией подростка, выполняют для него ту же самую функцию, которую художественное произведение выполняет по отношению к взрослому человеку. Это искусство для себя. Это для себя в уме сочиняемые поэмы и романы, разыгрываемые драмы и трагедии, слагаемые элегии и сонеты. В этом смысле очень правильно Шпрангер противопоставляет фантазию подростка фантазии ребенка. Автор говорит, что хотя подросток и является еще наполовину ребенком, но его фантазия совершенно другого рода, чем детская. Она постепенно приближается к сознательной иллюзии взрослых. О различии между детской фантазией и воображением подростка Шпрангер образно говорит, что фантазия ребенка — это диалог с вещами, фантазия подростка — это монолог с вещами. Подросток осознает свою фантазию как субъективную деятельность. Ребенок не отличает еще своей фантазии от вещей, с которыми он играет.

Наряду с этим руслом фантазии, обслуживающим преимущественно эмоциональную сферу подростка, его фантазия развивается и по другому руслу чисто объективного творчества. Мы уже говорили: там, где в процессе понимания или в процессе практической деятельности необходимо создание какого-нибудь нового конкретного построения, нового образа действительности, творческое воплощение какой-нибудь идеи, там на первый план выступает фантазия как основная функция. С помощью фантазии созданы не только художественные произведения, все технические конструкции. Фантазия есть одно из проявлений творческой деятельности человека, и именно в переходном возрасте, сближаясь с мышлением в понятиях, она получает широкое развитие в этом объективном аспекте.

Неверно было бы думать, что оба русла в развитии фантазии в переходном возрасте резко расходятся друг с другом. Напротив, как конкретные и абстрактные моменты, так субъективные и объективные функции фантазии встречаются в переходном возрасте часто в сложном сплетении друг с другом. Объективное выражение окрашено в яркие эмоциональные тона, но и субъективные фантазии часто наблюдаются в области объективного творчества. В качестве примера сближения того и другого русла в развитии воображения мы могли бы указать на то, что именно

в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он предвосхищает свое будущее, а следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению.

IV

Мы можем на этом замкнуть круг наших рассуждений, посвященных психологии подростка. Мы начали с рассмотрения того серьезнейшего изменения, которое наступает вместе с переходным возрастом. Мы установили, что на основе полового созревания возникает новый и сложный мир новых влечений, стремлений, побуждений и интересов, новые двигатели поведения и новая его направленность; новые задачи раскрываются перед ним. Мы видели дальше, как эти новые задачи приводят к развитию центральной и ведущей функции всего психического развития — к образованию понятий — и как на основе образования понятий возникает ряд совершенно новых психических функций, как перестраиваются на новой основе восприятие, память, внимание и практическая деятельность подростка и, главное, как они объединяются в новую структуру, как постепенно закладываются основы высших синтезов личности и мирозерцания. Сейчас, при анализе воображения, мы снова видим, как эти новые формы поведения, обязанные своим происхождением половому созреванию и связанным с ним влечениям, становятся на службу эмоциональных стремлений подростка, как в творческом воображении находят сложный синтез эмоциональная и интеллектуальная стороны поведения подростка, как в нем синтезируются абстрактные и конкретные моменты, как влечение и мышление сложно сочетаются в новом единстве — в деятельности этого творческого воображения.

Динамика и структура личности подростка

I

Мы приближаемся к концу нашего исследования. Мы начали с рассмотрения изменений, которые происходят в строении организма и его важнейших функциях в период полового созревания. Мы могли проследить полную перестройку всей внутренней и внешней системы деятельности организма, коренное изменение его строения и новую структуру органической деятельности, воз-

никающую в связи с половым созреванием. Мы видели, идя по многим ступеням, переходя от влечения к интересам, от интересов к психическим функциям и от них к содержанию мышления и к творческому воображению, как формируется новая структура личности подростка, отличная от структуры детской личности.

Затем мы кратко остановились на некоторых специальных проблемах педологии переходного возраста и могли проследить, как новая структура личности проявляется в сложных синтетических жизненных действиях, как изменяется и поднимается на высшую ступень социальное поведение подростка, как внутренне и внешне он приходит к одному из решающих моментов жизни — к выбору призвания или профессии, как, наконец, складываются своеобразные жизненные формы, своеобразные структуры личности и мировоззрения подростка в трех главнейших классах современного общества. В течение нашего исследования мы неоднократно находили отдельные элементы к построению общего учения о личности подростка. Нам остается сейчас обобщить сказанное и попытаться дать схематический образ структуры и динамики личности подростка.

Мы умышленно объединяем оба эти разреза рассмотрения личности, так как считаем, что традиционная педология переходного возраста слишком много внимания уделяла чисто описательному изображению и изучению личности подростка. Для этого она, пользуясь самонаблюдением, дневниками и стихами подростков, пыталась воссоздать структуру личности на основе отдельных задокументированных переживаний. Мы думаем, что наиболее правильным путем будет одновременное изучение личности подростка в аспекте ее структуры и динамики. Проще говоря, для того чтобы ответить на вопрос о своеобразной структуре личности в переходном периоде, нужно определить, как развивается, как слагается эта структура, каковы главнейшие законы ее построения и изменения. К этому мы сейчас и перейдем.

История развития личности может быть охвачена немногими основными закономерностями, которые подсказаны уже всем предыдущим нашим исследованием.

Первый закон развития и построения высших психических функций, являющихся основным ядром слагающейся личности, можно назвать *законом перехода от непосредственных, природных, естественных форм и способов поведения к опосредованным, искусственным, возникшим в процессе культурного развития психическим функциям*. Этот переход в онтогенезе соответствует процессу исторического развития человеческого поведения, про-

цессу, который, как известно, состоял не в приобретении новых натуральных психофизиологических функций, а в сложном сочетании элементарных функций, в совершенствовании форм и способов мышления, в выработке новых способов мышления, опирающихся главным образом на речь или на какую-либо другую систему знаков.

Самым простым примером перехода от непосредственных к опосредованным функциям может служить переход от произвольного запоминания к запоминанию, которое руководится знаком. Примитивный человек, впервые сделав какой-либо внешний знак для того, чтобы запомнить то или иное событие, тем самым уже перешел к новой форме памяти. Он ввел внешние искусственные средства, с помощью которых стал господствовать над процессом собственного запоминания. Исследование показывает, что весь путь исторического развития поведения заключается в постоянном совершенствовании таких средств, в выработке новых приемов и форм овладения собственными психическими операциями, причем и внутренний строй той или иной операции не оставался неизменным, а также претерпевал глубокие изменения. Мы не будем останавливаться подробно на истории поведения. Скажем только, что в основном к такому же типу развития принадлежит и культурное развитие поведения ребенка и подростка.

Мы видим, таким образом, что культурное развитие поведения тесно связано с историческим, или социальным, развитием человечества. Это приводит нас ко второму закону, который также выражает некоторые черты, общие филогенезу и онтогенезу. Вторым законом можно сформулировать так: рассматривая историю развития высших психических функций, составляющих основное ядро в структуре личности, мы находим, что *отношение между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми: коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности. Всякая сложная высшая форма поведения обнаруживает именно этот путь развития. То, что сейчас соединено в одном человеке и представляется единой целостной структурой сложных высших внутренних психических функций, некогда в истории развития сложилось из отдельных процессов, разделенных между отдельными людьми. Проще говоря, высшие психические функции возникают из коллективных социальных форм поведения.*

Мы могли бы пояснить этот основной закон тремя простыми примерами. Многие авторы (Д. Болдуин, Э. Риньяно и Ж. Пиаже) показали, что детское логическое мышление развивается пропорционально тому, как в детском коллективе появляется и развивается спор. Только в процессе сотрудничества с другими детьми развивается функция логического мышления ребенка. В известном уже нам положении Пиаже говорится, что только сотрудничество приводит к развитию логики ребенка. В своих работах этот автор мог проследить шаг за шагом, как на основе развивающегося сотрудничества, и, в частности, в связи с появлением настоящего спора, настоящей дискуссии, ребенок впервые становится перед необходимостью обосновывать, доказывать, подтверждать и проверять свою мысль и мысль собеседника. Пиаже проследил, далее, что спор, столкновение, возникающие в детском коллективе, являются не только стимулом, пробуждающим логическую мысль, но и первоначальной формой ее возникновения. Исчезновение тех черт мышления, которые господствуют на ранней ступени развития и характеризуются отсутствием систематизации и связей, совпадает с появлением спора в детском коллективе. Это совпадение не случайно. Именно возникновение спора приводит ребенка к систематизации собственных мнений. П. Жанэ показал, что всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к самому себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим. Пиаже заключает, что его исследования вполне подтверждают эту точку зрения.

Таким образом, мы видим, что логическое размышление ребенка является как бы перенесенным внутрь личности спором, коллективная форма поведения становится в процессе культурного развития ребенка внутренней формой поведения личности, основным способом ее мышления. То же самое можно сказать о развитии самоконтроля и волевого управления своими действиями, которые развиваются в процессе коллективных детских игр с правилами. Ребенок, который научается согласовывать и координировать свои действия с действиями других, который научается преодолевать непосредственный импульс и подчинять свою деятельность тому или иному игровому правилу, первоначально совершает это как член единого коллектива внутри всей играющей группы детей. Подчинение правилу, преодоление непосредственных импульсов, координация личных и коллектив-

ных действий первоначально, так же как и спор, есть форма поведения, проявляющаяся между детьми и лишь позже становящаяся индивидуальной формой поведения самого ребенка.

Наконец, для того чтобы не умножать примеров, мы могли бы указать на центральную и ведущую функцию культурного развития. Судьба этой функции как нельзя яснее подтверждает закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения, который можно было бы еще назвать законом социогенеза высших форм поведения: речь, являющаяся вначале средством связи, средством общения, средством организации коллективного поведения, позже становится основным средством мышления и всех высших психических функций, основным средством построения личности. Единство речи как средства социального поведения и как средства индивидуального мышления не может быть случайным. Оно указывает на основной фундаментальный закон построения высших психических функций так, как он изложен нами выше.

В процессе развития, как показал Жанэ (P. Janet, 1930), слово вначале было командой для других, а потом изменение функции вызвало отделение слова от действия, что привело к независимому развитию слова как средства команды и независимому развитию действия, подчиненного этому слову. В самом начале слово связано с действием, не может от него отделиться. Оно само есть только одна из форм действия. Эта древняя функция слова, которую мы могли бы назвать волевой функцией, остается до сих пор. Слово является командой. Во всех своих формах оно представляет команду, и нужно постоянно различать в вербализованном поведении функцию командования, принадлежащую слову, и функцию подчинения. Это фундаментальный факт. Именно потому, что слово выполняло функцию команды по отношению к другим, оно начинает выполнять ту же функцию по отношению к самому себе и становится основным средством овладения собственным поведением.

Вот откуда возникает волевая функция слова, вот почему слово подчиняет себе моторную реакцию, вот откуда появляется власть слова над поведением. За всем этим стоит реальная функция командования. За психологической властью слова над другими психическими функциями стоит прежняя власть командира и подчиненного. В этом заключается основная идея теории Жанэ. Это же общее положение может быть выражено в такой форме: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах — сперва социальном, затем психологическом; сперва как форма сотрудничества

между людьми, как средство индивидуального поведения, как категория интрапсихическая. Это общий закон для построения всех высших психических функций.

Таким образом, структуры высших психических функций представляют собой слепок коллективных социальных отношений между людьми. Эти структуры суть не что иное, как перенесенное в личность внутреннее отношение социального порядка, составляющее основу социальной структуры человеческой личности. Природа личности социальна. Вот почему мы могли отметить ту решающую роль, которую играет в процессе развития детского мышления социализация внешней и внутренней речи. Тот же процесс, как мы видели, приводит и к выработке детской морали, законы построения которой оказываются идентичными законам развития детской логики.

С этой точки зрения, изменяя известное выражение, можно было бы сказать, что психическая природа человека — это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми является основой построения личности, как это давно было отмечено исследователями. «В некоторых отношениях, — говорит К. Маркс, — человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философ: «Я есть я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода «человек» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т.23, с.62).

Со вторым законом связан третий, который можно было бы сформулировать как закон перехода функций извне вовнутрь.

Нам теперь уже понятно, почему первоначальная стадия переноса социальных форм поведения в систему индивидуального поведения личности необходимо связана с тем, что всякая высшая форма поведения первоначально носит характер внешней операции. В процессе развития функции памяти и внимания строятся вначале как внешние операции, связанные с употреблением внешнего знака. И понятно почему. Ведь первоначально они были, как уже сказано, формой коллективного поведения, формой связи социальной, но эта социальная связь не могла осуществляться без знака, путем непосредственного общения, и вот средство социальное здесь становит-

ся средством индивидуального поведения. Поэтому знак всегда является раньше средством воздействия на других и только потом средством воздействия на себя. Через других мы становимся самими собой. Отсюда понятно, почему с необходимостью все внутренние высшие функции были внешними. Однако в процессе развития всякая внешняя функция интериоризируется, становится внутренней. Становясь индивидуальной формой поведения, она в процессе длительного развития утрачивает черты внешней операции и превращается в операцию внутреннюю.

Трудно понять, по мнению Жанэ, каким образом речь сделалась внутренней. Он считает эту проблему настолько трудной, что она является основной проблемой мышления и решается людьми чрезвычайно медленно. Потребовались века эволюции для того, чтобы совершился переход от внешней речи к внутренней, и если внимательно приглядеться, полагает Жанэ, то можно обнаружить, что еще и теперь есть огромное количество людей, которые не обладают внутренней речью. Жанэ называет глубокой иллюзией мысль, что у всех людей существует развитая внутренняя речь.

Переход к внутренней речи в детском возрасте нами намечен уже в одной из предыдущих глав (т.2, с.314—331). Мы показали, что эгоцентрическая речь ребенка есть переходная форма от внешней речи к внутренней, что эгоцентрическая речь ребенка есть речь для себя, выполняющая совершенно другую психическую функцию, нежели речь внешняя. Мы показали, таким образом, что психически речь становится внутренней раньше, чем она физиологически становится внутренней. Не задерживаясь на дальнейшем процессе перехода речи извне вовнутрь, мы можем сказать, что это общая судьба всех высших психических функций. Мы видели, что именно переход вовнутрь составляет главное содержание развития функций в переходном возрасте. Длительным путем развития функция приходит от внешней к внутренней форме, и процесс этот завершается в указанном возрасте.

С образованием внутреннего характера этих функций тесно связан и следующий момент. Высшие психические функции основываются, как уже сказано неоднократно, на овладении собственным поведением. Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением. Но овладение предполагает в качестве предпосылки отражение в сознании, отражение в словах структуры собственных психических операций, ибо, как мы уже указыва-

ли, свобода и в данном случае означает не что иное, как познательную необходимость. В этом отношении мы можем согласиться с Жанэ, который говорит о метаморфозе языка в волю. То, что называют волей, есть речевое поведение. Нет воли без речи. Речь входит в волевое действие то в скрытом, то в открытом виде.

Таким образом, воля, лежащая в основе построения личности, оказывается, в конечном счете, первоначально социальной формой поведения. Жанэ говорит, что во всяком волевом процессе есть речь, и воля есть не что иное, как превращение речи в исполнение действия, все равно — другим или самим собой.

Поведение индивида идентично социальному поведению. Высший фундаментальный закон психологии поведения заключается в том, что мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение по отношению к самому себе, и, если мы усвоили функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет, в сущности, тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует, как уже сказано, в качестве предпосылки осознания этих действий.

Мы видели, что интроспекция, осознание собственных психических операций, появляется у ребенка относительно поздно. Если мы проследим, как возникает процесс самосознания, то увидим, что он проходит в истории развития высших форм поведения через три основные ступени. Вначале всякая высшая форма поведения усваивается ребенком исключительно с внешней стороны. С объективной стороны эта форма поведения уже включает в себе все элементы высшей функции, но субъективно, для самого ребенка, который не осознал еще этого, она является чисто натуральным, природным способом поведения. Только благодаря тому, что другие люди наполняют натуральную форму поведения известным социальным содержанием, она для других раньше, чем для самого ребенка, приобретает значение высшей функции. Наконец, в процессе длительного развития ребенок начинает осознавать строение этой функции, начинает управлять своими внутренними операциями и регулировать их.

* * *

Мы видим, как проявляются сложные закономерности в динамической структуре личности подростка. То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек

сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста. В образной форме мы можем выразить различие между личностью ребенка и личностью подростка с помощью различного словесного обозначения психических актов. Многие исследователи спрашивали: почему мы приписываем личностный характер психическим процессам? Как надо сказать: *я думаю* или *мне думается*? Почему не рассматривать процессы поведения как естественные процессы, совершающиеся сами по себе в силу связей со всеми остальными процессами, и не говорить о мышлении безлично, так же, как мы говорим *смеркается, рассветает*? Такая манера выражаться казалась единственно научной многим исследователям, и для определенной стадии развития это действительно так. Подобно тому как мы говорим *мне снится*, ребенок может сказать *мне думается*. Течение его мысли так же непроизвольно, как наше сновидение. Но, по известному выражению Л. Фейербаха, мыслит не мышление — мыслит человек.

Это можно сказать впервые только в применении к подростку. Психические акты приобретают личный характер только на основе самосознания личности и на основе овладения ими. Интересно, что такого рода терминологическая проблема никогда не могла возникнуть в отношении действия. Никому не пришло бы в голову сказать *мне действуется* и усомниться в правильности выражения *я действую*. Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личный характер своим поступкам, но именно на эту ступень овладения своими внутренними операциями поднимается подросток.

II

Если мы взглянем на значение рефлексии для психической жизни в целом, то ясно увидим глубокое различие между нерексирующей, наивной, с одной стороны, и рефлексирующей структурой личности — с другой. Правда, процесс самосознания есть непрерывный процесс, так что не существует резкой границы между наивностью и рефлексией.

Так как слово «наивный» употребляется еще и в другом значении, Буземан вводит новый термин «симпсихия» для обозначения законченной, замкнутой в себе, не раздвоенной никакой рефлексией душевной жизни. Под этим термином он понимает единую установку и активность примитивной психики,

примером которой может служить всецело отдающийся игре ребенок. Противоположный пример подросток, который упрекает себя, который колеблется в решениях, наблюдает себя в свете собственных чувств. Состояние такой расщепленности Бузман называет диапсихией. Она характерна для рефлексии развитого сознания. Подросток, по мысли Бузмана, внутренне дифференцирован на действующее «я» и на другое «я» — рефлекслирующее.

Влияние рефлексии не исчерпывается только внутренним изменением самой личности. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития.

Здесь мы подошли вплотную к последнему, самому трудному и сложному из всех вопросов, связанных со структурой и динамикой личности. Мы видели, что возникновение самосознания означает переход к новому принципу развития, к образованию третичных признаков. Мы помним, что те изменения, которые мы отметили выше как изменения, характерные для психического развития подростка, указывают на этот новый тип развития. Мы обозначили его как культурное развитие поведения и мышления. Мы видели, что развитие памяти, внимания, мышления в этом возрасте заключается не в простом развертывании наследственных задатков в процессе их реализации в определенных средовых условиях. Мы видели, что переход к самосознанию, к овладению внутренней регулировкой этих процессов составляет истинное содержание развития функций в переходном возрасте. Если бы мы попытались ближе определить, в чем заключается новый тип развития, мы увидели бы, что он прежде всего состоит в образовании новых связей, новых отношений, новых структурных сцеплений между различными функциями. Если бы ребенок не видел, как овладевают памятью другие, он и сам не мог бы овладеть этим процессом.

В процессе социогенеза высших психических функций образуются третичные функции, основанные на новом типе связей и отношений между отдельными процессами. Мы, например, видели, что развитие памяти раньше всего складывается в том новом отношении, которое создается между памятью и мышлением. Мы говорили, что если для ребенка мыслить — значит припоминать, то для подростка припоминать — значит мыс-

лить. Одна и та же задача приспособления решается разными способами. Функции вступают в новые сложные отношения друг с другом. То же самое относится к восприятию, вниманию, действию.

Все эти новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве основы рефлексивную, отражение собственных процессов в сознании подростка. Мы помним, что только на основе такой рефлексии возникает логическое мышление. Характерным для психических функций в переходном возрасте становится участие личности в каждом отдельном акте. Ребенок должен был бы говорить «мне думается», «мне запоминается» — безлично, а подросток — «я думаю», «я запоминаю». По правильному выражению Ж. Полицера, трудится не мускул, трудится человек. Точно так же можно сказать, что запоминает не память, а запоминает человек. Это значит, что функции вступили в новую связь друг с другом через личность. В этих новых связях, в этих третичных высших функциях нет ничего загадочного или таинственного, ибо, как мы видели, закон их построения заключается в том, что они суть перенесенные в личность психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми. Вот почему та диапсихия, то различие действующего рефлексивного «я», о котором говорит Буземан, является не чем иным, как проекцией социальных отношений внутрь личности. Самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь.

Мы можем на простейшем примере пояснить, как возникают новые третичные, специфические для личности связи отдельных функций, и как именно в связях этого типа находит свое полное воплощение, свою адекватную характеристику личность, как в связях этого типа становятся снятой категорией, подчиненной инстанцией, задатки, характеризующие личность (первичные признаки), и приобретенный опыт (вторичные признаки). На самой примитивной ступени развития связи, характеризующие личность, до такой степени качественно отличны от привычных для нас связей, что сравнительное изучение их показывает как нельзя лучше, в чем заключается самая природа этих связей, тип их образования. Изучение показывает, что привычные для нас связи личности, характеризующиеся известным отношением между отдельными функциями и являющиеся новыми психологическими системами, не есть что-то постоянное, извечное, само собой разумеющееся, но есть историческое образование, характерное для известной ступени и формы развития.

Вот пример, заимствованный из книги Л. Леви-Брюля (1930) о примитивной психике. Сновидения в жизни примитивного человека играют совершенно не ту роль, что у нас. Связь сновидения с другими психическими процессами, а отсюда его функциональное значение в общей структуре личности совершенно иные. Сновидение вначале было почти везде проводником, за которым следовали, непогрешимым советником, а часто даже господином, приказы которого не оспаривались. Что же может быть естественнее, чем попытка заставить говорить этого советника, прибегнуть за помощью к этому господину, узнать его приказание в трудных ситуациях. Вот типичный образец такого случая. Миссионеры настаивают на том, чтобы начальник племени прислал своего сына в школу, и он им отвечает: «Я увижу сон об этом». Он объясняет, что начальники магололо¹ очень часто руководятся в своих действиях снами. Леви-Брюль с полным основанием говорит, что ответ предводителя примитивного племени полностью выражает состояние его психологии. Европейец сказал бы: «Я подумаю об этом», предводитель магололо отвечает: «Я об этом увижу во сне».

Мы видим, таким образом, что сновидения у такого примитивного человека выполняют функцию, которую в нашем поведении выполняет мышление. Законы сновидения, конечно, одни и те же, но роль сновидений у человека, который верит им и руководствуется ими, и у человека, который им не верит, разная. Отсюда и различные структуры личности, реализующиеся в связях отдельных функций между собой. Поэтому мы говорим «мне снится», кафир должен был бы сказать «Я вижу сновидение».

Механизм поведения, который проявляется в этом примере, типичен для третичных признаков, и то, что в этом примере касается сновидения, на самом деле относится ко всем функциям. Возьмем мышление современного человека. Для одного мышление, как для Б. Спинозы, является господином страстей, для других (тех, описанных З. Фрейдом, аутистически настроенных и замкнутых в себе людей) мышление — слуга страстей. И аутистическое мышление от философского отличается не своими законами, а ролью, его функциональным значением в общей структуре личности.

¹ Магололо, кафир — названия африканских племен. — Примеч. ред.

Психические функции изменяют свою иерархию в различных сферах социальной жизни. Поэтому болезни личности раньше всего сказываются в том, что изменяется роль отдельных функций, иерархия всей системы функций. Не бред отличает душевнобольного от нас, а то, что он верит бреду, повинуется ему, а мы нет. На основе рефлексии, на основе самосознания и понимания собственных процессов, возникают новые группы, новые связи этих функций между собой, и эти-то связи, возникающие на основе самосознания и характеризующие структуру личности, мы и называем ее третичными признаками. Прототипом, прообразом связей подобного рода является связь того типа, которую мы иллюстрировали сновидением кафра. Те или иные внутренние убеждения, те или иные этические нормы, те или иные принципы поведения—все это в конечном счете воплощается в личности с помощью связей именно этого типа. Человек, который следует своим убеждениям и не решается на какой-нибудь сложный и сомнительный поступок, прежде чем не рассмотрит его в свете этих убеждений, в сущности, приводит в действие механизм того же самого типа и строения, который приводил в действие кафр перед тем, как решиться на сомнительное и сложное для него предложение миссионера. Этот механизм мы называем психологической системой.

Переходный возраст и есть пора образования третичных связей, механизмов типа сна кафра. Здесь действует уже отмеченный нами закон перехода от внешних к внутренним процессам. По определению Э. Кречмера, одним из основных законов, обнаруживаемых историей развития, является закон перехода от внешних реакций к внутренним. Большую важность, по мнению Кречмера, представляет тот факт, что у более высоко стоящих живых существ реакции, имеющие характер отбора, все более и более извне переходят вовнутрь. Они все менее развертываются на периферических органах движения и, напротив, все более в нервном центральном органе. Новое раздражение по большей части уже не вызывает видимой бури пробующих движений, но вызывает невидимую последовательность психических состояний внутри организма, конечным результатом которых является уже готовое целесообразное движение. Пробование, таким образом, не совершается теперь уже более на шкале самих движений, но уже только как будто на шкале зародыша движения. С этими физиологическими актами отбора в нервном центральном органе связан процесс сознания. Мы называем их волевыми процессами.

Этот закон остается верным и по отношению к механизмам нового типа, о которых мы говорили выше. Они тоже возникают первоначально как известные внешние операции, внешние формы поведения, которые затем становятся внутренними формами мышления и действия личности.

III

Э. Шпрангер первым обратил внимание на любопытный факт, имеющий существенное значение для понимания структуры и динамики личности в переходном возрасте. Ни одна эпоха нашей жизни, указывает он, не забывается так, как годы полового созревания. В воспоминании сохраняется от подлинного ритма внутренней жизни в эти годы значительно меньше, чем от внутренней жизни на других возрастных ступенях. Это факт действительно замечательный. Мы знаем, что память лежит в основе того, что психологи обычно называют единством и тождеством личности. Память составляет основу самосознания. Разрыв в памяти указывает обычно на переход из одного состояния в другое, от одной структуры личности к другой. Характерно поэтому, что мы плохо запоминаем свои болезненные состояния, сновидения.

Разрыв в памяти может иметь двойное объяснение. Возьмем, например, ту амнезию, которая охватывает ранний детский возраст. Она объясняется, с одной стороны, тем, что память в эту пору не была связана со словом, с речью и поэтому действовала по другому способу, чем наша память. Но, с другой стороны, мы увидим: совершенно иная структура личности младенца приводит к тому, что возникает невозможность неразрывности и преемственности в развитии личности.

То же самое имеем мы, но в иной форме в переходном возрасте. Здесь вновь наступает амнезия. Пережив переходный возраст, мы забываем его, и это служит доказательством нашего перехода к другой структуре личности, к другой системе связей между отдельными функциями — развитие здесь совершается не по прямой, а по очень сложной и извилистой кривой. В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней — *переход, все течет*. Это альфа и омега структуры и динамики личности подростка. Это же альфа и омега педологии переходного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загоровский П.Л. О так называемой негативной фазе в подростковничестве. Педология. 1928. Т.1. Вып.1.
2. Залкинд А.Б. Основные особенности переходного возраста. Педология. 1930. N 1.
3. Кречмер Э. Истерия. М., 1928.
4. Кро О. Интеллектуальное развитие в период созревания. Педология юности/Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.
5. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
6. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
7. Тумлириц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста. Педология юности/Под ред. И. Арямова. М.;Л., 1931.
8. Циген Т. Душевная и половая жизнь юношества. М., 1924.
9. Buhler Ch. Die Schwamerei als Phase der Reifezeit. Zeitschr. f. padaqogische Psychol., B. 100. 1926.
10. Buhler Ch. Kindheit und Jugend. Leipzig, 1928
11. Buhler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena. 1923
12. Buhler Ch. Das Marchen und die Phantasie des Kindes. — Beiheft 17 zur Zeitschr. t. angew. Psychol. Leipzig. 1929
13. Janet P. Levolution psychologique de la personnalite. Paris, 1930
14. Kroh O. Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Gottingen, 1922
15. Peters W. Die Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kinde. Zeitschr. t. Psychol., 1927. 103.

ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ¹

Проблема, метод и организация исследования

Создание теории психического развития в подростковом возрасте является одной из актуальнейших задач. Без такой теории не может быть построена научно-обоснованная практика не только коммунистического воспитания, но и обучения учащихся средних классов школы — подростков. Теории психического развития подростка надлежит раскрыть основное новообразование этого периода, объяснить процесс его развития, указать источники, условия и движущие силы.

Советские психологи обладают большим фактическим материалом, касающимся возрастных особенностей подростков. Опубликовано исследования, посвященные отдельным частным вопросам: идеалам, интересам, отношению к литературным героям и поступкам подростков, особенностям воли, выдержки и характера подростков, некоторым моральным представлениям. Много фактического материала накоплено и зарубежными исследователями. Однако в работах, с которыми нам удалось познакомиться, недостает фактов, относящихся к формированию основного новообразования подросткового периода развития, и данных о функциональных отношениях, которые существуют между отдельными сторонами развития.

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко М.: Педагогика, 1989.

Объект задуманного и начатого нами исследования — подростковый период психического развития; его предмет — возникновение основного новообразования этого периода; основная проблема — источники и движущие силы формирования центрального новообразования в подростковом возрасте.

Наша исходная гипотеза — высказанное Л. С. Выготским положение, что основным новообразованием подросткового возраста становится формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное внутрь.

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе мы прежде всего стремились накопить факты, характеризующие особенности возникновения и развития основного новообразования на протяжении всего подросткового возраста в обычных условиях обучения и воспитания. Факты должны быть максимально разно-сторонними, потому что вплоть до окончания исследования не всегда ясно, какие из них наиболее близко характеризуют основное новообразование данного возрастного периода. Обобщение собранных фактов должно в целом или подтвердить, или внести поправки, или отвергнуть основную гипотезу. Лишь после этого становится возможным переход ко второму этапу исследования — психолого-педагогическому эксперименту, т.е. активному формированию новообразования путем создания необходимых условий для усвоения подростком социального сознания. На основе этого может быть окончательно сформулирована теория психического развития в подростковом возрасте.

Большие трудности представляет выбор пути и метода исследования. Во-первых, мы отвергли такие методы, при которых к особенностям подростка подходят среднестатистически, поскольку считаем неправильным игнорирование разного темпа развития детей. Во-вторых, мы отказались от организации исследования по принципу «срезов», «снимаемых» через определенные промежутки времени на разных по возрасту группах подростков (как у А. Гезелла). Такие исследования дают возможность описать точки, через которые проходит развитие, но не дают материала для характеристики самого процесса. В-третьих, мы решили не проводить всякого рода беседы, даже в их экспериментальной форме. Собранные таким способом материалы не дают возможности изучить и выявить фактическое поведение и деятельность подростков. Наконец, в-четвертых, мы отринули идею эксперимента в его классической форме, так как не нашли эксперимента, адекват-

ватного для решения стоявшей пред нами проблемы. Активный преобразующий и формирующий эксперимент на первом этапе работы был для нас неприемлем.

При выборе метода исследования мы исходили из предположения, что возрастные особенности всегда существуют в форме индивидуальных вариантов развития. Понимание индивидуальных особенностей только как качеств личности неполно. Ребенок как растущее существо всегда представляет собой и индивидуальный вариант возрастного развития. Развернутая гамма индивидуальных вариантов возрастного развития при сравнительном анализе может дать материал для ответа на вопрос об условиях формирования основного новообразования. Поэтому мы остановились на изучении индивидуальных вариантов развития подростков и на «клиническом» исследовании как наиболее соответствующем нашим задачам. Детской психологии, так богатой фактами о развитии отдельных сторон психики ребенка, явно не хватает «клиники» детского развития.

Под «клиническим» исследованием мы понимаем систематическое и детальное изучение одних и тех же детей на протяжении всего возрастного периода с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими в основных сферах жизни. Естественно, что при этом необходимо изучение условий жизни, воспитания и обучения ребенка. Описание развития одного ребенка может быть исследованием по возрастной психологии, однако возможности его ограничены. Требование доказательности делает необходимым изучение и сравнение максимально большого количества индивидуальных вариантов. Именно их сравнительный анализ в известной степени способен приблизить такое исследование к эксперименту и помочь отчленить отдельные симптомы от действительных процессов развития ребенка.

В советской психологической литературе нам известны только исследования Н. С. Лейтеса (1960) и Л. С. Славиной (1958), проведенные таким методом. Метод оказался эффективным при изучении умственной одаренности, причин неуспеваемости и недисциплинированности детей. Интересный и поучительный опыт углубленного изучения индивидуально-психологических особенностей детей представлен Л. И. Божович (Психологическое изучение..., 1960). В центре внимания стояли отдельный ребенок и его индивидуально-психологические особенности; на каждого ребенка составлялась индивидуальная характеристика. Полученные

данные подвергались анализу только внутри данных об отдельном ребенке. Никаких сопоставлений материалов, полученных о разных детях, в этом исследовании не проводилось.

Мы ассимилировали из названных работ все, что было полезно для решения поставленной в нашем исследовании задачи. Отличие нашего метода заключалось в том, что длительное, углубленное изучение индивидуальных случаев развития детей было лишь средством получить материал для последующего сравнительного анализа. Именно метод сравнительного анализа принципиально отличает наше исследование от проводившегося под руководством Л. И. Божович.

Таким образом, наш метод исследования может быть охарактеризован как сравнительно-клинический: клинический — по характеру собирания материала; сравнительный — по способу его анализа.

Задачи и метод определили организацию исследования. Для длительного систематического изучения индивидуального развития детей мы выбрали V класс одной из школ Москвы. В V классе учатся дети, только вступающие в подростковый период развития.

Мы изучали учащихся обычной общеобразовательной школы, а не школы-интерната, потому что в школе-интернате дети лишены возможности постоянного общения с семьей, а также с широким кругом взрослых и сверстников. Нам было очень важно получить материал именно об общении детей с окружающими, так как мы стремились исследовать самые разнообразные формы поведения и отношений подростков.

Для того, чтобы сотрудники лаборатории могли установить максимально близкий контакт с изучаемыми детьми и вести ежедневное наблюдение, в классе была организована группа продленного дня. Ребята после подготовки уроков занимались пионерской и кружковой работой. Классный руководитель (он же руководитель группы продленного дня) работал в полном контакте с сотрудниками, изучавшими детей. Все планы работы разрабатывались совместно; в основу была положена работа пионерского отряда. Совет отряда руководил всей пионерской и клубной работой. Каждый сотрудник лаборатории в качестве «консультанта» и «помощника» звеньевому прикреплялся к одному звену (всего было три звена). Кроме того, экспериментаторы вели работу в кружках и руководили отдельными мероприятиями. В результате такой организации исследователи принимали самое активное участие в жизни класса, звеньев и отдельных ребят.

В классе проводилась большая пионерская и кружковая работа. Ребята жили насыщенной жизнью. Много времени на совете отряда, сборах звеньев и на классных собраниях уделялось обсуждению поступков отдельных пионеров, подготовке намечаемых дел, ходу их выполнения и оценке. Часто проводились классные линейки. Совместная деятельность наших сотрудников с ребятами в подготовке и проведении этой работы давала возможность собирать материал о самых различных сторонах их жизни, деятельности и общения, наблюдать поведение пятиклассников в разнообразных ситуациях.

В классе, собранном для изучения, к началу года было 39 учащихся. Его сформировали из двух IV классов: из одного класса — 26 человек, из параллельного — 11 и 2 второгодника.

Изучение подростков началось в конце их обучения в IV классе, а затем продолжалось в V классе с первого дня занятий. Основной метод накопления материала — систематическое детальное, каждодневное наблюдение. Все фиксировалось в дневнике: наблюдения за учащимися во время уроков, подготовки домашних заданий, пионерской, кружковой работы, различных соревнований; особенности поведения и взаимоотношений с товарищами, учителями, родителями; факты, связанные с интересами, планами на будущее, отношением к себе, претензиями и стремлениями, общественной активностью, реакциями на успех и неуспех, оценочные суждения, всевозможные обсуждения, беседы ребят, споры, реплики.

Широко использовались беседы (индивидуальные и групповые) с детьми, которые, как правило, проводились в естественной обстановке и на самые разнообразные темы (с рабочими группами ребят, звеном, советом отряда, со всем классом). Много материала давали всякого рода обсуждения, а также беседы исследователей с подростком во время совместного выполнения какого-нибудь дела. По некоторым вопросам беседы проводились со всеми учащимися класса.

В течение всего учебного года проходили беседы с учителями. В конце учебного года учитель истории дал характеристики на всех учащихся класса. Преподаватели арифметики, иностранного языка и физкультуры дали характеристики на 10—15 учащихся. Родители многих детей довольно часто бывали в школе. Любой их визит непременно использовался для получения того или иного

материала о ребенке. В конце года с родителями каждого ученика была проведена беседа об изменениях, которые произошли с ребенком в V классе по сравнению с IV.

По отдельным вопросам средством сбора материала служили обследования, экспериментальные методики, сочинения детей. В конце V класса мы организовали медицинское обследование всех учащихся силами сотрудников Института физического воспитания детей АПН РСФСР. Помимо общих данных о состоянии здоровья, о росте, весе и т.п. был получен материал о стадии полового созревания каждого ребенка в изучаемом нами классе.

Для выяснения симпатий между отдельными ребятами их тяготения друг к другу, а также изменений во взаимоотношениях и составе группировок мы использовали социометрическую методику. Трижды (в течение года) каждый учащийся должен был назвать трех товарищей, с которыми он больше всего хотел бы: 1) сидеть за одной партой, 2) выполнять общественное поручение, 3) жить в одной палатке в лагере, 4) иметь его звеньевым. Перед окончанием IV класса ребята отвечали на все вопросы, в середине V класса — на 1-й, 2-й и 4-й, в начале IV класса — только на 1-й. Собранный материал каждый раз подвергался количественной обработке и качественному анализу.

Для определения наличия у ребенка чувства взрослости и связанного с этим определенного отношения к себе и взрослым были проведены со всеми учащимися экспериментальные беседы по методике Т. В. Драгуновой (1961). Благодаря этому мы получали материалы об отношении подростка к фактам нарушения определенных требований и норм поведения, к отметкам, к некоторым качествам личности, к девочкам (или мальчикам) и т.д.

Классу были предложены две темы сочинений. Первая — «Поговорим о себе», по которой дети писали о том, какие положительные и отрицательные черты они видят у себя, как относятся к своим недостаткам и что делают для того, чтобы их исправить. Материал не был однородным по качеству, но давал дополнительные данные о том, как подростки оценивают себя и занимаются ли они самовоспитанием.

Второе сочинение называлось «О дружбе и товарищах». Оно имело следующий план: 1) Кого из ребят ты считаешь хорошим товарищем и почему? 2) Кого считаешь плохим товарищем и почему? 3) Что в отношении товарищей тебя обижает больше всего? 4) По какой причине ты мог бы перестать дружить с товарищем? Мы получили интересные во многих отношениях

данные. О некоторых ребятах как хороших или плохих товарищах писали 6—8 человек, что служило дополнительным доказательством наличия у соответствующих детей тех или иных положительных качеств или недостатков, а также отражало отношение к этим детям в коллективе, общественное мнение класса. Давая оценку товарищу, учащиеся обосновывали свое мнение, а это помогало понять критерии их оценки. В высказываниях об обидах и причинах разрыва дружбы содержались сведения, указывающие на моменты во взаимоотношениях, вызывающие аффективные переживания.

В результате мы получили материалы, характеризующие каждого учащегося во всех основных сферах его жизни, деятельности и отношений с окружающими людьми. Данные о каждом ученике систематизировались в виде индивидуальной характеристики. Характеристика обсуждалась всем коллективом лаборатории с участием руководителя группы продленного дня и представляла собой в известном отношении результат коллективной работы. Эти характеристики и были взяты нами за основу для сравнительного анализа.

Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)

Индивидуальные характеристики пятиклассников, подготовленные нашими сотрудниками, в своей совокупности составляют своеобразную гамму вариантов развития подростков этого возраста: от конфликтного развития с ярко выраженными трудностями в поведении, через целый ряд промежуточных форм, до относительно спокойного протекания. Несмотря на все различия между детьми — настолько большие и яркие, что кажется, будто их (различий) больше, чем сходства, — все дети проходят один и тот же период развития. Они перешли — одни раньше, другие несколько позже — верхнюю границу младшего школьного возраста, и большинство из них находятся в том периоде развития, который носит название переходного к подростковому, а некоторые — в собственно подростковом. Это и есть то общее, что позволяет обобщать материалы характеристик, несмотря на все их различия.

Чрезвычайно важно уже само наличие вариантов относительно спокойного развития, проходящего без конфликтов и трудностей в воспитании. Это со всей убедительностью свидетельствует, что так называемый кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вов-

се не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании, что трудности определяются не внутренними процессами, в частности не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием. Трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой, — конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка. Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденцией развития при полном исключении трудностей.

Прежде чем перейти к анализу полученных материалов, необходимо отметить два момента. Во-первых, даже при беглом знакомстве с индивидуальными характеристиками очень рельефно выступает необходимость рассматривать условия развития как в школе, так и в семье не в качестве автоматически действующих и прямо определяющих формирование тех или иных индивидуальных качеств. В материалах чрезвычайно отчетливо выступает тот факт, что условия развития оказывают или не оказывают влияние на формирование личности, в зависимости от того, в каком отношении к ним стоит сам ребенок.

Не сами по себе условия развития, а фактическое место ребенка в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них, т.е. то, что Л. С. Выготский называл социальной ситуацией развития, определяют формирование личности, как в целом, так и отдельных ее качеств. Поэтому при анализе индивидуальных вариантов развития, во-первых, необходимо обращать основное внимание на социальную ситуацию развития ребенка, т.е. на его положение в системе объективно существующих условий и его отношение к ним. Именно деятельность ребенка в конкретных условиях и его отношение к ним — определяющие для формирования личности.

Во-вторых, сопоставление индивидуальных вариантов развития показывает, что к исследованию процессов развития и особенно формирования личности едва ли вообще применимо положение о среднестатистической норме, которая выводится в результате применения статистических методов обработки материала.

Наше исследование выявило чрезвычайное разнообразие в уровнях развития подростков-пятиклассников по всем параметрам. Что в таком случае считать нормой? Например, по уровню сформированности учебной деятельности в нашем материале представлены крайние варианты. Аналогичное положение наблюдалось и по другим параметрам. Мы считаем, что сколь угодно высокие достижения в любой деятельности, наиболее выраженный уровень сформированности той или иной стороны личности — норма развития. Анализ именно таких случаев в сопоставлении с вариантами самого низкого уровня позволяет вычлениить условия оптимального развития, показывая все возможности данного периода.

К началу обучения в V классе наблюдается очень пестрая и неоднородная картина по следующим главным моментам: 1) место школы и учения в жизни ребенка — от ответственности и исполнительности в учении до почти безразличного отношения к учению и отметкам; 2) уровень сформированности учебной деятельности — от очень высокого уровня с переходом к самостоятельной работе по усвоению учебного материала до почти полного отсутствия умений самостоятельно работать при выполнении учебных заданий; 3) общее развитие — от очень высокого уровня и осведомленности в самых различных областях до чрезвычайной ограниченности кругозора; 4) интересы — от четко установленных в области техники, истории, искусства до почти полного отсутствия познавательных.

Эти особенности, включая, конечно, и индивидуальные качества личности, стали той точкой отсчета, с которой началось индивидуальное изучение детей. Мы не можем в настоящее время полностью обобщить и проанализировать имеющиеся и даже публикуемые материалы во всех возможных направлениях. Мы ограничиваемся рассмотрением следующих вопросов: 1) учебная деятельность; место школы и учения в жизни пятиклассников; 2) общение с товарищами как особая сфера жизни подростков; 3) взрослость, ее содержание и формы проявления; 4) этические нормы поведения и овладение ими.

Учебная деятельность; место учения в жизни

Общепризнано, что учебная деятельность — ведущая у школьника. Вместе с тем, учебная деятельность и ее структура еще не подвергались тщательному анализу, и в настоящее время отсутствуют сколько-нибудь определенные критерии для сужде-

ния о степени ее сформированности. Ведущая роль учебной деятельности признается, главным образом, потому, что в ней ребенок овладевает новыми знаниями и именно это определяет его интеллектуальное развитие в период обучения в школе.

Однако вопрос о значении учебной деятельности в формировании личности и отдельных ее сторон изучен явно недостаточно. Поэтому мы не можем дать в каждом конкретном случае достаточно дифференцированную оценку степени сформированности учебной деятельности и вынуждены судить об этом по наличию у школьников умений самостоятельно работать над учебными заданиями, самостоятельно совершенствовать свои знания и добывать новые.

Наш материал показывает большое разнообразие в уровнях развития учебной деятельности пятиклассников: от наиболее высокого, при котором совершенно самостоятельно не только выполняются домашние задания, но и осваивается новый учебный материал и даже новые области знаний, через ряд промежуточных форм, где самостоятельная учебная деятельность ограничивается только подготовкой учебных заданий или лишь эпизодически выходит за пределы школьного материала, до наиболее низкого уровня, когда отсутствуют элементарные умения самостоятельной работы даже при подготовке домашних заданий.

Как свидетельствуют факты, об уровне развития учебной деятельности нельзя судить на основе работы ребенка в пределах только школьного материала. В ряде случаев именно в занятиях, выходящих за пределы школьных заданий и учебных предметов, у некоторых учащихся мы обнаруживали высокий уровень развития учебной деятельности.

В нашем материале ясно выступает зависимость между уровнем сформированности учебной деятельности и интересами: учащиеся, у которых до V класса и в V классе возникли активные познавательные интересы, обнаруживают в усвоении школьных знаний и особенно в сфере привлекательных для них занятий более высокий уровень учебной деятельности по сравнению с одноклассниками, у которых такие интересы не сложились. Среди учащихся нашего V класса было лишь несколько человек с ясно выраженными активными и относительно устойчивыми интересами, сформировавшимися или до перехода в V класс, или в V классе. Однако приходится констатировать, что формирование таких интересов происходило вне школы.

Вместе с тем есть основания утверждать, что дети, вступающие в подростковый период, сензитивны к возникновению у них познавательных интересов. Во-первых, у некоторых детей, вовсе не исключительных по своим способностям, такие интересы возникают, а во-вторых, именно в этот период появляется новое отношение к учению, в котором на первое место начинает выдвигаться стремление приобрести глубокие знания. Поэтому отсутствие у большинства изучавшихся нами учащихся активных интересов нельзя считать их возрастной особенностью. Это связано с какими-то недостатками в организации и содержании учебной работы в начальных классах школы и в V классе.

Аналогичное заключение мы вынуждены сделать и в отношении уровня сформированности учебной деятельности. Если подойти к нашему материалу со стороны среднестатистических величин, то следовало бы констатировать, что у большинства изученных нами пятиклассников уровень сформированности учебной деятельности относительно низкий и, следовательно, это и есть возрастная особенность детей этого периода развития. В действительности все обстоит не так. Особенно следует подчеркнуть, что речь идет не об уровне учебной деятельности при самостоятельной подготовке учебных заданий, а о более высокой и развитой ее форме — о самостоятельном углублении и приобретении новых знаний за пределами школьной программы. Есть основания полагать, что именно в начале подросткового возраста дети сензитивны к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Это, видимо, и есть возрастная особенность данного периода.

Изменения, происходящие в учебной деятельности на протяжении V класса, не ограничиваются только уровнем ее сформированности и не могут быть правильно поняты вне выяснения более общего вопроса об изменении у подростков-пятиклассников отношения к учению. Так, среди наших испытуемых обращал на себя внимание один учащийся, у которого при высоком уровне учебной деятельности, несомненных способностях, начитанности и широком кругозоре уже с IV класса появилось равнодушное отношение к учению в школе, к отдельным предметам. Между успехами в школьных занятиях в V классе и интеллектуальными возможностями у него было явное расхождение: интеллектуальные возможности высокие, а школьные успехи низкие. Таким образом, безразличное отношение подростков к школьно-

му учению может сосуществовать с существенным сдвигом в отношении к знаниям — стремлением к приобретению настоящих, глубоких знаний.

В процессе обучения в V классе в отношении к учению происходят сдвиги. Сущность подобных сдвигов заключается в возникновении нового отношения к настоящим глубоким знаниям, в стремлении знать и уметь по-настоящему. Наблюдающееся одновременно несколько пренебрежительное отношение к оценкам и отличникам указывает подчас лишь на взрослость, усвоенную из самых разнообразных источников и иногда подкрепляемую неправильно складывающимися отношениями с учителями.

Таким образом, наше предположение, что в V классе возникает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, подтверждается и со стороны отношения к учению: на первый план начинает выдвигаться стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области. Переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл.

За симптомами пренебрежительного отношения к оценкам лежит, пусть и ложно понятая, взрослость. По-видимому, возникающее новое отношение к учению, к знаниям — одна из важных сторон чувства взрослости, которое составляет основную особенность этого периода развития. Более того, новое отношение к знаниям, возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и развивая которое можно преодолевать возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей.

Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников

«Какое-нибудь существо, — писал К. Маркс, — является в своих глазах самостоятельным лишь тогда, когда оно стоит на своих собственных ногах, а на своих собственных ногах оно стоит лишь тогда, когда оно обязано своим существованием самому себе» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 125). Ни один из наблюдавшихся нами подростков не мог считаться по-настояще-

му самостоятельным и взрослым, однако у всех мы находили в той или иной степени сформированные и в разнообразных формах выраженные элементы взрослости.

Под развитием взрослости мы понимаем становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности — развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости. Следует сразу подчеркнуть, что употребляемое в тексте слово «взрослость» всегда будет означать элементы взрослости, начальные моменты ее становления.

Подростки очень различаются по степени и содержанию объективной взрослости. Взрослость может проявляться в учении, труде, отношениях с товарищами или взрослыми, во внешнем облике и поведении. На основе материалов исследования можно выделить несколько видов взрослости детей. Социально-моральная взрослость выражается в отношениях со взрослыми — в фактах серьезного участия подростка в заботах о благополучии семьи и ее членов, в систематической помощи взрослым и даже в их поддержке, в участии в жизни семьи уже на правах взрослого человека. Взрослость может проявляться как в фактах особой дружбы и внутренней близости с родителями, так и в наличии эмансипации от взрослых, в развитии опосредствованного, даже рационалистического поведения со взрослыми. Элементы эмансипации от взрослых мы наблюдали у многих наших детей. Социально-моральная взрослость в отношении со взрослыми и товарищами выражается в наличии у подростка собственных взглядов, оценок, в их защите и отстаивании, в определенности морально-этических представлений, суждений и соответствии им поступков. Стремление отстаивать свое мнение часто встречалось у наших испытуемых.

Взрослость в интеллектуальной деятельности и интересах характеризуется наличием у подростков элементов самообразования, но она проявляется на разном содержании. Многие ребята отличались самостоятельностью в усвоении знаний не только по школьной программе, но и за ее пределами. Они, по-существу, занимались самообразованием.

Взрослость подростков в романтических отношениях со сверстниками другого пола выражается не столько в факте существования взаимных симпатий, сколько в форме, в которую выливаются эти отношения. Именно форма отношений усваивается подрост-

ками от взрослых. Это подтверждается тем, что они назначают друг другу свидания и развлекаются, как взрослые: ездят в парк и за город, устраивают вечеринки, танцуют дома и даже в общественных местах.

Взрослость во внешнем облике и манере поведения — результат прямого подражания подростками взрослым и выражается в заботе о сходстве своего внешнего облика с обликом взрослых. Подростки следуют моде в одежде и причёске, усваивают «взрослую манеру» ходить и разговаривать, считая непременно атрибутом взрослости употребление вульгарных выражений и модных словечек, мальчики начинают курить. Многие наши мальчики стали в V классе уделять серьезное внимание причёске и костюму, у девочек появились модные детали туалета и даже украшения.

Таким образом, можно выделить несколько видов разной по содержанию взрослости: в социально-моральной, в интеллектуальной деятельности и интересах, в романтических отношениях и характере развлечений, во внешнем облике и манере поведения.

Полученный нами материал позволяет утверждать, что у изучавшихся нами подростков-пятиклассников наряду с элементами взрослости уже существует чувство взрослости, хотя степень его сформированности у разных детей неодинакова. Под чувством взрослости мы будем понимать отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Назвав это отношение чувством взрослости, мы хотим подчеркнуть не обязательно осознанный его характер.

Судить о наличии и тем более о степени сформированности чувства взрослости у подростков-пятиклассников трудно. Для нас первым и основным его показателем служило возникновение у подростка настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Факт их существования наиболее ярко проявляется в случаях отсутствия желаемого подростком отношения и выражается в обидах и различных формах протеста: непослушания, грубости, упрямстве, противопоставлении себя взрослым или товарищам, в столкновениях и конфликтах. Различные по силе, форме, направленности и частоте проявления реакции протеста были у подавляющего большинства наших пятиклассников.

Однако следует отметить, что не обязательно всякое непослушание, грубость или упрямство ребенка есть показатель чувства взрослости. За подобными фактами поведения подростков, в отличие от младших детей, скрывается неудовлетворенность отношением окружающих именно к степени его взрослости и претензии на ее признание, в которой выражается стремление подростка к равноправию со взрослыми. Отношение взрослых к товарищу-сверстнику как к маленькому тоже оценивается подростками как неправильное и осуждается; товарищу они сочувствуют и даже не осуждают его реакций в форме резкого протеста. В нашем материале это отчетливо проявилось в сочувствии ребят герою повести Л. Н. Толстого — Николеньке Иртеньеву. Все ребята понимали протест Николеньки как естественную реакцию на оскорбление человеческого достоинства и унижение; многие утверждали, что поступили бы так же, как он. С точки зрения этого показателя, у всех изучавшихся нами пятиклассников есть чувство взрослости.

Второй показатель чувства взрослости — наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. У наших испытуемых это проявлялось неодинаково и касалось различного содержания: взаимоотношений с товарищами, девочками или мальчиками, занятий в свободное время, учебных обязанностей и т.д. Стремление подростков к самостоятельности в учении и других занятиях наиболее ярко выражается в отказе от помощи взрослых и в неудовольствии при попытках последних контролировать качество работы.

Третий показатель существования у детей чувства взрослости — наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или товарищей. Собственная линия поведения была у трех наших учеников: Светлова, Ерофеева и Дмитриевой. Светлов твердо стоял на том, что все учебные предметы, кроме арифметики, ему не нужны, и никакие «воспитывающие воздействия» взрослых не оказывали на него существенного влияния. Ерофеев и Дмитриева не поддавались влиянию товарищей. При несогласии этих ребят с оценками и мнениями товарищей они либо отстаивали свою позицию, либо предпочитали общаться с другими учащимися.

Таким образом, на основании трех указанных показателей можно констатировать, что у всех изучавшихся нами подростков-пятиклассников уже возникло чувство взрослости. Однако у разных ребят оно проявилось с неодинаковой яркостью, в раз-

личных фактах, и степень его сформированности тоже не была тождественной. Важно отметить, что чувство взрослости на моральной и интеллектуальной основе может формироваться уже в самом начале подросткового возраста.

Что касается источников чувства взрослости, то пока остановимся только на одном вопросе — на выяснении роли полового созревания в его формировании. Для установления степени полового созревания детей (в конце их обучения в V классе) врачи-специалисты провели антрополого-медицинское обследование. Все девочки находились на более высокой стадии, чем мальчики, что естественно. Среди мальчиков только 4 к концу V класса вступили в период полового созревания; у 6 оно еще не началось. Уже один этот факт показывает, что у большинства наблюдавшихся нами мальчиков половое созревание не выступало как решающее условие в возникновении и формировании чувства взрослости.

Между содержанием чувства взрослости и половым созреванием, по-видимому, нет прямой связи. Из 4 мальчиков, у которых половое созревание уже началось, только у одного это чувство строилось на осведомленности в сфере интимных отношений между взрослыми и на опыте отношений с девочками. Интересно отметить, что именно он находился на более низкой стадии полового созревания, чем остальные трое, у которых взрослость основывалась на совершенно другом содержании.

Таким образом, есть основания полагать, что половое созревание не основной источник формирования чувства взрослости. Возникающее в связи с половым созреванием отношение к себе как к взрослому может появляться позже чувства взрослости и лишь дополнять его, становясь в дальнейшем одним из условий его формирования. Это, конечно, не исключает возможности, что именно половое созревание может стать основой чувства взрослости, когда ребенок в силу каких-либо обстоятельств фиксирован на соответствующих изменениях, происходящих в его организме.

Помимо чувства взрослости у подростков существует тенденция к взрослости — стремление быть, казаться и считаться взрослыми. наших испытуемых можно разбить на две группы. У ребят 1-й группы тенденция к взрослости обнаруживалась в отношениях во взрослыми и товарищами, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Все вошедшие в эту группу претендовали на отношение к себе как к взрослым и на соответствующие этому новые права при контактах со взрослыми и товарищами.

Для этих ребят чрезвычайно важно было признание окружающими того, что они уже не маленькие. По нашим данным, существует безусловная зависимость между силой проявления тенденции к взрослости и степенью признания окружающими взрослости подростка. Эта тенденция обнаруживается тем ярче, чем больше подростку кажется, что взрослые и товарищи относятся к нему еще как к маленькому и не считаются с достигнутой им взрослостью. Неудовлетворенность подростков отношением взрослых выражается в обидах и всевозможных формах протеста, начиная от грубости, непослушания и кончая противопоставлением себя взрослым или уходом от общения с товарищами.

Иначе говоря, у этой группы подростков яркое проявление тенденции к взрослости совпадает с непризнанием взрослыми или товарищами их претензий. В V классе в воспитании и взаимоотношениях взрослых с детьми именно этой группы были наибольшие трудности.

У детей 2-й группы, без ярко выраженной тенденции к взрослости, претензии на нее тоже существуют. Они проявляются в отношениях со взрослыми и товарищами, но эпизодически, при ограничении взрослыми свободы или самостоятельности подростка. Формы протеста выражаются в обиде, эпизодическом непослушании, ситуативной грубости или упрямстве. Ни у кого из детей этой группы не было конфликтных отношений со взрослыми или товарищами, их воспитание в семье и школе не сопровождалось особыми трудностями.

Важно подчеркнуть, что появление у подростков-пятиклассников элементов взрослости, чувства взрослости и тенденции к взрослости вовсе не обязательно вызывает трудности в отношениях со взрослыми. У большинства изучаемых нами подростков, вошедших во 2-ю группу (8 человек из 13), не было конфликтных отношений со взрослыми ни в семье, ни в школе.

Мы проанализировали содержание и особенности проявления у подростков-пятиклассников чувства взрослости и тенденции к взрослости. Остановимся теперь на выяснении условий их формирования. Необходимо отметить, что у пятиклассников тенденция к взрослости и чувство взрослости возникают при противоположных в известном смысле условиях: как при авторитарной системе воспитания, регламентации всего поведения и опеке, так и при значительной свободе и самостоятельности.

Наш материал позволяет выделить три взаимосвязанные стороны, имеющие прямое отношение к развитию у детей взрослости, чувства взрослости и тенденции к взрослости: 1) характер самостоятельности подростка и ее сфера; 2) отношение взрослых к подростку (как к маленькому или как к взрослому) и сфера действия этих отношений; 3) отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами).

Самостоятельность детей может проявляться в учении, отношениях с товарищами, выполнении домашних обязанностей, использовании свободного времени, в интересующих занятиях. Она бывает различной как по объему, так и по существу. Во-первых, она может быть действительной и формальной; во-вторых, вызываться сложившимися обстоятельствами в семье или представляться ребенку взрослыми. Так, самостоятельность в учении может быть действительной или существовать в виде «свободы в учении», например, при отсутствии контроля в семье. Самостоятельность во взаимоотношениях с товарищами, в занятиях и использовании свободного времени может быть, с одной стороны, предоставлена ребенку взрослыми и выражать доверие к нему, а с другой стороны, быть результатом отсутствия достаточного контроля за этой стороной жизни ребенка.

Самостоятельность в выполнении поручений родителей бывает формальной, когда отдельные поручения исполняются при постоянной опеке и контроле, и подлинной, когда в семье существует некоторое разделение труда, без мелочной опеки и контроля, в чем выражается доверие ребенку. Самостоятельность ребенка в интересующих занятиях имеет разный смысл: один — при довольно безразличном отношении взрослых и другой — при активном содействии и уважении к его делу.

Одним словом, самостоятельность ребенка содержит в себе и выражает оценку взрослыми степени взрослости ребенка и отношение к ней. Так, предоставление ребенку самостоятельности выражает признание его большей взрослости, чем в случаях ограничения его самостоятельности. Самостоятельность ребенка может существовать в силу сложившихся обстоятельств и даже вопреки желанию родителей. В таких случаях родители стремятся ее ограничивать, в связи с чем возникает противоречие между самостоятельностью ребенка и отношением к ней взрослых. Это противоречие порождается объективно существующими условиями и обстоятельствами жизни.

Таким образом, полученный нами материал, дает основание считать, что формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, по-

строенных по образцу отношений взрослых, в деятельности, овладевая которой подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости. Формирование взрослости связано с развитием самостоятельности подростков. Если самостоятельность сознательно предоставлена ребенку взрослыми, то между формирующимся у подростка чувством взрослости и отношением к нему со стороны старших противоречие не возникает, а потому нет неудовлетворенности отношением взрослых и, соответственно, нет и оснований для появления различных форм протеста. Если самостоятельность подростка возникает только из-за определенных обстоятельств жизни при сохранении отношения взрослых к нему как к маленькому, то появляется противоречие между этим отношением и формирующимся у подростка чувством взрослости, которое обнаруживается в столкновениях и конфликтах подростка и взрослых.

Полученные нами данные позволяют выделить три пути формирования взрослости подростков: в отношениях со взрослыми, в отношениях с товарищами и одновременно в двух системах отношений. Первый путь — взрослые сами формируют это чувство у ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности, что может происходить намеренно или ненамеренно, в разных сферах жизни. В этом случае формирование взрослости и чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно. Второй путь формирования взрослости — в отношениях с товарищами, когда самостоятельность подростка существует вопреки желанию родителей, а право на нее и на взрослость завоевывается, так сказать, в борьбе с ними. В данном случае претензии на взрослость резко подчеркнуты, протест ярко выражен. Третий путь связан с формированием взрослости подростка одновременно в отношениях со взрослыми и с товарищами.

Особый вариант развития взрослости возникает при непоследовательном отношении взрослого к подростку — то как к маленькому, то как к взрослому. Обычно этот вариант связан с существенными трудностями в отношениях взрослых и подростка.

Первый путь формирования взрослости не только самый благополучный, но он позволяет старшим активно влиять на процесс формирования взрослости подростка и формы ее проявления. Согласно нашим данным, оптимальным условием формирования взрослости и чувства взрослости подростка выступает их моральное и интеллектуальное содержание, а также отношение взрослых к подросткам как к взрослым, именно на этой основе.

В советской психологии уже давно принято положение, что обучение только тогда оказывает влияние на процессы умственного развития, когда оно забегает вперед развития, если ориен-

тируется не на имеющиеся способности, а на только возникающие. Мощное средство влияния на процессы умственного развития — усложнение содержания усваиваемого программного материала. Нечто аналогичное, видимо, имеет место и при формировании личности ребенка и подростка, а следовательно, и в воспитательной работе. И воспитание должно идти впереди развития. Прежде всего это относится к формированию взрослости подростков. Формирование взрослости возможно только через отношение старших к подросткам как уже в какой-то степени взрослым, а не маленьким. Оно (отношение) должно быть реализовано в практике отношений с окружающими и в конкретных формах относительно самостоятельной деятельности. Именно в деятельности подростка должно выражаться и воплощаться новое отношение — в расширении сферы самостоятельности, в изменении характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей должно стать выражением нового отношения к подросткам — как к взрослым. С этой точки зрения содержание воспитательной работы должно обязательно включать постепенное изменение отношения к подросткам как ко все более и более взрослым.

В общем направлении воспитательной работы необходимо включить формирование отдельных качеств личности, отражающих определенные ступени взрослости. Отношение взрослых к подросткам как ко все более и более взрослым должно вести за собой формирование действительной взрослости детей. Действительную взрослость можно и следует формировать в учебной деятельности, в пионерской и внеклассной работе, в семье, в выполнении трудовых обязанностей. Учебная деятельность и воспитательная работа таят в этом плане далеко не исчерпанные возможности. С сожалением вынуждены констатировать, что при переходе детей в подростковый период очень часто не происходит никаких существенных изменений ни в их учебной деятельности, ни в отношениях между учителем и учеником. В результате взрослость на этом наиболее ответственном этапе развития формируется не благодаря, а вопреки отношениям между учителями и учащимися, из-за чего принимает подчас у подростков характер противопоставления себя взрослым. Это чрезвычайно осложняет и затрудняет процесс воспитания

детей в подростковом возрасте и ограничивает возможности влияния школы на формирование их взрослости в различных сферах жизни, деятельности и отношений.

Сформулируем следующие положения, которые, как мы полагаем, вытекают из представленного материала.

1. Чувство взрослости (при разной степени его сформированности и выраженности) имеется у всех изучавшихся нами подростков-пятиклассников. Это дает основание считать его основным новообразованием начала подросткового периода, именно по его возникновению можно судить о начале нового периода развития. Отсутствие признаков начала полового созревания не может служить основным показателем того, что ребенок еще не вступил в подростковый возраст.

2. Чувство взрослости может формироваться на разном содержании и в отношениях не только со взрослыми, но и с товарищами. Взрослость и чувство взрослости формируются в процессе усвоения различных образцов и эталонов взрослости путем подражания своего поведения и деятельности к этим образцам.

3. Чувство взрослости — специфическая для подросткового возраста форма самосознания, социального по своему содержанию.

Заключение

Оправдал ли себя примененный нами метод исследования возрастных особенностей подростков? До сих пор в детской психологии к изучению отдельных детей обращались только для выяснения собственно индивидуальных особенностей, а при исследовании возрастных проблем использовались, главным образом, методы экспериментального или массового обследования.

Выше мы описали наш метод в самом общем виде. Теперь, когда представлен материал и способ его анализа, мы можем выделить его специфические особенности. Метод характеризуется двумя основными чертами: по способу собирания материала и по способу его анализа. По способу собирания материала мы назвали его клиническим, понимая под этим термином длительное и углубленное изучение отдельных детей; по способу анализа материала — сравнительным, имея в виду сопоставление и анализ полученных на разных детях материалов с целью вычленения в индивидуальном общего, возрастного.

Однако суть специфики нашего метода заключается прежде всего в том, что каждый подросток изучался не как отдельный изолированный индивид, а прежде всего как член более или менее широкого или узкого коллектива детей и взрослых; не просто на фоне коллектива, к которому он принадлежал, а во всей совокупности общественных отношений, в которых он жил и в которые вступал. Поэтому в характеристиках содержится материал не только о данном подростке, но и о всех тех ребятах и взрослых, с которыми он был реально связан. Именно через эти связи и отношения раскрываются и его особенности как личности; только в реальных отношениях они и существуют.

Таким образом, более точно наш метод исследования может быть охарактеризован как социально-индивидуальный. Его суть — в изучении отдельного ребенка через систему социальных отношений, в которые он вступает, в которых формируется и живет. Нам представляется, что именно такой способ изучения наиболее адекватен проблеме формирования личности вообще и возрастных особенностей личности в частности. Наша работа показала, что возрастные особенности личности существуют в форме индивидуальных вариантов. Поэтому изучение именно индивидуальных вариантов развития — адекватный и эффективный путь при исследовании проблем возрастного формирования личности.

Благодаря описанному методу исследования удалось раскрыть уже в самом начале подросткового периода очень сложную структуру личности каждого ребенка. Это относится и к так называемым педагогически простым детям, не вызывающим никаких трудностей в воспитании. Сложность структуры личности каждого ребенка связана со сложностью и многообразием социальных отношений, в которых он живет и действует.

Социально-индивидуальный метод изучения детей позволил выделить новые стороны в формировании личности на ранних этапах подросткового периода и связи между этими сторонами. Остановимся только на одном примере. В советской детской психологии были выделены основные типы деятельности ребенка: предметная, игра, учение, труд — и показана их определяющая роль для психического развития. Во всех перечисленных типах деятельности ребенок вступает в какие-либо отношения со взрослыми и другими детьми. Подобные отношения всегда воспринимались как необходимые для осуществления той или иной

деятельности в связи с ее задачами и способами осуществления. Общение в его разнообразных формах рассматривалось внутри указанных типов деятельности.

Благодаря тому, что при нашем методе исследования отдельного подростка раскрывались его реальные отношения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), удалось выделить новую деятельность подростков, которую мы назвали общением. Оказалось, что в самом начале подросткового периода существует и рельефно проявляется особая деятельность, предметом которой становится другой человек, прежде всего другой подросток. В этой деятельности конкретное содержание занятий (чтение, приготовление уроков, моделирование, разговоры, прогулки) — лишь средство осуществления общения со сверстником. Другой подросток со своими человеческими качествами выступает как непосредственный предмет деятельности. То, что деятельность общения удалось вычленивать и описать (в первом приближении) именно в начале подросткового возраста, не случайно. По-видимому, именно в этом возрастном периоде она выделяется как относительно самостоятельная, не включенная в другие типы деятельности.

Теперь, когда она выделена и ее существование кажется необходимым, становится ясным, что она существует в неразвернутой форме и в более ранних возрастах. Л. С. Выготский в свое время подчеркивал, что «...младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку» (1984, т. 4, с. 281).

Д. Б. Эльконин (1960), обобщая материалы исследований по младенческому возрасту, писал о возникновении в этот период потребности в общении со взрослыми. Многие факты свидетельствуют, что игрушка в руках ребенка часто — лишь средство общения со взрослым. Однако деятельность общения не была выделена как особая и отличная от других. Вопрос о генезисе общения как особом типе деятельности и ее функциях в формировании личности на различных этапах развития еще подлежит исследованию.

Итак, на основе опыта и итогов нашего исследования мы можем сформулировать основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении.

Весь наш фактический материал, представленный в индивидуальных характеристиках, был проанализирован и обобщен по четырем направлениям: 1) изменения, возникающие в учебной деятельности; 2) возникновение новых форм общения и выделение общения в особые сферы жизни и деятельности; 3) формирование взрослости; 4) усвоение морально-этических норм.

Мы уже отмечали то новое, что возникает на начальном этапе подросткового возраста. Необходимо выделить центральное новообразование этого периода, определяющее другие новые моменты, основные изменения и позволяющее объяснить всю симптоматику развития. Центральное новообразование рассматриваемого периода — возникновение и формирование чувства взрослости. Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка.

К. Маркс писал: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фиктеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 62). Таким зеркалом для ребенка, вступившего в подростковый период, становится взрослость. Подросток сравнивает себя с другими, и прежде всего, со взрослыми.

Л. С. Выготский первым в советской детской психологии выдвинул возникновение самосознания в качестве центрального новообразования всего подросткового периода, понимая его не как первичный духовный акт, а как результат длительного социального формирования. Обобщая некоторые исследования, Л. С. Выготский писал: «Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» (1984, т. 4, с. 231). Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский подчеркивал: «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для

себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» (там же, с. 227).

Вместе с тем Л. С. Выготский сделал попытку преодолеть идеалистическое и метафизическое понимание самосознания и рассматривал его с позиций исторического материализма: «Самосознание есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (там же, с. 239). С этой точки зрения осознание своих собственных индивидуальных качеств есть лишь один из моментов развития самосознания, момент очень важный, но не основной, далеко не исчерпывающий проблему и даже иногда неправильно ее ориентирующий.

Наши материалы свидетельствуют, что оценка подростком своих качеств (даже таких, как физическая сила, и связанных с половым развитием) происходит не по абсолютному отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения степени взрослости, как ее показатель. Подросток как бы выделяет «эталон взрослости», оценивает себя и смотрит на себя через этот эталон. Он как бы говорит себе: «Он сильнее меня, значит, и взрослее. Я такой же умелый, как он, значит, я такой же взрослый, как он. Они принимают меня в свое общество, значит, я такой же взрослый, как они. Я веду себя так же, как он, значит, я такой же взрослый, как он». Подобным эталоном взрослости может служить не только взрослый человек, но и товарищ, считающийся более взрослым. Важно, что такие эталоны существуют и их функция в развитии очень существенна.

Чувство взрослости — особая форма самосознания как социального сознания. В этой особой форме самосознание уже обладает содержанием и функциями, свойственными его развитой форме: во-первых, оно социально по своему содержанию, во-вторых, интерполирует поведение подростка, оценки им себя и других.

Как показал анализ, главным содержанием чувства взрослости выступают морально-этические нормы поведения. Хотя для некоторых подростков образцами взрослости служат по преимуществу внешние стороны поведения старших, однако возникающее на этой основе чувство взрослости также имеет своим содержанием морально-этические моменты. Они существуют в виде требования подростком нового отношения к нему со стороны окружающих как к взрослому, т.е. имеющему право на уважение, самостоятельность и т.п.

Нам удалось выделить своеобразный морально-этический «кодекс», присущий этому возрастному периоду. Его основные требования: уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во

всем, доверие и верность в дружбе. Все это нормы, взятые из мира отношений взрослых в нашем обществе. Однако совершенно очевидно, что отношения взрослых гораздо богаче, а нормы, на которых они строятся, многообразнее и содержательнее. Почему же подростки оказываются наиболее чувствительными к усвоению именно этих норм? Почему именно они так интенсивно и вместе с тем легко усваиваются подростками? Наши материалы позволяют ответить на оба вопроса.

«Кодекс» включает в себя указанные требования потому, что они прежде всего отвечают и соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков. Эти требования и есть те нормы, в которых наиболее рельефно выступают отношения взрослых друг к другу. Воспроизводя подобные нормы отношений, подростки относятся друг к другу уже как взрослые, т.е. в соответствии со своим чувством взрослости. Морально-этический кодекс подростков является частью норм отношений, существующих в нашем обществе между взрослыми людьми. Он входит в чувство взрослости как его основное и центральное по своему значению содержание, как бы оформляющее чувство взрослости. Это морально-этическое содержание чувства взрослости становится прогностическим по отношению ко всему последующему развитию самосознания.

Таким образом, чувство взрослости как особая форма самосознания, характерная для начального периода подросткового возраста, является с самого начала морально-этическим по своему основному содержанию. Без этого содержания чувство взрослости не может существовать потому, что собственная взрослость в представлении подростка — это прежде всего отношение к нему как к взрослому. Естественно, что в первую очередь происходит усвоение именно той части морально-этических норм, в которой ярче всего проявляется специфика взаимоотношений взрослых в ее отличии от их отношения к детям. Их усвоение происходит как органически необходимый процесс для складывающихся отношений внутри коллектива подростков.

Многочисленные факты подтверждают, что чувство взрослости рождается у подростка в процессе усвоения морально-этических норм из жизни взрослых. Усвоение происходит в практике отношений не только со взрослыми, но и с товарищами. Выделение в начале подросткового возраста общения с товарищами как самостоятельной сферы жизни подростка и особой деятельности — важнейший этап развития ребенка как социального существа.

ва. Общение как деятельность подростков в отношениях друг с другом выступает особой практикой реализации морально-этических норм отношений взрослых и практикой по их усвоению. Сначала подростки как бы примеривают эти нормы друг к другу. Затем нормы выступают как жесткие требования к отношению товарища. Этот этап очень важен, так как от факта их выполнения или невыполнения зависит развитие реальных отношений подростков. Поиски друзей, конфликты, распад одних отношений и налаживание других — разнообразные проявления одной и той же деятельности общения, строящейся на определенных нормах, т.е. воспроизводящей их. Только воспроизводя морально-этические нормы отношений в реальном общении, подростки усваивают их, и они становятся основой их поступков. Важно отметить, что в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действий с морально-этическими нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств — со своими особенностями).

Таким образом, между чувством взрослости, возникновением особого морального «кодекса», усвоением морально-этических норм и выделением общения в самостоятельную сферу жизни подростков и особую деятельность существуют определенные функциональные связи. Чувство взрослости формируется в процессе усвоения определенных морально-этических норм и образцов взрослого поведения, что происходит в общении подростков друг с другом и со взрослыми. Динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь.

Раскрытие функциональных связей и динамических отношений, лежащих в основе формирования личности подростка, представляется нам важным не только для теории, но и для построения программы воспитательной работы. Выделение чувства взрослости как основного новообразования начального периода подросткового возраста означает, что вся система воспитательных воздействий должна опираться на чувство взрослости и вместе с тем формировать на его основе социальное сознание, его морально-этическое содержание.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ¹

Интерес к пониманию объективных закономерностей развития детей в подростковом возрасте растет. Это выражается, в частности, и в значительном увеличении количества разнообразных исследований этого периода развития. За последние десятилетия накоплен довольно значительный материал и по вопросам психического развития советских подростков. К сожалению, приходится констатировать, что эти исследования носят разрозненный характер и каждое из них направлено на изучение какой-либо одной стороны развития. Так, например, имеются материалы по идеалам, интересам, самооценке, усвоению морально-этических норм, дружбе, направленности, эмоциональной жизни, отношениям к другому полу, интеллектуальному развитию, мотивам учебной деятельности и т.д. Все эти материалы трудно поддаются обобщению, так как они получены на разных группах подростков, с различных позиций, различными методами.

Вместе с тем, уже назрела необходимость представить себе процесс психического развития подростка как единый процесс, выделить в нем центральные и побочные линии развития, выделить единую основу всей многочисленной и многоплановой симптоматики психического развития.

Не претендуя на сколько-нибудь окончательную теорию психического развития в этот период, мы хотим представить лишь некоторые аспекты возможной теории. Прежде, чем перейти к

¹ Материалы симпозиумов (IX научная конференция по возрастной морфологии, физиологии и биохимии). М., 1969.

изложению нашего понимания психического развития в этот период, необходимо сделать несколько предварительных замечаний.

Еще совсем недавно, всего тридцать-сорок лет назад, подростковый период (до 15 лет) для громадного большинства детского населения нашей страны был последним периодом детства и проходил под знаком профессионального обучения. (Напомним, что только в начале тридцатых годов в нашей стране начало осуществляться всеобщее обязательное семилетнее, а затем восьмилетнее образование). Начала складываться новая функция подросткового возраста. «Новая жизненная форма личности подростка, — писал Л. С. Выготский, — по-существу складывается только сейчас, вместе с новым типом человека и вместе с новым типом общественных отношений»¹.

За истекшие сорок лет произошли существенные сдвиги. Происходящее в наше время введение всеобщего обязательного десятилетнего обучения существенно изменяет функцию подросткового периода во всем цикле психического развития. Из периода, которым заканчивалось детство и в котором наступала социальная зрелость, подростковый период превращается на наших глазах в период, открывающий новую эпоху детства, состоящую из двух периодов, — собственно подросткового периода и периода, который еще не имеет точного названия. Иногда его называют старший школьный возраст; мы будем его, конечно условно, называть периодом ранней юности. Возникновение в наше время этого нового периода имеет своим следствием, во-первых, изменение функции собственно подросткового периода и, во-вторых, удлинение детства и более позднее наступление социальной зрелости.

«Чем благоприятнее экономические и культурные условия развития, тем быстрее темпы развития. В коммунистическом обществе, — писал П. П. Блонский, — дети будут быстрее развиваться и, конечно, будут гораздо развитее теперешних своих сверстников. В то же время мы видим, что сейчас еще юность, т.е. продолжение роста и развития после полового созревания,

¹ Выготский Л. С. Педология подростка, М-Л; Учпедгиз; 1931; с.480.

является далеко не всеобщим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов или общественных групп рост и развитие заканчиваются вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах происшедшее, приобретение человечества. Трудящимся массам земного шара еще предстоит завоевывать длительную юность — длительное физическое и психическое развитие после полового созревания»¹. Таким образом, особенности психического развития в подростковом возрасте должны рассматриваться как исторически складывающиеся.

Во-вторых, еще очень часто подростковый период рассматривают как единый переходный период, чреватый разнообразными трудностями. (Именно эти трудности воспитания и вызывают повышенный интерес к этому периоду). Такое представление возникло в результате неправильной стратегии изучения, стратегии срезов. К началу подросткового периода ребенок прошел уже довольно длинный путь развития, проходивший в конкретных условиях. Это обуславливает довольно широкую индивидуальную вариантность процессов, как физического, так и психического развития, в подростковом возрасте. У подростков к сроку наступления полового созревания и характер психического развития вариативен. Среднеарифметический подход, неизбежный при стратегии поперечных срезов, приводит к неправильному представлению о растянутости и длительности «кризисных» явлений.

Л. С. Выготский,² в неопубликованной рукописи, первым из советских психологов ввел в периодизацию детского развития понятие о критических, переходных и о стабильных, устойчивых возрастах и предложил разделить и рассматривать отдельно «критический период полового созревания» и стабильный период — подростковый возраст. Исследование индивидуальных вариантов развития в подростковом возрасте, проведенное в лаборатории психологии личности школьника (Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, М. Э. Боцманова), подтвердило такое деление³.

1 Бловский П. П. Педология. М.; Учпедгиз, 1934, с. 326

2 Выготский Л. С. Проблема возраста. Неопубликованная рукопись, 1934.

3 Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Под ред. Д. Б. Эльковина, Т. В. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967.

При построении теории психического развития в подростковом возрасте необходимо принимать во внимание это членение. Исследованиями лаборатории психологии личности школьника было показано, что основным в психическом развитии в период переходный от младшего школьного к подростковому возрасту является возникновение и формирование чувства взрослости. Чувство взрослости является особой, переходной, формой самосознания как социального сознания. Оно обладает уже содержанием и функциями, свойственными развитой форме самосознания: оно социально по своему происхождению и содержанию и интерполирует поведение подростка, его оценок себя и других¹.

Благодаря возникновению чувства взрослости коренным образом меняется вся социальная ситуация развития, которая определяет все психическое развитие в следующий за переходным подростковый период. Главным в этой новой, возникающей на основе чувства взрослости ситуации развития, является формирование особой деятельности общения, основным содержанием которой является другой человек (подросток или взрослый), с которым устанавливаются определенные отношения. Эти отношения строятся на основе определенного морально-этического кодекса, который мы условно назвали «кодексом подростничества», основным содержанием которого являются морально-этические нормы отношений, существующие в обществе взрослых. Таким образом, деятельность общения есть деятельность, в которой решаются задачи построения отношений с другими людьми на основе определенных, заранее заданных образцов и условий. Прежде чем обсуждать вопрос о роли деятельности общения в формировании основного новообразования подросткового периода, о генетике самосознания, необходимо, хотя бы коротко, остановиться на двух вопросах.

В нашей педагогике и детской психологии установилась точка зрения на учебную деятельность, как на деятельность, в которой происходит, главным образом, умственное развитие. Отсюда некоторая недооценка значения учебной деятельности для формирования личности. Всеми признается, что в учебной

¹ Подробнее об этом см.: «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков».

деятельности происходит формирование некоторых устойчивых качеств у ребенка, таких, например, как организованность, настойчивость в достижении целей, самостоятельность и т.д. Но такое представление о роли учебной деятельности нам кажется ограниченным.

Т. В. Драгуновой¹ было установлено, что в подростковом возрасте возникает интерес к своей личности и начинает складываться более или менее отчетливое представление о ней. Наши подростки обращаются к анализу своей личности как средству, необходимому для организации своей деятельности и взаимоотношений с окружающими. Это последнее обстоятельство, т.е. оценка собственных качеств, как средств решения стоящих перед подростком задач, существенно важно для понимания генеза самосознания и понимания особенностей психического развития подростков. Мы склонны придавать этому особое значение. Представляется, что в этом факте содержится указание на превращение субъекта деятельности в личность. Личность есть особое психологическое качество субъекта деятельности. Сущность этого качества заключается в том, что при решении той или иной задачи происходит ориентация не только на объективные условия и образец действия, но и на собственные качества (особенности, умение, знания, черты характера), как на решающее условие ее решения.

Развитие ребенка как субъекта деятельности идет: 1) от ориентации на объективные условия задачи, 2) к ориентации на образец действия и объективные условия и, наконец, 3) к ориентации на образец действия, объективные условия и самого себя как основное условие решения стоящей перед ним задачи. Там, где нет такой ориентации, там нет и самосознания, которое потому и называется самосознанием, что оно есть знание отношения качества субъекта к решению стоящей перед ним задачи².

1 Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростков//Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благовадежина. М.: Издательство АПН РСФСР, 1961.

2 При изложении вопроса о развитии субъекта деятельности я использовал мысль, высказанную П. Я. Гальпериним в личной беседе.

Такое превращение ребенка из субъекта деятельности в личность и происходит в подростковом возрасте в отношении задач построения отношений с другими людьми.

Предварительно такое поворачивание субъекта деятельности на себя происходит в учебной деятельности, которая есть не только усвоение основ науки, но изменение самого учащегося, самого субъекта, приобретение им новых способностей. Эти изменения есть главное содержание и результат учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Конечно, произойдет ли такое поворачивание субъекта на «самого себя» зависит от того, как будет построена учебная деятельность, как будет идти ее формирование. Для нас в контексте данного сообщения важно подчеркнуть, что основные предпосылки появления чувства взрослости возникают внутри учебной деятельности. Ребенок начинает обращать внимание на свои физические и интеллектуальные качества и сравнивать их с качествами других людей только после того, как произойдет это обращение на себя.

Второй вопрос — о характере протекания переходного периода, неизбежности трудностей в этот период. Имеющиеся в нашем распоряжении материалы показывают, что характер «взрыва» или «кризиса» вовсе не обязателен для переходного периода. Возникающее чувство взрослости приводит к «взрыву», разнообразным трудностям, затяжному характеру перехода лишь при определенных условиях. Самое важное из этих условий — это характер отношений взрослых к ребенку или детей друг к другу: если отношения взрослых к ребенку в этот период остаются прежними, т.е. к нему продолжают относиться как к маленькому, или если в коллективе сверстников ребенок не находит признания своей взрослости, то это неизбежно приводит к конфликтам и затягивает переходный период. От того как будет протекать этот переходный период в значительной степени зависит и течение развития в подростковом периоде.

«Собственная взрослость в представлении подростка существует прежде всего в виде отношения окружающих к нему как к перешагнувшему границы детства, как к взрослому, а его стремление к взрослости проявляется в форме активного желания так или иначе приобщиться к миру взрослых и походить на них. Развитие взрослости начинается с усвоения тех образцов поведения и отношений, в которых наиболее рельефно выступает отличие взрослых от детей. Усвоение подростком существенного морально-этического содержания норм отношений взрослых проявляется в его претензии на более

равноправное положение в отношениях со взрослыми и стремлении отстаивать свое право на это. Различные формы протеста и конфликты со взрослыми свидетельствуют о ломке старой структуры отношений и становлении новой, основанной на принципиально других нормах»¹. Уже в переходный период намечается возникновение новой формы деятельности, деятельности общения. В этот период она носит еще хаотический характер, подростки как бы примериваются друг к другу, пытаясь построить удовлетворяющие их взаимоотношения.

Весь подростковый период проходит под знаком решения задач на установление взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, которые соответствовали бы усваиваемым морально-этическим нормам, «кодексу товарищества» прежде всего.

Решение этих задач происходит при ориентации не только на качества другого лица, но, и это главное, на свои собственные качества и особенности. Развитие этой ориентации в себе, в своих качествах, прежде всего в качествах морально-этических, и составляет содержание развития самосознания в этот период. От успешности решения этих задач в значительной степени зависят эмоциональные проявления подростков в этот период.

Наиболее острые переживания связаны в этом возрасте с решением именно этих задач, успех и неуспех в их решении бурно переживается именно потому, что подросток впервые ориентируется на себя как основное условие успешности решения именно этих социальных задач.

Неуравновешенность, чрезвычайная чувствительность к оценке, неадекватная самооценка и ее колебания, чувство самоуверенности и, наоборот, сомнение в своих силах, чувство неуверенности, подавленности или робости — все это симптомы, за которыми лежит ориентация на себя как основное условие решения задач, которое ставит деятельность общения.

Именно на этой основе, на основе решения задач на установление отношений, возникает и желание побыть иногда одному, разобраться в том, что мешает и что помогает решению этих

¹ Драгунова Т. В. Некоторые вопросы формирования личности в подростковом возрасте. Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР, т.п. М., 1968 г.

задач. На этой основе возникает особая внутренняя деятельность, размышления об отношениях с другими и о своих собственных качествах.

Мы уже указывали, что подростки решают задачи на установление взаимоотношений друг с другом и со взрослыми на основе морально-этических норм, усваиваемых из мира отношений взрослых людей. Таким образом, деятельность общения как бы моделирует отношения взрослых, подростки воссоздают их в своих отношениях, раскрывают и усваивают те общественные задачи, которые решаются взрослыми. В результате такого освоения задач, решаемых взрослыми людьми, происходит и новое понимание взрослости. Быть взрослым значит решать не только задачи на взаимоотношения, но одновременно решать общественно-производственные задачи, задачи профессиональные.

В подростковом возрасте, именно благодаря деятельности общения и ориентации на себя при решении задач на взаимоотношения, возникает не только новый уровень самосознания, но углубляется его социальное содержание. Над морально-этическим содержанием надстраивается социально-производственное с его устремлением в будущую профессию. Возникают задачи овладения качествами и знаниями, необходимыми для будущей деятельности. Этим обозначается переход к новому периоду развития — периоду, который мы условно назвали ранней юностью.

АНТИ-КАРНЕГИ, ИЛИ ЧЕЛОВЕК-МАНИПУЛЯТОР¹

ПОДРОСТКИ

Через пять минут общения с этой женщиной я понял: ее проблема не в том, что она несостоятельный родитель, а в том, что она — несознательный родитель. Она не смогла вовремя осознать необходимость «развода» со своим ребенком, которого не удалось избежать еще ни одной матери. Фатальность такого «развода» часто не осознается именно родителями и порождает наибольшее количество проблем.

Мне удалось убедить свою пациентку не следовать советам соседей «быть построже», а напротив — похвалить сына за растущую независимость, то есть позволить ему без скандалов и слез стать взрослым. Не удерживать его в детстве, а найти для себя новые интересы, чтобы заполнить вакуум.

Ее пятнадцатилетний сын не слишком отличается от своих сверстников. Способ протеста? Да, он был весьма самобытной и яркой индивидуальностью. Но потребность в бунте испытывают все подростки без исключения. Это может выражаться в экстравагантных прическах, длинных волосах, нарядах, жаргоне... Да мало ли в чем! Молодежь так изобретательна. Печально, но под обстрел попадают и родители. Угождение родителям считается предрассудком. Большую часть времени нормальный подросток проводит вне дома в компании сверст-

¹ Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992.

ников. И стоит родителям обвинить его в этом или выразить недовольство его друзьями — контакт прервется надолго. Коммуникация будет нулевой.

Обычно у родителей начинается паника: «Где мы ошиблись?», «Почему это случилось именно с нами?»

Лучший совет таким родителям — ничего не предпринимайте. Уход подростка «к своим» — это всего лишь естественная фаза его развития, болезнь роста. Это пройдет, если не вмешиваться, не проявлять насилие.

В сущности, мы имеем дело все с той же притчей о блудном сыне, который излечился благодаря терпению ждавшего его отца. Блудный сын обязательно возвращается, если конечно, озабоченный родитель не будет паниковать и не задержит процесс развития.

Для меня притча о блудном сыне — поучительная история о ждущем, терпеливом родителе, который поможет своему младшему сыну состояться, стать человеком. Вспомните, старший примерный сын, который никогда не протестовал, так и остался инфантильным и завистливым ребенком.

Подростковую стадию наших детей надо уметь переживать. Это нелегко, но другого выхода нет. Нетерпеливые родители, как только их дети достигают критического возраста, начинают вопить о «трагедии наших подростков». Никакой трагедии, но я считаю своим долгом составить список самых общих способов, с помощью которых подростки и родители — эти две группы человеческих существ, на самом деле любящих друг друга, привычно пытаются манипулировать друг другом. Я хотел бы привести весь этот перечень в этой книге, поскольку в той или иной степени эти способы иллюстрируют вечный конфликт между родителями и подростками.

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПОДРОСТКОВ

1. ПЛАЧ. Когда они хотят чего-либо, они ноют и плачут.
2. УГРОЗА. «Ага! Вы так!? Ну так я брошу школу», «Да я мог бы просто жениться», «Я могу попасть в беду».
3. СПЕКУЛЯЦИИ. «Ты меня не любишь, иначе бы ты...»
4. СРАВНЕНИЕ. «Ни у кого нет таких коротких волос», «Отец Билла купил ему новый мустанг», «У всех есть ангорские свитера», «Других не заставляют мыть руки каждые пять минут».
5. ВЫМОГАТЕЛЬСТВО (или шантаж). «Наверное, я заболею», «Я скажу папе, что ты прячешь от него этот счет».

6. НАСТРАИВАНИЕ одного родителя против другого. «Мама не пускает меня в кино, как же так, па?», «Попроси отца дать мне машину, а то он категорически отказывает мне, представляешь?»

7. ЛОЖЬ. «Мы идем в библиотеку» (ни словом не упомянув о вечеринке, которая будет после этого), «Я ни при чем», «Я не брал этого».

8. ПОДАВЛЕННОЕ СОСТОЯНИЕ. Впасть в демонстративную депрессию, чтобы вынудить мать сделать то, что он хочет — «она же должна меня утешить!».

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СПОСОБЫ РОДИТЕЛЕЙ

1. МАНЯЩИЕ ЯБЛОКИ. «Убери двор, и я дам тебе кредитную карточку», «Отнеси мусор, и я подброшу тебе на карманные расходы», «У меня два билета на бейсбол. Будь молодцом, и мы посмотрим эту игру».

2. УГРОЗЫ. «Если ты не отвезешь тетю Агнессу, ты тоже пойдешь пешком», «Я думаю, мне следует сходить в школу и узнать о твоих успехах».

3. СРАВНЕНИЯ. «Джон не получает столько карманных денег, сколько получаешь ты», «Билл учится лучше тебя», «Мне нравится Том, он такой вежливый...»

4. НЕИСКРЕННЫЕ ОБЕЩАНИЯ. «Ты сможешь как-нибудь сходить в Дисней-ленд», «Я поговорю с одним человеком относительно летних занятий», «Мне хотелось бы, чтобы у тебя был такой свитер».

5. ШАНТАЖ. «Я пожалуюсь отцу, и уж он-то с тобой разберется», «Как мало времени ты уделяешь домашним занятиям. Я уверена, если я скажу об этом твоему учителю, его это не порадует».

6. БОЛЕЗНЬ как средство контроля. «Если ты не перестанешь этого делать, у меня будет сердечный приступ», «Ты просто должен успокоиться — видишь, у меня начинается мигрень».

7. ЛЮБОВЬ как средство. «Ты бы не делал этого, если бы хоть капельку любил меня!»

Сравнение того и другого перечня заставляет нас предположить, что подростки и их родители непрерывно играют в одну и ту же игру. Родители, которые ответственны за своих детей, так сказать, «на законном основании», — это «собаки сверху». Подростки, напротив, — это «собаки снизу», и они готовы манипулировать любыми способами.

В результате — изнуряющая манипулятивная битва. Подростки пытаются выскользнуть из шаблонов, налагаемых на них взрослыми; взрослые чувствуют, что должны прибегнуть к силовым играм.

Первым правилом родителя поэтому является то, что все ЭТО ОЧЕНЬ СЕРЬЕЗНО и на самом деле — не игра. Подросток тоже чувствует серьезность всего происходящего и в полной решимости выиграть.

Чтобы лучше понять их взаимоотношения, назовем борьбу между подростками и их родителями соревнованием, в котором подростки руководствуются следующим правилом: «Я побеждаю, ты проигрываешь». Подростки целиком исходят из этого допущения. Для них родители — это соперники или враги, которых нужно победить. Соответственно практически каждое взаимодействие поколений оборачивается небольшой или большой схваткой.

Примеров можно привести бесконечно много.

Скажем, Салли отправляется в школу холодным утром, надев лишь легкий жакет. «Надень сейчас же пальто, — говорит ей мать. — Этот жакет слишком легкий». В ответ следует: «Не хочу!» «Я твоя мать, и ты будешь делать то, что Я скажу». Надо ли добавлять, что Салли с еще большей решимостью говорит: «Не буду!».

Враги сошлись в битве.

Если выигрывает мать, подросток будет чувствовать себя обиженным и мрачно и сердито отправится на уроки, строя планы, как бы наказать свою семью, как бы отомстить. Возможно, она и наденет пальто, но через три дома она его снимет. Так что, мать победила?

А что будет, если в споре о пальто победит не мать, а подросток? Тогда мать будет сердиться и мысленно ругать отца, которому наплевать на поведение дочери... Короче, день у нее наверняка сложится скверно. А виной всему ее искаженное чувство ответственности.

Предположим, однако, что мать научилась актуализировать игру. Для этого она должна прежде всего убедить себя, что жизнь — это не обязательно битва; что жизнь — это иногда и дружба, и сотрудничество. И тогда враги превратятся в друзей, а у друзей непоколебимым правилом служит: «Когда выигрываешь ты — выигрываю я; а когда ты теряешь — и я теряю тоже».

У друзей — общие потребности, и им нет резону конфликтовать и соревноваться.

— Мы ведь обе не хотим, чтобы ты простудилась? — говорит тогда мать. — Пойми, я искренне за тебя волнуюсь. Войди, пожалуйста, в мое положение и посоветуй, что делать.

При таком подходе Салли скорее всего скажет:

— Хорошо, давай я надену под жакет свитер.

— Прекрасно, — соглашается мать.

Заметим, обе расходятся в хорошем настроении. Что же произошло? Просто правила игры были изменены.

Конечно, между матерью и Салли еще не однажды будут возникать конфликты, но решение их будет успешным, если оно будет базироваться на идее взаимного уважения. Поэтому мать, во имя собственного же блага (не говоря о благе дочери), должна вести себя с дочерью, как с равной, а не как с подчиненной. И (пусть это даже угрожает здоровью дочери) она могла бы позволить ей остаться в одном жакете. Из двух зол, как известно, выбирают меньшее. И простуда Салли в данном случае — несомненно меньшее зло, нежели потеря контакта, может быть, навсегда между матерью и дочерью.

Все мы могли бы избежать множества неприятностей, если бы правильно понимали, что такое ПОБЕДА и что такое ПОРАЖЕНИЕ.

И то, и другое — это всего лишь гипотезы того, как надо жить. И я утверждаю, что эти гипотезы оказались ложными.

Перлз писал: «Выигрывая, мы обязательно проигрываем».

Многие родители считают себя экспертами поступков своих детей, и, к несчастью, их подход к детям определяется одним лишь «ТЫ ДОЛЖЕН». Попробуйте как-нибудь подслушать разговор родителей с ребенком, который они затеяли в воспитательных целях. И посчитайте, сколько раз в течение нескольких минут они употребляют этот категорический императив. Впрочем, дети тоже не чураются этого «ты должен», и весьма умело им пользуются. Так что они квиты.

Альтернативой «долженизму» является то, что есть. Стремление к совершенствованию — это не что иное, как чувство неспособности и неполноценности.

Вместо того чтобы создавать ад нашим детям, устанавливая невыполнимые стандарты их поведения, мы должны расти вместе с ними, творчески решая НАШИ проблемы. Лишь растущая личность способна безоговорочно принять ответственность на себя.

Рассмотрим еще один пример из моей врачебной практики и проверим, как эта теория работает.

...Джим сражается с отцом из-за домашнего задания. Он не хочет делать его сейчас. Он хочет сначала прогуляться со своими клубными друзьями. «Сделай уроки, а потом иди», — говорит отец. И проявляя скорее дружелюбие, чем враждебность, он добав-

ляет: «Давай посмотрим, можем ли мы договориться. Ведь мы оба хотим, чтобы ты окончил высшую школу, а для этого надо неукоснительно выполнять домашние задания, правда?». С этим Джим соглашается, но уроки делать сей же момент он все равно не хочет. «Давай, — предлагает Джим, — я встану рано утром, и все сделаю». «Отлично, — соглашается отец, — но если ты не встанешь, то в следующем месяце тебе придется оставить клуб — ты на собственном же опыте убедишься, что тебе не под силу совмещать клуб и учебу».

Отец пошел на уступку, и это куда лучше, чем затяжной конфликт, который превращает в кошмар жизнь многих семей.

В следующем примере Мэри и ее родители могут прийти к согласию относительно ее свидания. Ей только 13 лет, но она очень хочет поехать в пятницу вечером в кино с Джеком, которому 16. «Одна... В автомобиле...», — думают ее родители и решаются воспрепятствовать этому. «Вы не отпускаете меня даже в кино!» — манипулятивно протестует Мэри. Мать не соглашается: «Это неправда. Конечно, иди в кино. Но нам кажется, что ты не должна оставаться беззащитной перед сексуальным влечением. Ты уже приняла решение, когда соглашалась на свидание. И когда останетесь вдвоем в апельсиновой роще, будет уже поздно. Ты утратишь способность свободно рассуждать — твое тело будет уже захвачено. Так что сейчас, на трезвую голову, обдумай последствия твоего решения».

Мэри продолжает спорить: «Вы просто мне не доверяете». «Мы не доверяем такого рода ситуациям», — говорит отец. И — предлагает несколько вариантов на выбор: отправиться в кино на автобусе; отвезти их в кино на машине отца; сделать то же родителям Джека или, наконец, они пойдут в кино не вдвоем, а с братом Мэри и его подружкой. Мэри выбирает последний вариант и, хотя и сетует на некоторое ограничение свободы, врагами родителей не считает. Кому-то покажется, что родители слишком открыто выражали свои чувства и слишком много сказали Мэри о своих опасениях. Да, но честность — главное условие актуализации поведения.

Родитель, избравший актуализированный стиль поведения, прежде всего попытается направить деятельность подростка в конструктивное русло. Он понимает, что бесконечные протесты их ребенка необходимы для его роста. В конечном итоге на головы бедных родителей обрушивается столь много протестов со стороны подростка потому, что он им доверяет больше всех.

людей на свете и внутренне уверен, что они будут любить его вопреки бунтам и агрессии. С посторонними людьми он ведет себя куда спокойнее и деликатнее.

Подросток пытается адаптироваться к жизни своим индивидуальным путем. И неблагоприятно втискивать его во взрослые рамки, пока он еще не стал взрослым. Родителям следует позволить подростку расти и развиваться в его собственном индивидуальном темпе. Придерживайтесь концепции «роста изнутри», нежели «форсирования роста снаружи» — и у вас не будет серьезных конфликтов с детьми.

Дороти Барух советует родителям в обязательном порядке оказать своим детям следующие услуги: понимать их, когда они этого хотят; сообщать им необходимую информацию о сексе и оказать помощь в становлении независимости.

Понимание без принятия невозможно.

Кто сказал, что выразить свои чувства легко? Это не просто трудно; адекватное выражение своих чувств требует длительного обучения. И помочь в этом могут только родители.

Мудрые родители изобрели четыре замечательных способа переключения негативных чувств, которые временами захлестывают их детей, на социально приемлемые действия.

1. Дать возможность выговориться и тем самым превратить недовольство в душе в слова.

2. Четко обозначить словами негативные чувства. После такого пристального наблюдения они обычно исчезают.

3. Смоделировать выход из ситуации.

4. Регулярно играть в такие игры, как теннис, гольф, шахматы, чтобы снять напряжение сражений в семье и в школе.

Чувства подростков, как настоящие, так и прошлые, неминуемо приводят их к действиям. К каким? Это во многом зависит от родителей. Позади неприемлемых действий стоят негативные чувства, причем поступок может быть совершен в подростковом возрасте, а чувство, его спровоцировавшее, может быть заложено в раннем, чуть ли не младенческом возрасте. Во многом эти действия объясняются фантазиями подростка относительно реально происшедшего.

Помочь подростку избежать опасного поведения можно двумя путями: удовлетворять те интересы подростка, которые приемлемы (походы, рыбная ловля, футбольные матчи, клубы гонщиков, охота), и помогать ему объяснять, называть свои негативные чувства.

Кроме того, подростки должны четко знать, что есть три момента, ограничивающие их деятельность. Они обязаны сдерживать себя, если:

- 1) этого требует безопасность и есть угроза здоровью;
- 2) это угрожает их или родительской собственности;
- 3) этого требует закон и порядок социальной приемлемости.

Уверяю вас, большинство подростков вовсе не так уж плохи, как мы пытаемся это представить. Менее двух процентов из них нарушают закон. Их музыка, которая так раздражает взрослых, для них реалистична. Ну что с того, что она противоположна музыкальной романтике нашей юности? Так ведь и жизнь изменилась в сторону этого грохота и визга. Несовершенство и избавление от иллюзий — главные темы сегодняшнего дня. Ключом к пониманию этого могут служить слова Боба Дилана: «Человек — это лишь безобразие красоты».

У современного поколения подростков общее ощущение, что они живут в мире автомобильных магистралей, реактивных самолетов и блеска неоновых реклам, и спокойствие они находят лишь в сердцевине звука. Сравните их идеалы с идеалами старшего поколения, и вы перестанете удивляться, что музыка у них другая.

Подростки тридцатилетней давности более всего увлекались спортом, романтическими свиданиями и издевательствами над «яйцеголовыми». Сегодняшние подростки, задающие тон всему поколению, пытаются быть атлетами, отличниками, секретарями комитетов, вожаками классов, то есть страстно желают социального престижа. В борьбе за самоактуализацию наибольшая тяжесть ложится как раз на юношеские годы.

Посмотрим теперь на актуализирующегося подростка в терминах трех основных описательных категорий любой актуализирующейся личности: творчества, межперсональной чувствительности и осознания.

1. ТВОРЧЕСТВО. Актуализирующийся подросток — это творческий бунтарь. Он находит в себе мужество бунтовать здоровыми способами. Его протест выражается не внешними символами (длинные волосы, узкие брюки, броский макияж), а целью, направлением, смыслом.

2. МЕЖПЕРСОНАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ. Он не только понимает чувства своих сверстников, но и с пониманием относится к своим родителям. Он старается не шокировать их своей одеждой или жаргоном.

3. ОСОЗНАНИЕ. Он хочет испытать полную радость сегодня и испытать переживание целиком. У него есть чувство истории и целевой ориентации, однако жизнь его проходит здесь и

теперь. Он похож на спортсмена, который катается на доске по волнам и радуется не только небольшому кусочку дерева, на котором он мчится, но и силе волн, порывам ветра, прибрежному песку и обширности моря.

ПОДРОСТОК, как и все мы, изначально манипулятор, стремящийся вырасти в актуализатора. И основная работа родителей, как мне кажется, в том, чтобы сойти с дороги и не мешать ему на этом пути.

УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКИ

Класс — одно из самых подходящих мест для манипуляции. Основная причина в том, что школьные администраторы прежде всего настаивают на поддержании дисциплины. А контроль над другими, как мы уже видели, низводит человеческие существа до положения вещей. И любые Джон и Мэри, родившиеся с нормальным запасом человеческих чувств, превращаются в элементы набора «учеников» средней дневной посещаемости.

Как только детей начинают усреднять, загонять в определенные рамки и навязывать им жесткие правила, они немедленно начинают протестовать. Дети вообще склонны противостоять контролю, а в школе — особенно. Мы все помним таких «неподающихся» — бунтарей, головорезов, непослушных со времен наших школьных лет. Как правило, они-то и запоминаются на всю жизнь. Мы даже помним их имена, а попробуйте-ка вспомнить имя какого-нибудь тихого и послушного отличника? Мы помним также их приемы, с помощью которых они пытались противостоять бесконечному школьному контролю. Помним мы и приемы учителей, с помощью которых они наводили порядок в классе и воздействовали на возмутителей спокойствия: пристальный взгляд, резкое замечание, наказание, угрозы вызвать родителей в школу, изоляция (выгнать из класса или отставить стол нарушителя в сторону), вызов к директору, издевки и т.д.

Все эти приемы, как мы видим, негативны и носят приказной, принудительный характер. Они направлены на взращивание конформизма, а отнюдь не творчества. Печально, что вместо стимулирования изобретательности, продуктивности, любви к новому и неизвестному манипулятивное поведение учителей приводит к противоположному результату. В этом — устойчивый парадокс современного положения в области образования.

Мы привыкли смотреть на проблемы с поведенческой точки зрения: какую бы ситуацию мы ни обсуждали, во главе угла всегда «кто и как себя ведет». При этом мы упускаем нечто чрезвычайно важное. Правильнее было бы рассматривать проблемы с точки зрения интереса.

Хорошо известно, что интерес школьника к школе стремительно падает, и каждый следующий год несет существенное уменьшение этого интереса. Что это значит? Может быть, школа становится менее интересной? Или жизнь за стенами школы — более интересной? Или учителя не так увлекательно преподают свои предметы?

Думаю, что все это верно, и можно назвать еще сотню причин. Давайте подойдем к двери любого класса и послушаем, как и о чем разговаривают учителя с учениками.

Ученик: Где больше муравьев — внутри или снаружи?

Учитель: Я никогда их не спрашивал. Займись делом.

Студент: Я думаю, какую тему взять для статьи: «Школа и правонарушения малолетних» или «Психика преступников?»

Профессор: Любая отвечает требованию. Решайте побыстрее.

Ученик: А почему здесь двойное сочленение?

Учитель: Мы займемся этим завтра. Сегодня мы изучаем мускулы.

Ученик: У нас есть кошка, которая выгибает спину и шипит, когда кто-то проходит мимо ее котят.

Учитель: Сейчас меня интересуют не кошки, а защитная расцветка птиц.

Во всех этих разговорах учитель проявил себя как безнадежный манипулятор. Он ни разу не воспользовался заинтересованностью своих учеников. Учитель-актуализатор всегда отождествляет свой ответ с интересом ребенка даже тогда, когда он кажется не относящимся к теме урока или к предмету вообще. Наш — манипулятивный — учитель интересы детей считает не важными и глупыми. И тем самым отбивает у детей интерес к школе вообще. А значит — роет себе яму. Поэтому мне хотелось бы предложить учителям несколько подходов к своей работе, которые могут помочь им в их нелегком деле.

1. Наберитесь терпения, чтобы понять вопрос. Во время дискуссии мы имеем обыкновение не слушать собеседника, поскольку в интервале, когда говорит он, мы обдумываем, что скажем дальше. Поэтому диалоги современных людей правильнее было бы назвать параллельными монологами.

При обучении эта тенденция приводит к прерогативе лекций, посвященных тому вопросу, которого пока еще никто не задал. Как бы ни ликовал учитель, читая такую лекцию, у учеников все равно остается чувство «чего-то не того».

Поэтому обязательно надо позволять ученикам задавать вопросы и обязательно отвечать на них. Хорошо при этом может выглядеть просьба повторить вопрос или признание: «Извините, я не понял». Во всем этом чувствуется уважение к ученикам, и они это очень ценят.

2. Вопрос, как правило, заслуживает большего, чем ответ.

Существует странная теория, превалирующая в нашем, заезженном экспертами обществе. Она состоит в том, что вопрос заслуживает только точного ответа. Авторы этой теории почему-то допускают, что отвечающий абсолютно точно и полно понял того, кто задал ему вопрос. Это несусветная глупость. На деле каждый из нас имеет тенденцию слишком доверять собственному здравому смыслу. Это верно и для преподавателей. И ответ, как правило, бывает уже вопроса. Поспешный ответ ограничивает, обедняет обучение; сужает ту его область, которая была очерчена вопросом.

3. Завышенная готовность немедленно ответить усиливает опору на внешний опыт и отучает смотреть внутрь.

Эксперты необходимы, и порой мы не можем без них обойтись. Но студенты так рано перестают думать, рассуждать самостоятельно в основном из-за того, что им ПРОЩЕ спросить кого-то, кто знает, нежели искать ответ самим и думать над ним. Будучи полностью удовлетворенными ответами других, они привыкают не полагаться на свои способы решения проблемы.

Да, ответы, приходящие слишком кстати, могут стать непреодолимой преградой на пути к прогрессу тех, кто учится, и свести на нет их стремление найти руководство в самих себе.

4. Вопрос задают не всегда для того, чтобы получить ответ.

Однажды школьник спросил учителя: «Отчего бывает гром?» После того как учитель закончил объяснение динамики электрических бурь, мальчик уверенно заявил: «Это неправда. Мой отец говорит, что гром гремит из-за трактора». Ситуация тушиковая, но ее можно было бы избежать, если бы учитель поинтересовался, чем был вызван вопрос. В некотором смысле вопрос этого мальчика означал: «Я слышал от отца нечто интересное». И если бы учитель дал ему возможность поделиться этой новостью с классом, он получил бы шанс дать верное представление о природе грома всем детям.

Иногда вопросы задаются для того, чтобы прощупать почву, но опять же не для того, чтобы получить ответ. Школьник, например, может спросить: «Вы знаете, что ребенок всегда должен слушаться свою мать?» Конечно, учителю нелегко будет узнать, чем вызван такой вопрос. Он может предположить, что чувством вины, но чем конкретно?... Весьма вероятно, что ребенок проверяет, как учитель будет реагировать, и тогда уже сделает вывод, продолжать или нет. Если учитель скажет: «Да. Обязательно нужно слушаться!» — дискуссия рискует затухнуть на этом самом месте — ребенок теперь знает, что небезопасно признаваться в своих прегрешениях. Если учитель скажет: «Нет», — ребенок почувствует себя оправданным и тоже может прекратить дискуссию. Поэтому лучшим ответом мог бы стать такой, который и заинтересует ребенка, и не напугает. Например: «А-а, ты, наверное, хочешь знать, как и когда надо повиноваться». Вот тогда учитель полностью расчистил бы площадку для выражения детской озабоченности.

В широком смысле все эти вопросы иллюстрируют растущую боль саморазвития, и учитель может помочь маленькому человеку расти не столь болезненно. Понимание, уважение и поощрение детских вопросов пробуждают в ребенке интерес к миру. Манипулятивные же ответы закрывают диалог, душат интерес и задерживают рост.

УЧИТЕЛЬ И ПОДРОСТОК

Учителю ничуть не проще справиться с проблемой подростков, чем родителям. Проблема эта, как правило, базируется на принудительном школьном попечительстве.

Эдгар Фриденберг заявил, что школа должна регулировать поведение, и наделил школы силой закона. Школы теперь обладают полномочиями подвергать цензуре школьные газеты, запрещать спорные диспуты, контролировать ассоциации, накладывать ограничения на стиль одежды и причесок. В кого в такой ситуации превращается учитель?

Фриденберг уверяет нас, что на самом деле подросток не бунтует против учителей, а лишь разочарован и безразличен. Назвать подростка бунтарем, считает Фриденберг, — значит предположить, что авторитеты, против которых он бунтует, хотя и неприемлемы для него, но законны с его точки зрения.

Отношение к школе и учителям наиболее недовольных подростков похоже на разочарование Алисы в Стране Чудес, которая заявляет беспорядочным и претенциозным созданиям: «Вы всего лишь колода карт!». То, что подросток безразличен или разочарован, иллюстрируется его постоянным заявлением: «Все это ерунда». Наши подростки слишком сильно сориентированы на своих сверстников, и в этих условиях образование не такая уж ценность для них.

Разочарование в учебе может наступить и потому, что учителя слишком мало их уважают. Ведь большинство учителей считают, что юность — это что-то полувзрослое, нуждающееся в надзоре от неприятностей.

«Учителя фальшивы, — сказал один подросток на заседании школьного совета, — они говорят, что заботятся о нас, но мы им нужны для того лишь, чтобы они могли выглядеть хорошими. Они озабочены нашим поведением, поскольку оно отражается на процессе обучения, но на самом деле им на нас наплевать».

Думаю, каждому учителю надо прислушаться к этим словам, несмотря на то, что они чересчур категоричны.

Иначе ваши ученики обязательно станут ловкачами. Самые распространенные формы школьного ловкачества таковы:

1. Столкнуть родителей и учителя.

«Моя мать говорит, что это глупое задание», «Я не мог сделать домашнее задание, потому что вчера у нас были гости», «Мой отец считает, что это пустая трата времени».

2. Беспомощность:

«Я не могу, у меня не получается, помогите мне, пожалуйста».

3. Болезнь.

Частое обращение к врачу, особенно во время контрольных работ.

4. Лесть.

«Вы самый хороший учитель из всех, кого я знаю», «Вы так интересно рассказываете, мне все-все понятно».

5. Настроить одного учителя против другого.

У учителей тоже выработана четкая система манипуляций, с помощью которых они защищаются.

1. Система доносов.

Воспитатели частенько приучают детей к тому, чтобы они шпионили друг за другом и докладывали учителю, кто курит, кто ругается, кто хулиганит.

2. Система любимчиков.

Учителю спокойнее, когда среди учеников есть «свои», которых он купил тем, что сделал из них фаворитов, доверенных лиц. Им можно поручать наиболее ответственные дела, награждать их за хорошее поведение.

3. Создание атмосферы неизвестности.

С трудными подростками легче справиться, если держать их в состоянии беспокойства по поводу того, переведут их в следующий класс или нет. Учителю остается только постоянно создавать угрозу того, что их не переведут.

4. Унижение.

Трудные дети «платят» за свои грехи тем, что их регулярно выставляют на посмешище, доказывая окружающим, что они дураки, неучи и хамы.

5. Оценка как наказание.

Наказание ребенка тройкой или двойкой лишает его привилегированного положения в классе; наказание неудовлетворительным поведением заставляет его оставить занятия в атлетическом клубе или спортивной секции. «Тройка» вместо «четверки» лишает ребенка определенных привилегий. «Двойка» вместо «тройки» создает угрозу того, что его оставят на второй год. (Кстати, плохие отметки держат под контролем не только детей, но и их родителей.)

6. Нелестные сравнения.

Можно бесконечно ставить в пример ребенку его старших сестер и братьев, говоря, что вот они-то были хорошими, а он-то — совсем наоборот. Один из наиболее самолюбивых подростков на моей памяти всю свою школьную жизнь догонял круглые пятерки старшей сестры. Все дети, у кого есть братья или сестры, вынуждены работать с довеском такого рода:

Конформизм и активный контроль — это ценности среднего учителя. И труднее всего им приходится с творческими детьми, способности которых выше среднего. Как правило, эти дети характеризуются тем, что носятся с дикими и неуправляемыми идеями, пытаются продуцировать свои идеи нестандартными способами; не пользуются проторенными дорожками; им свойственен юмор, игривость, свобода в проявлениях. Как правило, именно такие дети оставляют впоследствии заметный след в жизни, а тихони, послушные учительские любимчики остаются серыми и незаметными.

Обучение, которое помогло бы ученикам развить их творческие способности, должно опираться на взаимный интерес учителя и ученика.

ВАШ БЕСПОКОЙНЫЙ ПОДРОСТОК¹

ПЕРЕДАЧА РЕБЕНКУ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА ЕГО СОБСТВЕННУЮ ЖИЗНЬ

В начале этой главы мы собираемся предложить вашему вниманию несколько идей, которые могут (особенно в том случае, если вы испытываете трудности с ребенком) удивить, даже поразить вас, показаться вам слишком эгоистичным, аморальным или революционным. Если ваша реакция будет именно такой, воздержитесь, пожалуйста, от оценок до тех пор, пока не прочтете всю книгу и не поймете нашу позицию. Даже если усвоение этих идей и потребует от вас некоторых усилий и определенной практики, они будут, как показывает наш опыт, ненеправильными, поскольку идеи эти не просто гуманны, но и эффективны.

Если вы испытываете трудности с вашим сыном или вашей дочерью, то, весьма вероятно, вы делаете нечто одно (а может быть, и то и другое) из двух:

1. Вы определенно не справляетесь с вашей важнейшей обязанностью, состоящей в том, чтобы делать счастливой свою собственную жизнь.

2. Весьма вероятно, что вы берете на себя труд руководить жизнью ребенка, что является уже не вашей заботой, но прямой обязанностью вашего ребенка.

Задача этой книги состоит в том, чтобы помочь вам изменить обе эти установки или привычки. В данной и следующих трех главах мы начнем со второй из них (как более легкой) и

¹ Байярд Р. Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1991.

потренируемся освободиться от привычки руководить жизнью ребенка. Со временем мы перейдем к детальному обсуждению этого тренинга, однако сейчас, для того чтобы создать более благоприятные условия для последующей работы, мы попросим вас проделать очередные три шага.

ПЕРВЫЙ ШАГ

Возьмите бумагу и карандаш и составьте по возможности полный список всего того, что задевает, беспокоит вас в поведении вашего ребенка.

Даже если вместе с вами с книгой работает кто-то еще, составьте этот список (как и все прочее в нашей работе) сами, индивидуально. Если двое родителей работают над какой-то конкретной проблемой вместе, то каждый из них должен составить отдельный список, и, скорее всего, окажется, что в этих списках будет по крайней мере несколько различных пунктов.

Список станет той основой, на которой будет строиться ваша работа с книгой; и мы надеемся научить вас работать с каждым его пунктом.

Взявшись за составление списка, вы можете включить в него восемь, десять и даже больше пунктов. Вот подборка пунктов, перечисленных в списках разных родителей:

То, что беспокоит родителей в поведении детей

Поздно ложится спать.

Лжет, например:

Говорит, что идет в одно место, а сама идет куда-то еще.

Говорит, что сделал уроки, а сам не сделал их.

Говорит, что не крала из моего кошелька.

Пачкает на кухне.

Задвигает доску для нарезки хлеба, не смахнув с нее крошки.

Развешивает мокрые полотенца по всей ванной комнате.

Оставляет грязную посуду в гостиной.

Не кормит своих домашних животных.

Не убирает за своей собакой.

Берет без спроса мою одежду.

Одевается как бродяга (проститутка).

Злоупотребляет косметикой.

Дает мою одежду (фен для волос, косметику) своим подругам.

Исчезает по ночам из дома через окно.

Гуляет допоздна или даже, всю ночь.

Оставляет свой велосипед (коньки и т.д.) на улице без присмотра.
Оставляет мои инструменты ржаветь на улице или же теряет их.
Часами занимается телефоном.

Заказывает, не спросив меня, дорогостоящие междугородные разговоры по телефону.

Не хочет переодеваться после школы.

Имеет дурную привычку скандалить.

Постоянно угрюм и замкнут.

Водится с нежелательными приятелями.

Имеет друга (подружку) гораздо старше ее (его).

Слишком много смотрит телевизор.

Валяется целыми днями, слушая стереозаписи или просматривая телепрограммы.

Не делает уроков.

Не ходит в школу.

Плохо учится.

Приводит друзей домой, когда меня нет.

Позволяет своим друзьям красть у нас.

Не моется.

Не делает работу по дому.

Закатывает истерики и угрожает, когда ему перечат.

Не убирает в своей комнате. Содержит ее в беспорядке.

Убегает из дома.

Дерется с братьями или сестрами.

Говорит, что не любит меня.

Ругается.

Обзывает меня.

Ничего не хочет делать вместе с семьей.

Все время хочет быть одна.

Требует денег.

Говорит другим, что я плохо с ней обращаюсь.

Крадет у меня или других членов семьи (деньги, украшения, коллекции монет, спиртные напитки).

Курит.

Пьет пиво с друзьями.

Курит марихуану.

Хранит марихуану в своей спальне.

Активен(на) и неразборчив(а) в сексе.

Угрожает мне или другим телесными увечьями.

Сделал беременной свою подружку.

Сделала аборт, а теперь опять забеременела.

Отбивает штукатурку со стен, когда злится.

Берет чужую машину и отправляется в «увеселительную прогулку».

Пробирается в дом к соседям и крадет там вещи.

Воруется в магазинах.

Грозится убить себя.

Ездит в машинах, которые водят безответственные друзья.

Вмешивается в мою личную жизнь.

Тревожно читать этот список. Если бы вы прочли его до того, как решили завести детей, то, возможно, вам пришлось бы изменить свое намерение. Тем не менее в его чтении есть и позитивный момент: весьма вероятно, что к вам в этом списке имеют отношение не все проблемы! Мы также думаем, что каждую из этих проблем можно рассматривать не только как повод для болезненной стычки, но и как благоприятную возможность для изменения своей жизни к лучшему. Давайте начнем теперь сортировать содержимое вашего списка, чтобы внести в него некоторый порядок.

ВТОРОЙ ШАГ

Теперь, когда ваш список готов, еще раз просмотрите его и выберите для отдельного перечня все то, что имеет вполне определенные последствия для жизни ребенка, но никак не влияет на вас. Этот перечень мы будем называть перечнем событий жизни ребенка.

Затратьте на это некоторое время, продумывая каждый пункт списка по мере того, как продвигаетесь вперед. Возможно, некоторые пункты имеют явные следствия лишь для вашего ребенка и, таким образом, относятся к перечню событий его жизни; другие же тесно связаны только с вашей собственной жизнью и, следовательно, к данному перечню не относятся. Но есть и такие пункты, которые вам придется разбивать на подпункты, чтобы определить, какой из них влияет на вас, а какой — нет.

Если же вы никак не можете решить, относится ли данный пункт к перечню событий жизни ребенка, то спросите себя, располагаете ли вы реальной властью над этой ситуацией или нет. Например, если косметика, которую вы одалживаете своей дочери, все чаще не возвращается вам, можно прекратить давать ее. Однако если у вашей дочери есть привычка курить вне дома, то не существует такого прямого воздействия, которое можно предпринять, чтобы изменить положение. В первом случае у вас

есть непосредственная власть над ситуацией, тогда как во втором случае такой власти нет. Мы обнаружили, что пункты, которые не влияют на вашу жизнь, — это обычно то, с чем вы ничего не можете поделать. Мы считаем, что было плохой тактикой настаивать на своем там, где это бесполезно, и поэтому предлагаем: если можете, поместите данные пункты в перечень событий жизни ребенка. Поберегите свои силы для тех сфер, с которыми мы будем иметь дело несколько позднее и в которых у вас есть некоторое влияние.

Способ, с помощью которого вы будете отбирать пункты для перечня событий жизни ребенка, зависит, конечно, от той конкретной уникальной ситуации, в которой вы находитесь; только вы сможете решить, относится или нет данный пункт к перечню событий, не влияющих на вашу жизнь. Тем не менее мы можем, используя примеры из приведенного выше списка, указать отдельные пункты, которые, скорее всего, могут быть вполне обоснованно отнесены к данному перечню.

Следующие пункты в целом лучше включить в перечень событий жизни ребенка, вычленив при этом лишь те весьма незначительные их аспекты, которые влияют на вас и, кроме того, находятся под вашим контролем.

• *Поздно ложится спать.*

Родители часто испытывают озабоченность по этому поводу, ибо ребенку необходим отдых, чтобы вовремя встать утром и быть бодрым в школе. Конечно, если дети поздно ложатся спать, то на следующий день у них слипающиеся и затуманенные глаза, вялость и сонливость, но все это — последствия для жизни вашего ребенка, и совершенно ясно, что они не влияют на вашу жизнь:

Помещая этот пункт в перечень событий жизни ребенка, учтите, однако, следующие его аспекты, которые влияют на вашу жизнь:

Ворчливый и раздражительный на следующий день.

Не дает мне побыть одному, лишает меня тишины и покоя вечером и ночью.

Требует, чтобы я разбудил(а) его или ее на следующее утро.

• *Слишком много смотрит телевизор.*

Мы можем представить те последствия для жизни вашего ребенка, которые, возможно, беспокоят и вас. Ребенок, скорее всего напрасно тратит время; он портит осанку и глаза; забивает себе голову ерундой и банальностями, вместо того чтобы учиться получать удовольствие от творчества. Ничто из этого не влияет

на вашу жизнь, поэтому данный пункт следует, скорее всего, отнести к перечню событий жизни ребенка, однако опять с некоторыми оговорками, например, такого рода:

Мешает мне смотреть интересующие меня программы.

Смотрит телевизор слишком долго и включает его так громко, что шум надоедает и мешает мне.

Не моется.

Ужасная картина преследует родителей, чей ребенок не хочет мыться: через тридцать лет вы идете по улице с вашим ребенком, вы — опрятные и элегантные, а он или она — невымытые и нечесанные взрослые отталкивающего вида. Все знакомые, завидя вас вместе, думают: «Какие ужасные родители, как только они позволили вырасти таким разгильдяям».

Однако, если не думать о стыде такого рода, нежелание вашего ребенка мыться не влияет на вашу жизнь, хотя оно имеет определенные последствия для самого ребенка: мнение о нем друзей, учителей, родственников и т.д. складывается с учетом его опрятности, и, весьма вероятно, что они и ведут себя по отношению к нему в соответствии с этим мнением. Помещая этот пункт в перечень событий жизни ребенка, следует учесть те его аспекты, которые могут представлять для вас отдельную проблему:

От нее неприятно пахнет, заношенный свитер пахнет при каждом ее движении.

Он пачкает мебель, когда сидит на ней.

Когда наступает его очередь готовить, он не моет руки, и у меня появляется ощущение, что и пища грязная.

• *Не заботится о личном имуществе.*

• *Оставляет свой велосипед на улице, где он может попасть под дождь или где его могут украсть.*

Почти каждый взрослый, вынужденный зарабатывать деньги, чтобы содержать себя и семью, чувствует себя не в своей тарелке, когда видит плохое обращение с дорогими вещами, а когда эти вещи он еще и оплатил собственным трудом, такой дискомфорт может быть весьма чувствительным. Видя, как бесцеремонно обращаются с купленными вами вещами, вы также можете почувствовать себя недооцененным. У вас могут развиваться тревожность и озлобленность во всем, что касается денег. Вы заплатили за нечто, что не было оценено, и можете почувствовать, что теперь обязаны платить за новые и новые вещи и что все ваши деньги просто исчезнут, как исчезает вода в сливе раковины,

Чтобы совершенно изменить ситуацию и вернуть себе контроль над финансовыми затратами, мы советуем вам провести четкую грань между вещами вашего ребенка и вещами, принадлежащими

вам, и после этого все то, что ребенок делает со своими вещами, со всей определенностью включить в перечень событий жизни ребенка. Совершенно ясно, что пропажа велосипеда у ребенка, всякого рода порча школьной формы, растрата подростком собственных денег, скорее всего, окажут воздействие на его, а не на вашу жизнь. В то же время следует помнить о тех аспектах данного пункта, которые имеют последствия и для вас.

Ждет, что я возьму пропавшие, испорченные или отданные вещи.

• *Дерется с братьями и (или) сестрами.*

Это один из наиболее распространенных и очевидных поводов для беспокойства родителей, имеющих несколько детей. Он принимает столь разнообразные формы и имеет столько степеней выраженности, что мы до сих пор встречаемся в своей практике с его новыми разновидностями. Каждый раз, сталкиваясь с новым случаем такого рода, мы обычно думали: «Эта ситуация — совершеннейшее исключение» — и начинали работать с ней каким-то особым образом. Однако раз за разом мы вновь приходили к тому видению подобных ситуаций, которое описываем в этой книге.

Когда дети дерутся, ваша главная забота, возможно, состоит в том, чтобы обеспечить их безопасность: вы боитесь, что один из них серьезно поранит другого. Очевидно, это может иметь крайне неприятные последствия как для того, так и для другого. Но даже если результат не столь ужасен, вас все равно может пугать перспектива возникновения у детей установок решать все жизненные проблемы с помощью насилия, причем один ребенок приучается быть хулиганом и задирой, а другой — беспомощной жертвой. Все это — серьезные последствия, но в первую очередь они влияют на жизнь детей. Мы советуем вам поместить этот пункт в перечень событий жизни ребенка (если все участники стычек достаточно взрослые и умеют уже бегать и говорить), учитывая при этом те его аспекты, которые оказывают на вас непосредственное влияние.

Меня пугает возможность настоящего увечья.

Они так сильно возятся, когда дерутся, что я слышу визг и шум от их возни и грохот мебели.

Они так шумят, что домовладелец уже грозил выселением.

• *Кричит, закатывает истерики, когда ему или ей перечат.*

Вам не хочется, чтобы ребенок был недоволен вами или сердит на вас, а соседи или кто-либо еще и знали о том, что подобного рода ненормальное поведение случается у вашего ребенка. Тем не

менее вспышки раздражения, скорее всего, не имеют каких-либо реальных последствий для вашей жизни. Что же касается ребенка, то, насколько мы знаем, результатами истерических вспышек бывают воспаление горла, потеря голоса, чувство беспомощности от того, что никак нельзя получить желаемого тем способом, которым хочется, и иногда чувство приятного возбуждения, наступающее после полной разрядки. Таким образом, это, скорее всего, пункт из перечня событий жизни ребенка.

Некоторые дети швыряют вещи, когда разгневаны; будут ли подобные случаи отнесены к перечню событий жизни ребенка или к перечню событий вашей жизни, зависит, как нам представляется, от того, чьи вещи были брошены или повреждены. Если ваши вещи, то случившееся определенно влияет на вашу жизнь; если же это были вещи ребенка, то их поломка — потеря для него, а не для вас. Вот почему данный пункт следует отнести к перечню событий жизни ребенка.

Вспышки раздражения не так просты. Обычно они возникают в ответ на нечто, что сделали вы и что может затрагивать как жизнь ребенка («Нет, ты не пойдешь к Джен, пока не сделаешь домашнее задание»), так и вашу собственную жизнь («нет, я не собираюсь одалживать тебе мою машину на сегодняшний вечер»). Вспышки раздражения возникают также тогда, когда вы неоднократно делали уступки ребенку. В итоге вы можете как бы натренировать раздражительность ребенка, время от времени подкрепляя ее. Теперь же предстоит переучить сына или дочь. А как это сделать, мы покажем в следующих главах.

Один из аспектов вспышек раздражения ребенка, который должен быть отнесен к перечню событий вашей жизни, — это шум. Одна из матерей, с которой нам пришлось работать, страдала по этой причине даже расстройством слуха. Таким образом, относительно вспышек раздражения ребенка вы, возможно, захотите отметить для себя следующее:

Шум раздражает и мучает меня.

• *Не убирает в своей комнате.*

Подобное может доставлять родителям, и особенно матерям, почти нестерпимые мучения. И тем не менее в большинстве случаев такая привычка влияет преимущественно на жизнь ребенка, ведь именно ваш сын или ваша дочь должны жить в атмосфере свинарника, испытывать стыд, когда им предстоит принять у себя друзей, и затруднения, когда приходится искать свои вещи в этом общем беспорядке и носить нестираную, мятую одежду.

Родители иногда полагают, что одна из их обязанностей состоит в том, чтобы научить детей быть опрятными, и что важный элемент такого обучения — постоянное требование поддержания чистоты и порядка в спальне. Нам бы очень хотелось убедить вас, что все это лучше всего отнести к перечню событий жизни ребенка. Если бы вы сдавали одну из своих комнат кому-нибудь за плату, настаивали бы вы, чтобы он или она поддерживали в ней порядок? Мы думаем, что, скорее всего, нет: если человек платит за комнату, то она является его территорией. Конечно, ребенок не платит за свою комнату, однако нам все же представляется разумным, чтобы некоторая часть дома была бы выделена ему как именно его территория. Так что оставьте, если сможете, чистоту и порядок в комнате ребенка в перечне событий его жизни.

Неприбранная комната будет, по-видимому, досаждать вам только в тех случаях, когда:

Ее дверь оказывается приоткрытой, так что нельзя не видеть беспорядка и грязи.

В ней скапливается посуда, которую оставляет там ребенок.

Оставленные в ней объедки привлекают в дом муравьев и мышей.

Вы хотите продать дом, и вам приходится показывать все его комнаты потенциальным покупателям.

• *Не хочет ничего делать вместе с семьей.*

• *Все время хочет быть наедине.*

Родители обычно чувствуют себя обиженными, ненужными, отвергаемыми, когда дети избегают ходить куда-либо вместе с ними, явно предпочитая компанию друзей или свою стереоаппаратуру. Ниже мы опишем, что следует делать, чтобы повысить вероятность того, что ребенку захочется бывать всюду с вами, а здесь же просто посоветуем включить эти пункты, если вы, конечно, сможете, в перечень событий жизни ребенка. Попробуйте подумать об этом с такой точки зрения: вы ведь интересный, заботливый и веселый человек, и если ребенок не хочет быть с вами, то это потеря, скорее, для него, чем для вас. А вот то, что вы можете учитывать:

Отказываясь сопровождать меня, ребенок лишает меня возможности выходить из дома, потому что я знаю, что он, оставаясь один, может что-нибудь испортить, впустить чужих людей в дом и т.д.

Заявляет мне, что она всегда приходит вовремя, не заставляет себя ждать и не нарушает никаких договоренностей.

Водится с «нежелательными» приятелями. В эту категорию друзей могут попасть, например, те, ценности которых явно отличаются от ваших, кто значительно

старше вашего ребенка, кто уже имел дело с полицией, кто занимается сексом, употребляет наркотики, тунеядствует и т.д.

«Возможность самому(ой) выбирать себе друзей» — это, по-видимому, вторая из наиболее распространенных и насущных потребностей подростков. «Больше свободы» — их первейшая потребность, но даже она зачастую приобретает значение «свободы быть с друзьями, которых я сам(а) выбрал(а)». В то же время мы знаем, что заботливые родители часто испытывают чувство ответственности за то, с какими людьми общается и дружит их ребенок, а учителя и администрация школы, а также разного рода консультанты иногда усиливают у них это чувство ответственности. Мы слышали однажды, как офицер полиции сказал родителям: «Вы отвечаете за то, с какими людьми слоняется ваш ребенок». Однако это также такой пункт, над которым вы не имеете прямого и непосредственного контроля и который прямо не влияет на вашу жизнь.

На наш взгляд, этот пункт предоставляет особенно хорошую возможность для того, чтобы, поработав с ним, получить большую свободу для себя и в то же время найти точки взаимопонимания с сыном или дочерью. Мы думаем, что данный пункт совершенно определенно относится к перечню событий жизни ребенка. Отложим для последующего обсуждения такие его аспекты, которые могут влиять на вас:

Ребенок приводит этих «нежелательных» друзей домой против моего желания.

Позволяет этим друзьям красть у меня.

Приводит этих друзей, когда меня нет дома.

Требует, чтобы я обслуживал(а) этих друзей (возил(а) их на разного рода развлечения и т.д.).

• *Убегает из дома.*

Когда ребенок впервые убегает из дома, родители могут испытать настоящие мучения. Возможно, вы испытаете подлинную душевную боль и внутреннее напряжение — боль, которая какое-то время не даст думать ни о чем другом, и внутреннее напряжение постоянной озабоченности, обиды и стыда. До тех пор пока сын или дочь не вернулись, вы будете видеть их в каждом встречном ребенке, который хоть чем-то напоминает вашего, и каждый раз при этом вы будете испытывать мучительную боль. Тем не менее мы не можем сказать, что все эти болезненные переживания причиняет вам ребенок. Скорее всего, их причина в самих родителях. Отчасти она заключается в том, что все мы убеждены в необходимости контролировать любое

поведение, любые поступки ребенка, а этот его побег, который мы не смогли предвидеть и проконтролировать, подрывает данное убеждение и тем самым травмирует нас.

В самой ситуации побега из дома и ребенок, и родитель видят, как правило, некое воздействие ребенка на родителя (или родителей) с целью получить от него что-либо (по крайней мере, внимание). Драматизируя данное событие и оправдывая этот иррациональный в своей основе поступок, дети часто описывают своих родителей как настоящих чудовищ с пятью рогами и перепончатыми лапами, да и родителям, скорее всего, так или иначе придется выслушать о себе нечто подобное, пока их дети не будут найдены. Все это может помешать тому, что данный пункт попадет в перечень событий жизни ребенка. Тем не менее мы убеждены: с воспитательной точки зрения такое решение является самым верным и наиболее эффективным.

Если мы посмотрим на ребенка как на человека, ответственного за свою жизнь, то увидим в его побеге из дома поступок, смысл которого заключается в воздействии не на родителей, а на самого себя. Именно ребенок переживает при этом все связанные с побегом опасности и радости, ощущение свободы и осознание несправедливости, допущенной им по отношению к родителям, всякого рода осложнения в связи со школой, трудности при поиске друзей, которые приютили бы его, а также все неудобства из-за необходимости проводить ночи в церковных парках, садах, на крышах универмагов и т.д. В ряде штатов США побеги детей из дома расцениваются как нарушение закона, и это также забота ребенка. Если же вы соблюдаете родительские обязанности (а мы уверены, что это именно так, иначе вы не читали бы эту книгу), то вы не нарушаете закона.

Итак, мы советуем вам поместить данный пункт в перечень событий жизни ребенка. Учтите при этом те аспекты побега, которые могут непосредственно повлиять на вашу жизнь.

Подвергает меня судебной и финансовой ответственности за весь тот ущерб, который он или она может привести. (Эта ответственность сохраняется, однако, и когда ваш ребенок не находится в бегах.)

Оставляет меня в неведении и неуверенности, следует ли продолжать предоставлять ему или ей комнату, делать ли для него или нее разного рода покупки и т.д.

- *Ездит в машинах или на мотоциклах с безответственными друзьями.*

Здесь вашей главной заботой является безопасность ребенка. Вы легко можете представить себе, что он или она тяжело изувечены или что из-за них сильно пострадал кто-то другой. И действительно, этот пункт может иметь очень серьезные последствия для будущего ребенка, и в то же время вы практически ничего не можете изменить. Если наложить запрет на такого рода поездки, то ребенок будет участвовать в них без вашего ведома, и вы утратите даже ту малую частицу контроля, что была у вас ранее.

Поэтому мы думаем, что этот пункт относится к перечню событий жизни ребенка. Один из аспектов этой проблемы, который также может вас беспокоить и непосредственно влиять на вашу жизнь, состоит в том, что:

Потребуется затраты на лечение и содержание изувеченного и нетрудоспособного ребенка, которые мне придется оплачивать.

- *Пьет, курит, употребляет марихуану или другие наркотики.*

Все эти действия могут причинять вред здоровью, а некоторые из них являются незаконными, так что они определенно имеют последствия для жизни вашего ребенка. Отдельные аспекты этих действий, влияющие на вашу жизнь, могут состоять в том, что подросток:

Приходит домой пьяный или невменяемый.

Хранит дома наркотики или запасы алкоголя (а это может навлечь на вас ответственность за нарушение закона).

Оказывается вовлеченным в полицейское расследование, требующее явки родителей в суд.

- *Сексуально активен(на).*

До тех пор пока сексуальная активность сына или дочери осуществляется где-то за пределами вашего внимания и вашей осведомленности, она, скорее всего, весьма незначительно влияет на вашу жизнь, тогда как для него или для нее эта активность имеет массу возможных последствий. К данной сфере относятся все вопросы, связанные с восприятием ребенком самого себя, взаимоотношениями с другими людьми, моралью и нравственностью, любовью, возможной беременностью и венерическими заболеваниями. Все они предполагают принятие ребенком действительно важных и ответственных решений. Если наступает беременность, то решение о том, воспитывать ли ребенка, бросить ли его или же сделать аборт, принадлежит в соответствии с законом, принятым в большинстве штатов, молодой матери. Согласно закону вы не несете ответственности за уход за младен-

цем и даже не отвечаете за уход за вашей дочерью, если у нее есть ребенок. Когда это происходит, она становится в соответствии с законом взрослой и, следовательно, ответственной за себя и своего ребенка.

На вас же влияют лишь следующие аспекты сексуальной активности подростка:

Занимается сексом в вашем доме.

Думает, что я буду растить ребенка.

• *Поздно возвращается домой.*

• *По ночам уходит из дома через окно.*

И снова ваша главная забота здесь — безопасность ребенка. Вы представляете себе все те опасности, которые могут подстергать его поздно вечером и ночью: нападения, изнасилования и т.п., и вам хочется, чтобы ваш ребенок был дома, в безопасности. Безопасность сына или дочери действительно является важным фактором его или ее жизни, влияющим на вашу жизнь главным образом постольку, поскольку вы испытываете беспокойство по данному поводу. Поместите, если сможете, этот пункт в перечень событий жизни ребенка, отметив для себя те его аспекты, которые влияют на вашу жизнь:

Шумит, когда поздно возвращается домой, и нарушает мой покой или будит меня среди ночи.

Разбивает стекла в окнах и ломает дверные замки, пачкает стены и мебель, когда выбирается из дома или пробирается домой.

Оставляет дом незапертым, чтобы потом беспрепятственно вернуться в него.

• *Носит вызывающие бюстгалтеры.*

• *Носит одежду, выглядящую очень неряшливо.*

• *Злоупотребляет косметикой.*

Манера ребенка одеваться влияет на его жизнь по многим каналам: она свидетельствует о том, каким видит себя ребенок, каким он хочет, чтобы его видели другие, и тем самым как бы предупреждает окружающих о том, чего они могут ожидать от него. На вашу жизнь все это не влияет: на нее влияет ваша манера одеваться. Далее, реальный контроль извне над тем, как одевается ребенок, крайне незначителен, за исключением тех случаев, когда он или она находится в полной зависимости от вас. Мы советуем вам включить этот пункт в перечень событий жизни ребенка, отметив для себя только такие его аспекты, которые прямо влияют на вас:

Хочет появиться на людях вместе со мной, в то время как сам(а) выглядит как настоящий(ая) бродяга (проститутка) и т.п.

• *Водит машину приятеля, не имея водительских прав (или угоняет чужую машину и отправляется на «увеселительную прогулку»).*

Проникает в дома соседей и крадет там вещи.

Занимается воровством в местном универмаге.

Конечно, все эти незаконные действия так или иначе окажут свое влияние на жизнь вашего ребенка. Совершая подобные проступки, он или она нарушает права других людей и в худшем случае может сделать нечто, что нанесет им прямой ущерб. При этом подросток получает также некоторые представления о законе, которые, возможно, сначала сводятся к тому, что им легко пренебречь, а затем (если ему посчастливится и он не успеет стать закоренелым правонарушителем) уже начинает понимать, что обходить законы не так уж легко и нарушения их могут иметь весьма неприятные последствия. Вы не можете непосредственно повлиять на ребенка так, чтобы он перестал заниматься подобного рода вещами, поэтому остается лишь надеяться, что полиция вмешается прежде, чем дело пойдет слишком далеко. В этом случае ваш ребенок может быстро повзрослеть, если, конечно, вы позволите случившемуся остаться его или ее собственной проблемой.

Иногда родители стремятся сделать так, чтобы избежать наказания детей властями за нарушение законов, полагая, что арест — это предельная, слишком крутая мера, а «привод» может повредить человеку в дальнейшем. Даже если дело зашло так далеко, советуем включить этот пункт в перечень событий жизни ребенка. Может быть, вас успокоит то обстоятельство, что столкновение с законом обычно не является ни полным крахом, ни слишком сильнодействующим средством; большинство представителей власти, занимающихся несовершеннолетними правонарушителями, борются за детей, а не против них и делают все возможное, чтобы вернуть их к нормальной жизни без каких-либо травм. В некоторых штатах любой привод за судебно-наказуемые правонарушения, допущенные несовершеннолетними, ликвидируется по достижении ими восемнадцатилетнего возраста. Если ваш ребенок экспериментирует с незаконными действиями, то столкновение с законом без вашего вмешательства и поручительства может оказаться для него единственным спасительным средством. И по-видимому, намного лучше, если это произойдет теперь, чем после того, как ребенку исполнится восемнадцать лет. Тюрьма для взрослых менее комфортабельна, менее полезна и более серьезна по своим последствиям, чем приемник для несовершеннолетних.

Короче говоря, мы предлагаем вам включить эти пункты в перечень событий жизни ребенка. А аспекты такого рода поведения, которые вы должны исключить из этого перечня, потому что они влияют на вас, могут быть следующими:

Держит краденое в моем доме.

Получение вызовов из полиции.

Необходимость идти в суд с ребенком.

Необходимость оплачивать содержание ребенка в приемнике для несовершеннолетних.

Необходимость оплачивать штрафы за ущерб, нанесенный ребенком.

- *Не хочет делать домашние задания.*
- *Не хочет ходить в школу.*
- *Плохо учится.*

То, что делает ваш ребенок в школе и в связи со школой, влияет прежде всего на его или ее жизнь — на то, что он или она смогут выбирать впоследствии: вид деятельности, которой они будут заниматься, людей, с которыми они будут общаться, а также на его или ее представления о себе. Но все это не влияет на вашу жизнь; вы, вероятно, уже прошли через все те классы школы, которые хотели окончить, и вряд ли у вас есть желание повторить весь этот путь с вашим ребенком. Возможно, вы не можете также заставить ребенка ходить в школу или хорошо учиться. Нам никогда не доводилось видеть, чтобы кому-то из родителей удавалось заставить детей учить уроки. Таким образом, эти «школьные» пункты следует смело отнести к перечню того, что заботит только вашего ребенка. Те их аспекты, которые следует исключить из этого перечня, если, конечно, они беспокоят вас, таковы:

Вынуждает меня выслушивать телефонные звонки из школы и обвинения в том, что мой ребенок ведет себя там не так, как следует.

Слоняется вокруг дома во время школьных занятий.

Живет в доме как иждивенец, не имеет никаких обязанностей. (Мы хотим сказать, что ваша основная обязанность по отношению к ребенку состоит, вероятно, в том, чтобы предоставлять ему все необходимое для нормальной жизни, тогда как обязанность ребенка — учиться и готовиться стать взрослым. Если же он или она прекращают обучение, но все еще продолжают ждать поддержки со стороны родителей, ничем не возмещающей их помощь, то это и есть иждивенчество).

- *Валяется целыми днями, только и знает что ест и смотрит телевизор.*

Казалось бы, данный пункт не столь уж и значим, однако он может быть постоянным раздражителем для родителей. Все это переживается взрослым подчас особенно болезненно, потому что он не может придумать сколько-нибудь приемлемого оправдания для своего нетерпимого отношения к безделью ребенка и поэтому вынужден испытывать чувства неуверенности и вины наряду с переживаниями крайнего раздражения.

Наш опыт свидетельствует, что данный пункт представляет собой вторичную проблему. Обычно родитель чувствует себя рассерженным и беспомощным из-за каких-то других проступков ребенка и поэтому редко испытывает положительные переживания по отношению ко всему тому, что тот делает. Если вы чувствуете, что кто-то вас обманывает, эксплуатирует, отвергает, несправедливо обращается с вами, то, скорее всего, ваша реакция на все в этом человеке будет отрицательной. Как только вы освобождаетесь от этих более существенных проблем, становится гораздо легче быть снисходительным и добрым к этому человеку. Поэтому мы советуем заняться подобными более значимыми пунктами, а данный проступок без колебаний вписать в перечень событий жизни ребенка, вычленив те его аспекты, которые на самом деле влияют на вашу жизнь:

Съедает дома все съестное.

Оставляет за собой использованную посуду и окурки.

Не дает мне побыть наедине с собой.

Надеемся, что приведенный список вполне достаточен, чтобы дать вам представление о том, какого рода пункты соответствуют перечню событий жизни ребенка.

Существует также особая группа проблем, которые на первый взгляд относятся к перечню событий жизни ребенка, но тем не менее не вычленены как таковые из исходного списка проблем. Это пункты, сгруппированные вокруг того, что *говорит* или какого рода *установку* выражает ваш ребенок. Мы имеем в виду следующее: когда ребенок говорит неправду, обзывает вас или когда у него преобладает мрачная, угрюмая или замкнутая установка по отношению к окружающему, все это обязательно влияет на вашу жизнь; влияние начинается тогда, когда вы начинаете воспринимать подобное поведение всерьез. Однако данные пункты не столь легко поддаются тому подходу, который мы рекомендуем применительно ко всем прочим событиям жизни ребенка, и поэтому мы не будем включать их в данный перечень, а займемся ими отдельно и несколько позднее.

Те проступки ребенка, которые остались в нашем исходном списке (см. с. 336—338), следует рассматривать как непосредственно влияющие на вас, т.е. как пункты перечня событий жизни родителя, с которыми мы будем работать во второй части книги.

ТРЕТИЙ ШАГ

Теперь у вас есть отдельный перечень тех поступков ребенка, которые не влияют на вашу жизнь. Нам бы хотелось, чтобы вы поработали с этими пунктами особым специфическим способом, который мы конкретизируем для вас в последующих параграфах. Однако *не начинайте, пожалуйста, сразу же выполнять все наши инструкции.* Пока мы рекомендуем сделать следующее:

— Прочитайте все инструкции, содержащиеся в оставшейся части этой главы.

— Затем прочитайте главы 3 и 4. Они помогут вам выработать разумное объяснение тому способу, которым вы будете взаимодействовать с ребенком, и придадут вам необходимый для этих взаимодействий запас уверенности.

— Вновь прочтите инструкции, завершающие эту главу, и только после всего этого начинайте их выполнять.

По существу нам бы хотелось, чтобы вы предприняли в отношении пунктов перечня событий жизни ребенка следующее. Во-первых, *откажитесь от ответственности за эти пункты.* Во-вторых, *выработайте у себя доверие к тому, что ваш ребенок может сам принимать правильные решения во всех этих случаях, и дайте ребенку понять и почувствовать это ваше доверие.*

Вы можете обнаружить, что выполнить данные инструкции довольно легко, и если на самом деле так и будет, то уже одно это может привести к заметным изменениям проблем, существующих в ваших отношениях с сыном или дочерью. Однако многие родители находят этот шаг чрезвычайно трудным, и вы можете оказаться одним из них. Тогда сделайте рекомендуемое нами немедленно, в своем темпе. Нам бы не хотелось, чтобы вы слишком интенсивно, слишком старательно и методично прорабатывали все пункты перечня, так как, чрезмерно принуждая себя к такого рода работе, вы вряд ли сможете освободиться от связанных с проступками ребенка переживаний беспокойства, обиды и раздражения, а это означает, что вы не сможете по-настоящему и полностью освободиться от самих проблем. С другой стороны, полезно себя немного и подталкивать; чем скорее вы передадите ребенку один или два пункта из этого перечня, тем скорее вы почувствуете облегчение и преимущества такого положения и тем лучше вы будете чувствовать себя в связи с перспективами дальнейшей работы.

Вот как вам следует действовать, чтобы освободиться от этих пунктов и научиться доверять вашему ребенку:

СНАЧАЛА: выберите из перечня самый значительный пункт, ответственность за который вы можете без особого труда передать ребенку.

ЗАТЕМ: первоначально в воображении попрактикуйтесь несколько минут в такого рода передаче ответственности ребенку. Расслабьтесь тем способом, который помогает вам почувствовать себя в мире с окружающим, а потом несколько раз проделайте в воображении следующие действия:

Представьте, что вы видите, как ваш ребенок совершает конкретный поступок. Как только вы сделаете это, вы почувствуете тот прежний, знакомый вам эмоциональный толчок — смесь беспокойства, гнева и беспомощности, означающий примерно следующее: «Я должен что-то сделать, но из того, что я могу предпринять, нет ничего, что было бы эффективным».

Затем представьте, что вы припоминаете: ответственны за это поведение теперь не вы, а ваш ребенок, и вы не должны больше испытывать этот неприятный эмоциональный сигнал.

Ощущение облегчения и свободы как от сброшенного со спины груза начнет разливаться по всему вашему телу.

В этом состоянии облегчения и свободы, если оно придет к вам, позвольте себе проявить новый для вас интерес, любопытство к тому, как же должен вести себя ребенок теперь, уже без вашего ощущения ответственности за него. Пусть это будет так, как будто вы читаете книгу, которая вам очень нравится и, как вы знаете, хорошо кончается, но при этом не имеете никакого представления о содержании очередной главы. Словом, вы можете с удовольствием ожидать разного рода неожиданности, зная в то же время, что герои книги в безопасности и их ждет благополучное разрешение коллизии. Когда вы сможете почувствовать подобный дружелюбный интерес, представьте себе, что вы поворачиваетесь к ребенку и видите, что он как раз делает то, что относится к перечню событий его жизни. Вы замечаете это с интересом и исходным чувством доверия к тому, что подросток сможет успешно разрешить возникшую проблему.

ТЕПЕРЬ: отрепетируйте обращение к сыну или дочери, в котором вы как бы передаете ему или ей ответственность за данный пункт перечня. Это обращение может звучать примерно так:

«Мет, я беспокоилась и сердилась по поводу того, что в прошлый раз ты не пошел в школу, и пыталась заставить тебя пойти туда.»

Я долго думала об этом и теперь понимаю, что поступала глупо. Я не могу заставить тебя делать что-либо, и, кроме того, все это действительно твое дело, так как влияет прежде всего на твою жизнь.

Я поняла, что ты вполне можешь сам принимать правильные решения относительно занятий в школе.

С сегодняшнего дня я не собираюсь вмешиваться в эти решения и доверяю тебе: что бы ты ни решил, будет для тебя правильным.

Я по-прежнему буду интересоваться твоими делами и всячески помогать тебе, если, конечно, ты об этом попросишь, но в целом все это теперь твое дело».

Вы, возможно, заметили: в этом обращении всего шесть предложений, в каждом из них подлежащим является местоимение «я», в обращении нет вопросительных предложений. Мы называем предложения такого рода Я-высказываниями. В этой книге мы еще поговорим об эффективных речевых конструкциях, а сейчас лишь попросим вас как можно точнее придерживаться следующего: высказывать только то, что вы чувствуете или собираетесь делать, и не говорить сыну или дочери, что он или она может или должен(на) делать. Сформулируйте то, что вы должны сказать в виде Я-высказываний, скажите это по возможности кратко и не задавайте вопросов (таких, как «Почему ты не хочешь ходить в школу?», «Хочешь, я поговорю вместо тебя с твоим учителем?», «Ты ходил сегодня в школу?» и т.д.).

ЗАТЕМ: отрепетируйте краткое высказывание в отношении тех аспектов данного пункта, которые продолжают вас беспокоить. Например:

«Я не собираюсь вмешиваться в твои школьные дела; в то же время есть кое-что, чего я хочу.

Я хочу, чтобы во время школьных занятий здесь не было твоих друзей.

Я хочу, чтобы каждый из нас выполнял свои обязанности. Я не хочу содержать иждивенца».

Обратите внимание на то, что и это обращение является очень лаконичным и целиком состоит из Я-высказываний. В нем говорится о том, что вы чувствуете, что вы хотите, что вы собираетесь делать. Будьте ясными и лаконичными в своих высказываниях.

Попрактикуйтесь в этом обращении до тех пор, пока не почувствуете, что оно вас больше не стесняет.

ТЕПЕРЬ: отправляйтесь к вашему сыну или вашей дочери, прямо и открыто заявите ему или ей, что вы пришли к определенному решению в отношении конкретной проблемы, и сформулируйте это решение.

ЗАТЕМ: на протяжении следующих нескольких дней или недель аналогичным способом передайте ему или ей ответственность за остальные пункты из перечня событий жизни ребенка.

Реакция вашего сына или вашей дочери на все это может оказаться для вас довольно неожиданной. Нам приходилось видеть детей, реагирующих очень по-разному: от радости до вспышек раздражения, от обвинений («Ты не заботишься обо мне!») и просьб избавить их от ответственности до явной апатии, безразличия и отсутствия какой-либо заметной реакции. Мы советуем вам спокойно выслушать ребенка (что бы он ни говорил и ни делал в ответ на ваше обращение) и мягко повторить, что это именно то, что вы хотите сделать. При этом сконцентрируйте внимание не столько на реакции ребенка, сколько на вашем собственном намерении придерживаться Я-высказываний, не задавать вопросов и говорить коротко.

Надо сказать, что и родители обнаруживают целый спектр реакций в ответ на саму идею того, что мы предлагаем в этой главе. Некоторые из них испытывают немедленное облегчение. Многие скептически возражают: «Вы что же, считаете, что надо перестать присматривать за детьми — и только?», «Просто оставить ребенка на произвол судьбы?» Некоторые выражают озабоченность в связи с тем, что утрачивают ответственность за поведение ребенка: «Это же означает, что я должен(на) отказаться от своей обязанности быть воспитателем». Или: «Я отвечаю за своего ребенка!» Иногда родители говорят примерно следующее: «Если я сделаю все это, то ребенок возьмет надо мной верх». Все эти реакции естественны и понятны: они вытекают из чистосердечного стремления родителей делать максимум возможного в деле воспитания. В следующей главе мы остановимся на вопросе о том, почему вы именно так, а не иначе реагируете на предлагаемое нами. Пока лишь скажем, что, если вы сделаете то, что здесь рекомендуется, главный шаг на пути к решению вашей проблемы будет совершен. Мы утверждаем это безотносительно к тому, насколько радостно, сердито или угрюмо прореагирует ребенок на ваше заявление и насколько тяжело или, напротив, легко вы

сами проделаете все это. Первый шаг к разрешению вашей проблемы сделан. Теперь дело за тем, чтобы идти дальше с опорой на это начинание.

В четвертой главе мы рассмотрим вопрос о том, каким образом обычно развивается исходная ситуация и каковы способы регулирования этого развития.

Пока в вашем исходном списке проблем остается еще много пунктов, относящихся к поступкам ребенка, непосредственно влияющим на вашу жизнь. Все они очень важны, и мы займемся ими (так же, как и значимыми для вас аспектами пунктов из перечня событий жизни ребенка) во второй половине книги.

КАК ВАШ РЕБЕНОК МОЖЕТ ПРОРЕАГИРОВАТЬ НА ВСЕ ЭТО

В предыдущей главе мы говорили об установке, сводящейся к непосредственному желанию родителей видеть своего ребенка самостоятельным, принимающим собственные решения. В этой главе давайте проработаем вопрос о том, что же, скорее всего, произойдет, когда вы начнете передавать ребенку право распоряжаться его жизнью.

Что же сделает с этой новой «свободой» ваш сын или ваша дочь, если вы решите устранить от обязанности принимать решения за него или за нее?

Большинство подростков, которых мы знаем, утверждают, что их самое большое желание — больше свободы распоряжаться своей собственной жизнью. Учитывая всю остроту и насущность этого требования, можно было бы предположить, что, получая свободу, они реагируют радостным выражением лица и счастливой улыбкой. Верно, такое иногда случается, однако мы были поражены тем, как много детей вовсе не выглядели счастливыми, когда их родители в конце концов соглашались «позволить» им принимать самостоятельные решения. Они выглядели, скорее, угрюмыми и говорили примерно следующее: «Ты не заботишься обо мне», «Ты никогда не сделаешь этого» или даже (а это их подлинные высказывания): «Я не уверен, что готов принимать самостоятельные решения» и «Пожалуйста, продолжай проверять меня!» И очень часто первое, что подростки делают с этой новой

свободой, сводится к тому, что они начинают вести себя еще хуже, чем раньше, тем самым пытаюсь по крайней мере отчасти вынудить родителей вернуться к контролю за ним¹.

Давайте посмотрим, почему же они ведут себя таким образом.

Мы думаем, что одной частью своего существа каждый ребенок действительно стремится к свободе, желает ее для того, чтобы иметь возможность принимать ответственные решения, отвечать за свою жизнь, быть самим собой. Другая же его часть боится этой свободы, хочет быть избавленной от нее и будет делать все возможное, чтобы заполучить решения, принятые где-то и кем-то еще.

И это далеко не детская проблема: каждое человеческое существо живет с этим противоречием всю свою жизнь. С самого начала все мы хотим «делать по-своему» и в то же время стремимся устраниваться от этого. Каждый хочет проявлять твердость, быть определенным, принимать свои собственные решения в жизни, и одновременно каждый хочет просто следовать безопасным старым привычкам и позволять кому-то принимать решения. Все мы немного похожи на циркового льва из «Дон Кихота» Сервантеса, стремившегося вырваться из своей клетки на простор равнин. Однажды дверь клетки оказалась случайно открытой, и лев выбежал из нее на волю. Однако, как только он сделал это, тяжесть всей его свободы и ответственности обрушилась на него, и, как сказано в романе, он повернулся и побежал обратно в клетку.

У всех нас тот же выбор, что был у этого льва; много раз на дню мы выбираем между нашими собственными смелыми поступками и следованием уже готовым решениям. Вероятно, большинство из нас выбирает иногда одно, иногда другое и обычно стремится установить достаточно комфортное равновесие между двумя способами поведения. В общем-то мы даже не осознаем, что постоянно делаем этот выбор.

Однако происходящие в жизни события вновь и вновь вынуждают пересматривать выбор. В нашу жизнь включаются или же, наоборот, уходят из нее значимые для нас люди, мы научаемся чему-то новому, завершаем свое образование, вступаем в брак, обзаводимся детьми, и каждое такое изменение — это своего рода кризис, потому что заставляет нас вновь совершать

¹ Это также отчасти и «тестирование», или проверка, серьезности намерения родителей отказаться от контроля.

данный выбор: либо принимать больше собственных решений, либо еще больше подчинять свою жизнь внешним обстоятельствам. И никогда нельзя установить окончательное равновесие, поскольку у нас вновь и вновь появляются новые возможности для совершения этого выбора.

Вероятно, нашему читателю уже стало ясно: авторы этой книги отдают предпочтение выбору в пользу принятия человеком собственных, самостоятельных, а не готовых решений. Ведь в идеале развитие человека состоит в том, что он становится все более и более спокойным к принятию в своей жизни все большего числа самостоятельных решений. Это и составляет то, что с психологической точки зрения мы называем ростом, взрослением, становлением ответственности и свободы, расширением сознания человека. Важны оба выбора, и, более того, каждый из нас неизбежно вынужден много раз совершать выбор в пользу уже готовых решений, но мы убеждены, что в конечном счете развитие человека, идущее через все «кризисы», приводит к обретению им права распоряжаться своей собственной жизнью.

Если вы испытываете трудности с ребенком, то, скорее всего, вы оба переживаете такого рода кризис, когда одна часть вашего Я стремится думать и поступать совершенно самостоятельно, а другая вынуждает вас соответствовать неким внешним требованиям, соображениям и целесообразностям.

Ребенок переживает кризис потому, что достигает возраста, в котором люди в нашем обществе начинают по-новому осознавать свою автономность и самостоятельность. Если мы посмотрим на ситуацию, в которой находится ребенок, то увидим, что до 11 — 12-летнего возраста он научается очень многому, но, весьма вероятно, по большей части он *усваивал это от вас*. Даже ребенок, который всячески этому сопротивляется, скорее всего, научится многому, просто подражая вам как родителю: научится ходить, а не ползать, говорить, пользоваться во время еды не пальцами, а вилкой и ложкой, ходить одетым, а не голым, посещать школу и т.д.

После того как все это окажется усвоенным, для ребенка приходит время узнать еще кое-что не менее важное, еще полнее осознать, что он или она — человек, личность, существующая отдельно от вас или кого-либо еще, человек, распоряжающийся своей собственной жизнью. При нормальном развитии ребенок *должен* понять, что он или она не чья-то копия и что побуждения его или ее действий исходит не извне, а изнутри. Другими словами, для ребенка этого возраста оказывается крайне важ-

ным развивать свою собственную идентичность. Для достижения такой цели ребенок должен принимать решения, которые отличались бы от ваших, просто для того, чтобы понять: он или она может породить собственные идеи.

Внутренняя потребность в этом начинает находить выражение у людей в нашем обществе где-то между одиннадцатью и шестнадцатью годами. В своей основе это вполне нормальное и положительное явление, означающее, что ребенок взрослеет, а отнюдь не то, что он или она ненавидит вас или становится хуже. Впоследствии, когда ребенок уже пройдет через все это и почувствует себя отдельным и самостоятельным человеком, он может вернуться к вам и даже осуществить многие из ваших идей и начинаний, но все это станет возможным только потому, что он сам захочет этого, реализуя таким образом, уже будучи взрослым(ой), свое собственное намерение¹.

Здесь нам хотелось бы подчеркнуть, что это внутреннее давление, вынуждающее ребенка принимать самостоятельные решения, является для него поистине мучительным. Ребенок оказывается в положении льва, для которого настало время выходить из клетки, принимать свои собственные решения, но который уже напуган всем этим. Безусловно, что-то в ребенке искренне нуждается в свободе — и это составляет главное направление развития, но обычно в нем существует и своего рода панический страх от мысли о действительной свободе. Очень велико искушение опять вбежать в «клетку», и большинство детей проделывают это по многу раз.

Способ, с помощью которого дети вновь забегают в «клетку», состоит в том, чтобы *вынудить кого-либо еще принимать решения за них*. Последовательность здесь примерно такова:

1 Принятие нужного ему или ей решения, являющегося одновременно *тем же самым*, на котором настаивают его или ее родители, предполагает более высокий уровень зрелости, чем тот, который есть у большинства подростков. Они чаще стремятся «показать свою независимость», делая прямо противоположное требуемому и не отдавая себе отчета в том, что тем самым на деле демонстрируют свою зависимость от родителей.

1. У ребенка появляется смелая мысль принять какое-то собственное ответственное решение.

2. Ощущение панического страха овладевает им или ею.

3. Ребенок совершает нечто, что, как он или она знают, заденет вас, с тем чтобы вынудить вас принять решение.

4. Вы реагируете на это и, осуществляя надзор, браня, одобряя или не одобряя и т.д., фактически говорите ему или ей, как следует поступить.

Если ребенку удастся вынудить вас или кого-либо еще сказать, как ему или ей следует себя вести, заставить присматривать за ним или ней, одобрять или не одобрять его или ее поведение, тогда сам ребенок уже не должен все это делать. Он или она теперь свободен(на) от необходимости принимать собственные решения. Теперь, имея над собой другого человека в качестве начальника, ответственного за принятие решений, ребенок может вновь возмущаться творимым над ним или над ней «диктатом», громко настаивать на своем стремлении получить свободу и в то же время делать все, что он или она хочет, не обременяя себя чувством ответственности.

Вновь и вновь проходить через такую последовательность не столь приятно, как может показаться на первый взгляд, и замкнутые, мрачные выражения лиц у многих наших беспокойных подростков отражают типичное для них настроение. Все это неприятно, поскольку ребенок никогда не может исчерпать до конца, полностью реализовать эту свою позицию. Нечто, заключенное в самом ребенке, знает, что выход из данного положения отнюдь не в том, чтобы жить в клетке, просто подчиняясь решениям других людей или игнорируя их, а в том, чтобы быть свободным и принимать собственные решения, и это нечто постоянно действует на подростка изнутри. Ребенок вновь и вновь побуждается к тому, чтобы выскользнуть на свободу, приняв самостоятельное ответственное решение. Однако все это похоже на выход из «клетки», сама мысль о котором снова вызывает страх, и поэтому ребенок быстро отбрасывает ее. Он или она вновь делает так, чтобы спровоцировать вас или кого-либо еще забрать весь контроль в свои руки; вынуждает вас браниться или наказывать, одобрять или неодобрять, задавать вопросы, присматривать, говорить, что делать и что не делать. Как только вы прореагируете таким образом, ребенок вновь оказывается за дверью «клетки»; он при этом, возможно, несчастлив, но по крайней мере в безопасности. Однако и это длится недолго, до

тех пор, пока идея о необходимости распорядиться собственной жизнью не всплывает в его сознании снова. Круг повторяется, и ребенок должен вновь и вновь манипулировать вами, чтобы вы по-прежнему оставались рядом.

Почти всегда и вы, и ваш ребенок не осознаете, что действуете по данной схеме, и если мы зададим вопрос, почему вы делаете все это, то вряд ли вы поймете, о чем в действительности вас спрашивают. И тем не менее весьма вероятно, что многое из описанного выше на самом деле происходит между вами.

Мы можем также сказать, что в подобных ситуациях у ребенка вырабатывается пагубная привычка к отрицательному вниманию. Каждый раз, как только появляется возможность принять собственное ответственное решение, ребенок начинает вести себя так, чтобы спровоцировать вас принять ответственность на себя. Вы делаете это, осуществляя тем или иным способом надзор над ребенком с помощью отрицательного внимания, как бы говорящего ему: «Я же сказал(а): ты должен(на) делать так-то и так-то». Даже не осознавая всего этого, большинство подростков тем не менее очень хорошо понимают, что именно будет беспокоить их родителей и как использовать все это, чтобы спровоцировать их именно на тот совет, на ту степень ограничения, неодобрения или наказания, которые им нужны. В одной семье дети добивались этого, долго не ложась спать или обзывая родителей, в другой — говоря матери и отцу, что те о них не заботятся, или же отказываясь принимать ванну. Одна из известных нам девочек-подростков делала это таким образом: она напускала на себя совершенно невинный вид, а затем спрашивала у своего отца что-нибудь вроде следующего: «Папа, что ты думаешь о девочках, которые забеременели?» В то время ей еще не хотелось забеременеть, не испытывала она и интереса к тому, что думает ее отец на этот счет (так как это она уже знала), но такого рода вопрос давал ей именно ту степень встревоженного и обеспокоенного родительского внимания, которая убеждала ее, что отец по-прежнему ведет себя как ее настоящий сторожевой пес, а сама она ни за что не должна отвечать.

Для того чтобы оставаться в подчиненном, третируемом положении, требующем отрицательного внимания, дети провоцируют такого рода внимание не только с вашей стороны, но и со стороны любой другой власти; они делают также все возможное, чтобы усиливать и даже создавать такое внимание, где только возможно. Многие подростки рассказывают своим друзьям о жес-

токости, строгости или равнодушии своих родителей, которые для всего остального мира являются совершенно справедливыми людьми; умение описывать наихудшие стороны семейного воспитания считается настоящим шиком среди подростков. Ребенок добивается той безопасности, которую мы здесь имеем в виду, представляя себя в качестве непонятого, безнадежного, конченого человека. А поскольку быть таким нельзя, не имея злодея рядом, ребенок просто обязан провоцировать кого только можно (скорее всего, вас!) принять роль настоящего диктатора. Но и этого недостаточно; ребенок должен постоянно провоцировать вас, чтобы удерживать и вас, и самого себя в этих ролях. Некоторые стычки между вами и вашим ребенком могут быть в большей степени вызваны попытками ребенка вновь вынудить вас принять эту диктаторскую позицию, нежели теми вопросами, по поводу которых, как вы думаете, идет спор.

Мы утверждаем: многое из того, что расстраивает вас в поведении ребенка, совершается им или ею не потому, что это так забавно и приятно само по себе, и не потому, что ребенок ненавидит вас, но для того, чтобы заставить вас уделить ему или ей отрицательное внимание и тем самым спасти от необходимости принимать собственные ответственные решения. Другими словами, ребенок привыкает к отрицательному вниманию как к своего рода наркотику, тогда как вы оказываетесь в положении поставщика, торговца этим наркотиком. Если развить аналогию еще дальше, то можно сказать, что подобный наркотик также оказывает весьма пагубное, разрушительное действие на ребенка; ваше отрицательное внимание на самом деле поощряет его уклоняться от принятия самостоятельных ответственных решений, непосредственно относящихся к его жизни.

Короче говоря, то, что ребенок, скорее всего, получает от родителей в подростковом возрасте, — это отрицательное внимание: брань, осуждение, обеспокоенный совет, разного рода свидетельства неодобрения его поведения, а подчас и преисполненные еще большего отчаяния попытки контроля. То же, в чем ребенок действительно нуждается в этой ситуации, — это помощь, содействие и поощрение выбора линии поведения на принятие собственных решений.

Во многом сходная система взаимоотношений могла сложиться и у вас с вашим ребенком. Теперь мы просим вас оставить попытки контролировать решения, которые на самом деле принадлежат вашему сыну или вашей дочери. В соответствии с данной схемой он или она сначала, скорее всего, отреагируют на это так, чтобы

спровоцировать вас вновь забрать контроль. Он или она может совершать любой поступок из тех, что мы перечислили на с. 13—14, или же развить бурную активность именно там, где вы только что предоставили ему или ей «свободу», или же может начать провоцировать вас каким-то иным, совершенно оригинальным способом.

Нам хотелось бы, чтобы вы были спокойны и уверены, когда придется столкнуться с такого рода вспышками, поэтому мы просим вас подготовиться к ним заранее, изучив предлагаемые ниже рекомендации о том, что можно сделать, если ваш ребенок будет реагировать подобным образом. Но прежде всего поймите, что чем более подготовленными и расслабленными вы будете по отношению к самой возможности появления провокационных реакций, тем менее сильными, скорее всего, они будут. В ситуациях, в которых отец и мать начали отказываться от контроля (что, собственно, мы и просим вас сделать), дети тем меньше пытаются провоцировать родителей, чем более искренно и последовательно они проводят принятое решение в жизнь. Чем тверже вы решили следовать тому, о чем прочли и чему начали учиться, изучая вторую главу книги, тем скорее дети поймут вас, поймут, что вы на самом деле хотите, чтобы они стали заботиться о себе сами, и тем скорее они начнут вести себя соответствующим образом.

Вот некоторые советы на тот случай, если, после того как вы откажетесь от контроля над событиями жизни ребенка, он поведет себя еще хуже.

Когда вы осознаете, что беспокоившее вас ранее поведение повторилось вновь, вашей первой реакцией может быть вспышка гнева, досады, фрустрации. Если это так, **ОСТАНОВИТЕСЬ** — воздержитесь от того, чтобы говорить или делать что-либо до тех пор, пока не продумаете и не учтете следующие соображения:

а. Ваши переживания гнева, досады, фрустрации — первый шаг на пути к предоставлению ребенку отрицательного внимания, которым он или она обязательно воспользуется. Если вы будете продолжать выражать эти переживания и дальше, то это может только поощрить и укрепить безответственное поведение ребенка.

б. Своим поведением ребенок не делает вам ничего плохого (напомним, что мы по-прежнему все еще говорим о пунктах из перечня событий жизни ребенка). Это поведение влияет на его или ее жизнь, но не на вашу. Как же сделать так, чтобы гнев, досада и фрустрация, возникающие в связи с данным поведением, стали бы и переживаниями ребенка? Успокойте себя и рассмотрите возникшую ситуацию в долговременной перспективе.

Если это поможет несколько избавиться от гнева и т.п., постарайтесь представить, что все это делает не ваш ребенок, а кто-нибудь из ваших друзей-сверстников или даже ваша тетя или ваш дядя. Вы можете почувствовать при этом, что теперь не принимаете происходящее так близко к сердцу, испытывая, скорее, чувства сожаления, удивления, возможно, озабоченности в связи с тем, что у другого человека имеется такого рода проблема, но уж никак не чувства гнева или фрустрации.

с. Верно, конечно, что ребенок как бы подталкивает к тому, чтобы вы снова взяли в свои руки внешний контроль, но столь же верно и то, что в ребенке есть нечто, нуждающееся в свободе от этого контроля. Доверьтесь же этому в вашем ребенке как тому, что прекрасно может принимать верные решения и уже готов принять на себя контроль и ответственность, как только закончатся все столкновения между вами.

Какими бы ни были ваши первые импульсивные переживания в связи с поведением ребенка, *оставайтесь тверды в своем решении не забирать вновь рычаги управления в свои руки.* Когда вы столкнетесь вновь с такого рода поведением, вы можете почувствовать острое желание отреагировать на него в привычной для вас манере: испытать огорчение и сожаление, выразить свою тревогу, начать задавать ребенку разного рода вопросы, покачать головой, дать совет. **НЕ ДЕЛАЙТЕ ЭТОГО.** Очень может быть, что вы сорветесь несколько раз — возможно, много раз, пока полностью не преодолете привычку контролировать вашего ребенка. Возвращайтесь к исходной точке столько раз, сколько потребуется для того, чтобы преодолеть привычную реакцию. Смотрите на ваше отрицательное внимание к ребенку как на опасный наркотик и откажитесь от того, чтобы предлагать его ребенку и дальше.

Вместо этого следует:

Сохранять в отношениях с ребенком дружественный и уважительный тон. Поскольку ранее вы были поставщиком отрицательного внимания, теперь важно предложить взамен нечто другое. Существуют два определяющих элемента отрицательного внимания: 1) оно имеет негативный характер и 2) оно обладает обычно большим эмоциональным зарядом. Поэтому хорошим «противоядием» для него будет установка на общее принятие происходящего и одновременно на расслабленное, в пониженной, спокойной тональности взаимодействие с ребенком. Постоянно удерживайте в памяти: «Я поступаю верно; проблема не у меня, а вот у этого другого человека» и «Ничего плохого этот человек мне не сделал».

В целом же концентрируйте ваше внимание на собственных делах так, чтобы иногда не замечать то поведение ребенка, которое влияет только на его или ее жизнь. Если же вы все-таки

заметили подобное поведение, ничего не делайте в отношении него до тех пор, пока 1) вы уже не можете отвлечься от него, а оно продолжает беспокоить вас или 2) оно не окажется в центре вашего внимания, т.е. до тех пор, пока сам ребенок не расскажет вам об этом поведении, или не начнет вести себя подобным образом прямо перед вами, или пока кто-либо еще — полиция, школьная администрация, соседи — не поставит вас в известность об этом. И не разыгрывайте из себя детектива, разузнавая подробности поведения ребенка.

Получив подобного рода ясное и определенное сообщение о тревожащем вас поведении ребенка, можно при желании поговорить с ним или с ней, но делать это надо особым образом, принимая ответственность за свое поведение и в то же время отказываясь от ответственности за поведение ребенка. Делать это следует, пользуясь по преимуществу Я-высказываниями, в которых говорится о том, что вы думаете, чувствуете, хотите, собираетесь делать, так что по существу в них вы концентрируетесь скорее на самом(ой) себе, чем на вашем ребенке.

Вот последовательность высказываний, которые можно включить в беседу с ребенком взамен реакций и проявлений привычного для вас отрицательного внимания. Используйте из приведенного ниже все, что, на ваш взгляд, вам подходит.

1. Ясно сформулируйте в одном предложении, о чем вы хотите сказать. Если данное поведение привлекло ваше внимание не потому, что о нем рассказал вам сам ребенок, то объясните, как было дело.

Сегодня звонили из школы и сказали, что ты не был(а) там уже десять дней.

Я заметил(а), что ты едешь без шлема на мотоцикле своего друга.

Мне сообщили из полиции, что тебя задержали в общественном месте за то, что ты был(а) пьян(а).

2. Скажите ребенку, что вы чувствуете по поводу этой ситуации, используя при этом Я-высказывание.

Я обеспокоен(а), слыша это.

Я огорчен(а) этим.

Я волнуюсь, когда слышу это.

Я удивлен(а).

3. Укажите на те последствия, которые вы видите.

Если ты сделаешь это, то, как мне представляется, последствия будут такими-то и такими-то.

Если же вы серьезно обеспокоены этим поведением, то скажите ребенку о том, что пришло вам в голову по поводу его возможных последствий. Здесь вполне допустимо и присочинить кое-что;

это может даже помочь вам довести свою фантазию до абсурда. До тех пор пока вы отвечаете за этот плод воображения (т.е. представляете его в Я-высказываниях и в качестве результата вашего размышления), он не травмирует ребенка и не спровоцирует его или ее на то, чтобы осуществить, реализовать на деле эту вашу фантазию.

Я представляю, что ты бросишь школу, будешь шататься по улицам и тебя изнасилуют, ты не сможешь найти работу и кончишь тем, что будешь жить на пособие для бедных.

Я боюсь, что ты поедешь на мотоцикле, попадешь в аварию и получишь увечье, тебя увезут в больницу, сделают операцию, ты получишь неизлечимый мозговой дефект и на всю жизнь станешь невменяемым и прикованным к постели.

4. Признайте вашу беспомощность и одновременно выскажите желание, что следовало бы сделать вашему ребенку.

Я хочу, чтобы ты закончил(а) среднюю школу, и я знаю, что не могу контролировать тебя.

Я бы хотел(а) видеть тебя дома к десяти часам, но я знаю, что не могу тебя заставить сделать что-либо.

Я бы хотел(а), чтобы ты бросил(а) курить марихуану, хотя я знаю, что тут я не могу принимать решения.

5. Если это уместно и если у вас на самом деле есть такое желание, напомните вашему ребенку (но всего лишь раз), что вы могли бы помочь в том случае, если он или она захочет этого. Затем, если ребенок попросит вас помочь ему или ей, убедитесь, что вы лишь подаете ему или ей руку помощи, а не овладеваете всей ситуацией. Выясните поточнее, что именно будет полезным для ребенка, и затем ограничьтесь только этим. Предоставьте инициативу вашему ребенку. Если же больше помощи не требуется, то не включайтесь в ситуацию.

6. (Этот шаг очень важен). Выскажите убеждение в том, что ваш ребенок может принять и примет верные решения, непосредственно относящиеся к его или ее жизни.

Я знаю, ты примешь для себя верное решение.

Я уверен(а), что ты придешь к правильному решению.

Я знаю, что у тебя есть все необходимое, чтобы понять последствия этого.

Итак, то общее обращение к ребенку, которое вы должны сформулировать, когда заметите, что он занят чем-то, что является его делом, но тем не менее беспокоит вас, может быть примерно следующим:

Я вижу по этому уведомлению из школы, что ты провалил семестр. Я сожалею, что так получилось, но знаю, что ты найдешь для себя наилучший способ, чтобы справиться с этим. Если я могу тебе помочь, скажи.

Я замечаю, что ты слегка пристрастился(ась) к марихуане. Я не могу отделаться от мысли, что ты станешь изможденным(ой), изувечишь свой мозг и потеряешь способность к спортивным

школьным занятиям. Я хочу, чтобы ты бросил(а) это, хотя знаю, что я бессилен(ьна) заставить тебя сделать что-либо. И я знаю также, что ты примешь для себя правильное решение, каким бы оно ни было.

Ваш ребенок может сделать нечто, что окажет на вас давление извне и будет побуждать вас вмешаться. Например, могут пожаловаться соседи по поводу ущерба, причиненного им вашим сыном или вашей дочерью; представители школы могут призвать вас к ответственности за проступки ребенка; могут позвонить среди ночи из полиции и сказать, что ваш ребенок задержан и вы должны забрать его или ее из приемника для несовершеннолетних.

В такого рода ситуациях ребенок как бы привлекает на свою сторону общество, чтобы оно заставило вас принять на себя ответственность за него или нее. Будет лучше, если вы не поддадитесь, несмотря на это давление. Спокойно делайте то, что, как вы чувствуете, представляется вам правильным, делайте это без каких-либо уступок оказываемому на вас давлению, не позволяйте себе ругаться, обвинять, задавать вопросы, игнорировать ребенка или, что также является одной из уступок давлению, испытывать чувство вины из-за того, что ваш ребенок сделал что-то не так. Вам будет нелегко, и мы далеки от того, чтобы относиться к этому как-то облегченно. Здесь может помочь заранее составленный план, в котором указано, что именно вы будете делать, если вам позвонят с подобного рода известиями. То, каким образом вы узнаете о проступке ребенка, может застать вас врасплох, и поэтому полезно сказать себе заранее: «Что бы не случилось, я спокойно и не спеша предприму то, что покажется мне наилучшим, не поддаваясь при этом никакому давлению сделать сразу то, что будет хотеть и ждать от меня кто-либо еще».

Если вы продолжаете оставаться в состоянии расслабления, то подобную ситуацию можно даже использовать для того, чтобы получить некоторое преимущество и показать, что на самом деле вы видите именно ребенка, а не себя ответственным за его или ее действия. Например, когда вам звонит сосед, постарайтесь сделать так, чтобы с ним поговорил по телефону ребенок, и предоставьте ему или ей возможность уладить это дело. Если сообщают из школы, что ваш ребенок плохо себя ведет, скажите в ответ, что даете им полное право делать все, что принято в подобных случаях, и просто передайте разговор ребенку. Если вы получаете из школы грозное письмо, адресованное родителям, лучше всего отдать его ребенку, сказав что-нибудь вроде этого: «Я полагаю, что это для тебя, Боб». Если вам сообщают из полиции, чтобы вы

забрали сына или дочь из приемника для несовершеннолетних, то договоритесь сделать это тогда, когда удобно вам; не летите туда среди ночи и не прерывайте из-за этого свою работу. Такие действия как бы говорят ребенку, что вы в достаточной мере проявляете заботу о нем как о человеке, способном к принятию решений, что вы не собираетесь выволакивать его из этих неприятностей и что последствия подобного поведения будут ложиться грузом не на ваши, а на его вполне подготовленные к этому плечи.

Что же следует делать, если ребенок предпринимает что-нибудь совсем уж крайнее, потенциально опасное для него или других людей: начинает усиленно пить или употреблять наркотики, серьезно угрожает покончить с собой или предпринимает попытку самоубийства, преднамеренно угрожает окружающим? Все это, на наш взгляд, представляет собой особый случай. Когда дети делают то, что явно грозит им арестом или больницей, мы считаем, что на некоторое время внешний контроль им нужен больше, чем свобода, причем такой контроль, который будет гораздо сильнее вашего и который они не смогут преодолеть. Принципы, формулируемые в этой книге, приложимы к этим детям в той же степени, как и к любым другим, но мы чувствуем, что элемент физической опасности делает подобные ситуации слишком сложными, если вы будете пытаться справиться с ними в одиночку. Такие дети уже имели, как правило, дело с представителями власти, способными налагать на ситуацию достаточно жесткие ограничения, — с полицией, медицинским персоналом и т.д. В подобных случаях мы советуем вам максимально использовать все, что могут сделать эти люди, устанавливая ограничения для вашего ребенка. Работа по программе, предложенной в этой книге, будет для вас отличным *дополнением* к воспитанию детей, доставляющих вам такого рода беспокойства.

Итак, через некоторое время после того, как вы передадите ребенку ответственность за его или ее собственные решения, вам следует ждать последствий этого в диапазоне от быстрого улучшения ситуации до разного рода вспышек и даже еще большего ухудшения поведения ребенка. Не бойтесь этих возможных вспышек. Если вы готовы к ним, они не будут пугать вас, и если вы тверды и искренни в своих намерениях и действиях, передавая ребенку ответственность за его собственные решения, то эти вспышки, скорее всего, будут слабыми и кратковременными. Когда они прекратятся, а это обязательно

произойдет, если вы будете следовать нашим рекомендациям, у вас будет полное право радоваться позитивным и благоприятным изменениям исходной сложной ситуации.

И еще один, последний совет, прежде чем вы начнете применять все эти идеи в общении с вашим ребенком: *не сдавайтесь*. Предлагаемый нами подход весьма эффективен, гораздо более эффективен, чем это может показаться на первый взгляд, и иногда его применение почти сразу приводит к разрешению сложных для родителей и детей ситуаций. Во многих случаях это требует большего времени. Вы можете оказаться в числе тех родителей, которые какое-то время либо совсем не видят перемен, либо видят лишь незначительные изменения в своих детях и в самих себе даже тогда, когда, кажется, сделано все, что мы рекомендуем. Важно продолжать следовать предлагаемому подходу и быть предельно внимательными к тем случаям, когда, даже не отдавая себе в этом отчета, вы все еще продолжаете вести себя по-старому. Используя этот подход, вы вырабатываете и для себя, и для вашего ребенка новое восприятие окружающего. Выполняя все то, что рекомендуется в этой книге, можно сделать многое, чтобы продвинуться в данном направлении, но помимо внешних действий существует также определенное внутреннее ощущение происходящих изменений, которые вы должны культивировать в себе. Может случиться и так, что вы и ваш ребенок пройдете через еще большие столкновения, дойдете до предела, и только потом ситуация начнет улучшаться. Так что сдерживайте себя и будьте готовы пройти через все, настойчиво воплощая все эти идеи. Исходите из следующей посылки: все, что вы делаете согласно нашим рекомендациям, *на самом деле* помогает, положительные результаты будут накапливаться и приведут вас к счастливому финалу вне зависимости от того, видите ли вы или нет промежуточные позитивные изменения. То, что это может произойти, мы знаем от многих отчаявшихся родителей, с которыми нам довелось работать.

ПРИНЯТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СВОЮ СОБСТВЕННУЮ ЖИЗНЬ

Давайте начнем готовиться к тому, чтобы успешно справляться с пунктами, оставшимися в вашем исходном списке и относящимися к перечню событий вашей жизни. В этой и следующей главах мы будем работать над тем, чтобы помочь вам сформировать базовую установку, которая позволит справляться

с данными пунктами. Эту установку мы называем «забота о самом(ой) себе», понимая ее как проявление уважения, уверенности и доверия в отношении собственного внутреннего Я.

Если вы испытываете беспокойство либо по поводу поведения ребенка, либо по какой-то другой причине, то можно с уверенностью сказать, что вы не позаботились о ваших собственных нуждах и потребностях. Вы игнорируете, не слышите, не осознавая этого, ваш внутренний голос.

У каждого из нас есть своего рода внутренний сигнальщик, внутреннее Я, постоянно посылающее нам сокровенные и дерзкие мысли:

Я чувствую...

Я хочу...

Я желаю...

Я могу...

Я намерен(а)...

Я собираюсь...

В идеале существует сильная позитивная связь между вами и этим внутренним сигнальщиком. Вы слышите его, уважаете его, заботитесь о нем, доверяете ему руководить вашими действиями, и в свою очередь он вполне заслуживает такого рода отношения и доверия. Вашу главную задачу в жизни можно рассматривать как осуществление, реализацию этого вашего внутреннего Я.

Однако многие из нас еще в очень раннем возрасте научаются игнорировать этот внутренний голос и даже бояться его. Мы доходим до того, что даже не слышим его и вместо этого вырабатываем у себя привычку концентрировать внимание на информации, поступающей к нам извне, чтобы с ее помощью руководить своим поведением.

Большинство идей о том, как следует поступать «хорошему родителю», как раз и являются таковыми; они исходят из общества, а не от вас, не от вашего собственного здравого смысла.

Игнорирование своего внутреннего голоса настолько общепринято, что входит в привычку, и человек становится способным слышать и заботиться о том, что нужно другим людям, но не слышит и не обращает внимания на собственные нужды и потребности.

Когда один президент фирмы, будучи с женой в ресторане, ощутил озноб из-за того, что слишком сильно работал кондиционер, он посчитал себя обязанным молча сдерживать дрожь. Однако, когда жена пожаловалась, что ей холодно, он немедленно попросил официанта отрегулировать кондиционер.

Молодая мать, покупая продукты, ориентировалась на то, чтобы они отвечали предпочтениям каждого члена семьи за исключением ее самой. Ей просто не приходило в голову учесть, что и она имеет какие-то свои пристрастия.

Вы можете игнорировать свой внутренний голос до такой степени, что в конце концов даже ваше настроение начинает определяться уже не тем, что хочет и чувствует ваш собственный сигнальщик, но тем, что делают и говорят другие люди. Весьма вероятно, что даже сейчас ваше настроение зависит от ребенка в том смысле, что:

Вы чувствуете себя прекрасно, если он или она — «хорошие», веселые или хорошо учатся в школе.

Вы чувствуете себя несчастным(ой), если он или она совершают проступки, невеселы или не успевают в школе.

Если это так, то ваше настроение определяется извне, другим человеком. Все это происходит так, как если бы вы передали ребенку изначально принадлежащую вам власть над вашими переживаниями, над собственной жизнью. Теперь он или она определяют ваше настроение, и все, что вам остается делать, — это чувствовать себя беспомощным(ой), а возможно, и обиженным(ой) тем, как ваш ребенок распоряжается этой властью.

Мы убеждены, что каждый раз, когда вы обращаете свой взор вовне, для того, чтобы таким образом, игнорируя собственного внутреннего сигнальщика, определить для себя линию поведения, вы тем самым изменяете самому(ой) себе. Если бы вы были по-настоящему восприимчивы к внутреннему голосу, то могли бы услышать, как он вскрикивает от боли каждый раз, когда вы делаете это. В идеале у этого внутреннего Я есть защитник, и этот защитник — вы, и когда вам не удается услышать его, то это означает, что вы оставляете, бросаете его без защиты. Когда такое случается, возникают переживания депрессии, обиды, фрустрации. Люди почти всегда переживают эти неприятные чувства, когда им приходится иметь дело с событиями, происходящими во внешнем мире, такими, например, как разного рода проступки их детей.

Я испытываю депрессию из-за того пути, по которому идет мой сын.

Я испытываю фрустрацию, потому что дочь совсем не хочет ходить в школу.

Мы убеждены, однако, что на самом деле эти переживания всегда обусловлены изменой человека своему собственному сигнальщику, который начинает испытывать все больше и больше отчаяния и подавленности, по мере того как все больше его сигналов игнорируются, остаются без внимания.

Для дальнейшей работы с книгой важно вновь вступить в контакт с этим внутренним сигнальщиком, посвятить себя заботе о нем, быть преданным(ой) ему, предоставить ему соответствующее положение в качестве инстанции, осуществляющей власть, руководящей вашим поведением. Нам очень хотелось бы, чтобы у вас появилась привычка заботиться о собственных нуждах и потребностях.

В этой главе мы предлагаем несколько специальных упражнений, цель которых состоит в том, чтобы помочь вам научиться обращать внимание на свой внутренний голос. Первые четыре упражнения следует проделать при первом прочтении книги, а остальные три — когда вы более серьезно и основательно займетесь подготовкой себя к отстаиванию собственных прав.

ПЕРВОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Представьте себе всех тех людей, о которых вы должны заботиться, за жизнь и поведение которых вы чувствуете ответственность. Прямо сейчас, до того как вы начнете читать дальше, сосчитайте их на пальцах.

Когда вы сосчитаете всех тех, кто относится к этой категории, остановитесь и задайте себе следующий вопрос: «Включил(а) ли я в этот список себя?»

Многие родители, которых мы знаем, вкладывают много сил и энергии в заботу о людях и с готовностью распространяют эту заботу на кого угодно, за исключением самих себя. Разве не очевидно, что это является непосильной ношей для внутреннего Я любого человека?

ВТОРОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Убедившись, что вы все же включили самого(у) себя в окончательный список людей, за которых вы несете ответственность, представьте, что вы вдруг обнаружили, что у вас есть еще один ребенок, причем ребенок, которому вы уделяли мало внимания. Этот ребенок — ваше собственное внутреннее Я. А теперь спросите себя, уделяли ли вы этому ребенку столько же времени, заботы и внимания, сколько отдавали другим людям, о которых вы заботитесь? Не кажется ли вам, что в каком-то смысле вы похожи на мачеху из сказки, ведь вы обращаетесь с вашим внутренним ребенком, как с Золушкой, и предпочитаете ему других людей точно так же, как мачеха предпочитала ей сводных сестер?

Примите же теперь решение, что, чем бы вам ни пришлось заниматься в жизни, вы будете заботиться о вашем собственном внутреннем Я.

ТРЕТЬЕ УПРАЖНЕНИЕ

Сядьте за стол, возьмите лист бумаги и карандаш и, не читая далее текста, напишите ответ на следующий вопрос: «В чем состоят мои обязанности по отношению к ребенку?» (Не читайте дальше, пока не ответите полностью на этот вопрос).

Теперь напишите ответ на такой вопрос: «В чем состоят обязанности моего ребенка по отношению ко мне?»

Когда вы ответите на оба вопроса, сравните ответы. Получилась ли у вас своего рода улица с двусторонним движением, так что вы и ваш ребенок обязаны по отношению друг к другу примерно равным образом? Или же эта улица оказалась с односторонним движением? Если это так, то известна ли вам хотя бы одна причина, почему так «должно» быть?

Теперь посмотрите, подходит ли вам такого рода положение: «Я ничего не должен(на) моему ребенку. Мой ребенок ничего не должен мне. Каждый из нас — свободный человек, способный распоряжаться своей собственной жизнью и свободный делать для другого то, что он хочет делать».

Проверьте также, насколько подходит для вас такого рода идея: «Я не должен(на) посвящать всего(ю) себя кому-либо еще. Я в долгу прежде всего перед самим(ой) собой».

ЧЕТВЕРТОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Проверьте, какие чувства вызывают у вас следующие предложения, когда вы произносите их вслух:

Я имею право побыть в одиночестве.

Я имею право на уважительное обращение.

Я имею право быть счастливым(ой).

Я имею право свободно распоряжаться своим временем.

Теперь спросите себя: «Кто несет ответственность за то, чтобы я обладал(а) этими правилами?»

Прикиньте для себя также такую идею: «Я должен(на) предоставить эти права моему внутреннему Я».

Вполне возможно, что эти идеи покажутся вам ошеломляющими, даже шокирующими. Довольно часто родители упрекают нас: «Разве это не эгоистично — заботиться о себе? Разве это не аморально? Окружающие осудят меня, и мне придется испытывать чувство вины». Вот некоторые ответы на эти вопросы.

Мы не советуем вам становиться эгоистами и тиранить окружающих. Мы лишь настоятельно просим, чтобы вы предоставили вашему внутреннему Я равные права с другими людьми и чтобы вы верили, что, делая так, не только не причините вреда окружающим, но в действительности будете им полезны. Об этом хорошо сказал Шекспир:

Всего превыше: верен будь себе.

Тогда, как утро следует за ночью,

Не будешь вероломным ты ни с кем¹.

Вы сможете дать другим что-либо только в том случае, если сначала у вас будет что дать. Если вас будет окружать тысяча умирающих от жажды людей, а у вас лишь пустое ведро, то вы ничего не сможете сделать, пока не наполните его водой. Учиться быть преданным и заботливым по отношению к своему собственному внутреннему Я — это и означает наполнять водой свое ведро. Утвердившись в этом, вы гораздо лучше, чем раньше, сможете заботиться и о других людях. Так будет потому, что вы станете помогать окружающим только в том случае, если вы этого захотите, а вовсе не потому, что «должны» это делать, а такой вид помощи, учитывая вашу добрую волю, имеет совершенно иной, гораздо больший смысл, чем помощь из чувства долга.

Вы можете иметь очень сильное желание быть тем источником, из которого истекает энергия во благо других людей. Если это так, помните, что эта энергия может исходить из вас только при условии, если ее источник открыт и не заблокирован. Быть в хороших отношениях со своим внутренним Я, заботиться о нем и принимать его руководство — вот что открывает источник этой энергии.

Мы убеждены, что изначально, в своей основе, людей делают счастливыми любовь, сотрудничество, предоставление свободы другим и ощущение их счастья. И если вы на самом деле дадите полную свободу вашему сигнальщику, он приведет вас ко всему этому. Не следует бояться, что он толкнет вас к эгоистичным и деструктивным поступкам. Доверьтесь ему — и увидите, что он оправдает ваше доверие.

¹ Шекспир В. Трагедии. Советы. — М.: Художественная литература, 1968. — С. 142. — Прим. перев.

И наконец, ваша забота о себе является благом не только для вас, но и для вашего ребенка. Мы неоднократно испытывали глубокое и сильное впечатление от того, как положительные последствия большей, нежели ранее, заботы человека о самом себе распространяются также на других значимых для него людей. Если ваш ребенок делает что-либо, что относится уже к перечню событий вашей жизни, то он или она воспринимают вас, по-видимому, не как реального, живого человека, но как некую тень, вещь, как некое удобство. Ребенок может расценивать вас примерно так же, как он или она расценивают топливный насос: как нечто, что лишь снабжает, обеспечивает, но не имеет чувств и переживаний, не заслуживает ни снисхождения, ни даже элементарного «спасибо» и является просто чем-то, что следует использовать. Очень плохо, когда ребенок вырастает с таким представлением о другом человеке. Если же вы начнете более серьезно относиться к вашим собственным внутренним сигналам, то ребенок также извлечет из этого пользу хотя бы потому, что будет лучше и полнее осознавать вас в качестве настоящего, реального человека и научится тому, как вообще следует относиться к людям, чтобы прожить нормальную и счастливую жизнь.

Ваш ребенок, вероятно, делает все возможное, чтобы вынудить вас постоять за себя, так как каждому ребенку нужен определенный, настоящий человек, с которым он или она мог(ла) бы взаимодействовать, общаться, сталкиваться. «Определенным и настоящим» мы называем человека, принимающего на себя ответственность за удовлетворение своих потребностей и совершающего все свои действия и поступки только по собственному желанию. Лучшее всего, если такими людьми для большинства детей будут их родители. Даже психотерапевт не в состоянии дать здесь ребенку того, что может дать родитель.

Короче говоря, то, чего недостает вашему ребенку, — это, скорее всего, та часть вас самих, которая испытывает желания, принимает решения, чувствует себя и заботится о себе. Таким образом, нам очень хотелось бы, чтобы вы вернули самих себя — ваши нужды, потребности и переживания — в ситуацию взаимодействия с ребенком.

Давайте начнем работать над этим прямо сейчас.

Первое, о чем мы вас попросим, состоит в том, чтобы научиться думать и говорить на языке вашего внутреннего Я, т.е. на языке *положительных Я-высказываний*.

Разного рода мысли постоянно поднимаются в вас, подобно тому, как вода бьет из источника. Они возникают как Я-мысли.

Я хочу бутерброд.

Я испытываю непреодолимое желание почесаться.

Я обожаю эту картину.

Я чувствую усталость.

Я собираюсь помыть машину.

Все это реальные, ясные, определенные и конкретные обращения вас к самому(ой) себе. Они иницируются в полной надежде на то, что вы услышите их и соответствующим образом отреагируете, но до того, как это происходит, они очень часто наталкиваются на препятствие. Это препятствие состоит из ряда представлений, способных вызывать в вас чувство страха; например: если я проявляю заботу об этом первоначальном импульсе и выскажу или осуществлю его в своих действиях, то:

Окружающие перестанут любить меня.

Это поранит чувства других людей.

Это будет эгоистичным.

Я слишком сильно заявлю о себе.

Это будет невежливо.

И т.д.

Я-мысли не могут пробиться сквозь этот барьер в своем исходном, первоначальном виде; они пробиваются сквозь него только в ослабленном, искаженном виде. Они преобразуются в *вопросы, в вы-, мы- или в безличные высказывания, в отрицания.*

Так, если вы едете с другом в машине и вам в голову приходит мысль: «Я хочу бутерброд», — то, скорее всего, она натолкнется на препятствие — «Если я выскажу эту мысль, то это будет звучать либо невежливо, либо эгоистично» — и будет выражена следующим образом: «Почему бы нам не остановиться и не перекусить?» Или: «Не хочешь ли ты остановиться, чтобы съесть что-нибудь?» Аналогичным образом:

Я хочу спать	может стать	Почему бы нам не пойти спать?
Я чувствую, что со мной обращаются возмутительно и несправедливо	может стать	Ты плохой(ая), злой(ая)!
Я счастлив(а)	может стать	Как вы себя чувствуете?
Я хочу спокойно пожить этим летом	может стать	Сынок, почему бы тебе не поискать сейчас работу на лето?

Таким образом, когда вы высказываете эти мысли, они уже не являются ни ясными, ни определенными. Обратите внимание, как каждая из них перекладывает ответственность на того, кому она адресована. Мы полагаем, что причина сопротивления и озлобления, зачастую вызываемых ими в другом человеке, заключается в том, что на самом деле они навязывают ему или ей принятие решения.

Два человека, у каждого из которых есть привычка использовать подобное препятствие для своих мыслей, могут прийти в конце концов к тому, что будут делать нечто, чего никто из них на самом деле не хочет.

Не хотел(а) бы ты пойти в кино?

Я не знаю. А ты?

Я подумал(а), что, может быть, ты хочешь пойти.

Ну хорошо, а что ты хотел(а) бы посмотреть?

Я не знаю; а что бы ты хотел(а)?

Я не думаю, что тебе понравится то, что идет в «Оакс».

Может быть, ты хочешь посмотреть что-нибудь в «Роксиан»?

И т.д.

Мы очень хотим, чтобы вы вернулись к своим исходным мыслям, прямым и положительным Я-высказываниям.

Мы понимаем, конечно, что препятствия существуют. Вас может пугать уже сама мысль говорить с помощью Я-высказываний, вы можете подумать про себя: «Это поранит чувства других людей» или «Окружающие перестанут любить меня». Эти мысли-барьеры очень сильны, и даже авторы этой книги до сегодняшнего дня не преодолели их полностью. Поскольку мы имели дело с ними достаточно долго, то можем рассказать вам о них еще кое-что.

Эти мысли-барьеры обычно очень преувеличены. Вызываемые ими страхи весьма далеки от того, что произойдет на самом деле, когда вы начнете использовать Я-высказывания.

Последствия, которых вы так боитесь, произойдут, скорее всего, не тогда, когда вы будете употреблять Я-высказывания, но когда вы станете говорить, используя вы-высказывания!

Некоторое время спустя после начала использования Я-высказываний большинство людей испытывают, скорее, положительные, нежели отрицательные эффекты: улучшение отношений с окружающими и ощущение приятного возбуждения.

Когда за Я-высказываниями следуют какие-то неприятные результаты, они обычно незначительны и быстропроходящи.

Долгосрочное воздействие Я-высказываний на ваши отношения с окружающими обычно является положительным.

Наше следующее упражнение — это упражнение с Я-высказываниями.

ПЯТОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Прямо сейчас сформулируйте несколько Я-мыслей. Закончите каждое из приведенных ниже предложений тремя различными способами, просто для того, чтобы почувствовать вызываемые ими ощущения:

Я чувствую себя... (возбужденным, обескураженным, преисполненным надежды, усталым, озадаченным, голодным, раздосадованным и т.д.)

Я хочу... (отправиться в плавание под парусами, иметь более хорошую машину, чувствовать себя счастливым, иметь больше друзей и т.д.)

Я собираюсь... (опробуйте здесь некоторые из ваших «нужд» просто для того, чтобы посмотреть, как они переживаются... или же воспользуйтесь следующими готовыми вариантами завершения: позаботиться о себе, идти спать, немного почитать, вступить в клуб «Рэдуинг»...)

Завершая эти предложения, используйте самые разные варианты, не задумываясь особо над тем, являются ли они «правильными» или нет, смотрите на это упражнение как на игру, опробуйте все виды предложений просто для того, чтобы поупражнять ваш внутренний голос.

Возьмите за правило каждый день на следующей неделе составлять и произносить вслух по крайней мере по три таких предложения:

Я чувствую...

Я люблю...

Я хочу...

или

Я собираюсь...

Исключайте из этих предложений местоимения «ты», «вы» и «мы» до тех пор, пока использование «я» не станет для вас совершенно естественным и удобным.

Хотелось бы предостеречь вас: предложение, в котором использованы местоимения «вы» или «ты», может оказаться вы или ты-высказыванием даже в том случае, если оно начинается или содержит в своем составе выражения «Я чувствую» или «Я хочу». Например, предложения: «Я чувствую, что ты сделал(а) это намеренно» или «Я хочу, чтобы ты сделал(а) это прямо сейчас» являются ты-высказываниями, тогда как «Я чувствую расстройство и огорчение, когда ты пользуешься моими вещами» — Я-высказыванием. Для того, чтобы вам было легче различать эти высказывания, представьте, что вы используете высказывание как указательный палец: если палец указывает на вас, то это Я-высказывание, если же на кого-либо еще, то это вы- или ты-высказывание.

Чтобы быстрее научиться думать и говорить с использованием положительных Я-высказываний, следует одновременно учиться избегать других способов мышления и речи. Существует целый ряд речевых выражений, предохраняющих вас от заботы о самом себе. Вам следует научиться заменять подобные выражения более честными, откровенными и эффективными способами общения.

ШЕСТОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Начните работать каждый день с одной из приведенных ниже речевых форм, фиксируйте частоту ее использования и попытайтесь выработать привычку замещать данное выражение другим.

Должен (на)

Следует

Эти выражения предполагают, что вы сами ничего не иницируете, но действуете только потому, что некая внешняя сила предписывает вам это как ваш долг или вашу обязанность. Каждый раз, когда будете склоняться к использованию одного из этих выражений, замените его словом «хочу» и обратите внимание на то, как повлияет такая замена на ваши переживания.

Вместо:

Я должен быть на работе к трем часам.

Мне следует позвонить по телефону.

Я должен выполнить это задание.

Мне следует оплатить те счета.

Попробуйте:

Я хочу быть на работе к трем часам.

Я хочу позвонить по телефону.

Я хочу выполнить это задание.

Я хочу оплатить те счета.

Отрицания (не, не могу, не хочу и т. п.)

Отрицание говорит слушателю о том, чего не существует, и поэтому акцентирует обратную сторону того, что вы на самом деле имеете в виду. Когда бы вы ни склонялись к использованию отрицательного суждения, представьте, что вас только что высадили на пустынный остров и пилот вертолета, делая последний виток у вас над головой, кричит вам, спрашивая, что вы хотите, чтобы он сбросил вам из необходимого. Лучше всего сказать, чего вы действительно хотите; если же вы будете выкрикивать лишь отрицания (я не хочу духов; я не хочу вечерних туалетов; я не хочу деликатесов), то можете умереть от голода!

Иначе говоря, избавляйте свою речь от отрицаний до тех пор, пока не сможете без всяких неудобств говорить, используя лишь положительные утверждения.

Вопросы

Эти речевые конструкции также вынуждают вашего собеседника принимать на себя ответственность за изначально принадлежащие вам переживания или представления. Преобразуйте их в положительные утверждения.

Вместо: Где ты был(а)? Где бы ты хотел(а) поужинать?	Попробуйте: Я беспокоился(ась) о тебе, поскольку я ждал(а) тебя дома к пяти. Я бы хотел(а) поесть сегодня вечером в итальянском ресторане.
--	--

Вы, ты, мы

Мы понимаем, что вам вряд ли удастся говорить, не пользуясь этими словами. Однако, для того чтобы лучше осознать, как вы на самом деле их используете, попробуйте день два не произносить этих слов за исключением тех случаев, когда они стоят в предложениях после слов «если» или «когда». Однако даже в этих случаях постарайтесь применять их как можно реже.

Может показаться парадоксальным, но, обращаясь к вам с просьбой столь тщательно поработать над речевыми конструкциями, мы на самом деле хотим помочь вам стать более спонтанным(ой), более чувствительным(ой) к вашему первичному внутреннему импульсу. В седьмом упражнении мы уже непосредственно просим вас стать более спонтанным(ой).

СЕДЬМОЕ УПРАЖНЕНИЕ

Целенаправленно проделайте несколько небольших спонтанных акций. Примите решение совершать каждый день по крайней мере три таких небольших, необязывающих, забавных действия. Пусть они исходят от вас и делаются экспромтом. Если вам захочется, они могут продолжаться всего минуты две-три.

Вместо того чтобы сразу же идти готовить, выйдите сначала из дома и посидите несколько минут на ступеньках у входа.

Направляясь к машине, поднимите камешек и посмотрите, попадете ли вы им в ствол дерева.

Во время обычного завтрака позвольте себе новую мысль: неплохо бросить несколько изюминок в апельсиновый сок.

Настроив себя так, чтобы услышать эти маленькие желания, вы сможете замечать впоследствии все те нарушающие спокойствие, волнующие запросы, с которыми к вам обращается ваш сигнальщик. Все это те смелые и непроизвольные мысли, которые вы, возможно, ранее подавляли в себе.

Приведенные выше упражнения должны дать вам предварительное представление о том, что мы имеем в виду под выслушиванием вашего сигнальщика. Например, вы, возможно, уже заметили, что не можете искренне закончить предложение «Я люблю...», не совершив сначала небольшого мысленного обзора и анализа самого себя, ситуации, в которой вы находитесь, и того, что вы чувствуете. Все это проделывается вами с одной целью: понять, что же вы на самом деле предпочитаете. Под выслушиванием или консультированием самого себя мы как раз и понимаем этот мысленный обзор и анализ; нам хотелось бы, чтобы вы взяли себе за привычку регулярно проводить такого рода консультирования как нечто само собой разумеющееся. Каждый раз, проделывая такой обзор в течение дня, для того чтобы понять, что же говорят вам ваши сигналы, дайте себе возможность подумать: «Я чувствую то-то и то-то; Я собираюсь...» и т.д.

Теперь мы подходим, вероятно, к наиболее трудной идее этой книги. Может быть, вам весьма непросто научиться советоваться с вашим сигнальщиком, когда все в вашей жизни идет достаточно хорошо. Однако важно научиться советоваться с ним и тогда, *когда дела идут плохо.*

Осознаете ли вы собственные переживания беспокойства, раздражения, гнева и т.д. и теперь, и в течение дня? Скорее всего, они приходят к вам в виде такого рода мыслей:

Я ненавижу это.

Ах!

О, хватит!

Эти переживания — сигналы от вашего внутреннего Я; оно пытается сказать вам: «Мне больно! Помоги мне!» На наш взгляд, крайне важно, что именно вы делаете, когда такие переживания затрагивают вас.

У вас может сложиться привычка, действующая следующим образом:

1. Что-то негативное происходит в вашей жизни.

Вы чувствуете, что у вас началась головная боль.

Вы вспоминаете, что, когда вернетесь домой, вам придется общаться с ребенком.

Вы понимаете, что вас обманули.

Кто-то отчитывает вас.

2. Вам становится ясно, что происшедшее является для вас негативным, ибо ваш сигнальщик сообщает об этом болезненным сигналом, означающим «Мне больно!»

3. С быстротой молнии вы переносите свое внимание с вашего сигнальщика на нечто во внешнем мире и начинаете бороться с этим нечто. Вы думаете (или говорите):

В чем же причина происшедшего?

Это ужасно!

Вы плохой(ая); вы не должны делать это; прекратите!

Я влип, и это безнадежно.

4. Довольно часто дела начинают идти затем еще хуже.

Таким образом, хотя получено однозначное сообщение от вашего сигнальщика («Мне больно!»), вы переключили свое внимание с заботы о нем и вместо этого сконцентрировали внимание на чем-то другом, что, как вам казалось, обусловило ваше неприятное ощущение, было его причиной: на погоде, вашем ребенке, мучительности головной боли, человеке, отчитавшим вас. Затем вы начали использовать свою энергию, для того чтобы выяснить, почему эта причина проявляет себя именно таким образом и что эти ее проявления требуют от вас, как их прекратить или отразить, изменить или отклонить. Обратите внимание, что все эти мысли определяют вас как производное от чего-то, находящегося вне вас. И — что еще более важно — эти мысли *не связаны* с тем, чего вы хотите. Вам больно и вы хотите чувствовать себя лучше, но тем не менее ни одна из этих мыслей, ни одно из этих соображений не даст вам желаемого ощущения. Скорее всего, они сделают, по-видимому, ситуацию еще хуже.

Мы думаем, что, переключая свое внимание с заботы о той боли, которую описывал вам ваш сигнальщик, вы тем самым оставляете его в беде. Вы похожи на капитана, чей корабль налетел на подводный камень, а он вдруг начинает выяснять, как этот камень здесь оказался, состоит ли он из льда или гранита, рассуждать, как данное происшествие характеризует его профессиональные способности. Этот капитан будет настоящим моряком и получит большие шансы выжить, если вместо всего этого он сконцентрируется на действенной заботе о своем попавшем в опасность корабле. Аналогично мы считаем, и вы сделаете лучше, если, получив сигнал, сконцентрируете свое внимание на том, чтобы *позаботиться о вашем собственном страдающем Я*, вместо того, чтобы, переключать это внимание на какое-то событие вовне. Удерживая внимание на вашем собственном внутреннем Я, вы можете посоветоваться с ним, выяс-

нить, что нужно сделать, чтобы оно почувствовало себя лучше, и как вам следует позаботиться об этом. Оно дало знать, что ему больно. Сделайте же так, как поступили бы со своим хорошим другом, сказавшим вам о своей боли, и спросите свое внутреннее Я: «Что я могу сделать для тебя? Что облегчит твою боль и создаст тебе лучшие условия? Что ты на самом деле хочешь и как я могу сделать это для тебя?».

Так что ваша новая привычка будет действовать следующим образом:

1. Что-то негативное происходит в вашей жизни.

Кто-то отчитывает вас.

2. Ваш сигнальщик сообщает вам об этом, посылая вам болезненный сигнал.

3. Вы продолжаете удерживать и концентрировать внимание на сигнальщике и спрашиваете его, чего хочет ваше внутреннее Я от вас, что следует сделать, чтобы оно почувствовало себя лучше.

Что же я хочу сейчас сделать?

4. Затем некоторое время вы ждете, удерживая внимание сконцентрированным не на расстроившем вас событии (человеке, который отчитал вас), но на том в вас, что сообщает о том, что вам нравится, а что — нет. Если у вас достаточно хорошие отношения, хороший контакт с этой инстанцией, то вам начнут приходить мысли о том, что следует сделать. Они могут иметь, а могут и не иметь отношение к тому, что расстроило вас.

Сейчас мне жарко, и я хочу пойти принять душ.

Я хочу иметь хорошие отношения с тем человеком, который отчитал меня, и мне хотелось бы знать, почему он так расстроен.

Я скажу ему это.

Я хочу быть подальше от этого человека. Поэтому я лучше уйду из комнаты.

Я чувствую боль, и обед вне дома поможет мне прийти в себя.

Поэтому я уйду.

Большое преимущество от предваряющего ваши действия ожидания сообщений вашего внутреннего Я состоит в том, что теперь, что бы вы ни сделали, вы будете поступать в соответствии с собственным выбором и желанием, а не реагировать на происходящее автоматически, как робот.

После нескольких первых подобных проб вам может показаться, что их результат, скорее, неприятен и не позволяет вам чувствовать себя лучше. В этом случае вы должны знать, что недостаточно хорошо слушали вашего внутреннего сигнальщика. Он знает, что вы хотите на самом деле, и он подаст вам сигналы дискомфорта в связи с любым ответом и действием,

которые неверны для вас. Вам нужно только лучше осознать это и проявлять больше преданности по отношению к своему внутреннему Я.

Ваш сын обзывает вас. Вы советуется с вашим сигнальщиком о том, что следует сделать, чтобы почувствовать себя лучше, и первый полученный вами ответ таков: «Ударь его!» — или: «Отшлепай его!» Вы бьете сына — и затем чувствуете себя не лучше, а хуже; вы выиграли в данной стычке, но испытываете чувства вины и подавленности в ситуации в целом. Теперь, вновь обращаясь к ответу «Ударь-его!», вы осознаете, что ему сопутствовало непрекращающееся ощущение того, что это «не совсем правильно»; вы не были полностью расслаблены и не были полностью уверены в нем.

Трудность состоит здесь в том, чтобы дождаться дальнейших ответов. Вполне приемлемо вообще ничего не предпринимать до тех пор, пока вы не получите четкое и ясное послание от самого(ой) себя. Успокойте себя и дождитесь ответа, который ощущался бы вами в спокойном состоянии и настроении как хороший и правильный.

А что, если никаких ответов не последует? Иногда родителям настолько чужда практика слушания себя, своего внутреннего голоса, что они говорят: «Я не знаю, что хочу делать», «Не слышу ни одного ответа». В таком случае мы рекомендуем вам потренировать вашего сигнальщика так, чтобы он смог начать отзываться вам. Целенаправленно продумайте все возможные способы вашего поведения и представьте их вашему внутреннему Я, позволив ему принимать или отвергать каждый из вариантов. Продумывайте для этого не один десяток вариантов.

Что если отругать этого человека?

Что если проигнорировать его или ее?

Что если мне что-нибудь выпить?

Ты хочешь покататься на роликовых коньках?

Что если подойти и обнять этого человека?

Что если оказать ему сопротивление?

Что если позвонить другу и поговорить о лыжной прогулке?

Что если позвонить в полицию?

Что если прямо сейчас уехать и провести ночь в мотеле?

Что если пойти и заняться моим любимым делом?

И т. д.

Ваш сигнальщик сообщит вам о степени своего согласия или несогласия с каждым выбором, и вы сможете затем принять для себя тот вариант, который оказался наиболее приемлемым.

Резюмируя, нам хотелось бы сказать следующее: раньше вы могли пренебрегать внутренним Я, игнорируя его, не заботясь о нем, и в результате делали то, что приводило к результатам, к которым вы на самом деле не стремились. Нам бы очень хоте-

лось, чтобы вы стали иначе проявлять свою преданность и верность. Пообещайте себе, что *каждый раз, почувствовав сигнал, вы будете сохранять спокойствие и сделаете максимум возможного, чтобы предоставить вашему внутреннему Я то, чего оно более всего хочет.*

Некоторые из переживаемых вами неприятностей таковы, что вы не можете оказать на них практически никакого влияния, как, например, на погоду. На другие вы можете повлиять или по крайней мере уменьшить вероятность их повторения в будущем. Однако вне зависимости от того, есть ли у вас возможность изменить пагубное внешнее событие или нет, забота о вашем внутреннем голосе, как мы настоятельно советовали вам в этой главе, совершенно необходима.

Самое важное, наиболее существенное, что вы можете сделать для себя и своего ребенка, состоит в том, чтобы взять собственную жизнь в свои руки, сделать ее такой, какой вы хотите, и делать с ней то, что вы на самом деле хотите. Обязите себя быть верным(ой) и заботливым(ой) по отношению к своему внутреннему Я.

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ¹

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей — одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков. Она имеет свою историю, которая в очень кратком изложении такова. С начала научного изучения подросткового периода, после первого фундаментального исследования С. Холла [28], за этим возрастом закрепилось название критического, что отразилось в его образной характеристике как периода «Sturm und Drang», «Storm and Stress», т.е. «бури и натиска», «бушевания и напряжения». В первую четверть нашего века в науке господствовало представление о биологической обусловленности критического развития в подростковом возрасте. Основу этого представления заложили С. Холл («теория рекапитуляции») и З. Фрейд, в теории которого о стадиях психосексуального развития вторичное возникновение Эдиповой ситуации в начале подросткового возраста рассматривалось как универсальное и генетически predetermined явление. Однако одновременно с созданием разнообразных вариаций теории био-генетического универсализма накапливались исследования по отдельным проблемам, в которых раскрывалась зависимость некоторых сторон личности, например, интересов, идеалов от социальной принадлежности подростка. Такая теоретическая направленность характерна для целого ряда исследований в начальный период становления советской психологии. Она отразилась, в частности, в названии работ: «Рабочий подросток» [1], [6], «Крестьянский ребенок» [17] и др. В Германии теоретическим противником З. Фрейда был Э. Шпрангер, который дал описание подростка «среднего класса» и вообще считал юность периодом «врастания индивида в культуру», в определенные «формы жизни общества»,

1 Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопр. психологии, 1972. № 2.

существующие в виде этики, религии, науки, искусства и т.д. [34]. А. Буземан, изучавший развитие самосознания подростков из рабочей и интеллигентской среды, пришел к выводу о зависимости критериев самооценки и уровня развития самосознания от непосредственного социального окружения [23]. Работы подобного типа постепенно создавали фундамент для понимания социальной обусловленности ряда особенностей подростков, но в силу своего частного характера эти работы существенно не поколебали представления о биологической обусловленности критического характера подросткового периода.

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

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

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

хорошо ухаживают» [32; 346]. Материалы М. Мид, опровергавшие представление о неизбежности кризиса и конфликтов, привлекли внимание ученых к новым проблемам.

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

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

К. Левин в работе «Подход теории поля к подростковому возрасту» [30] проанализировал конфликтный тип перехода к взрослости с точки зрения положения, занимаемого в обществе группой детей и группой взрослых (путем сравнения их некоторых прав и привилегий). Он констатировал разделенность этих групп в современном обществе и считал, что в подростковом возрасте *происходит смена принадлежности к группе*, т.е. подростки находятся в состоянии социального передвижения из группы детей в группу взрослых, причем у них есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привиле-

гиями. По мнению К. Левина, специфика положения подростка состоит в том, что он находится «между» двумя социальными группами, что аналогично положению человека, который в социальной психологии называется «marginal man» — «неприкаянный». Такое положение порождается стремлением человека уйти из менее привилегированной в более привилегированную группу, которой он еще не принят. Положение «неприкаянности» является источником специфической картины поведения и эмоционального состояния, характеризующейся напряженностью, неустойчивостью, повышенной чувствительностью, робостью и неуверенностью, сменой контрастов поведения и настроения, эпизодической агрессивностью и другими особенностями. По аналогии К. Левин называет подростка «marginal man», а факт социального передвижения рассматривает как расширение, по сравнению с детством, жизненного пространства подростка в разных направлениях — временном, социальном, географическом и др. Само движение в этом поле он трактует как движение в неизвестном направлении, поскольку для подростка новое поле (мир взрослых) является неясным с точки зрения границ доступного ему движения и неизвестным по содержанию. Из особенностей поля подростка и его движения в нем К. Левин выводит все основные особенности детей этого возраста. Степень трудностей и наличие конфликтов он ставит в прямую зависимость от резкости разграничения в обществе группы детей и взрослых и длительности периода, когда подросток находится в положении между двумя группами. Констатация К. Левиным факта разделенности этих групп в современном обществе и длительности периода «неприкаянности» подростка привели к выводу о закономерности конфликтов и трудностей в развитии и воспитании подростков, как обусловленных спецификой социальных обстоятельств их жизни.

В начале 50-х годов теоретический последователь С. Холла и З. Фрейда — А. Гезелл опубликовал последнюю часть своей трилогии о детском развитии, посвященную подросткам [27], в которой уже по отношению к этому возрасту развивал свою теорию о биологически обусловленной последовательности развития и жесткой смене одних особенностей другими, при которой проявление негативных особенностей с интервалом в год отражает процесс биологического созревания. Однако, вопреки многим теориям, в практике воспитания подростков имелось немало случаев бесконфликтного развития. За разъяснением причин этого родители и педагоги обращались, в частности, и к дочери З. Фрейда — Анне Фрейд, развивавшей идеи отца. В специальной теоретической статье [25] она объявила бесконф-

ликтные случаи разными вариантами патологического развития и объяснила их с точки зрения выдвинутой ею раньше теории механизмов защиты от сексуальных импульсов [26]. Согласно этой теории, один из этих механизмов направлен на подавление сексуального влечения, второй — на разрушение связей с объектами детской сексуальной привязанности.

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

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

В первые два десятилетия становления советской психологии подростковым периодом в целом и отдельными проблемами занимались многие крупные психологи — Л. С. Выготский [6], [7], П. П. Блонский [3], [4], А. А. Смирнов [15], П. Л. Загоровский [13], [14] и другие. Л. С. Выготский выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания — полового, общеорганического и социального — как основной особенности и основном противоречии подросткового возраста.

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

сти подростка: Загоровский обнаружил проявления этой фазы только у 19 % подростков из 274 изучавшихся им советских школьников в возрасте от 11 до 16 лет.

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

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

* * *

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

В опубликованных ранее работах было высказано предположение, что центральное новообразование в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представления о себе как уже не ребенке. Действенной стороной этого представления является стремление быть и считаться взрослым [5], [10], [11]. Именно это специфическое новообразование мы считаем психологическим критерием начала подросткового возраста. Оно было условно названо «чувством взрослости», но этот термин не раскрывает всю специфику отношения подростка к себе (в субъективном и социальном аспекте): у него очень велико отвергание своей принадлежности к детям и утверждение большей взрослости по сравнению с ними, но еще отсутствует ощущение подлинной, так сказать, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими. Разрыв между реальным уровнем взрослости и желаемым подростком постепенно уменьшается, но все же сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и выступает как специфический стимул социальной активности подростка, направленной на усвоение образцов взрослости.

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

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

множество которых было в период Великой Отечественной войны, когда ребята быстро выросли социально и в субъективном плане, работая наравне со взрослыми на предприятиях, в колхозах или становясь единственными помощниками матери в заботах о семье¹. Формируется «чувство взрослости» и отношением к подростку как к равному со стороны тех его товарищей, которых он считает много взрослее себя. Вообще общение со «взрослыми» ребятами очень овзросляет и самого подростка. Он равняется на них на образцы взрослости и старается подтянуться до их уровня. Наконец, ощущение собственной взрослости может формироваться и в результате того, что подросток устанавливает сходство в чем-то конкретном между собой и человеком, которого считает взрослым. Таким человеком может быть не только взрослый, но и товарищ, а основой для сравнения — багаж знаний, полученный в школе или из других источников, различные умения, сила, ловкость, смелость и т.п. Важно отметить, что ощущение собственной взрослости может возникать у ребенка до начала полового созревания и сдвигов в физическом развитии, т.е. быть полностью социальным по происхождению. Наблюдаемая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего (чем в прежние годы) появления сдвигов в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающих вступление в подростковый возраст.

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

¹ Этот возможный путь возникновения «чувства взрослости» (причем задолго до начала полового созревания) зафиксирован в литературном образе «мужичок с воготок».

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

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

Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяют взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде и прическах, способы отдыха, развлечений, ухаживание, косметика, различные украшения и т.п.). Приобретение таких внешних признаков «мужской» или «женской» взрослости делает подростка взрослым в собственных глазах и, как ему кажется, в представлении окружающих. Она приобретается путем подражания. Это — самый легкий способ достижения заметной для всех взрослости. Именно поэтому он часто является первым по времени появления, наиболее распространенным, стойким, плохо поддающимся развенчанию.

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

Наконец, претензии подростка на новые права распространяются на всю сферу отношений со взрослыми, что отчетливо обнаруживается в причинах конфликтов со взрослыми и в обидах подростка. Он всячески протестует, когда его «как маленького» опекают, направляют, контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаются с его желаниями, интересами, подчиняют установленному режиму, т.е. когда в отношении взрослых к подростку реализуются специфические нормы и способы их поведения с детьми *именно как с детьми* (согласно их социальному и правовому положению в мире взрослых). Такой тип отношений становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослого он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение своей личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности в разных направлениях, т.е. на известное *равноправие со взрослым, и старается добиться признания ими этого*. Протест и неподчинение подростка являются *средством, при помощи которого подросток хочет добиться изменения прежнего типа отношений со взрослым на новый, специфический для общения взрослых людей*. Иначе говоря, в начале подросткового периода в связи с появлением у подростка представления о себе как уже не ребенке и потребности в признании его взрослости окружающими возникает совершенно новая проблема — *проблема прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом, проблема равноправия*.

Возникновение и существование этой проблемы ставит подростковый период в особое положение в цикле детского развития. Она свидетельствует о нарушении баланса в системе прежних отношений и тенденции к смене существующего типа отношений другим.

новым¹. Протест подростка указывает на то, что он является инициатором перемен, а взрослый этому сопротивляется. Такое положение может сохраняться в течение короткого или длительного времени, и выходы из него могут быть разными, но, в конечном счете, с одинаковым результатом — становлением отношений нового типа, основанных на иных, чем в детстве, нормах. Мы полагаем, что перестройка социальной ситуации развития в подростковом возрасте заключается именно в постепенном переходе от характерного для детства типа отношений ребенка и взрослого к качественно новому типу, присущему взаимоотношениям взрослых людей. Завершение этой смены обычно происходит за пределами подросткового возраста, но кардинальный сдвиг приходится как раз на этот период и именно он означает возникновение иного, чем раньше, отношения между ребенком и средой, «неповторимость» которого создается наличием процесса становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослых. Старые способы все больше вытесняются новыми, но в то же время они сосуществуют и это создает огромные трудности и для взрослых и для подростка.

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

В подростковом возрасте, как переходном от детства к взрослости, должно происходить постепенное обучение ребенка быть взрослым в социальном плане, т.е. становление его социальной взрослости. Это является существенной необходимостью подготовки к будущей взрослой жизни. Задача воспитания в этот период заключается в том, чтобы постепенно учить и научить подростка действовать, думать, выполнять разного рода задачи и обязанности на уровне требований, которые предъявляются взрослым, а также

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

общаться с людьми по нормам отношений и поведения взрослых. Чтобы учиться этому, ребенок должен начать жить в системе норм и требований, существующих для взрослых. Такое обучение прямо связано с расширением самостоятельности и изменением прав подростка. Обычно взрослые склонны связывать развитие взрослости с более серьезным и ответственным выполнением *обязанностей* и с увеличением их числа. Становление взрослости обязательно предполагает это, но, с другой стороны, оно требует и расширения *прав* подростка. Таким образом, задачи развития социальной взрослости подростка диктует необходимость перехода к новому типу отношений по сравнению с детством.

Такой переход может происходить по-разному, в зависимости от того, когда, как и в какой степени реализуются новые требования и нормы в практике деятельности и отношений ребенка, а также от его готовности принять их. Как уже говорилось, такая готовность создается у подростка сдвигами в развитии его личности в виде восприимчивости к усвоению различных образцов взрослого поведения, а переход к новому типу отношений со взрослыми соответствует собственным стремлениям подростка.

Однако у взрослых (учителей и родителей) сплошь и рядом как раз именно отсутствует готовность к такому переходу и, в частности, к расширению прав подростка. Расширение прав обычно представляется естественным только тогда, когда меняется положение человека. Однако в действительности общественное положение подростка не меняется по сравнению с детством: он был и остается «учеником», «школьником». Кроме того, сохраняется полная материальная зависимость подростка от родителей, а у родителей и учителей — роль воспитателей.

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

Третий тормоз связан с отсутствием у ребят, особенно в начале подросткового возраста, умения действовать самостоятельно, что часто приводит к тому, что претензии подростка превышают его возможности, и поэтому возникает объективная необходимость в руководстве и контроле со стороны взрослых. Все это создает крепкую основу для сохранения у взрослого

отношения к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает нецелесообразность и ненужность расширения прав и самостоятельности подростка.

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

Анализ разных вариантов развития подростков показал, что, несмотря на тормозящее влияние вышеупомянутых моментов, в подростковом периоде старый тип отношений со взрослыми все же вытесняется новым (в большей или меньшей степени), причем трудности и конфликты могут быть сведены к минимуму, если взрослый препятствует возникновению и развитию противоречия, порождающего их. Когда же взрослый собственными действиями создает и углубляет противоречие, трудности и конфликты неизбежны.

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

Первый вариант характеризуется постепенным углублением противоречия и развитием конфликта, имеющего тенденцию быть обширным и длительным. Его первый узелок порождается отношением взрослого к

претензиям подростка на большую самостоятельность, доверие и уважение как к необоснованным. Однако стремление взрослого сохранить прежний стиль отношений вызывает сопротивление со стороны подростка в виде разных форм протеста и неподчинения. Существование у подростка и взрослого противоположных тенденций, их сопротивление друг другу определяют возникновение столкновений, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими и все более резкими, а негативизм подростка — упорным и глобальным по характеру. В результате сохранения такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. При этом развитие некоторых сторон взрослости подростка может тормозиться, а личность калечиться (появление ответных агрессивных-деспотических тенденций, лживости, ханжества, приспособленчества и др.). Как правило, быстро растет отчужденность подростка. Взрослый теряет авторитет, и к нему может возникнуть отношение как к «пережитку прошлого», что оправдывает в глазах подростка неприятие им требований, оценок, взглядов взрослого).

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

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

В трех указанных вариантах развития отношений подростка и взрослого сходным общим моментом является конфликтное начало подросткового периода. Здесь всюду имеется так называемая нега-

тивная фаза. Она возникает при инициативе подростка в переходе к новому типу отношений со взрослым и при сопротивлении взрослого этому. Длительность конфликта определяется временем неизменности отношения взрослого к подростку. В целом же негативная фаза отражает определенную форму перехода к новому типу отношений в условиях, когда сдвиги в развитии личности ребенка в начале подросткового возраста опережают появление соответствующих им изменений в отношениях с взрослым. Положительное содержание негативной фазы заключается в том, что подросток путем разных форм неподчинения взрослому ломает прежние «детские» отношения с ним и навязывает новый тип «взрослых» отношений, которым объективно принадлежит будущее, поскольку только при таких отношениях может развиваться социальная взрослость подростка.

Существенный симптом негативной фазы заключается также в разрушении у подростка прежних и появлении новых интересов. Положительное содержание этой смены создается возникновением у подростка активного равнения на мир взрослых с его образцами, нормами, ценностями и вообще на взрослого с целью приобрести его разные особенности и качества, приобщиться к разным сторонам его жизни и деятельности. Это имеет важнейшее значение в развитии социально-моральной взрослости подростка. Именно этот процесс составляет основное содержание формирования личности в этот период развития и заключается в появлении у подростка определенных морально-этических представлений и ценностей, целей и планов, связанных с будущим, задач самовоспитания и самообразования, а также стремления поступать в соответствии с собственными представлениями и целями. Однако конфликтные отношения способствуют нежелательной эмансипации подростка, создают у него «смысловой барьер» к воздействиям взрослого, и поэтому воспитатель может вообще потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

Иначе протекает подростковый период, если переход к новому типу отношений с подростком происходит по инициативе взрослого. В этом случае такой переход может происходить постепенно, без специфических трудностей и быть естественным следствием особого рода общения с ребенком до подросткового возраста или в его начале, а также результатом намеренного изменения взрослым прежних отношений. В последнем случае взрослый, не дожидаясь времени, когда инициатором перемен может стать подросток, начинает перестраивать свое отношение к нему и выяснять, где именно и как можно и нужно расширить его самостоятельность и права, повысить требования к подростку, уве-

личить его ответственность. Такого рода признание взрослым взрослых возможностей ребенка отвечает задаче воспитания, а при появлении у подростка «чувства взрослости» препятствует возникновению противоречия, порождающего трудности и конфликты.

Возможность дальнейшего бесконфликтного протекания подросткового периода связана с правильным решением проблемы постепенного, постепенного перехода к новому типу отношений и постепенного расширения самостоятельности подростка в разных направлениях, причем с нахождением той ее степени, которая соответствовала бы реальным возможностям подростка и общественным требованиям, но не превышала бы меры, когда взрослый уже теряет возможность направлять поведение подростка и влиять на него. Это, конечно, очень трудная задача, и в настоящее время еще отсутствует возможность указать конкретные пути ее решения. Это — дело будущего, но положительные примеры педагогической практики (в семье, школе), которых в общем не так мало, свидетельствуют о принципиальной возможности решения этих проблем. Такие положительные примеры необходимо анализировать самым тщательным образом в разных аспектах — социальном, психологическом, педагогическом, чтобы сделать процесс перехода к новому типу отношений с подростком управляемым и наиболее целесообразным в разных конкретных условиях.

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

Для всех этих вариантов отношений характерно наличие общности в той или иной стороне жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, из чего рождается промежуточный тип отношений *большого равноправия* по сравнению с детством¹. Отношения развиваются благополучно, если они строятся по определенному типу отношений взрослых — дружеских или содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, помощи и доверия. В процессе сотрудничества происходит становление новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной зрелости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Сотрудничество, будучи особым типом общения, позволяет взрослому поставить подростка в новое положение — своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такого рода отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания.

Таким образом, создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов, как основы перехода к новому типу отношений, является важнейшей проблемой в воспитании детей этого возраста и необходимым и обязательным условием развертывания процесса обучения подростка быть взрослым. Постепенно вводить его в мир зрелости должны непосредственные воспитатели — родители и учителя. Если этого не делать, подросток найдет способы проникнуть в этот мир без помощи взрослых. Их нежелание или неумение понять новые стремления подростка толкает его в среду товарищей, на поиск удовлетворяющего содержания жизни и отношений, еще больше увеличивает потребность в общении со сверстниками, поскольку здесь, в среде сверстников, стремление подростка к зрелости понятно остальным, находит признание и поддержку. Здесь отыскиваются разные пути приобщения к зрелости и устанавливаются контакты на этой основе. Здесь может получить поддержку протест подростка против

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

неудовлетворяющего отношения взрослых и на этой основе может возникнуть «солидарность группы». Общение с товарищами является особой школой развития социально-моральной взрослости подростка, и сила влияния сверстников прямо пропорциональна степени неудовлетворенности подростка общением со взрослыми. Первопричиной эмансипации подростка может быть не совершившийся своевременно переход к новому типу отношений с взрослыми, а поскольку при этом социально-моральное развитие подростка происходит преимущественно за пределами влияния родителей или учителей, то у них нередко появляются новые трудности и проблемы из-за расхождений с подростком во взглядах по разным вопросам, причем подросток может отвергать мнение взрослого не только как «просто» неправильное, но и как «несовременное», «старомодное». Вопрос о столкновениях и конфликтах подростка и взрослого из-за различия в этических и эстетических представлениях, в социально-моральных установках и ценностях является особой проблемой, которая приобретает актуальность во второй половине подросткового возраста и сохраняется в юношеском.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Арямов И. А. Рабочий подросток. М., 1928.
2. Арямов И. А. Особенности поведения современного подростка. «Педология», т. 2, 1928.
3. Блонский П. П. Педология. М., 1936.

4. *Блонский П. П.* Очерки детской сексуальности. М.-Л., 1935.
5. «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков». Под ред. *Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой.* М., 1967.
6. *Выготский Л. С.* Педология подростка (на правах рукописи). М., последовательное издание частей в 1929, 1930 и 1931 гг.
7. *Выготский Л. С.* Переходный возраст (стенограмма лекции). Рукопись, 1934.
8. *Выготский Л. С.* Негативная фаза (стенограмма лекции). Рукопись, 1933.
9. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. Рукопись.
10. *Драгунова Т. В., Эльконин Д. Б.* Некоторые психологические особенности личности подростка//Советская педагогика, 1965. № 6.
11. *Драгунова Т. В.* Некоторые вопросы формирования личности в подростковом возрасте//III Всесоюзный съезд Общества психологов СССР. М., 1968. Т. 2.
12. *Загоровский П. Л.* О так называемой негативной фазе в подростничестве.//Педология, 1928. Т. I.
13. *Загоровский П. Л.* Основные направления в современной психологии юности//Психология, вып. 1, т. 2, 1929.
14. *Загоровский П. Л.* Второе школьное детство и особенности его социального поведения.//Труды педфака ВГУ. Воронеж, 1928.
15. *Смирнов А. А.* Психология ребенка и подростка. М., 1926.
16. *Смирнов В. Е.* Рабочий подросток. М.-Л., 1924.
17. *Рыбников Н. А.* Крестьянский ребенок. М., 1930.
18. *Рыбников Н. А.* Юношеские дневники и их изучение.
19. *Холл С.* Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Петроград, 1920.
20. *Холл С.* Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития. С.-Пб., 1913.
21. *Benedict R.* Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning.//The Adolescent-a book of readings /ed. by J. M. Seidman. N. Y., 1960.
22. *Buhler Ch.* Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena, 1927.
23. *Busemman A.* Die Jugend in eigenen Urteil. Langensalza, 1926.
24. *Coleman J.* The Adolescent Society. N. Y., 1966.
25. *Freud A.* Adolescence.//The Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology / ed. by J. F. Rosenblith and W. Allin Smith. Boston, 1964.
26. *Freud A.* The Ego and Mechanisms of Defense. N. Y., 1948.

27. *Gessell A.* Youth: the Years from Ten to Sixteen. N. Y., 1956.

28. *Hall G. S.* Adolescence (2 vol). N. Y., 1908.

29. *Hetzer H.* Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen. der Uden Verlaut der negativen Phase. Zeitschhhrift fur pad. Psychologie, No. 2, 1927.

30. *Lewin K.* The Field Theory Approach to Adolescence.//The Adolescent-a book of readings / ed. by J. M. Seidman. N. y., 1960.

31. *Mead M.* Coming of Age in Samoa. N. Y., 1928.

32. *Mead V.* Adolescence in Primitive and Modern Society.//Readings in Social Psychology / ed. by E. E. Maccoby, T. M. Newcomb and others. N. Y., 1958.

33. *Mead M.* The Contemporary American Family as an Anthropologist Sees It.//The Adolescent-a book of readings / ed. by J. M. Seidman, N. Y., 1960.

34. *Spranger E.* Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1929.

КАК СТРОИТЬ СЕБЯ И СВОЮ СЕМЬЮ¹

КАК НАЛАДИТЬ ОТНОШЕНИЯ С ПОДРОСТКОМ

Быть подростком очень тяжело. Наполненный энергией, высвобожденной в физиологических сдвигах пубертата, одержимый возникшей потребностью в независимости, полный ожиданий будущих успехов в большой жизни, подросток проходит через тяжкие испытания в поисках собственного пути в новом для него мире. А если учесть при этом, что проторенных путей не бывает, можно легко понять то любопытство и ту тревогу, которые вызывают подростки у родителей.

Мы должны разобраться в одном важном вопросе, сложном и для подростков, и для родителей. Взрослым необходимо создавать условия для развития подростков и делать это надо так же заботливо, как в детстве, когда с пути малыша убирались острые предметы, представлявшие для него опасность. Нужно уважать достоинство подростков, помогать им развивать чувство правильной самооценки и давать при необходимости полезные советы — все это способствует становлению их личной и социальной зрелости.

Родители должны понимать и внезапные перемены настроения подростка, и странные на первый взгляд увлечения, и эксцентричное поведение, и новый лексикон, и порой заведомо неудачные начинания.

¹ Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

Чтобы успешно пережить все приключения подросткового возраста, и родителям, и подросткам нужно хорошо представлять, как выходить из критических ситуаций. Постоянно возникающие проблемы, которые необходимо решать, требуют от подростка больших усилий, порой сопряженных с риском.

Нельзя быстро и без труда разрешить все проблемы подросткового возраста. И родители, и подростки должны набраться терпения и продолжать работать, разговаривать друг с другом, любить друг друга. В этот период каждый в семье начинает по-новому видеть окружающих, все должно как бы заново познакомиться друг с другом. Пройдете ли вы этот этап с наименьшими потерями, будет зависеть от того, что преобладает в семье — любовь или страх.

Я часто говорю родителям: «Если то, в чем вы ограничиваете своих детей, не является запрещенным, аморальным или слишком дорогим удовольствием, откажитесь от запретов, разрешите им делать то, что они хотят».

Каждый взрослый, который читает эту книгу, уже пережил подростковый возраст. В память о нем у кого-то остались шрамы, у кого-то раны еще заживают, но у всех есть собственный опыт, приобретенный методом проб и ошибок. Разницу между полезным опытом и переживаниями, оставившими глубокие шрамы, можно объяснить так. Полезный опыт появляется тогда, когда человек, полагаясь на свою мудрость, справляется с конфликтами и депрессией, берет на себя ответственность за все происходящее и готов к встрече с новыми жизненными проблемами. Шрамы появляются тогда, когда дух терпит крах. Незаживающая рана свидетельствует о том, что исцеление не наступило и она не затянулась даже тонкой кожей. Причиной тому являются тяжелые психологические и социальные условия. Мой опыт практической работы убеждает, что родители стремятся сделать все, чтобы кризис подросткового возраста прошел, не оставив у их ребенка незаживающих следов.

Они часто с тревогой ожидают приближения подросткового возраста у своих детей. Волнение вызывают и их собственные воспоминания об отрочестве, и многочисленные страшные истории о подростковом алкоголизме, наркомании, сексуальных извращениях и злом хулиганстве. Мы считаем темы секса и насилия запретными для подростков, но надо помнить, что они очень похожи на взрослых. Если взрослого во всем ограничивать, то он, как и подросток, будет сильно страдать. Попытки

сексуального контакта подростков вызваны жаждой нежности, тепла и близости, а повышенная агрессивность — результат отчаянного желания не выглядеть слабым и зависимым.

Разрешение и серьезных и пустяковых проблем зависит от того, известны ли нам подходящие алгоритмы их решений. Если мы знаем выход из ситуации — половина дела уже сделана. Чтобы снять повышенную тревожность, родителям стоит понаблюдать за подростком, узнать, какие замечательные дела совершаются руками наших детей. Ведь и ваш ребенок может быть одним из сотворцов их. Нашли ли вы время, чтобы обсудить свое отношение к тому, чем он занимается. Если нет, то сделайте это как можно скорее. И если вам нравятся какие-то его поступки, то каждый раз не забудьте сказать ему об этом. Хвалите его и в том случае, если он осознал и честно пытается исправить свои ошибки.

Как я уже говорила, большие изменения, происходящие в организме ребенка в пубертате, связаны с мощным взрывом энергии. С этой энергией надо обращаться осторожно, она требует надежных, разумных и здоровых путей выражения. Для этого полезно заниматься спортом, делать физические упражнения, стимулирующие в свою очередь и умственный труд.

Состояние подростка можно сравнить с состоянием волнующихся, полных сил скаковых лошадей, нервно постукивающих копытами и с нетерпением ожидающих, когда же перед ними наконец откроются ворота. Они полны вдохновения и непременно хотят добиться победы на скачках. Я думаю, что взрослые, не понимая нетерпения подростков и даже не желая его понимать, усложняют их жизнь в том случае, если не помогают им найти поприще для интересных и осмысленных занятий. Подростки вовсе не чудовища и не злодеи, это обыкновенные люди, пытающиеся научиться жить в мире взрослых и не совсем уверенные в своих силах.

Я думаю, взрослых больше всего настораживают активность и энергичность подростков. Напуганные и встревоженные родители окружают своих детей всевозможными запретами. Но нужно как раз обратное. Подросткам надо показать разумные пути для претворения в жизнь их энергии. При этом им нужны любовь и понимание.

Например, вместо того чтобы без конца повторять дочери, идущей на свидание: «Будь осторожней. Помни, что ты порядочная девочка», родители должны научить ее отстаивать свои интересы в зависимости от ситуации и не давать себя в обиду. Молодой человек или девушка, имеющие четко определенные

позиции и взгляды, могут ответить на всевозможные родительские наставления: «Благодарю за напоминание, но мне нужно сейчас не то, о чем вы говорите, поэтому больше не надо об этом говорить».

Только тогда, когда к каждому человеку будут относиться как к индивидуальности и научатся ценить его, тогда, и только тогда, возможны реальные перемены. Мне бы хотелось, чтобы родители чувствовали, что именно они являются источниками знания и добра для своих детей.

Для того чтобы заложить основы будущих перемен в ваших отношениях, я могу предложить следующее:

1. Вы, родитель, должны четко изложить подростку свои страхи и опасения, чтобы он мог вас понять.

2. Вы, подросток, должны честно рассказать о том, что происходит с вами, и постараться сделать так, чтобы вам поверили. Вы должны тоже сказать о своих страхах и знать, что вас выслушают без критики и осуждения.

3. Вы, родитель, должны показать свою готовность слушать и понимать. Понимание вовсе не означает прощения. Оно просто создает твердую основу, на которой можно строить дальнейшие отношения.

4. Вы, подросток, должны объяснить родителям, что нуждаетесь в том, чтобы они выслушали вас, но не давали советов, пока вы сами их не попросите об этом.

5. Вы, родитель, должны понимать, что подросток вовсе не должен обязательно следовать вашим советам.

Только при учете всего этого возможен осмысленный диалог между двумя равноправными людьми и в дальнейшем развитие новых, конструктивных форм поведения.

Многие взрослые, даже стремясь быть понимающими и чуткими, продолжают занимать авторитарную позицию по отношению к детям. Я никогда не видела, чтобы родители теряли авторитет в их глазах, когда честно признавались в том, что они что-то не знают, или когда показывали детям, что хорошо понимают их состояние и сами переживали подобные чувства («Я тоже был напуган...» или «Я знаю, как скверно себя чувствуешь, когда говоришь неправду» и т.д.).

Помогая сотням родителей и подростков наладить взаимоотношения, я поняла, что большинство родителей сами еще не до конца пережили свой подростковый возраст. И они вовсе не чувствуют себя наставниками, умудренными опытом. Вследствие этого им трудно учить детей тому, чего они еще не знают

сами. Я очень им сочувствую. Многие взрослые в такой ситуации пытаются «блефовать», т.е. показывают, что они сведущи в том, чего на самом деле не знают. Иногда такое поведение дает свои результаты, но не стоит поступать подобным образом, так как подростки в большинстве случаев чувствуют даже малейшую фальшь.

Я призываю родителей честно признаваться в своем невежестве и некомпетентности, только в этом случае с подростками возникнут доверительные отношения. Родители и подростки могут сотрудничать на основе общих интересов.

Я помню один случай с мальчиком, который не посещал школу. Родители тщетно уговаривали и даже пугали его, но толку от этого не было. Я выяснила, что родители не имеют законченного образования и они поклялись сделать все, чтобы сын его получил. Они хотели дать ему то, чего не получили сами. Ими руководила любовь к сыну, но те способы, которыми они заставляли его учиться, воспринимались мальчиком как проявление насилия. В процессе психотерапевтической работы между родителями и сыном возникло доверие, и они стали прислушиваться друг к другу. Выяснилось, что цель у всех одна — чтобы мальчик получил образование. И когда сыну стали понятны опасения родителей, он стал доверять им и направил все усилия на учебу, но уже потому что он сам хотел этого, а не потому, что его заставляли учиться.

Конфликтным моментом в этой истории была не цель — получение сыном образования, а существующие в семье отношения «победителя—побежденного». Это выразалось в таких строгих указаниях: «Я скажу тебе, что делать, и ты будешь это делать». «Ты должен, потому что это будет полезно для тебя» и т.д. Можно предположить, что подросток на это ответит: «Откуда ты знаешь, что мне надо делать?», «Я не буду делать это», «Мне наплевать на образование». Многие родители и дети попадают на эту удочку. Разговор, вроде, был про школу, но подтекст и главный смысл всех родительских увещеваний — контроль и диктат с их стороны. Родители хотят помочь ребенку, но их старания приводят только к скандалам.

Я поняла, что именно такое поведение родителей — главный камень преткновения в отношениях между ними и подростками.

Любой конфликт между людьми (независимо от их возраста, статуса или пола), вызванный насилием, чреват большими неприятностями. Отношения «победителя—побежденного» вызывают борьбу за власть. Главный смысл любой такой борьбы — выявить победителя, и люди обычно считают, что выиграть

должен кто-то один. Но я убеждена, что, когда человек проигрывает, это становится трагедией не только для него, но и для всех остальных: ведь нарушаются отношения с людьми, снижается самооценка. Родители и подростки нуждаются друг в друге, и они должны научиться создавать такие отношения в семье, чтобы каждый оказывался в выигрыше. Например, подросток говорит: «Еще только среда, а у меня уже кончились деньги. Мне нужно еще». Если родитель занимает позицию «победителя—побежденного», то он ответит: «Очень плохо. У меня больше нет денег, и я тебе ничего не дам». При отношениях, в которых оба оказываются в выигрыше, родитель отвечает: «Это случилось и со мной, и, конечно, без денег не сладко. У меня уже не будет больше денег до зарплаты, но давай подумаем, как нам все-таки купить то, что ты хочешь, и, может быть, мы научимся лучше рассчитывать наш бюджет».

В первом случае (контролирование) родитель пытается воспитывать, прибегая к грубости и наказанию. В другом случае родитель и подросток совместно обсуждают все проблемы, ищут конструктивные решения, и ребенок сильнее, чем в первом случае, ощущает родительскую заботу о нем. В обоих случаях суть дела, конечно, не в деньгах.

Подростки, взрослея, вправе ожидать от родителей мудрых советов, при этом необходимо взаимное доверие. Они не будут доверять тем старшим, которые неискренни с ними. Честность и искренность ценятся больше всего.

Взрослые не должны позволять себе переступать определенные границы в отношениях с детьми. Каждый должен знать свое место. И все должны уважать общепринятые нормы человеческого общения. Каждый из нас должен иметь право на свою личную жизнь.

Например, вы, родитель, решили, что можете, исходя из самых благих намерений, давать раз в неделю подростку пользоваться машиной. Если вы, дав ему машину, четко не определите условия («Иногда ты можешь ее брать») или уже будете предвкушать наказание («Не делай того-то и того-то, а то больше не буду давать»), то в итоге вас ждут неприятности. Будьте честными и соблюдайте правила игры.

Чтобы заслужить уважение подростков, взрослые должны выполнять свои обещания. Не давайте обещаний, пока вы не уверены, что сможете их выполнить. Если вы все же нарушите

обещания, даже руководствуясь чувством любви к ребенку, то, возможно, он перестанет вам доверять и отдалится от вас. В результате все оказываются в проигрыше.

Замечали ли вы, что у родителей и подростков есть общие дела и интересы?

У подростка есть свой круг интересов, и он часто предпочитает общество сверстников. Это совершенно естественно и вовсе не означает, что он бросает или отвергает свою семью. В этот период сверстники играют даже большую роль в его жизни, чем родители. Отец и мать должны найти общий язык с друзьями своих детей, должны понимать, что подросток уже тяготится зависимостью от старших и готовится начать новую жизнь, и поэтому нужно перестать все время контролировать его. Родители должны быть мудрыми наставниками, всегда готовыми прийти на помощь. И если это будет так, то и те и другие смогут сохранить теплые отношения и уважение друг к другу.

Всегда помните, что иной раз подросток чувствует себя как зрелый сорокалетний человек, а в другой момент — пятилетним малышом. Так и должно быть. И когда временами взрослые критически говорят подростку: «Сколько тебе лет, посмотри на себя!», то они забывают о переменах, которые происходят с ним в это время. Подростки охотнее воспринимают советы и руководство взрослых, если чувствуют, что их любят, ценят и безусловно принимают. Они остро нуждаются в старших, которые бы заботились о них и помогали планировать дальнейшую жизнь.

Вместо того чтобы окружать подростков запретами и ограничениями, лучше попробовать создать такие отношения, в основе которых будут доверие, юмор и бескорыстная помощь. Больше всего на свете они нуждаются в чутком, внимательном отношении со стороны взрослых. И если у них сложились такие отношения с родителями, то они смогут спокойно пережить грозы и бури, которые, конечно же, неминуемы в такой тревожный, полный волнений и неожиданностей период.

Сделайте все, что в ваших силах, если рядом есть подросток, который прислушивается к вам и вам доверяет. Но если отношения не сложились, то требованиями вы ничего не достигнете, а только воздвигнете между вами непробиваемую стену непонимания и отчуждения. Помните, насколько неприятны бывают люди, требующие, чтобы вы слепо следовали их совету, вместо того, чтобы помочь разобраться в том, что действительно необходимо сделать в том или ином случае.

Кроме того, подростки борются за свою самостоятельность и независимость. Они совершают множество ошибок и часто идут неправильным путем. И это тоже вполне естественно. Важно, чтобы родители были подготовлены к внезапным проявлениям у подростка сильных, подчас неадекватных реакций («Это только сюсюканье, а не любовь!» или «Да, да, каждый через такое проходит. Плюнь на это и продолжай спокойно жить!»).

Однажды я слышала, как известный скульптор говорил, что прежде, чем начать работу, он всегда ждет, что же подскажет ему сам камень, а уж потом начинает воплощать свои творческие замыслы. Родители, у которых ребенок вступил в подростковый возраст, должны следовать этому правилу, должны постараться услышать и понять сына или дочь.

Теперь я бы хотела показать вам, как сами подростки относятся к своим проблемам. «Важнее всего для меня — чувствовать, что меня любят и ценят, независимо от того, насколько глупо и нелепо я могу выглядеть. Мне нужен тот, кто верит в меня, потому что я сам часто бываю в себе неуверен. Если честно, то я иногда страшно стыжусь себя. Я чувствую, что я недостаточно сильный, яркий, красивый и обаятельный по сравнению с теми, кто окружает меня. Но случается и по-иному, когда мне кажется, что все уже знаю и могу один противостоять всему миру. Я очень остро все воспринимаю».

«Мне нужен тот, кто мог бы спокойно, без всякой критики выслушать меня и помочь мне разобраться в самом себе. Когда я терплю неудачу, теряю друга или просто проигрываю в игре, то мне кажется, что переворачивается весь мир. Мне нужны любящие руки, которые успокоили бы меня. Мне нужно место, где я мог бы поплакать и где бы никто надо мной не смеялся. Но с другой стороны, мне нужен человек, который всегда будет рядом. Мне также нужен тот, кто громче и ясно скажет «Остановись!». Но люди не должны читать мне нотации и напоминать о моих прежних глупостях. Я и сам знаю о них и чувствую свою вину».

«Кроме того, мне нужно, чтобы ты, мама, и ты, папа, были искренними со мной во всем, что касается вас и меня. Только тогда я смогу доверять вам. Я хочу, чтоб вы знали, что я люблю вас. И, пожалуйста, не обижайтесь, когда мне нравятся другие. Они не уведут меня от вас. Пожалуйста, любите меня всегда».

Когда мы любим человека, то хотим, чтобы в наших глазах он выглядел совершенным. Но как часто попытки что-либо изменить кончаются грубым вмешательством, которое, конечно,

не нравится никому. Конструктивные способы общения помогут вам. Вы должны научиться останавливать себя, когда начинаете вторгаться в «запретные зоны» жизни других людей.

Подростковый период будет считаться успешно завершенным только в том случае, если подросток сможет, когда надо, проявлять независимость, чувствовать общность с другими людьми, иметь развитое чувство самооценки и хорошо представлять себе, как правильно поступить в том или ином случае.

Я считаю, что подростковый период завершился успешно, если человек входит в мир взрослых с чувством собственного достоинства, обладая способностью устанавливать близкие отношения с людьми, умением отвечать за свои поступки. Конец подросткового возраста — это начало взрослой жизни. То, что еще не завершилось, завершится позже. Мне хочется, чтобы родители могли чутко и мудро руководить своими детьми-подростками и помогли им стать полноценными людьми, способными создать такой мир, в котором жизнь человека будет радостной, насыщенной и счастливой.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ¹

I

Кризис подросткового возраста значительно отличается от кризисов младших возрастов, уже рассмотренных нами ранее². Он представляется нам самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка. По существу, весь подростковый возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости.

В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе (первая фаза подросткового возраста — 12—15 лет) и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (вторая фаза подросткового возраста — 15—17 лет; ее часто называют периодом ранней юности).

Следует особо отметить, что и в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего

1 Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // *Вопр. психологии*, 1979. № 4.

2 Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // *Вопросы психологии*, 1978. № 4; 1979. № 2.

развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека.

В этой статье нас будут интересовать те процессы развития в младшем школьном возрасте, которые непосредственно подготавливают подростковый кризис, анализ самого этого кризиса и возникновение того основного личностного новообразования, которое завершает подростковый кризис, а вместе с ним и весь период возрастного развития ребенка.

Напомним, что кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и таким образом оказываются нереализованными.

Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких, актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно.

Кризис подросткового возраста отличается и еще в одном, весьма существенном отношении. Дело в том, что в младших возрастах депривация вновь возникших потребностей связана преимущественно с внешними препятствиями (запретами взрослых, неизменившимся образом жизни ребенка, сковывающим его активность, и т.п.); в кризисе же подросткового возраста не меньшую роль играют и внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на самого себя, ранее сформировавшиеся психологические новообразования (привычки, черты характера и пр.), часто мешающие подростку достигнуть желаемого и прежде всего им самим избранного образца. Конечно, и внешние условия — особенно необходимость оставаться зависимым от взрослых, когда уже возникло желание занять иной, более зрелый социальный статус, освобождающий от постоянного внешнего контроля и позволяющий подростку самостоятельно решать свои проблемы, — имеют здесь большое значение, но не они являются решающими.

Точно так же не является сам по себе репаяющим и фактор биологического созревания, которому до сих пор еще некоторыми психологами придается преувеличенное значение. Нельзя отрицать, конечно, что перестройка организма, в том числе и быстро наступающие соматические изменения, не имеет отношения к кризису подросткового возраста. Исследования свидетельствуют, что происходящие в этот период физиологические процессы повышают эмоциональную возбудимость подростка, его импульсивность, неуравновешенность и пр., а быстрое возмужание усиливает ощущение своей «взрослости» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Кроме того, в этот период впервые повышается и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологическая потребность — половое влечение. Безусловно, депривация этого влечения может фрустрировать подростка и тем самым объяснить некоторые особенности его самочувствия и поведения. Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредствованный характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых систем, сначала становится потребностью во внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в пубертальный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующего положения. Поэтому депривация (в силу социальной незрелости подростка) этого влечения не является серьезным фрустрирующим фактором и не играет определяющей роли в кризисе подросткового возраста. В силу сказанного нам представляются несостоятельными попытки объяснить этот сложный по своей природе возрастной кризис, исходя из факта полового созревания. Несостоятельными являются и все теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внешних по отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо: они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом новообразований. А. Н. Леонтьев справедливо утверждал, что никакое развитие не выводимо непосредственно из того, что составляет лишь его предпосылки. Развитие, согласно его точке зрения, надо исследовать как процесс «самодвижения», в котором «его предпосыл-

ки выступают как в нем же трансформирующиеся его собственные моменты»¹. Следовательно, уже возникшие новообразования сами начинают выступать в качестве внутренних факторов развития. Через них преломляются испытываемые субъектом воздействия, интегрируются его сознанием и, таким образом, определяют и его внутреннюю позицию, и его поведение, и дальнейший ход формирования его личности.

С этой точки зрения, никакая теория подросткового возраста (а в них, как известно, нет недостатка) не может быть построена на основе учета какого-либо одного фактора. Подростковый возраст, по словам Л. С. Выготского, не может быть охвачен одной формулой. Для этого должны быть изучены внутренние движущие силы и противоречия, присущие данному этапу психического развития, и проанализировано то центральное системное новообразование, которое выполняет интегративную функцию и позволяет понять весь симптомокомплекс подросткового возраста, природу происходящего здесь кризиса и его феноменологию.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

II

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. с 172—173.

Структура учебной деятельности во многом отличается от структуры игры: она целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна. Она служит предметом общественной оценки и потому определяет положение школьника среди окружающих, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самочувствие.

В силу этих особенностей учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению школьника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний. Возникающие здесь новообразования являются существенными для понимания тех изменений, которые происходят в сознании и личности детей подросткового возраста.

Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач. В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными.

Но самые существенные перемены происходят в самом мышлении. До обучения оно, опираясь на непосредственный жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком чувственных обобщений («житейских понятий»¹). В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями.

1 Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопр. психологии, 1979. № 2.

Усваивая знания, школьник учится процессу образования понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общности они ни обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений. Для того чтобы образовать, например, такое понятие, как жизнь, надо, по словам Энгельса, «исследовать все формы жизни и изобразить их в их взаимной связи»¹. Таким образом, овладевая понятием, школьник овладевает не только «абстрактной всеобщностью», но и тем «сгустком утверждающих суждений», который в нем заключен. Он овладевает умением развернуть эти суждения, переходить от понятия к понятию, т.е. рассуждать в собственно теоретическом плане.

Выработка понятий требует от школьника активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи; иначе говоря, этот процесс в известном смысле является творческим. Усвоение знаний в школе потому и способствует образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам. В этом движении школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления.

Возникновение и развитие теоретического мышления, опирающегося на научное понятие (функционально новое образование, осознанное и выражаемое в речи), служит источником для многих изменений в психике школьника, наиболее полно выраженных в период подросткового возраста. Оно позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям), порождает более широкий взгляд на мир и — что, может быть, самое главное для понимания изменений в личности подростка — приводит к возникновению рефлексии — умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей своей личности. Это и определяет формирование у него нового уровня самосознания.

¹ Энгельс Ф. Диалектика природы. // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20. С. 634.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение специфической для подростков формы самосознания. Этому способствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей школьного возраста. Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего школьного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе. И даже в тех случаях, когда образец — это определенный человек, то, как показывают специальные исследования, этот образец лишь конкретизирует в себе ценные для подростка качества¹. Иначе говоря, если для младших школьников непосредственная эмоциональная привлекательность человека делает его образцом и ребенок принимает его целиком, часто вместе с его отрицательными качествами, то для подростка эмоциональная привлекательность образца определяется тем, насколько образец воплощает в себе требования, которые он предъявляет к человеку.

III

Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, иногда подавленность и пр.

¹ Никитинская М. И. Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников. // Советская педагогика. 1976. № 11; Гришанова З. И. Нравственный идеал и его роль в регуляции поведения старшеклассников. // Автореф. канд. дис. М., 1976.

Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения — бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости («равности»), грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми.

Иногда высказывается мнение, что указанные и некоторые другие черты (например, стремление к самоутверждению, чувство одиночества, уход в себя), так часто и подробно описанные в традиционной психологии, присущи лишь подростку, развивающемуся в условиях буржуазного общества, т.е. имеют конкретно-историческое происхождение.

Нет сомнения, что образ жизни и воспитание накладывают свой отпечаток на особенности личности человека. Следует также отметить, что, чем старше ребенок, тем больше сказываются на нем результаты его индивидуального опыта. Нет и не может быть ни одного подростка, который бы не отличался от другого; личность каждого из них уникальна и неповторима. И тем не менее было бы ошибкой отрицать на этом основании существование психологических особенностей, характерных для каждого возрастного периода развития ребенка, в том числе и для подростка. Тем не менее с таким взглядом можно встретиться и в нашей, и в зарубежной литературе. Этот взгляд основан на том, что многие, особенно современные, исследования обнаруживают большие различия в психологии детей и подростков в зависимости от условий их социализации¹. Безусловно,

¹ Ков И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979, с. 9—19.

этико-культурные, социально-экономические, конкретно-исторические, половые и биографические различия накладывают свой отпечаток на содержание и характер протекания подросткового кризиса. Однако это не исключает наличия общих для всех подростков психологических особенностей, определяемых возникающими в логике психического развития и специфическими для данного возраста новообразованиями. Ведь каждая психологическая структура, характеризующая качественно новый этап развития, строится на основе предыдущих и является необходимой предпосылкой для возникновения последующих. Отрицать это — значит отрицать психическое развитие как процесс самодвижения, имеющий присущие ему закономерности.

В связи с этим вопросом, а также для того, чтобы отчетливее представить особенности личности, характерные для подростков «вообще», напомним вкратце два интересных исследования, одно из которых относится к 90-м гг. прошлого столетия, другое — к 60-м гг. нашего.

Л. С. Седов¹ систематизировал и сопоставил данные, собранные им самим и другими русскими и иностранными учеными, и показал, что черты подростка, воплощенные Л. Н. Толстым в образе Николеньки Иртеньева, в своих существенных чертах совпадают с теми, которые выделяются в работах разных психологов, хотя предметом их исследований были подростки, формирование которых проходило в совершенно разных социальных условиях.

Второе исследование — работа Т. В. Драгуновой² — заключалась в сопоставлении особенностей личности Николеньки с особенностями личности советских подростков 60-х гг. Для этого применялся следующий методический прием. После того, как подростки прочитывали специальный подбор отрывков из «Детства, отрочества и юности» Л. Н. Толстого, с ними проводилась

1 Седов Л. С. Психология юношеского возраста. // Вестник воспитателя, 1897. № 6—7.

2 Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка и психологический анализ оценки поступков подростками. // Вопросы психологии личности школьника. М., 1961. С. 120—219.

экспериментальная беседа, в которой выяснялось, что в Николенке (его поведении, взаимоотношениях с окружающими и в его переживаниях) им особенно запомнилось, что показалось им близким, похожим на них самих, и, что, напротив, было им непонятно, чуждо, вызывало недоумение или даже порицание. В заключение задавался вопрос: смог ли бы Николенка дружить с нашими ребятами, и если нет, то что бы этому мешало?

В результате удалось установить, что большинство специфически подростковых особенностей Николенки совпадают с особенностями наших школьников, некоторые оказались для них нетипичными, а некоторые, хотя и имели нечто общее, все же отличались друг от друга конкретным содержанием и способом выражения. Поясним это примером. Наши подростки не вполне понимали появившееся у Николенки переживание одиночества как некоторого постоянного жизнеощущения. Однако, многие отмечали, что у них также стало часто появляться желание «побыть одному», «разобраться в себе», «в людях», «в том, что происходит». Этот факт свидетельствует о том, что в логике психического развития у подростков закономерно возникает рефлексия как особый, самостоятельный вид деятельности. Однако в условиях советского воспитания, центральным принципом которого является воспитание в коллективе, эта деятельность не приводит подростков ни к «уходу в себя», ни к «самокопанию», ни к чувству одиночества.

Но, как было уже сказано, больше всего оказалось черт, совпадающих у Николенки и у советских подростков, т.е. черт, типичных для совершающегося в этот период возрастного перелома.

До 11 лет школьники, как правило, проходят мимо тех мест в повести Л. Н. Толстого, где описывается отношение Николенки к себе; они их чаще всего не замечают и не запоминают. Завязать с ними беседу на эту тему оказалось невозможным: они скучали и сводили разговор на события жизни Николенки.

Но уже к 12 годам картина начинает меняться. Школьники все чаще отмечают те места, где описываются особенности личности Николенки, его нравственные качества, его переживания. Они сами, без специального вопроса, начинают сравнивать себя с Николенкой («Я тоже стал думать о себе»), сочувственно относиться к его переживаниям и связанным с ними поступкам («Правильно обижался!», «И мне часто так кажется», «Обидно, когда тебе не доверяют», «Хорошо, что взбунтовался» и т.д. и т.п.).

Так же остро, как и Николенка, наши подростки реагируют на успехи и неудачи своей деятельности. Они склонны относить их исключительно за счет своих способностей, а в результате — то испытывают чувство гордости собой и за свои достижения, то впадают в переживание своего «ничтожества». Случайная удача или похвала приводит подростка в приподнятое настроение, а временный неуспех, особенно подчеркнутый окружающими, заставляет падать духом, вызывает неуверенность в себе, робость.

Таким образом, материалы исследования показали, что общими для всех подростков, независимо от различий в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

IV

Однако не все особенности кризиса переходного возраста связаны с неудовлетворенностью подростка, идущей как бы изнутри. Большое значение имеет здесь и расхождение между возникшими у него потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, расхождение, характерное для каждого возрастного кризиса.

Фактически подросток остается еще типичным школьником¹. Учение, школа, взаимоотношения с товарищами заполняют почти все его время и составляют главное содержание его жизни. Вместе с тем характер внутренней позиции подростка меняется. Та позиция («позиция школьника»), с которой ребенок вошел в школьную жизнь и которая характеризовала не только его отношение к учению, но и всю систему его отношений к действительности, сначала расшатывается, а затем, к концу младшего школьного возраста, и вовсе перестает определять и его психическую жизнь, и его поведение. В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьни-

¹ См. подробнее: Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. — // Вопр. психологии, 1979. № 2.

ков к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в «обыденной» школьной жизни. Ни один подросток не согласится с тем, что систематическое соблюдение школьного режима характеризует и воспитывает волю, а открытое признание своих недостатков — независимость и храбрость. Им кажется, что проявление и воспитание ценных ими качеств личности требуют каких-то особенных, экстремальных условий.

Расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием и утверждением себя как личности, и положением школьника вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни, в какую-то иную, значительную и самостоятельную. Подросток, в отличие от младшего школьника, обращен в будущее, хотя это будущее представляется ему очень туманно.

Невозможность практически изменить свой образ жизни порождает мечты, которые всегда рассматривались и рассматриваются в психологии как присущие подростковому возрасту. Конечно, мечты современного школьника и мечты, например, Николеньки Иртеньева имеют разное содержание и конкретное выражение. Но в них всегда имеет место то или иное «моделирование» своего будущего и себя в этом будущем, или, как говорят зарубежные психологи, воображаемое проигрывание будущих ролей. Следовательно, мечта, являющаяся типичным спутником подросткового возраста, выполняет ту же функцию, что игра в дошкольном детстве: и то, и другое представляют собой способ реализации тех аффективных тенденций, которые не могут найти воплощения в их повседневной жизни.

Но это лишь один способ «самовыражения» детей подросткового возраста, способ наиболее благополучный. Иногда подростки, остро переживающие конфликт между своими желаниями и возможностями их удовлетворения, вступают на путь поиска особой, не воображаемой, а действительной жизни, но уводящей их от ее благополучного течения и нарушающей ход нормального развития подростка. В этих случаях подростки забрасывают

учение, школу, их захватывает двор, улица, компании таких же оторвавшихся от школы ребят, что нередко приводит их к асоциальным формам поведения.

V

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня.

Значение этого факта трудно преувеличить. Психологические исследования последнего времени отчетливо свидетельствуют о том, какую роль для формирования устойчивости личности и ее саморегуляции имеет ориентация субъекта на отдаленные цели¹.

На решающее значение перспективных целей для психологической структуры и поведения субъекта обратил внимание еще К. Левин. В своем топологическом учении о личности он доказывал, что цели, которые ставит перед собой человек, намерения, которые он принимает, являются своеобразными потребностями («квазипотребностями»), не отличающимися по силе и другим динамическим свойствам от истинных потребностей. И чем более широким является «жизненное пространство», в которое включен индивид, тем большее значение приобретают отдаленные цели. Ценностные ориентации субъекта на эти будущие цели подчиняют себе промежуточные и тем самым определяют поведение, эмоции и моральное состояние субъекта.

¹ Чудновский В. Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности. // Вопр. психологии, 1978. № 2.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю. Недаром Л. С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду, говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Конечно, целенаправленность и другие указанные выше особенности личности могут возникнуть не только на основе ненасыщаемых интересов. Они возникают и в связи с другими устойчивыми мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности или с необходимостью поддержать семью, кого-либо из близких людей и пр. Иначе говоря, любые осознанные и устойчивые мотивы (мотивы «второго порядка») изменяют весь внутренний облик подростка. Они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций, характерных для кризиса переходного возраста, и делает подростка внутренне более гармоничным.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта, оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16—17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего. Правда, подлинное самоопределение часто не завершается к моменту окончания школы, о чем убедительно свидетельствует исследование внутренней позиции абитуриентов и студентов I—II курсов, проводимое коллективом кафедры педагогики Воронежского университета под руководством С. М. Годника.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Правда, вопрос о том, кем быть и что делать дальше, возникает у подростков уже в конце VIII класса. Однако, как показывают экспериментальные данные, в это время они еще психологически не готовы к его решению. Чаще всего эту проблему решают

за них взрослые или обстоятельства жизни и лишь иногда они сами, да и то либо случайно, либо по подражанию. Исключение составляют только учащиеся, обладающие какими-либо специальными способностями или рано сложившимися устойчивыми личностными интересами. Подлинное же самоопределение, т.е. самоопределение как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последний этап онтогенетического развития личности ребенка.

* * *

Сопоставление результатов анализа всех критических периодов, характеризующих этапы формирования личности в онтогенезе (кризисы 1-го года, 3, 7 лет и кризис подросткового возраста), позволяет увидеть некоторые имеющиеся здесь закономерности.

Прежде всего обнаруживается место в этом процессе сознания и его функций. Сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологическую систему» (Л. С. Выготский) — ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности.

Интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Поэтому в структуру системных новообразований, характеризующих личность (например, в структуру нравственных чувств, убеждений, мировоззрения), входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты; они-то и придают этим новообразованиям побудительную силу.

Все воспринимаемые субъектом воздействия, опосредствуясь сознанием, определяют его внутреннюю позицию и его целостную реакцию.

Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую и большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению. Развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой. Только что родившийся ребенок (новорожденный) представляет собой существо, действующее под влиянием непосредственно идущих от организма присущих ему биологических потребностей. Затем поведение и деятельность ребенка начинают определяться восприятием тех предметов внешнего мира, в которых «кристал-

лизовались», т.е. нашли свое воплощение, его биологические потребности. В этот период он является рабом актуально действующей на него ситуации.

Однако уже на втором году жизни положение существенно меняется. В этот период формируется первое личностное новообразование — мотивирующие представления, выражающиеся в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотивирующие представления являются результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих ребенку «отрыв» от непосредственно действующей на него ситуации. Они порождают у него стремление поступать согласно своим внутренним побуждениям и вызывают «бунт» ребенка, если реализация его активности встречает сопротивление среды. Конечно, это «бунт» стихийный, не намеренный, но он является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности, и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения.

На следующем этапе (кризис 3 лет) происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое «Я» и требует возможности проявлять свою активность («Я сам»). Это не только обуславливает новый шаг в преодолении ситуативности поведения, но и порождает у ребенка стремление активно воздействовать на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний.

На третьем этапе (кризис 7 лет) у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же как и во всех других случаях, у ребенка возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности.

Наконец, на последнем этапе возрастного развития у подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т.е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний. Этот уровень развития сознания порождает у подростков потребность обернуться на самого себя, познать себя как личность,

отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

В конце переходного возраста в качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития его личности, тем более свободным он становится, и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя.

ПСИХОЛОГИЯ РАННЕЙ ЮНОСТИ¹ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
ПОЛОВ

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Четырнадцати лет

Я сам страдал от каждой женской рожки

И простодушно уверял весь свет,

Что друг на дружку все они похожи.

Волнующихся персей нежный цвет

И алых уст горячее дыханье

Во мне рождали чудные желанья;

Я трепетал, когда моя рука

Атласных плеч касалась слегка,

Но лишь в мечтах я видел без покрова

Все, что для вас, конечно, уж не ново.

М. Ю. Лермонтов. Сашка

Половое созревание — центральный психофизиологический процесс подросткового и юношеского возраста. Его специфическими функциональными признаками являются менархе (начало регулярных менструаций) у девочек и эякулярхе (начало эякуляций, первое семяизвержение) у мальчиков. Средний возраст менархе колеблется сейчас в разных странах и средах от 12,4 до 14,4 года, а возраст эякулярхе — от 13,4 до 14

¹ Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

лет¹. В основе полового созревания лежат гормональные изменения, влекущие за собой сдвиги в телосложении, социальном поведении, интересах и самосознании.

Повышенная секреция половых гормонов (у 18-летнего юноши она в 8 раз выше, чем у 10-летнего мальчика) объясняет и так называемую подростковую (юношескую) гиперсексуальность, которая проявляется в повышенной сексуальной возбудимости, частых и длительных эрекциях, бурных эротических фантазиях, мастурбации и т.д. «В четырнадцать лет мое тело будто взбесилось», — сказал 16-летний юноша, и под этим признанием могли бы подписаться очень многие его сверстники.

Однако сроки начала и завершения пубертата (периода полового созревания), равно как и формы его протекания, чрезвычайно изменчивы и индивидуальны. Отчасти это обусловлено биологически. В прошлом многие ученые полагали, что физиологические половые потенции у всех людей одинаковы, поэтому чем раньше человек начинает половую жизнь и чем интенсивнее ведет ее, тем раньше его возможности будут исчерпаны. Современная сексология доказала, что единой, одинаковой для всех «нормы» интенсивности половой жизни не существует. Сила, частота и длительность полового возбуждения варьируют в зависимости от половой конституции человека, которая, по определению Г. С. Васильченко, представляет собой «совокупность устойчивых биологических свойств, складывающихся под влиянием наследственных факторов и условий развития в пренатальном периоде и раннем онтогенезе; половая конституция лимитирует диапазон индивидуальных потребностей в определенном уровне половой активности и характеризует индивидуальную сопротивляемость в отношении патогенных факторов, обладающих избирательностью к половой сфере»².

Тип половой конституции мужчины впервые отчетливо проявляется в период полового созревания, причем в числе ее признаков фигурируют, в частности, возраст пробуждения полового влечения и возраст первого семяизвержения. Чем раньше

1 См.: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. Л.: Медицина, 1986. С. 149.

2 Общая сексопатология / Под ред. Г. С. Васильченко. М.: Медицина, 1977. С. 217

начинается половое созревание, тем более бурно оно обычно протекает и тем быстрее заканчивается; позднее начало созревания обычно характеризуется и более вялым его течением. Рано созревающие мальчики не только раньше начинают, но и в последующие взрослые годы ведут более интенсивную половую жизнь. Рано созревающие женщины и в дальнейшем отличаются высокой сексуальной реактивностью. Эти индивидуальные различия очень велики, поэтому они диктуют необходимость дифференцированного, индивидуального подхода к подросткам и юношам.

Однако половая конституция непосредственно влияет только на физиологические потенции индивида. Характер его сексуально-эротических переживаний и привязанностей (выбор объекта, соотношение чувственности и нежности, длительность и сила привязанности) определяется не ею, а воспитанными свойствами личности и социальными условиями ее развития.

Возраст начала менструаций зависит также от ряда конкретных условий, например изменения веса тела. У девочек-гимнасток и юных балерин, сознательно ограничивающих свой вес, менструации начинаются на год и даже на несколько лет позже, чем у остальных. Пубертатный статус иногда может как бы регрессировать. Девочки-подростки и юные девушки, страдающие нервно-психической анорексией¹, если они теряют свыше 15 процентов своего веса, перестают менструировать и их гормональная секреция по ряду признаков возвращается к препубертатному типу. В том же направлении, даже при сохранении веса, может воздействовать психический стресс. Например, у некоторых школьниц в период экзаменов менструальные циклы становятся нерегулярными, короче или длиннее, чем обычно.

Еще более изменчивы социальные аспекты пубертата: возрастные темпы полового созревания и их совпадение во времени с теми или иными социальными переходами и жизненными событиями — переходом в другую школу, завершением образования и т.п.

¹ Заболевание, наиболее характерное для девочек-подростков, испытывающих болезненное желание похудеть и ограничивающих себя в еде или вовсе отказывающихся от нее.

Чрезвычайно важна также субъективная, психологическая сторона дела: как сам подросток воспринимает, переживает и оценивает пубертатные события — менархе, ночные поллюции, и изменение телесного облика, подготовлен ли он к ним, вызывают ли они испуг или радость и т.д. Это зависит как от социальных условий развития, включая половое просвещение, так и от индивидуальных особенностей подростка. К сожалению, эти факторы, особенно у мальчиков, очень плохо изучены. Между тем без учета самосознания объективные данные о физическом развитии и сексуальном поведении подростков лишены реального психологического смысла и часто интерпретируются произвольно.

Сексуальное поведение подростка зависит не только от темпа полового созревания, но и от социальных факторов.

Разделив обследованных ими 13-летних школьников на до- и постпубертатных (постменархальные девочки и мальчики, уже пережившие первую эякуляцию), западногерманские исследователи Ю. Шлегель и др. (1975) сопоставили уровни социосексуальной активности обеих групп (влюбленности, поцелуи, объятия, петтинг, вступление в половые отношения). Оказалось, что постпубертатные мальчики по всем показателям опережают допубертатных, т.е. половое созревание стимулирует их социальную активность. Однако у девочек такой зависимости не обнаружилось, постменархальные девочки только чаще влюбляются. Видимо, дело не только в физиологии, но и в системе половых ролей. По данным З. В. Рожановской (1977), опросившей 600 взрослых женщин в Ленинграде, раннее половое созревание сопровождается более ранним пробуждением полового влечения, чему сопутствует также более раннее начало половой жизни. Но данные ретроспективного опроса психологически малонадежны. Лонгитюдных же исследований, прослеживающих зависимость уровней сексуальной активности от полового созревания, пока нет. В любом случае сексуальное поведение подростка определяется не только уровнем его собственной половой зрелости. Так, подростки начинают ухаживать не столько в зависимости от уровня собственной половой зрелости, сколько в соответствии с культурными нормами их возрастной группы, школьного класса и т.д. У детей с преждевременным созреванием наступление половой зрелости в большинстве случаев не сопровождается ранней сексуальной активностью, их сексуальные интересы больше соответствуют их психическому, нежели гормональному возрасту.

Говоря о подростковой и юношеской сексуальности, нужно различать ее поведенческие (мастурбация, сексуальные игры, ухаживание и т.д.), эмоциональные (эротические фантазии и

переживания) и когнитивно-оценочные (представления о природе сексуальности и отношение к ней или иным ее проявлениям) компоненты.

Педагогов крайне интересуют возрастные нормы полового поведения: когда ребенок начинает интересоваться вопросами пола, в каком возрасте он впервые влюбляется, когда подросток или юноша вступает в первую половую связь и т.д. Общего ответа на эти вопросы быть не может. Не говоря уже о том, что одно и то же событие (например, поцелуй) может иметь в разном возрасте совершенно разный психологический смысл, статистические нормы полового поведения неодинаковы в разных социальных средах.

Урбанизация, акселерация, научно-техническая революция, усложнение процессов воспитания, большая, чем прежде, автономия подростков и юношей от родителей, женское равноправие, большая доступность информации по вопросам пола и появление эффективных контрацептивов (противозачаточных средств) способствуют более раннему началу половой жизни и либерализации половой морали. Эти сдвиги отмечены всюду, где проводились систематические исследования.

Интерес к вопросам пола возникает у детей задолго до начала полового созревания. Этот интерес поначалу не связан с эротическими переживаниями, а является выражением обычной любознательности: ребенок хочет знать, что представляет собой сфера жизни, которую взрослые так тщательно скрывают. В переходном возрасте интерес к вопросам пола становится напряженным и личным. При этом многое зависит от предшествующего воспитания.

В отличие от античной Греции с ее культом человеческого тела, традиционная христианская мораль считает любые телесные проявления грязными, низменными и греховными. Хотя человек получает от органов своего тела многообразные ощущения, его с раннего детства приучают не обращать на них внимания и ни в коем случае не говорить о них («это неприлично»). Мы с детства привыкаем думать, что телесные переживания относятся исключительно к компетенции врача: если ты чувствуешь какой-то орган — это признак болезни. Представление это ложное — человек получает от своего тела не только отрицательные, но и положительные эмоции. Например, спортсмен получает физическое удовольствие от согретой, хорошо трениро-

ванной мышцы, и это самоощущение — более важный психологический стимул для занятий физкультурой, чем рассудочная «забота о здоровье».

Однако стереотипы массового сознания весьма могущественны. Особенно строгой моральной цензуре подвергается нагота и все, что связано с половой сферой. «Пережим» в этом отношении приводит к тому, что все связанное с полом отождествляется в сознании ребенка с «постыдным» и «грязным», и когда в период созревания он волей-неволей начинает интересоваться этой сферой жизни, она кажется ему не имеющей ничего общего с возвышенными чувствами. «Верх» и «низ» представляются полной противоположностью. Когда 15-летняя девочка серьезно спрашивает: «Существует ли чистая любовь?» — это уже содержит в себе утверждение, что всякая чувственность, начиная с прикосновений и поцелуев, является «грязной». Надо ли говорить, сколь инфантильна и какими психологическими трудностями чревата подобная установка?

С одной стороны, юношеская мечта любви и образ идеальной возлюбленной часто лишены сексуального содержания. Когда подростки называют зарождающуюся у них привязанность «дружбой», они не лицемерят: они и вправду испытывают прежде всего потребность в коммуникации, эмоциональном тепле. Прообразом первой возлюбленной бессознательно является для мальчика мать, мысль о половой близости с которой для него равносильна святотатству. С другой стороны, подросток находится во власти сильного диффузного эротизма, а образ, на который проецируются его фантазии, нередко представляет собой только «сексуальный объект», лишенный всех других характеристик. Иногда (в 13—14 лет) этот групповой образ, реальный или воображаемый, является общим для целой компании мальчиков. Грязные разговоры, сальные анекдоты, порнографические картинки вызывают у подростков повышенный интерес, позволяют им «заземлить», «снизить» волнующие их эротические переживания, к которым они психологически и культурно не подготовлены. Это хорошо описывает американский писатель Джон Апдайк в романе «Кентавр»:

«Лицо Дейфендорфа придвинулось вплотную, я чувствовал его смрадное дыхание. Он сложил руки так, что между ладонями оставался маленький ромбовидный просвет.

— Понимаешь, им нужно, чтобы ты был вот здесь, — сказал он. — Все они такие, им только этого и надо, взад-вперед.

— Но ведь это скотство, — сказал я.

— Конечно, гадость, — согласился он. — Но ничего не поделаешь. Взад-вперед, взад-вперед и больше ничего, Питер, а целовать, обнимать их, говорить всякие красивые слова — все без толку, с них это как с гуся вода. Приходится делать так»¹.

Здесь все бездуховно, нет даже эротики, причем самого «просветителя» это искренне огорчает, но ничего другого он вообразить не может. Наивные взрослые уверены, что так могут думать только «испорченные» мальчики. На самом деле и «грязный» секс, и «возвышенный» идеал прекрасной возлюбленной сосуществуют в сознании одного и того же человека.

Вот выдержка из воспоминаний В. В. Вересаева:

«Поражает меня в этой моей любви вот что.

Любовь была чистая и целомудренная, с нежным застенчивым запахом, какой утром бывает от луговых цветов в тихой лощинке, обросшей вокруг орешником. Ни одной сколько-нибудь чувственной мысли не шевелилось во мне, когда я думал о Ковопацких. Эти три девушки были для меня светлыми, бесплотными образами редкой красоты, которыми можно было только любоваться.

А в гимназии, среди многих товарищей, шли циничные разговоры, грубо сводившие всякую любовь к половому акту».

Будущий писатель отмалчивался, прятал свою любовь, но тем не менее «внимательно вслушивался в анекдоты и похабные песни...

Я развращен был в душе, с вожделением смотрел на красивых женщин, которых встречал на улицах, с замиранием сердца думал, — какое бы это было невообразимое наслаждение обнимать их, жадно и бесстыдно ласкать. Но весь этот мутный душевный поток несся мимо образов трех любимых девушек, и ни одна брызга не попадала на них из этого потока. И чем грязнее я себя чувствовал в душе, тем чище и возвышеннее было мое чувство к ним»².

Подростковый цинизм коробит взрослых. Но надо учитывать, что обсуждение запретных вопросов (к ним относится не только секс, но многие другие телесные переживания) со сверстниками позволяет снять вызываемое ими напряжение и отчасти

1 Апдайк Д. Кентавр // Иностранная литература. 1965. № 2. С. 82.

2 Вересаев В. В. Воспоминания // Собр. соч.: В 5 т. М.: Правда, 1961. Т. 5 С. 182—184.

разрядить его смехом. В «смеховой культуре» взрослых также имеется много сексуальных мотивов. Стоит ли удивляться тому, что у подростка даже пестик и тычинки вызывают эротические ассоциации?

Невозможность выразить в словах свои эротические переживания из-за отсутствия общества сверстников или вследствие большой застенчивости может отрицательно повлиять на развитие личности. Поэтому воспитателю следует беспокоиться не только о тех, кто ведет «грязные разговоры», но и о тех, кто молча слушает; именно эти ребята, неспособные выразить и «заземлить» волнующие их смутные переживания, иногда оказываются наиболее впечатлительными и ранимыми. То, что у других выплескивается наружу в циничных словах, у этих отливается в глубоко лежащие и в силу этого устойчивые фантастические образы.

Как трудно юноше совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего требовательного морального кодекса, поэтично показал писатель Юрий Власов в рассказе «Белый омут». Его герой, курсант военного училища, мечтает о большой, всеобъемлющей любви и в то же время страдает от своей чувственности и влюбчивости: «Я человек без воли. У меня нет твердости в характере. Женщины — это позорная слабость. Настоящий мужчина должен знать свое дело, служить ему. Женщины не способны отвлечь его. Это у слабых, дряблых людей все интересы в женщинах. И вообще, что значит женщина? Это развратно, гадко говорить сразу о многих женщинах. Должно быть имя, которое я стану боготворить. Я встречу одну, полюблю одну и никогда не увижу никого, кроме нее. А я? Я?... Мысль о том, что я смею думать о поцелуях, огорчает. Почему я так испорчен? Почему прикосновения к Наденьке бывали столь желанны? Почему брежу ими?»¹.

Извечные вопросы школьных диспутов — как отличить любовь от увлечения, можно ли любить одновременно троих и т.п. — одинаково волнуют и юношей, и девушек.

¹ Власов Ю. Белый омут // Первая любовь: Повести и рассказы. М.: Молодая гвардия, 1976. С. 297, 306.

Передо мной — дневник ленинградской школьницы. Его центральная тема — безответная, тянущаяся с VI класса нежная любовь к однокласснику. В VIII классе рядом с нею возникает совсем иное чувство: «Витька — самый сильный мальчишка из нашего класса и самый лучший физкультурник. И вот у меня появилось теперь вдруг сильное желание обнять его, прислониться к нему... Такого чувства к Сашке я не испытывала. Мне хотелось быть с ним всегда рядом, но не это. Конечно, я много мечтала о ласках, но я всегда мечтала об этом, когда была одна. С Витькой — наоборот. Это чувство возникает тогда, когда мы садимся близко друг к другу или когда я прикасаюсь к его руке. Дома я о нем никогда не думаю. Сегодня, кажется, в первый раз... Что делать? Ведь это просто гадость, когда чувствуешь такое к человеку, которого нисколько не любишь». А через полгода — третье, на сей раз чисто интеллектуальное увлечение. Юноша этот внешне совсем не привлекателен, но девушке «очень хочется опять говорить, говорить с ним». Нежная привязанность, чувственное влечение и потребность в дружбе, основанной на взаимном самораскрытии, сосуществуют, вызывая желание разобраться в себе, отделить главное от временного, наносного.

Наряду с мальчиками, которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, которые всячески стараются отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить описанный Анной Фрейд аскетизм, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности, которая кажется подростку изменной и грязной. Идеалом такого юноши является не просто умение контролировать свои чувства, но полное их подавление. Другая типичная юношеская защитная установка — «интеллектуализм»: если «аскет» хочет избавиться от чувственности, так как она «грязна», то «интеллектуал» находит ее «неинтересной».

Требования моральной чистоты и самодисциплины сами по себе положительны. Но их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающих, высокомерие, нетерпимость, в основе которых лежит страх перед жизнью.

Яркой художественной иллюстрацией этого может служить Чарльз Фенвик из романа Торнтона Уайлдера «Теофил Норт». Подросток, выросший в изоляции от сверстников, в строгой религиозной семье, испытывает смущение при любом намеке на телесные отправления. Это вынуждает его к самоизоляции, которую окружающие принимают за снобизм и высокомерие. Когда Чарльз неожиданно вспыхнул, залился краской при упоминании назва-

ния музыкального инструмента — пикколо, его молодой учитель понял: «...Для маленького мальчика слово «пикколо», благодаря простому созвучию, полно волнующе-жутких и восхитительных ассоциаций с «запретным» — с тем, о чем не говорят вслух; а всякое «запретное» слово стоит в ряду слов гораздо более разрушительных, чем «пикколо». Чарльз Фенвик в шестнадцать лет переживал фазу, из которой он должен был вырасти к двенадцати. Ну, конечно! Всю жизнь он занимался с преподавателями; он не общался с мальчиками своего возраста, которые «вентилируют» эти запретные вопросы при помощи смешков, шепота, грубых шуток и выкриков. В данной области его развитие было замедленным»¹.

Выбранная учителем «терапия» заключалась в том, чтобы понемногу вводить в разговор с Чарльзом «неприличные», «взрывчатые» слова, приучая подростка к тому, что обозначаемые ими вещи вполне естественны, их нечего стыдиться или бояться. По мере того как мальчик осваивался с этой сферой жизни, он становился терпимее и мягче с окружающими.

Ни один морально ответственный взрослый не станет специально дразнить и разжигать подростковую сексуальность. Но и слишком жестко табуировать ее естественные проявления не следует, это может вызвать обратный эффект.

Важная особенность подростковой и юношеской сексуальности — ее «экспериментальный» характер. Открывая свои сексуальные способности, подросток с разных сторон исследует их. Ни в каком другом возрасте не наблюдается такого большого числа случаев отклоняющегося, близкого к патологии поведения, как в 12—15 лет. От взрослых требуются большие знания и такт, чтобы отличить действительно тревожные симптомы, требующие квалифицированного медицинского вмешательства, от внешне похожих на них и тем не менее вполне естественных для этого возраста форм сексуального «экспериментирования», на которых как раз не следует фиксировать внимания, чтобы нечаянно не нанести подростку психическую травму, внушив ему мысль, что у него «что-то не так». Если нет уверенности в том, что вы действительно понимаете

¹ Уайдлер Т. Теофил Норт // Иностранная литература. 1976. № 7. С. 191.

суть дела и можете помочь, необходимо неукоснительно руководствоваться первой заповедью старого врачебного кодекса: «Не навреди!»

Современные юноши и девушки начинают половую жизнь значительно раньше, чем их сверстники в прошлом. В ГДР средний возраст первой половой близости составляет 16,9 года, одинаково для юношей и для девушек. В странах Европы свыше половины юношей и 30—40 процентов девушек начинают половую жизнь до 18 лет.

Из 500 ленинградских студентов, опрошенных С. И. Голодом в 1971 г., до 16 лет начали половую жизнь 11,7 процента мужчин и 3,7 процента женщин, между 16 и 18 годами — 37,8 процента мужчин и 20,9 процента женщин. Среди опрошенных в 1974 г. 500 молодых рабочих до 16 лет половую жизнь начали 17,5 процента мужчин и 1,9 женщин, между 16 и 18 годами — 33,2 и 15,9 процента соответственно.

По данным эстонских ученых (А. Тавит и Х. Кадастик, 1980), до 14 лет первую сексуальную близость пережили 1,5 процента мальчиков и 0,4 процента девочек, в 14—15 лет — 4,4 и 1,1 процента, в 16—17 лет — 21,8 и 11,1 процента, в 17—19 лет — 34,8 и 34,6 процента соответственно. В качестве основного мотива первого сближения юноши называют прежде всего любопытство (его назвали 45 процентов мужчин, переживших это событие в 15 лет — первая подгруппа и 51 процент в 16—17 лет — вторая подгруппа), далее указывалась любовь (15 процентов в первой, 20,5 процентов во второй подгруппе) и настояния партнера (соответственно 15 и 19,2 процента). Женщины ссылаются на любопытство реже (12,5 — 13 процентов по тем же подгруппам), на первом месте у них стоит любовь (25 и 42,6 процента), на втором — настояния партнера (25 и 21 процент). Кроме того, женщины, начавшие половую жизнь до 15 лет, часто ссылаются на экономические соображения (25 процентов в первой подгруппе, 16,4 процента во второй, 21,3 процента среди тех, кто начал половую жизнь в 18—21 год).

При опросе большой группы студентов из разных вузов РСФСР в качестве основных мотивов вступления в половую связь были названы любовь (28 процента мужчин и 46,1 процента женщин), приятное времяпрепровождение (соответственно 20,2 и 11,4 процента), стремление к получению удовольствия (18,1 и 9,2 процента), желание эмоционального контакта (10,6 и 7,7 процента), предполагаемое вступление в брак (6,6 и 9,4

процента), самоутверждение (5,5 и 3,6 процента), любопытство (4,9 и 5,6 процента), престижность (4,1 и 4,8 процента) и расширение чувства свободы, независимости (1,8 и 2,2 процента)¹.

Возраст начала половой жизни и иерархия ее мотивов у школьников весьма различны. Но их сексуальное поведение автономно от matrimониальных планов и намерений и воспринимается преимущественно в комплексе любовно-романтических или гедонистических ценностей. Чем младше подросток в момент своей первой половой связи, тем меньше эта связь мотивируется любовью, тем больше в ней случайного, ситуативного.

Сводить все связанные с этим проблемы и индивидуальные различия исключительно к вопросам морали наивно. Как показывают исследования Г. Айзенка (1970), стиль половой жизни во многом зависит от типа личности. Экстраверты раньше интровертов начинают половую жизнь; они чаще, с большим количеством партнеров и в более разнообразных формах имеют сексуальные контакты; придают больше значения эротической любовной игре, быстрее привыкают к сексуальным стимулам и потому больше ориентированы на смену партнеров, ситуаций и т.д. Экстравертам легко дается сближение с лицами противоположного пола, они более гедонистичны, получают больше удовлетворения от своей сексуальности и не испытывают в связи с ней тревог или сомнений. Сдержанные и заторможенные интроверты склонны к более индивидуализированным, тонким и устойчивым отношениям, что часто сопряжено с их психологическими проблемами и трудностями. Психотики отличаются высокой половой возбудимостью, не признают социальных и моральных ограничений, однако они редко удовлетворены своей половой жизнью, часто склонны к девиантному поведению, включая групповой секс; их установки отличаются грубой биологизацией пола, в противоположность «интровертным» романтическим ценностям. Невротики часто имеют сильное влечение, но не могут удовлетворить его из-за сильного чувства вины и тревоги по поводу своей сексуальной жизни, а также трудностей в общении. Сексуальность часто кажется им опасной и отвратительной, а собственные влечения ненормальными. У этих людей чаще всего встречаются такие психосексуальные

¹ См.: Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. Л.: Наука, 1984, 1984. С. 23; см. также: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей. Л.: Медицина, 1988.

проблемы и нарушения, как *аноргазмия* (неспособность испытывать оргазм) и *фригидность* (сексуальная холодность) у женщин, преждевременное семяизвержение и импотенция — у мужчин.

В медицинской и педагогической литературе XVIII—XIX вв. самой большой опасностью подросткового и юношеского возраста считалась *мастурбация* (*онанизм*). Считали ее страшным и опасным пороком, влекущим за собой безумие, ослабление памяти и умственных способностей и, конечно, импотенцию. На самом деле ничего подобного нет. Мнение, будто онанизм вызывает безумие, родилось из наблюдений в психиатрических больницах, обитатели которых часто мастурбировали на глазах у персонала. Но у душевнобольных отсутствуют моральные запреты и нет других способов сексуального удовлетворения. Навязчивая мастурбация — не причина, а следствие их состояния.

Что же касается импотенции, то, по данным Г. С. Васильченко (1977), самый высокий процент мастурбантов встречается среди сексуально здоровых, а самый высокий процент никогда не мастурбировавших — среди мужчин, страдающих наиболее тяжелыми расстройствами потенции. У женщин, занимавшихся мастурбацией до начала половой жизни, сексуальная холодность, аноргазмия встречается втрое реже, чем у никогда не мастурбировавших.

В подростковом и раннем юношеском возрасте мастурбация массова. У мальчиков она быстро нарастает после 12 лет, достигая своего «пика» в 15—16 лет, когда ею занимаются 80-90 процентов. Девочки начинают мастурбировать позже и делают это реже; тем не менее, по данным В. В. Данилова (1982), к 13,5 годам опыт мастурбации имели 22 процента, к 15,5 года — 37,4 процента, к 17,5 годам — 50,2 процента, а к 18,5 — 65,8 процента опрошенных девушек.

Подростковая мастурбация служит средством разрядки полового напряжения, вызываемого физиологическими причинами (переполнение семенных пузырьков, механическое раздражение гениталий и т.д.). Вместе с тем она стимулируется психическими факторами: примером сверстников, желанием проверить свои половые потенции, получить удовольствие и т.д. У многих мальчиков именно мастурбация вызывает первое семяизвержение, причем, чем раньше созревает подросток, тем вероятнее, что он мастурбирует.

Интенсивность, частота мастурбации индивидуально варьируют, но у мужчин она значительно выше, чем у женщин. Гигиенические рекомендации избегать факторов, способствующих половому воз-

буждению подростков, вполне обоснованы. Однако, как писал известный ленинградский сексолог А. М. Свядоц (1974), «умеренная мастурбация в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции. Она способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредной».

Подростковая и юношеская мастурбация — явление не столько физиологического, сколько психического порядка. Оргазм, достигаемый при мастурбации, неполноценен в том смысле, что половое удовлетворение замыкается в нем на самого субъекта, он лишен коммуникативного начала, составляющего важную сторону взрослой сексуальности. Мастурбация закрепляет в сознании подростка представление о сексе как о чем-то «грязном» и низменном, а возможность сексуального самоудовлетворения может тормозить вступление юноши в более сложные гетеросексуальные отношения. Мастурбация часто сопровождается яркими эротическими образами и фантазиями, в которых подросток может выбирать себе любых партнеров и ситуации. Условно-рефлекторное закрепление этих фантастических образов иногда создает у юноши весьма нереалистический эталон, по сравнению с которым реальный сексуальный опыт, на первых порах почти всегда сопряженный с известными трудностями, может разочаровать его, толкая к продолжению мастурбационной практики. Наконец, самое важное и распространенное: древние табу и представления о порочности и опасности мастурбации глубоко сидят в сознании подростка, оставляя у многих старшеклассников чувство вины и страха перед последствиями. Пытаясь бороться с этой «дурной привычкой» (самое мягкое выражение, употребляемое взрослыми), юноша обычно, как миллионы людей до него (он-то этого не знает), терпит поражение. Это вызывает у него сомнение в ценности собственной личности и особенно в своих волевых качествах, снижает самоуважение, побуждает воспринимать трудности и неудачи в учебе и общении как следствия своего «порока».

Применительно к подросткам и юношам тревожить должен не сам факт мастурбации (так как она массовая) и даже не ее количественная интенсивность (так как индивидуальная «норма» связана с половой конституцией), а только те случаи, когда мастурбация становится навязчивой, вредно влияя на самочувствие и поведение старшеклассника. Однако и в этих случаях онанизм — не столько причина плохой социальной адаптации, сколько ее симптом и следствие.

Это имеет принципиальное значение для педагогики. Раньше, когда мастурбация считалась причиной необщительности, замкнутости подростка, все вилы направляли на то, чтобы отучить его от этой привычки. Результаты были, как правило, ничтожны и даже отрицательны. Сейчас поступают иначе. Вместо того чтобы втолковывать подростку, как плохо быть онанистом (все это только увеличивает его тревогу), пытаются тактично улучшить его коммуникативные качества, помочь занять приемлемое положение в обществе сверстников, увлечь интересным коллективным делом, спортом. Как показывает опыт, эта позитивная педагогика гораздо эффективнее.

Многое в поведении подростков и юношей зависит от того, как они представляют свою *половую роль*. Наряду с подлинными увлечениями во взаимоотношениях юношей и девушек много надуманного. Влюбленность, ухаживание, обмен записочками, первое свидание, первый поцелуй важны не только и не столько сами по себе, как сколько как определенные социальные символы, знаки повзросления. Как младший подросток нетерпеливо ждет появления вторичных половых признаков, так и юноша ждет, когда же он, наконец, полюбит. Если это событие запаздывает (а никаких возрастных норм здесь не существует), он нервничает, иногда старается заменить подлинное увлечение придуманным и т.д.

Игровой характер подростковых ухаживаний очевиден. Но и для старшеклассников собственные переживания, воспринимаемые в свете стереотипной половой роли, на первых порах иногда важнее, чем объект привязанности. Отсюда постоянная оглядка на мнение сверстников собственного пола, подражательность, хвастовство действительными, а чаще мнимыми «победами» и т.д. Влюбленности часто напоминают эпидемии: стоит появиться в классе одной паре, как влюбляются все, а в соседнем классе спокойно. Объекты увлечений также нередко вызывают интерес многих, поскольку общение с популярной в классе девушкой (или юношей) существенно повышает собственный статус у сверстников. Даже интимная близость нередко бывает у юношей средством самоутверждения в глазах сверстников.

Самая сложная проблема психосексуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте — формирование *сексуальной ориентации*, т.е. системы эротических предпочтений, влечения к лицам противоположного (*гетеросексуальность*), своего собственного (*гомосексуальность*) или обоего пола (*бисексуальность*).

Вопрос о причинах гомосексуальности слишком сложен, чтобы рассматривать его в этой книге¹. Однако некоторые вещи учителю знать необходимо. Прежде всего, это явление не такое уж редкое. Люди, ведущие исключительно гомосексуальный образ жизни, составляют приблизительно 2—5 процентов мужского и 1—2 процента женского населения. Однократное или временное влечение к лицам своего пола и сексуальные контакты с ними встречаются значительно чаще, особенно в предподростковом (10—12) и подростковом (до 15 лет) возрасте.

Вопреки распространенному мнению, что подростков «сворачивают» взрослые, большинство подобных контактов происходит между сверстниками. Из числа американских подростков, имевших гомосексуальный опыт, со взрослыми имели контакт только 12 процентов мальчиков и меньше 1 процента девочек; у остальных первым партнером был сверстник или подросток не намного старше или моложе (Соренсен, 1973). Свыше 60 процентов мужчин-гомосексуалистов, обследованных А. Кинзи (1948), пережили первый гомосексуальный контакт между 12 и 14 годами, причем в 52,5 процента случаев партнеру было также от 12 до 15 лет, у 8 процентов он был младше, у 14 процентов это были 16—18-летние юноши и только у остальных — взрослые.

Почему среди подростков распространены гомоэротические чувства и контакты? Ранние сексологические теории (А. Молль) были склонны объяснять их особенностью самой подростковой сексуальности, полагая, что существует особый период «подростковой интерсексуальности», когда сексуальная возбудимость очень велика, а объект влечения еще не определен. Такого мнения и сейчас придерживаются некоторые психиатры. Но возрастные рамки этого периода (от 7—8 до 15—16 лет) слишком неопределенны и расплывчаты.

3. Фрейд связывал гомосексуальность с изначальной бисексуальностью человека. Окончательный баланс гетеро- и гомоэротических влечений складывается, по Фрейду, только после полового

¹ См. об этом: Ков И. С. Введение в сексологию. М.: Медицина, 1988. Гл. 5: Частная сексопатология / Под ред. проф. Г. С. Васильченко.: В 2 т. М.: Медицина, 1983. Т. 2 С. 95—116; Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. Л.: Медицина, 1986. С. 47—65.

созревания. У подростка этот процесс еще не завершен, поэтому латентная (скрытая) гомосексуальность проявляется, с одной стороны, в прямых сексуальных контактах и играх, а с другой — в страстной дружбе со сверстниками собственного пола.

Сейчас такая точка зрения кажется упрощенной. Отрочество и ранняя юность — время, когда личность больше всего нуждается в сильных эмоциональных привязанностях. Но как быть, если психологическая близость к лицам противоположного пола затруднена собственной незрелостью подростка и многочисленными социальными ограничениями (насмешки товарищей, «косые взгляды» учителей и родителей), а привязанность к другу своего пола ассоциируется с гомосексуальностью?

Взаимоотношения подростка с лицами своего и противоположного пола нужно рассматривать в общей системе его межличностных отношений, которые, конечно, не сводятся к сексуально-эротическим.

Хотя разные виды эмоциональных привязанностей взаимосвязаны и одна из них может предшествовать и подготавливать рождение другой, они принципиально несводимы друг к другу. Некоторые на первый взгляд страшные вещи на самом деле вполне объяснимы.

Например, в одном пионерском лагере вожатый застал группу мальчиков за тем, что они измеряли длину своих членов с помощью линейки. Нередко проводятся и «конкурсы» такого рода. Интерес к телу и половым органам людей собственного пола, возникающий уже в раннем возрасте, стимулируется прежде всего потребностью самопознания, сравнения себя с другими. В пубертатный период подросток впервые воспринимает собственное тело как эротический объект, вторичные половые признаки становятся для него одновременно символом взрослости и пола.

В дневнике 14-летней девочки читаем: «Однажды, оставшись ночевать у подруги, я ее спросила — можно мне в знак нашей дружбы погладить ее грудь, а ей — мою? Но она не согласилась. Мне всегда хотелось поцеловать ее, мне это доставляло большое удовольствие. Когда я вижу статую обнаженной женщины, например, Венеру, то всегда прихожу в экстаз»¹.

¹ Дневник Анны Франк.—М.: Художественная литература, 1960. С. 125.

Можно увидеть в этом проявление «латентной гомосексуальности». Но телесный контакт, прикосновение имеет не только эротический смысл, это — универсальный язык передачи эмоционального тепла, поддержки и т.д.

Оценивая потенциальные или явные эротические контакты между подростками, нужно помнить и о ситуативных факторах. Для 10—12-летних подростков почти повсеместно характерно половое разделение (сегрегация) игровой активности мальчиков и девочек. Большая фактическая доступность своего сверстника, нежели противоположного пола, дополняется сходством интересов и значительно менее строгими табу на телесные контакты. Поэтому гомосексуальные игры встречаются у них чаще, чем гетеросексуальные. Уменьшение половой сегрегации, вероятно, даст иное соотношение.

Сексуальные игры со сверстниками, раздевание, ощупывание половых органов, взаимная или групповая мастурбация, если в них не вовлечены взрослые, не считаются в мальчишеских компаниях чем-то страшным или постыдным. У девочек выражения нежности — объятия, поцелуи — вообще не табуируются, а их потенциальные эротические обертоны большей частью не замечаются. Не удивительно, что пробуждающаяся чувственность на первых порах нередко удовлетворяется именно этим путем. К концу пубертатного периода такие игры обычно прекращаются; их продолжение в 15—16 лет уже дает основание для беспокойства.

Так как в сексуальных играх младших подростков эротическая мотивация имеет подчиненное значение, психологи, чтобы избежать пугающих ярлыков, предпочитают не называть их гомосексуальными и не придавать им чрезмерного значения. Однако между допубертатной гомосексуальной активностью и будущей сексуальной ориентацией взрослого человека есть определенная связь. Сравнение сексуального поведения взрослых западногерманских студентов с их воспоминаниями о допубертатной (до 12 лет) гомосексуальной активности показало, что чем выше допубертатная гомосексуальная активность (количество контактов и партнеров), тем вероятнее гомосексуальное поведение взрослого (Г. Шмидт, 1978).

Простейшее объяснение этого — ссыла на условнорефлекторные связи, которые могут возникнуть у подростка во время сексуальной игры и зафиксироваться навсегда. В принципе это не исключено. Однако гомосексуальные контакты со сверстника-

ми, если они имеют игровую форму и не сочетаются с психологической интимностью, большей частью остаются преходящими. Дело не столько в поведении, сколько в переживаниях субъекта. Взрослый гомосексуалист, пациент знаменитого американского психоаналитика Гарри Салливэна, рассказал ему, что в школьные годы только он и еще один мальчик не участвовали в гомоэротических играх одноклассников; случайно познакомившись позже с этим вторым мальчиком, Салливэн обнаружил, что тот тоже стал гомосексуалистом. Неучастие в играх товарищей было, вероятно, бессознательной защитной реакцией, но пассивная роль зрителя только усиливала психологическую значимость происходящего (Салливэн, 1963).

Формирование гомосексуальной ориентации подростка проходит три этапа: 1) от первого осознанного эротического интереса к человеку своего пола до первого подозрения о своей гомосексуальности; 2) от первого подозрения о своей гомосексуальности до первого гомосексуального контакта и 3) от первого гомосексуального контакта до уверенности в своей гомосексуальности, за которой следует выработка соответствующего стиля жизни.

Процесс этот неодинаково протекает у мужчин и у женщин. Мальчики, у которых раньше пробуждаются эротические чувства и половая роль которых допускает и даже требует явных проявлений сексуальности, раньше начинают подозревать о своей психосексуальной необычности и раньше начинают половую жизнь, как правило, в гомосексуальном варианте. У девушек сексуальная ориентация формируется позже; первое увлечение, объектом которого обычно бывает женщина на много лет старше, переживается просто как потребность в дружбе, а гомосексуальному контакту часто предшествуют гетеросексуальные связи.

Длительность этого процесса зависит как от социальных условий, так и от индивидуальных особенностей. Пик практического сексуального экспериментирования в разных направлениях приходится на допубертатный возраст и начальный период полового созревания. Но психологически наиболее драматичен юношеский возраст. Анализируя свои переживания, юноша с гомоэротическими наклонностями обнаруживает свою непохожесть на других. Это порождает у него острый внутренний конфликт, чувство страха и одиночества, мешая установлению психологической близости с другими людьми и усугубляя свойственные этому возрасту психологические трудности. Некоторые юноши пытаются «защититься» от гомосексуальности экстенсивными, лишенными эмоциональной вовлеченности гетеросек-

суальными связями: но чаще всего это лишь обостряет внутренний конфликт. Психическое состояние и самочувствие юношей с незавершенной психосексуальной идентификацией значительно хуже, чем у тех, кто так или иначе завершил этот процесс, они больше нуждаются в психотерапевтической помощи, чаще совершают попытки самоубийства и т.д.

В мужских сообществах (детские дома, интернаты, общежития, закрытые учебные заведения, тюрьмы, армия и т.д.) старшие или более сильные нередко сексуально насилуют младших, более слабых. Такие действия часто бывают групповыми и мотивируются не столько эротически, сколько служат средством установления или демонстрации отношений господства и подчинения: жертвы сексуального насилия, даже если они вынуждены были уступить превосходящей силе, теряют личное достоинство, становятся объектами всеобщего презрения и должны впредь подчиняться своим обидчикам. Это катастрофически снижает их самоуважение, иногда приводит к самоубийствам. Сексологическое невежество и жестокость взрослых еще усугубляют травму.

Вот недавний пример. Сильный, агрессивный, уже состоявший на учете в милиции юноша, силой на глазах и при молчаливой поддержке группы его одноклассников заставил физически слабого восьмиклассника сосать свой половой член. История получила огласку. Как же реагировали взрослые? Сняли с работы ни в чем не повинного директора школы. Хулигана отправили в колонию. А жертву, по настоянию «интеллигентных» родителей, оставили учиться в том же классе, где с ним никто даже не разговаривал: «Пусть знает, что так поступать нельзя!» И эта пытка, иначе не назовешь, продолжалась до окончания десятилетки.

Положение учителя или пионерского вожатого, сталкивающегося с какими-то необычными проявлениями юношеской сексуальности (большой частью они проходят втайне и остаются незамеченными), чрезвычайно сложно. От него требуются специальные знания и человеческий такт.

Нужно уже в младшем дошкольном возрасте обращать особое внимание на детей, игровое поведение или телосложение которых не соответствует стереотипам маскулинности и фемининности и которые из-за этого подвергаются насмешкам сверстников. Это внимание должно быть тактичным, незаметным и направленным не на отделение ребенка от окружающих, а на повышение его самоуважения и улучшение коммуникативных навыков.

Очень важно также систематическое воспитание родителей, особенно матерей, чтобы они не старались чрезмерно опекать и занянчивать мальчиков. Мотивировать это следует общими соображениями о развитии самостоятельности и общительности ребенка, избегая сексопатологических терминов, которые способны породить в семье атмосферу страха и подозрительности. Не нужно также запугивать подростков действительными и мнимыми опасностями гетеросексуальных связей.

Взрослые должны полностью отдавать себе отчет в том, что интимные эротические переживания подростков и юношей находятся практически вне сферы педагогического контроля, а повышенный интерес к ним со стороны взрослых большей частью имеет отрицательные последствия. Отличать статистически нормальное возрастное сексуальное экспериментирование от признаков зарождающейся взрослой девиантной сексуальности трудно даже специалисту.

Девиантное поведение

НОРМА И ПАТОЛОГИЯ

В литературе о переходном возрасте часто фигурирует понятие «трудный подросток». Но что значит — «трудный»? Для кого, чем и почему?

«Надо остерегаться смешивать «хороший» с «удобный...», — писал Януш Корчак. — Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремятся усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований»¹. «Трудный подросток» — подчас всего лишь неудобный для взрослых. Имея в виду эту предрасположенность взрослых к собственному психологическому удобству в отношениях с подростком, осторожнее будет начать с характеристики не самих подростков, а тех черт их поведения, которые нас заботят.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. Девиантное поведение — это сис-

¹ Корчак Я. Как любить детей. Минск: Народна асвета, 1980. С. 9.

тема поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о *делинквентном* (противоправном) и *криминальном* (преступном) поведении.

Юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляет собой группу повышенного риска. Почему?

Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции. Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

Как проявляется это в конкретных явлениях, с которыми приходится сталкиваться учителям и родителям?

Алкоголизация (злоупотребление¹ алкоголем) и ранний алкоголизм. Эта опасность распространена у нас очень широко. По данным одного выборочного опроса (Ф. С. Махов, 1982), спиртные напитки в VIII классе употребляли примерно 75 процентов,

1 Понятие «злоупотребление алкоголем» (или наркотиками) у неспециалистов вызывает иронию: разве можно употребить их «во благо»? Но специалистам весьма важно различать: а) случайное, эпизодическое употребление алкоголя, б) более или менее регулярное пьянство и в) алкоголизм, когда субъект уже не может обойтись без алкоголя. Эти различия не только количественные, но и качественные. См. подробнее: Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М.: Медицина, 1980.

в IX — 80 процентов, в X — 95 процентов мальчиков. Это, конечно, не пьянство, но чем раньше ребенок приобщается к алкоголю, тем сильнее и устойчивее будет его потребность в нем.

Особенность фармакологического воздействия алкоголя на психику заключается в том, что, с одной стороны, он, особенно в больших дозах, подавляет психическую активность, а с другой, особенно в малых дозах, стимулирует ее, снимая сознательное торможение и тем самым давая выход подавленным желаниям и импульсам. Сравнительно-социологические и этнографические исследования пьянства выявили несколько закономерностей (М. Бэкон, 1981).

1. Поскольку опьянение снижает переживаемое индивидом чувство тревоги, пьянство чаще встречается там, где больше социально-напряженных, конфликтных ситуаций.

2. Выпивка связана со специфическими формами социального контроля; в одних случаях они являются элементом каких-то обязательных ритуалов («церемониальное пьянство»), а в других выступает как антинормативное поведение, средство освобождения от внешнего контроля.

3. Основной мотив пьянства у мужчин — желание чувствовать себя и казаться сильнее; пьяный старается привлечь внимание к себе, чаще ведет себя агрессивно, нарушает нормы обычного поведения и т.д.

4. Алкоголизм часто коренится во внутреннем конфликте, обусловленном стремлением личности преодолеть тяготящее ее чувство зависимости. Это имеет свои социально-педагогические предпосылки. Если строгость воспитания и дефицит эмоционального тепла в раннем детстве сменяются затем установкой на самостоятельность и личные достижения, человеку трудно совместить эти противоречивые установки. Это вызывает чувство зависимости, мотивационный конфликт, находящий временное разрешение в алкогольном опьянении, создающем иллюзию свободы (Г. Барри, 1976).

Что способствует алкоголизации подростков и юношей? Выпивая, подросток стремится погасить характерное для него состояние тревожности и одновременно — избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль также играет стремление к экспериментированию и особенно нормы юношеской субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И само собой разумеется, действует отрицательный пример родителей.

Наркотизм (употребление наркотиков) и подростковая наркомания. Эту проблему у нас долго замалчивали, хотя она чрезвычайно серьезна.

Если говорить о здоровье подростков, начинать надо с курения. По выборочным данным ЦНИИ санитарного просвещения, среди московских десятиклассников курят 62 процента юношей и 16 процентов девушек, причем каждый шестой курящий выкуривает более 20 сигарет в день и каждый второй — от 10 до 20 (А. Бойко, 1984).

Растет и употребление наркотиков и их различных заменителей. В 1984 г. органами МВД СССР было зафиксировано 75 тысяч людей, употребляющих наркотики, а в первом квартале 1987 г. — 123 тысячи, из них 14 тысяч несовершеннолетних¹. В Москве в 1986 г. подростков, употребляющих наркотические вещества, было выявлено в 5 раз больше, чем в 1985 г. За 2—3 года в 5 раз увеличилось и число токсикоманов, среди которых преобладают школьники и учащиеся ПТУ².

Конечно, само по себе употребление наркотика не обязательно делает человека наркоманом. Существуют разные уровни наркотизации (А. Е. Личко, 1983):

- 1) единичное или редкое употребление наркотиков;
- 2) многократное их употребление (в англоязычной литературе это называют «злоупотреблением наркотиками»), но без признаков психической или физиологической зависимости;
- 3) наркомания I стадии, когда уже сформировалась психическая зависимость, поиск наркотика ради получения приятных ощущений, но еще нет физической зависимости и прекращение приема наркотика не вызывает мучительных ощущений абстиненции;
- 4) наркомания II стадии, когда сложилась физическая зависимость от наркотика и поиск его направлен уже не столько на то, чтобы вызвать эйфорию, сколько на то, чтобы избежать мучений абстиненции;
- 5) наркомания III стадии — полная физическая и психическая деградация.

1 См.: Иллеш А. Как милиция борется с наркоманией?// Известия. 1987. 12 мая.

2 Известия. 1987. 3 сентября.

Первые две стадии развития обратимы; по мнению П. Нобла (1970), только 20 процентов подростков, относящихся ко второму из указанных уровней, в будущем становятся настоящими наркоманами. Однако степень риска зависит также от возраста, в котором начинается употребление наркотика, и от характера наркотического средства (к опиатам привыкают вдвое быстрее, чем к транквилизаторам).

Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений и переживаний. По наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. Иногда первую дозу навязывают обманом, под видом сигареты или напитка. Вместе с тем это групповое явление, связанное с подражанием старшим и влиянием группы. До 90 процентов наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях сверстников, собирающихся в определенных местах. У них есть специфический жаргон и мы его назовем, чтобы учитель знал, о чем говорят подчас ученики: «план», «дурь» — гашиш, «косяк» — папироса с гашишем, «кода» — кодеин, «марфа» — морфий, «колеса» — таблетки, «стекло» — ампулы, «машина» — шприц, «сесть на иглу» — начать внутривенные вливания, «кайф» — эйфория, «ломка» — абстиненция, «дыра» — источник снабжения наркотиком и т.п. Есть у наркоманов и стереотипы поведения. Школа большей частью об этом не знает и на соответствующие симптомы не обращает должного внимания.

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

Агрессивное поведение. Жестокость и агрессивность всегда были характерными чертами группового поведения подростков и юношей. Такие фильмы, как «Чучело» и «Игры для детей школьного возраста», только привлекли внимание взрослых к фактам, которые все они прекрасно знали, но пытались забыть. Это и жестокое внутригрупповое соперничество, борьба за власть, борьба (зачастую без правил) за сферы влияния между разными группами подростков, и так называемая «немотивированная агрессия», направленная часто на совершенно невинных, посторонних людей.

Трое 16—17-летних подвыпивших юнцов остановили на улице тихого 13-летнего мальчика, отобрали у него деньги, а потом затащили в подвал, избили до потери сознания и нанесли тяжкие увечья. А перетаскивать бесчувственное тело мальчика им помогали, ни о чем не спрашивая, три девочки-восьмиклассницы, их подруги. Откуда такое берется?

Подростковая агрессия — чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей (бросил отец, плохие отметки в школе, отчислили из спортсекции и т.п.). Изоцренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные маменькины сынки, не имевшие в детстве возможности свободно экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них — своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки: меня все считают слабым, а я вот что могу!

Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности устраняется («А я что? Я — как все!»). Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

Суицидальное поведение. Проблема юношеских самоубийств многие годы была у нас под запретом. Поэтому среди неспециалистов распространены два ошибочных мнения: 1) что самоубийства вообще и юношеские в особенности совершают только психически больные, ненормальные люди и 2) что именно юношеский возраст, в силу его кризисного, почти психопатологического характера, дает максимальный процент самоубийств. На самом деле подростки и юноши совершают самоубийства реже, чем лица старших возрастов. Но по сравнению с детским возрастом, когда сознательных самоубийств практически не бывает, их рост после 13 лет кажется огромным; во Франции в группе 15—19-летних самоубийство является четвертой, а в США — третьей по статистической значимости причиной смерти (после транспортных происшествий, насильственной смерти и рака). Причем в большинстве стран, где ведется статистика, за последние 30 лет количество юношеских самоубийств заметно возросло, в то время как среди взрослых показатели суицидов в значительной степени остались прежними (К. Хоутен, 1986).

У подростков значительно чаще, чем среди взрослых, наблюдается так называемый «эффект Вертера» — самоубийство под влиянием чьего-либо примера (в свое время опубликование гетевского «Вертера» вызвало волну самоубийств среди немецкой молодежи).

Следует иметь в виду, что количество суицидальных попыток многократно превышает количество осуществленных самоубийств. У взрослых они предположительно соотносятся как 6 или 10 к 1, а у подростков как 50:1 или даже 100:1. Поскольку большинство суицидальных попыток остаются неизвестными, многие специалисты считают даже эти цифры заниженными.

Среди подростков, обследованных А. Е. Личко (1983), 32 процента суицидальных попыток приходится на долю 17-летних, 31 процент — 16-летних, 21 процент — 15-летних, 12 процентов — 14-летних и 4 процента — 12—13-летних. Юноши совершают самоубийства как минимум вдвое чаще девушек; хотя девушки предпринимают такие попытки гораздо чаще, многие из них имеют демонстративный характер. Неудачные суицидальные попытки большей частью не повторяются; хотя 10 процентов мальчиков и 3 процента девочек от 10 до 20 лет, совершивших неудачные суицидальные попытки, в течение ближайших двух лет все-таки покончили с собой (Г. Отто, 1972).

Какие психологические проблемы стоят за юношескими самоубийствами?¹

В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей неудача вызывает произвольные мысли о смерти. Влечение к смерти, фрейдовский «Танатос» — не что иное, как попытка разрешить жизненные трудности путем ухода из самой жизни. Для юношеского возраста это особенно характерно. Из 200 авторов юношеских автобиографий и дневников; исследованных Норманом Килом (1964), свыше трети более или менее серьезно обсуждали возможность самоубийства,

¹ См. подробнее: Жезлова Л. Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии. Под ред. А. Г. Амбрумовой. М., 1978. Труды Московского НИИ психиатрии. Т. 82. С. 93—104.

а некоторые пытались его осуществить. Среди них такие разные люди, как Гете и Ромен Роллан, Наполеон и Бенджамен Констан, Якоб Вассерман и Джон Стюарт Милль, Энтони Троллоп и Беатриса Уэбб, Томас Манн и Ганди, И. С. Тургенев и М. Горький... Большинство интеллигентных взрослых, с которыми беседовал известный педагог Ю. П. Азаров, также сказали, что в подростковом и юношеском возрасте, до 18—20, им приходила в голову мысль об окончании жизни¹.

Разумеется, воображаемое и реальное самоубийство — вещи разные. «Приходя к мысли о самоубийстве, ставят крест на себе, отворачиваются от прошлого, объявляют себя банкротом, а свои воспоминания недействительными. Эти воспоминания уже не могут дотянуться до человека, спасти и поддержать его. Непрерывность внутреннего существования нарушена, личность кончилась. Может быть, в заключение убивают себя не из верности принятому решению, а из нестерпимой тоски, неведомо кому принадлежащей, этого страдания в отсутствие страдающего, этого пустого, не заполненного продолжающейся жизнью ожидания». Б. Пастернак имеет здесь в виду зрелых людей, чья жизнь сложилась настолько трагически, что они не нашли из нее другого выхода, — В. Маяковского, С. Есенина, М. Цветаеву, П. Яшвили, А. Фадеева.

Существует также психологический тип личности, для которого характерна устойчивая установка, склонность к уходу из конфликтных стрессовых ситуаций, вплоть до самой последней. Этот тип человека-самоубийцы описал Герман Гессе в романе «Степной волк».

«Самоубийца» не обязательно накладывает на себя руки или живет в особенно тесном общении со смертью. Он просто «смотрит на свое «я» — не важно, по праву или не по праву, — как на какое-то опасное, ненадежное и незащищенное порождение природы... кажется себе чрезвычайно незащищенным, словно стоит на узкой вершине скалы, где достаточно маленького внешнего толчка или крошечной внутренней слабости, чтобы упасть в пустоту.

1 См.: Азаров Ю. Трудный случай // Новый мир. 1984. №5. С. 199.

Судьба людей этого типа отмечена тем, что самоубийство для них — наиболее вероятный тип смерти, по крайней мере, в их представлении. Причиной этого настроения, заметного уже в ранней юности и сопровождающего этих людей всю жизнь, не является какая-то особенная нехватка жизненной силы, напротив, среди «самоубийц» встречаются необыкновенно упорные, жадные, да и отважные натуры». Но каждое потрясение вызывает у них мысль об избавлении путем ухода. Для Гарри — Степного Волка «мысль, что он волен умереть в любую минуту, была для него не просто юношески грустной игрой фантазии, нет, в этой мысли он находил опору и утешение. Да, как во всех людях его типа, каждое потрясение, каждая боль, каждая скверная житейская ситуация сразу же пробуждала в нем желание избавиться от них с помощью смерти».

Повод, из-за которого человек, независимо от возраста, кончает с собой, может быть совершенно незначительным. Человек пьянеет вовсе не от последней капли. Надо смотреть глубже, помня, что «когда нет самого важного, все становится неважным, и все неважное становится важным, и любое может стать смертельным»¹.

Профилактика юношеских самоубийств заключается не в избегании конфликтных ситуаций — это невозможно, а в создании такого психологического климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным и неполноценным. В девяти случаях из десяти юношеские покушения на самоубийство — не желание покончить счеты с жизнью, а крик о помощи (Г. Отто, 1972). О подобных желаниях подростки и юноши часто говорят и предупреждают заранее; 80 процентов суицидных попыток совершается дома, в дневное или вечернее время, когда кто-то может вмешаться. Многие из них откровенно демонстративны, адресованы кому-то конкретному, иногда

¹ Гинзбург Л. Из записей 1950—1970 годов // Литература в поисках реальности: Статьи. Эссе. Заметки. Л.: Советский писатель, 1987. С. 281.

можно даже говорить о суицидальном шантаже. Тем не менее все это смертельно серьезно и требует чуткости и внимания учителей и психологов-консультантов, когда они, наконец, появятся в нашей школе.

Психические расстройства¹. Как уже говорилось, даже статистические нормы психического здоровья подростков и юношей по большинству психологических тестов несколько иные, чем для взрослых. Как сказывается это на их поведении, что в нем считать нормальным, а в каких случаях следует обращаться к психиатру? Вслед за К. Леонгардом и А. Ю. Личко, целесообразно различать, с одной стороны, возрастнo-специфические психические расстройства (заболевания) и, с другой — характерные для этого возраста *акцентуации характера*, т.е. крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, в результате чего появляется избирательная уязвимость к определенным психогенным воздействиям при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Как связаны психические нарушения и закономерности нормального протекания переходного возраста? Здесь возможен ряд вариантов (А. Е. Личко, 1985).

1. Болезнь начинается в подростковом периоде только потому, что ее латентный, скрытый период простирается на много лет, и она просто не успевает развиться в детстве.

2. Нарушения вызываются тем, что в подростковом возрасте среда и общество начинают предъявлять индивиду непосильные для него требования. Например, усложнение учебных программ в

¹ См. подробнее: Личко А. Е. Подростковая психиатрия. 2-е изд. Л.: Медицина, 1985; Он же. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд. Л.: Медицина, 1983.; Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. Специально учителю адресованы книги: Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. М.: Просвещение, 1986; Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. М.: Просвещение, 1988.

старших классах выявляет у некоторых подростков так называемую *пограничную умственную отсталость*, неспособность справиться с заданиями.

3. Возраст определяет своеобразие болезненных переживаний, накладывает отпечаток на протекание болезни. Например, у подростков разные психические заболевания внешне протекают в форме дисморфомании.

4. Переходный возраст ускоряет, подталкивает развитие нарушений, наметившихся уже в детстве.

5. Процессы переходного возраста предрасполагают подростка, делают его особенно восприимчивым к определенным неблагоприятным воздействиям.

6. Период полового созревания (пубертат) провоцирует выявление ранее скрытой патологии развития.

7. Пубертат и сам может быть причиной, ведущим звеном в серии патогенных изменений.

Если посмотреть на юношескую психопатологию не с точки зрения психиатрии, а с точки зрения психологии нормального развития, бросается в глаза ее особенно тесная связь с проблемами самосознания и эмоций.

Выше уже говорилось, как сложен и противоречив процесс формирования эго-идентичности и Я-концепции. Не удивительно, что в переходном возрасте часто встречаются так называемые *личностные расстройства*: синдром отчуждения, дереализация, деперсонализация, раздвоение личности.

Нормальная жизнедеятельность личности означает не просто обмен информацией со средой, но и установление с ней каких-то эмоционально значимых отношений. В условиях стресса положение меняется: конфликтная ситуация, которую индивид не в силах разрешить, вызывает у него отрицательные эмоции огромной силы, угрожающие его психике и самому существованию. *Чтобы выйти из стресса, он должен разорвать связь своего «Я» и травмирующей среды или хотя бы сделать ее менее значимой.*

В повседневной жизни этому служит механизм *остранения*. Термин этот, введенный В. Б. Шкловским и широко применявшийся Бертольдом Брехтом, означает разрыв привычных связей, в результате которого знакомое явление кажется странным, непривычным, требующим объяснения. «Чтобы мужчина увидел в своей матери жену некоего мужчины, необходимо «остранение», оно,

например, наступает тогда, когда появляется отчим. Когда ученик видит, что его учителя притесняет судебный исполнитель, возникает «остранение», учитель вырван из привычной связи, где он кажется «большим», и теперь ученик видит его в других обстоятельствах, где он кажется «маленьким»¹.

Будучи необходимой предпосылкой познания, остранение создает между субъектом и объектом психологическую дистанцию, которая легко перерастает в *отчуждение*, когда объект воспринимается уже не только как странный и удивительный, но и как имманентно чуждый, посторонний, эмоционально незначимый. Психиатрический синдром *отчуждения* как раз и описывает чувство утраты эмоциональной связи со знакомыми местами, лицами, ситуациями и переживаниями, которые как бы отодвигаются, становятся чужими и бессмысленными для индивида, хотя он и сознает их физическую реальность.

Отчуждение как средство сделать травмирующее отношение эмоционально незначимым может быть направлено как на среду, так и на «Я». В первом случае (*дереализация*) чуждым, ненастоящим представляется внешний мир: «Я все вижу и понимаю, но чувствую не так, как раньше чувствовал и переживал, точно утерял какое-то тонкое чувство»; «Внешний вид предмета как-то отделяется от реального его смысла, назначения этой вещи в жизни»; «Такое впечатление, что все вещи и явления потеряли свойственный им какой-то внутренний смысл, а я бесчувственно созерцаю только присущую им мертвую оболочку, форму».

Во втором случае (*деперсонализация*) имеет место самоотчуждение: собственное «Я» выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение реальности собственного тела, которое воспринимается просто как внешний объект, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции: «Если я иду в клуб, то надо быть веселым, и я делаю вид, что я веселый, но в душе у меня нет собственной индивидуальности»; «Жизнь потеряла для меня

¹ Брехт В. Краткое описание новой техники актерской игры... Приложение // Театр. Пьесы. Высказывания.: В 5 т. М.: Художественная литература, 1965. Т. 5 С. 114.

всякую красочность. Моя личность как будто одна форма без всякого содержания» (см.: Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация. Л., 1981).

Юноши часто жалуются на подобные переживания. Если они являются острыми или хроническими, необходима консультация психиатра.

Если деперсонализация поражает прежде всего самосознание, то *депрессия* — эмоциональную жизнь личности. В обыденной речи депрессией называют сильную тоску, сопровождающуюся чувствами отчаяния и тревоги, а иногда — просто пониженное настроение. В ранней юности такие состояния довольно часты, причем тоска сплошь и рядом неотделима от скуки: нечем заняться, все неинтересно, хоть вешайся! Психиатрическое понятие депрессии гораздо уже, но тоже достаточно неопределенно. В разных сочетаниях в ней представлены три главных момента (И. Вайнер, 1980): 1) депрессия как познавательная установка, включая отрицательный взгляд на себя, на мир и на будущее; 2) депрессия как состояние «обученной беспомощности»¹, чувство неспособности контролировать события собственной жизни; 3) депрессия как неспособность поступать так, чтобы получать необходимое личности положительное подкрепление.

Симптомы и характер протекания депрессии у подростков, как и у взрослых, весьма разнообразны. Однако у нее есть некоторые возрастные черты.

Начало депрессии у многих подростков связано с какими-то драматическими жизненными событиями в семье или школе (У. Хадженс, 1974). Еще важнее индивидуально-типологические факторы, особенно *локус контроля*. Напомним, что под ним понимается склонность индивида приписывать ответственность за важнейшие события или самому себе (внутренний, интернальный локус), или внешним факторам — другим людям, объективным условиям, судьбе (внешний, экстернальный локус). Подростки с экстернальным локусом, считающие, что их жизнь зависит не столько от

¹ Подробнее об этом понятии см.: Хекхаузен Х. Мотивизация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. С. 112—135; Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989.

них самих, сколько от каких-то внешних сил, больше склонны к депрессии и тяжелее переживают ее (Л. Зигель и Н. Гриффин, 1984).

Развитию депрессии способствует также склонность винить во всех неприятностях и неудачах якобы неизменные свойства собственной личности. Согласно лонгитюдным данным (М. Селигман и Г. Эдлер, 1986), эта склонность формируется в детстве под влиянием семейной среды (дети часто перенимают ее у матерей), ранних переживаний, связанных с потерей близких, а также критики со стороны учителей, приписывающих учебные неудачи ребенка его «неспособности» (девочек упрекают в личных недостатках чаще, и они воспринимают эти утверждения глубже, чем мальчики).

Наряду с общими для подростков и взрослых заболеваниями, переходный возраст имеет свои специфические расстройства. Прежде всего, это уже упоминавшаяся *дисморфомания* — бред физического недостатка и *дисморфобия* — страх изменения своего тела. Эти переживания варьируются от простой озабоченности подростка своей меняющейся внешностью до форменной одержимости ее действительными или мнимыми дефектами. В первом случае озабоченность внешностью проявляется лишь в определенных ситуациях. Например, юноша, лицо которого покрыто угрями, избегает общества девочек, но свободно чувствует себя в мальчишеской компании. Очень худой подросток избегает пляжей, бассейнов и других мест, где нужно раздеваться, но в остальное время забывает о своей худобе. Такие дисморфомании поддаются психотерапии, а с возрастом вообще сглаживаются.

Но иногда недовольство собственным телом достигает уровня настоящего паранойяльного бреда, заслоняющего все остальное; подросток становится угрюмым, несчастным и озлобленным. Поскольку причины этих переживаний обычно скрываются, о них можно только догадываться. Например, если юноша в отсутствие посторонних часто и подолгу подозрительно рассматривает себя в зеркале («симптом зеркала»), или упорно не желает фотографироваться, или стремится с помощью косметических операций «исправить нос» или «вырезать жир из ягодиц», то, конечно, нужна консультация психотерапевта.

Другая специфически подростковая болезнь — синдром *философской, или метафизической, интоксикации*. Мы видели, что интерес к глобальным проблемам бытия — нормальное и вполне положительное свойство юношеского интеллекта. Но у некоторых подростков эта черта гипертрофируется и принимает уродливые, непродуктивные формы. Изобретая всеобщие законы мироздания и планы переустройства мира, такие юноши совершенно не воспринимают критики в адрес своих идей и не могут связно и последовательно их изложить. Часто их влечет к «таинственным» проблемам — парапсихологии, оккультизму, контактам с внеземными цивилизациями и т.д. Непродуктивность воображения в сочетании со сверхценными идеями — возможный признак вялотекущей шизофрении.

В отличие от созерцательной, философской интоксикации, синдром *патологических увлечений* проявляется в деятельности. Патологические хобби отличаются от нормальных подростковых увлечений, по мнению А. Е. Личко, тремя признаками: 1) крайней интенсивностью — во имя одного какого-то увлечения забрасывается все остальное, порой даже совершаются правонарушения; 2) необычностью и вычурностью; предмет таких увлечений выглядит странным, малопонятным; 3) непродуктивностью, работой вхолостую; подросток уверяет, к примеру, что занимается планированием городов, вычерчивает сотни примитивных схем, а о реальном планировании городов ничего не читал и читать не хочет. Однако и здесь спешить с психиатрическими ярлыками не следует.

Поскольку все подростковые проблемы так или иначе связаны со школой, психиатры говорят о так называемых *школьных неврозах или фобиях*: упорном нежелании посещать школу, связанном, в частности, с неуспеваемостью, и т.п. Но, как справедливо замечает М. И. Буянов (1986), у школьников практически не бывает выраженных неврозов, которые не проявлялись бы в школе или не были связаны с ее посещением. Тем не менее они не имеют единой этиологии, и нужно тщательно разбираться, что именно травмирует подростка: плохая успеваемость или конфликт с учителями или напряженные отношения с одноклассниками, и зависит ли это главным образом от социальной ситуации или же от индивидуальных особенностей старшеклассника.

Трудность распознавания юношеской психопатологии состоит в том, что девиантное поведение большей частью лишь гипертрофирует черты, свойственные нормальным ребятам этого возраста. Это в особенности касается акцентуаций характера.

Описания разных типов акцентуации в психиатрической литературе выглядят обманчиво простым: гипертимный подросток отличается повышенной активностью, оптимизмом, общительностью, частой сменой увлечений; шизоидный — замкнутостью и некоммуникабельностью; астено-невротический — повышенной утомляемостью, раздражительностью и склонностью к ипохондрии; сензитивный — чрезмерной впечатлительностью и чувством собственной неполноценности; эпилептоидный — эмоциональной взрывчатостью, склонностью к периодам тоскливо-злобного настроения, когда нужен объект, на котором можно сорвать зло; истероидный — крайним эгоцентризмом, ненасытной жаждой постоянного внимания к своей особе; конформный — несамостоятельностью, постоянной оглядкой на других, зависимостью от микросреды и т.д.

Увлекающийся словесными оценками учитель легко разнесет по этим полочкам всех своих учеников. Между тем хороший психиатр ставит диагноз на основе тщательного исследования и натренированной годами опыта профессиональной интуиции. Учитель ими не обладает. Увлечение психиатрическими определениями может даже повредить ему: наклеив на трудного, не совсем понятного ему ученика удобный психиатрический ярлык, учитель тем самым как бы отгораживается от его индивидуальности и оправдывает свой отказ от поисков контакта с учеником.

Психиатрический «ликбез» нужен учителю для того, чтобы раньше и тоньше заметить потенциально опасные черты и ситуации и отреагировать на них своими, педагогическими методами. А если они не помогают — тактично, не травмируя ребенка и его родителей пугающими ярлыками, прибегнуть к помощи подросткового психиатра или психоневролога.

Противоправное поведение. В годы застоя правоохранительные органы, прежде всего милиция, убаюкивали общественность заверениями о неуклонном снижении преступности несовершеннолетних. Ныне МВД СССР признает, что за два последних десятилетия молодежная преступность в стране выросла в полтора, а подростковая — почти в два раза. В 1987 г. только несовершеннолетними совершено 165 тысяч преступле-

ний, треть из них — учащимися ПТУ, 28 процентов — школьниками, каждое пятое — работающими подростками. Только на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних состоят почти полмиллиона ребят¹.

Что стоит за этими цифрами?

Грузинские социологи, опросив 1310 мальчиков с 10 до 18 лет из разных типов школ и сравнив ребят, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних, с обычными подростками, получили следующую картину (А. Дулькин, М. Шония, 1986).

Наибольшую склонность к преступному поведению обнаружили 16—18-летние юноши. Большинство делинквентных подростков (80 процентов против 16 процентов в контрольной группе) живет в неблагополучных семьях, что, в свою очередь, связано с плохими жилищными и материальными условиями, напряженными отношениями между членами семьи и низкой заботой о воспитании детей; характерные черты этих подростков — хроническая неуспеваемость, обособление от школьного коллектива и плохие взаимоотношения с учителями.

По наблюдениям психиатров и криминологов, среди несовершеннолетних правонарушителей довольно много людей, которые, хотя и являются вменяемыми, имеют определенные отклонения от нормы. Например, по данным В. П. Емельянова, изучавшего в течение 5 лет несовершеннолетних преступников Саратовской области, 60 процентов из них имеют какие-то отклонения в психике. Среди психически здоровых юношей преступность в 1,7—2 раза ниже, чем у олигофренов, и в 15—16 раз ниже, чем у психопатов².

Однако взаимосвязь между юношеской преступностью, с одной стороны, и умственным развитием и психопатологией — с другой, неоднозначна и зависит от многих других факторов.

1 См.: Власов А. На страже правопорядка // Коммунист. 1988. № 5. С. 57.

2 См.: Емельянов В. А. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980.

То же нужно сказать и о семейных условиях.

Г. М. Миньковский справедливо указывал на неправомерность усреднения данных о семьях с качественно различными свойствами¹.

В популярной литературе иногда утверждается, что девять десятых подростков-правонарушителей вырастают в криминогенных и слабых семьях. На самом деле такие семьи дают 30—40 процентов преступности (В. Д. Ермаков, 1978). Преувеличивается связь правонарушений подростков со структурой семьи: в последние два десятилетия две трети подростков-преступников росли в полных семьях. В тех случаях, когда развод происходит вследствие пьянства или аморального поведения одного из родителей, это способствует не ухудшению, а оздоровлению условий воспитания детей.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семьи: 1) воспитательно-сильные; 2) воспитательно-устойчивые; 3) воспитательно-неустойчивые; 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними; 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой; 6) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой; 7) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т.д.; 8) правонарушительские; 9) преступные; 10) психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых во всем контингенте обследованных Г. М. Миньковским семей составляет 15—20 процентов, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера семьи в целом. Это важнее, чем формальная полнота семьи, хотя вероятность противоправного поведения подростков из неполных семей в 2—3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35—40 процентов выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

¹ См.: Миньковский Г. М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков / Социологические исследования. 1982. № 2. С. 105—113.

Для третьего типа семьи (10 процентов выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т.п.), которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15—20 процентов выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10—15 процентов выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминальными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4—5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9—10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80 процентов преступлений (в 20—50 процентах случаев безнадзорным оказывался и потерпевший подросток), но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Но однозначной связи между преступным поведением в ранней юности и определенным стилем семейного воспитания — дефицитом родительского тепла и внимания или, напротив, гиперопекой — не обнаруживается.

Судя по лонгитюдным данным (Л. Роббинс, 1966), влияние самой юношеской делинквентности на судьбу взрослого человека также неоднозначно. Чем тяжелее делинквентное поведение подростка (юноши), тем вероятнее, что он будет продолжать его и взрослым. Однако статистически средняя делинквентность у большинства подростков с возрастом прекращается.

Итак, важно не только то, сколько и какие проступки совершил данный подросток, но и субъективный личностный смысл такого поведения. В целом исследования подтверждают гипотезу Э. Эриксона о значении для подростка отрицательной идентичности, в которой подросток ищет и находит убежище от трудностей и противоречий взросления. Формирование отрицательной идентичности тесно связано с включением подростка в девиантную

субкультуру; «скачок» здесь происходит в среднем около 15 лет. У 15—18-летних юношей делинквентное поведение связано с неосознаваемым пониженным уровнем самоуважения, чего еще не наблюдается у 11—14-летних (Д. Манн, 1976).

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

*Нет ничего более страшного для человека,
чем другой человек, которому нет до него
никакого дела.*

Осип Мандельштам. О собеседнике

Как ни различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образует единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой. Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени, как уже указывалось, совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы). Что же касается индивидуально-личностных факторов, то самыми важными и постоянно присутствующими бесспорно являются локус контроля и уровень самоуважения.

Наиболее серьезной попыткой установить между этими факторами не просто статические корреляции, а причинную связь является теория девиантного поведения американского психолога Говарда Кэплана, проверенная на изучении употребления наркотиков, делинквентного поведения и ряда психических расстройств, в том числе лонгитюдным методом.

Кэплан (1975, 1980, 1982) начинал с изучения взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением. Поскольку каждый человек стремится к положительному образу «Я», низкое самоуважение переживается как неприятное состояние, а принятие себя ассоциируется с освобождением от травмирующих переживаний. Это побуждает людей поступать так, чтобы уменьшать субъективную вероятность самоуничижения и повышать субъективную вероятность принятия себя. Люди, сильнее других страдающие от самоуничижения, испытывают большую потребность в том, чтобы своим поведением изменить это состояние. Поэтому людей, в целом принимающих себя, всегда значительно больше, чем отвергающих себя, склонных к самоуничижению.

Пониженное самоуважение статистически связано у юношей практически со всеми видами девиантного поведения — нечестностью, принадлежностью к преступным группам, совершением правонарушений, употреблением наркотиков, пьянством, агрессивным поведением, суицидальным поведением и различными психическими нарушениями (Кэплан, 1975). Чем объясняется эта связь?

В научной литературе на сей счет существуют четыре главные гипотезы.

1. Девиантное поведение способствует снижению самоуважения, потому что вовлеченный в него индивид невольно усваивает и разделяет отрицательное отношение общества к своим поступкам, а тем самым и к себе.

2. Низкое самоуважение способствует росту антинормативного поведения: участвуя в антисоциальных группах и их действиях, подросток пытается тем самым повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не было в семье и школе.

3. При некоторых условиях, особенно при низком начальном самоуважении, девиантное поведение способствует повышению самоуважения.

4. Кроме делинквентности важное влияние на самоуважение оказывают другие формы поведения, значимость которых с возрастом меняется.

Сравнивая долгосрочную динамику самоуважения подростков, начиная с 12-летнего возраста, с их участием или неучастием в девиантном поведении, Кэплан нашел убедительные свидетельства в пользу второй и третьей гипотез. Оказалось, что у подавляющего большинства подростков положительные самооценки преобладают над отрицательными, причем с возрастом эта тенденция усиливается — самокритика, недовольство собой помогают преодолевать замеченные недостатки и тем самым повышать самоуважение. Однако у некоторых подростков этого не происходит, и они постоянно чувствуют себя неудачниками. Их негативное самовосприятие складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта.

Во-первых, они считают, что не имеют лично-ценных качеств или не могут совершить лично-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия.

Во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно.

В-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов субъективного опыта.

Потребность в самоуважении у таких подростков особенно сильна, но поскольку она не удовлетворяется социально приемлемыми способами, то они обращаются к девиантным формам поведения. Кэплан (1980) сравнил уровень самоуважения 12-летних подростков с их последующим (в течение ближайшего года или трех лет) участием в 28 различных формах девиантного поведения. В 26 случаях корреляции оказались статистически значимыми, т.е. низкое самоуважение положительно связано с формами девиантного поведения (мелкие кражи, исключение из школы, угрозы самоубийств, ломка вещей, эмоциональные взрывы и др.)

Почему же это происходит? Чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед выбором либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, растет. В результате и установки, и референтные группы, и поведение подростка становятся все более антинормативными, толкая его все дальше по пути девиации.

Достигается ли при этом цель — повысить самоуважение? При определенных условиях — да. Алкоголик, например, в состоянии опьянения не осознает своей ущербности и может даже гордиться собой. Принадлежность к преступной шайке дает социально ущербному индивиду новые критерии и способы самоутверждения, позволяя видеть себя в благоприятном свете не за счет социально положительных, в которых он оказался банкротом, а за счет социально отрицательных черт и действий. Новая, негативная социальная идентичность предполагает и новые критерии самооценок, зачастую прямо противоположные прежним, так что бывший минус становится плюсом.

Разумеется, девиация — не лучший и не единственный способ избавиться от чувства самоуничижения. «Высокое самоуважение» преступника нередко проблематично, в нем много напускного, демонстративного, в глубине души он не может не измерять себя общесоциальным масштабом, и рано или поздно это сказывается. Тем не менее девиантное поведение как средство повышения самоуважения и психологической самозащиты достаточно эффективно.

Компенсаторные механизмы, посредством которых подросток «восстанавливает» подорванное самоуважение, не совсем одинаковы для той или иной стороны его «Я». Чувство своей недостаточной маскулинности может побудить подростка начать курить или пить, что повышает его самоуважение как «крепкого парня». Но этот сдвиг не обязательно распространяется на другие элементы Я-концепции. Кроме того, подростковое самоуничижение снимается девиантным поведением лишь постольку, поскольку такое поведение принято в соответствующей субкультуре, в случае же смены субкультуры оно теряет смысл.

Девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным. Подросток, как правило, *хочет* соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам (конституциональные факторы, социальные условия, неумение правильно определить свои социальные идентичности и роли, противоречивые ожидания значимых других, недостаток материальных ресурсов, плохое овладение нормальными способами социальной адаптации и/или преодоления трудностей) он *не может* этого сделать. Это отражается в его самосознании и толкает на поиск в других направлениях.

Важнейший фактор такого развития — девиантные сверстники (Г. Кэплан, Р. Джонсон, К. Бэйли, 1987). Наличие девиантной группы: а) облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне готова; б) обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях и в) уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей.

При этом образуется порочный круг. Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание, интерес и т.д. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы, особенно если он вырос в нормальной среде, где такие действия осуждаются. Наконец, девиантные действия вызывают отрицательное отношение к санкциям со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Для этой ситуации характерно формирование обратной зависимости между отношениями подростка в семье и степенью его вовлеченности в девиантные группы. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными.

ПСИХОПАТИИ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ¹

БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ АНОМАЛИЙ ХАРАКТЕРА

Нарушения поведения, его отклонение от общепринятых норм являются основным проявлением как психопатий, так и в подростковом возрасте — акцентуаций характера.

Разнообразие нарушений поведения у детей и подростков побудило к попыткам их систематизации. За рубежом наибольшую известность получили три классификации. Распространенная в США классификация R. Jenkins (1969) по существу является чисто описательной. Выделяется 7 видов нарушений поведения: гиперкинетическая реакция, реакция ухода («withdrawing»), судя по описанию — аутистического типа реакция тревоги, реакция бегства («runaway»), «несоциализированная агрессивность», групповые правонарушения, прочие реакции.

Международная классификация болезней (9-й пересмотр) делит нарушения поведения у подростков на «несоциализированные» и «социализированные», т.е. групповые (Жариков Н. М., Логинова М. С., 1989).

¹ Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.

Другая классификация создана G. Heuyer (цит. по L. Michaux, 1953) на основе работ французских детских психиатров. В отличие от систематики R. Jenkins здесь делается попытка вникнуть в побудительные мотивы, лежащие в основе нарушений поведения.

Французская классификация включает ряд поведенческих реакций — протеста, оппозиции, имитации и других.

Известная в странах немецкого языка классификация H. Stutte (1960) представляет компилятивную смесь синдромов (сенситивно-параноидные, обсессивные реакции), побудительных мотивов (гиперкомпенсаторные действия) и внешних проявлений нарушений поведения (ложь, воровство, побеги и т.п.).

С нашей точки зрения, систематика нарушений поведения должна проводиться в двух направлениях: по формам проявления нарушений поведения (гл. III) и в отношении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основе. Последние могут быть разделены на биологические и социо-психологические.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Генетические факторы могут обуславливать аномалии характера, что особенно видно на примере конституциональных психопатий. В определенной мере от типа психопатий или акцентуаций характера, в формировании которых также, по-видимому, принимает участие генетический фактор, зависит больший или меньший риск определенных видов нарушений поведения. Однако прямо ту или иную форму нарушений поведения (делинквентность, алкоголизацию и т.д.) генетические факторы не определяют.

Резидуальные органические поражения головного мозга, выраженные в незначительной степени («неврологическая микросимптоматика», «минимальное мозговое поражение» американских авторов), в популяции достаточно распространены. При тщательном обследовании их удается обнаружить у многих здоровых подростков-школьников (Лебединская К. С. и соавт., 1978) и у 43 % подростков, направляемых в связи с нарушениями поведения в специальные интернаты и ПТУ (данные нашего сотрудника А. А. Вдовиченко, 1976). По нашим данным, среди госпитализированных в психиатрическую больницу подростков с психопатиями или с различными непсихотическими нарушениями на фоне акцентуаций характера подобные признаки «минимального мозгового поражения» обнаружены у 36 %. Видимо, если стертые формы резидуальных поражений играют какую-то роль в развитии нарушений поведения, то эта роль сводится только к одному из предрасполагающих факторов.

Среди биологических факторов, играющих роль в становлении психопатий, издавна привлекал внимание инфантилизм (см. обзор М. И. Буянова, 1971). Однако ставшая в последние десятилетия актуальной проблема нарушений поведения у подростков совпала с другим явлением, ярко проявившимся в те же годы: ускорением (акселерацией) в этом возрасте физического развития, в том числе полового созревания.

АКСЕЛЕРАЦИЯ И ИНФАНТИЛИЗМ

Акселерация начала выявляться еще в конце XIX века — сперва среди потомства наиболее обеспеченных слоев городского населения, а во второй половине нашего столетия распространилась на все слои и почти на все развитые страны (Зельцер А., 1968; Властовский В. Г., 1976). Акселерация развития детей и подростков является частью более широкого комплекса явлений, получившего название секулярного тренда (дословно — тенденции века). Сюда относят и увеличение вообще всех показателей физического развития населения (роста, массы тела и т.п.), и более раннее половое созревание, и более позднее наступление климакса у женщин, и повышение средней продолжительности жизни, и мн. др. Есть в секулярном тренде и отрицательные черты — общее «постарение» населения, распространенность малодетных и бездетных семей и др. К ним, с нашей точки зрения, можно добавить актуализацию проблемы инфантилизма — на фоне акселерированной массы сверстников инфантильные подростки оказываются в особенно трудном положении.

Акселерация наиболее ярко выступает в подростковом возрасте. В 60—70-х годах московские подростки в 15 лет оказались выше ростом своих ровесников в 1927 г.: мальчики в среднем на 10 см, а девочки — на 6 см. (Основы морфологии..., 1969). Одним из признаков завершения физического созревания является, как известно, прекращение роста. У акселерированных юношей рост стал заканчиваться к 17—19 годам вместо 23—25 лет в прошлом, а у девушек — к 16—17 годам вместо 21—23 лет прежде. По сравнению с когортой подростков 30—40-х годов все показатели окостенения скелета «помолодели» на 1—3 года (Пашкова В. А., 1973). Ускорилось и половое созревание — месячные у девочек стали начинаться на год-полтора раньше.

Акселерация касается не только физического развития. Современная социальная жизнь предъявляет к нервной системе подростков более высокие требования, чем полвека назад. Поток

информации стал несравненно обильнее, впечатления разнообразнее и богаче, темп жизни более ускоренным, а образование более сложным. Физическая акселерация, несомненно, сочеталась с определенным ускорением психического развития, особенно в части интеллекта и способностей. Новые программы в начальных школах, успешно введенные в 60-х годах, не только это подтвердили, но, возможно, дали благоприятный стимул для ускорения интеллектуального развития.

Тем не менее взаимоотношения физической акселерации и развития личности очень непросты. Какие-то стороны психического развития не претерпевают ускорения. У акселерированных подростков нередко долго еще сохраняются некоторые детские черты, причудливо переплетающиеся с интересами взрослых. Слишком велика обычно бывает эмоциональная неустойчивость, податливость случайным влияниям. Чувство ответственности, долга оказывается на недостаточной высоте. Может быть, чрезмерно опекаемая старшим поколением жизнь физически развитого подростка не создает достаточных стимулов для ускорения развития этой стороны психической сферы?

Большинство юношей и девушек в возрасте 15—16 лет по своему физическому, в том числе и сексуальному, развитию в 60—70-х годах XX века соответствовало 18—19-летним в 20—30-х годах. Однако их социальный статус остался прежним: до 18 лет они еще несовершеннолетние (вступление в брак без разрешения родителей в ФРГ, Дании, Швейцарии возможно лишь с 20—21 года, в США этот возраст лишь в 70-х годах был снижен с 21 до 18 лет). Возможности самостоятельного полноценного заработка до 18 лет весьма ограничены, среднее специальное и высшее образование, к которому стремится все большая часть молодежи, завершается на 2—3 года позднее, чем в прежних поколениях. Возникшая диспропорция между акселерацией физического развития и социальным статусом, между физическим развитием и некоторыми сторонами социального созревания была предсказана еще в начале нашего века И. И. Мечниковым (1903) как складывающаяся в процессе развития цивилизации.

Другая диспропорция возникает внутри одной возрастной когорты подростков. В одном и том же возрасте, например у восьмиклассников в 14 лет, у одних половое созревание еще начинается, у других оно в самом разгаре, у третьих — уже

завершено. Подростки с задержкой полового созревания или с чрезмерным его ускорением оказываются в менее выгодном среди сверстников положении.

Все эти диспропорции могут быть факторами, способствующими нарушениям поведения.

Наиболее неблагоприятным является особый вариант акселерации — «интенсификация» (Лебединская К. С., 1973), проявляющаяся не снижением возраста начала полового созревания, а резким ускорением его темпа. Начавшись, как обычно, в 12—13 лет, созревание протекает крайне бурно: за 2—3 года половой метаморфоз полностью завершается — в 14—15 лет физически подросток превращается во взрослого.

В последние годы появились наблюдения, что с конца 70-х годов как будто акселерация пошла на спад. Однако статистических данных пока еще не опубликовано.

Инфантилизм в виде отставания в физическом развитии и психосоциальном созревании остается достаточно распространенным явлением и в эпоху акселерации. Среди подростков-правонарушителей и среди направляемых в связи с трудным поведением в специальные ПТУ инфантилизм обнаружен в 17 % (Фелинская Н. И. — цит. по Буянову М. И., 1971; данные нашего сотрудника Вдовиченко А. А.). Инфантильные подростки в группе сверстников оказываются в трудном положении: они испытывают трудности в контактах, их отвергают, они чувствуют себя отщепенцами. Часть из них тянется к малышам, но часть встает на путь нарушений поведения, в основе которых нередко лежат еще детские реакции оппозиции, подражание более старшим, развитым и «ярким», с их точки зрения, подросткам, компенсации и гиперкомпенсации. По мнению К. С. Лебединской (1969, 1973), если при акселерации больше страдают девочки, то при инфантилизме — мальчики.

Не случайно среди подростков, направленных на обследование в психиатрические больницы в связи с непсихотическими нарушениями поведения (психопатии, психопатоподобные расстройства и др.), оба полюса девиации физического развития — акселерация и инфантилизм (ретардация) — оказываются достаточно представленными. По данным О. Д. Сосюкало и соавт. (1978), в 15 % отмечена выраженная акселерация и в 24 % — инфантилизм; по нашим данным, среди 300 подростков мужского пола — у 26 % акселерация и у 22 % — инфантилизм.

Причины инфантилизма различны. Чаще всего он бывает конституциональным, но может быть вызван длительными соматическими заболеваниями, эндокринными нарушениями, а также изнеживающим воспитанием.

В последние годы распространился термин «ретардация» как антипод акселерации, которую связывают с психическим дизонтогенезом (Ковалев В. В., 1981).

СОЦИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КАК ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ

Психологические особенности подросткового возраста, когда они резко выражены, получили название «подросткового комплекса», а обусловленные ими нарушения поведения — «пубертатного криза» (Homburger F., 1926).

Подростковый комплекс включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Чувствительность к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самоуверенностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами — с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием.

В современной западной психиатрической и психологической литературе широкое распространение получила концепция Е. Erikson (1968) о «кризисе идентичности» как о главной особенности подросткового периода. Под «идентичностью» подразумевается определение себя как личности, как индивидуальности. Формирование «идентичности» рассматривается с психоаналитических позиций как результат «распада детского Я» и необходимости синтеза нового «взрослого Я», образования «сверх — Я» и т.п. Самой идентичности, процессу познаний самого себя придается самодовлеющее значение. Именно этот процесс, а не факторы окружающей среды, рассматривается как первоисточник всех трудностей и всех нарушений поведения у подростков.

По мнению G. Nissen (1971), пубертатный кризис, кроме «кризиса идентичности», складывается также из «кризиса авторитета» и «сексуального кризиса». Кризис авторитета выводится как следствие «эдипова комплекса», как «протест против отца». Слабая роль отца в современной семье или его отсутствие в неполных семьях ведет к распространению этого протеста на все авторитеты мира взрослых. Крайним проявлением этого кризиса являются побег из дому и бродяжничество. С кризисом идентичности связываются склонность к психогенным депрессиям и суицидальному поведению, а также эпизоды дереализации и деперсонализации. Кризис сексуальности объясняется по Э. Фрейду сменой эрогенных зон с анальной на генитальную.

С нашей точки зрения, суть «подросткового комплекса» составляют свойства этого возраста определенные психологические особенности, поведенческие модели, специфически-подростковые поведенческие реакции на воздействия окружающей социальной среды. К ним относятся описанные нами [Личко А. Е., 1973] реакция эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

РЕАКЦИЯ ЭМАНСИПАЦИИ

Эта реакция проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших — родственников, учителей, воспитателей, наставников, старшего поколения вообще. Реакция может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы, стандарты их поведения и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение как личности. Термин «реакция эмансипации», нам представляется, более точно отражает суть явления, чем «кризис авторитетов» [Nissen G., 1971].

Возможно, реакция эмансипации имеет какие-то биологические, филогенетические корни. У высших млекопитающих именно с периода полового созревания начинается борьба за свое место среди сородичей, за определенное положение в иерархической лестнице сложных взаимоотношений в стаде или стае [Боровский В. М., 1936; Chauvin R., 1963]. Разумеется, эта реакция у подростков разворачивается под действием социопсихологических факторов (чрезмерная опека со стороны старших, мелочный контроль, лишение минимальной самостоятельности и всякой свобо-

ды, продолжающееся отношение к подростку как к маленькому ребенку). Воспитательская гиперпротекция особенно тяготит подростков с гипертимной акцентуацией.

Проявления реакции эмансипации весьма разнообразны. Она может ощущаться в каждодневном поведении подростка, в желании всегда и везде поступать «по-своему», «самостоятельно». Но даже не сказываясь открыто на поведении, эта реакция получает отражение в результатах психологического исследования, оценивающего отношение здоровых, хорошо социально адаптированных подростков к родным, к опеке над собой и наставлениям, к критике и возражениям в свой адрес, к правилам и законам [Иванов Н. Я., 1973]. У гипертимных подростков реакция эмансипации наиболее проявляется в поступках, у истероидных и шизоидных — в высказываниях.

Реакцией эмансипации может быть продиктовано поступление на учебу или на работу обязательно в другом городе, чтобы жить отдельно от родителей. Одной из крайних форм проявления реакции эмансипации является побег из дому и бродяжничество, когда они обусловлены желанием «пожить свободной жизнью».

РЕАКЦИЯ ГРУППИРОВАНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Дети охотно тянутся к старшим, часто даже предпочитают играть не с ровесниками, а с ними. Подросткам свойственно почти инстинктивное группирование со сверстниками. Подростковые группы проходят через всю историю человечества от первобытного общества и древней Спарты до современных хиппи.

С. Haffter (1966) полагает, что распространившиеся в развитых капиталистических странах, начиная с 50-х годов, подростковые «банды», с социологической точки зрения, явление отнюдь не новое, а скорее архаическое.

Стремление подростков к группированию со сверстниками, может быть, также имеет какие-то филогенетические корни. У высших млекопитающих, ведущих стадный образ жизни (некоторые виды обезьян, копытных и ластоногих), особи «подросткового возраста» образуют отдельные группы на периферии стада или даже обособляются в отдельные временные стада (Боровский В. М., 1936; Chauvin P., 1963). Обезьяны-подростки реагируют депрессией на изоляцию от группы сверстников; ни у детенышей, ни у взрослых обезьян добиться депрессии таким образом не удастся [Schweicheimer F., 1972]. Однако подобное поведение молодняка высших млекопитающих также не может служить моделью для изуче-

ния подростковых групп, возникающих и функционирующих по социопсихологическим закономерностям. Эти закономерности еще недостаточно изучены.

Существуют два типа подростковых групп. Одни отличаются однополым составом, наличием постоянного лидера, довольно жестко фиксированной ролью каждого члена, его твердым местом на иерархической лестнице внутригрупповых взаимоотношений (подчиняемость одним, помыкание другими). В этих группах есть такие роли, как «адъютант лидера» — обычно физически сильный подросток с невысоким интеллектом, кулаками которого лидер держит группу в повиновении, есть «анти-лидер», стремящийся занять место лидера, есть «шестерка», которым все помыкают. Нередко такая группа обладает «своей территорией», тщательно оберегаемой от вторжения сверстников из других групп, в борьбе с которыми в основном протекает жизнь. Состав групп довольно стабилен, прием новых членов нередко сопряжен с особыми «испытаниями» или ритуалами. Присоединиться к группе без согласия вожака немислимо, тот же оценивает новичка прежде всего с точки зрения опасности заполучить сильного «анти-лидера». Обнаруживается склонность к внутригрупповому символизму — условные знаки, свой «язык», свои клички, свои обряды — например, обряд «братания кровью» [Алмазов Б. Н., 1981]. Подобные группы обычно образуются только из подростков мужского пола.

Другой тип подростковых групп отличается нечетким распределением ролей, отсутствием постоянного лидера — его функцию несут разные члены группы в зависимости от того, чем в данный момент группа занята. Состав группы обычно разнополый и нестабильный — одни уходят, другие приходят. Жизнь такой группы минимально регламентирована, нет каких-либо четких требований, удовлетворение которым необходимо для вступления в нее.

По-видимому, существуют и промежуточные, и иные типы подростковых групп.

В закрытых заведениях для подростков (интернаты, спортивные лагеря, подростковые отделения психиатрических больниц) реакция группирования проявляется с особой силой и может быть причиной серьезных нарушений режима. В этих условиях, а также при семейно-педагогической запущенности, реакция группирования может стать главным регулятором поведения подростка.

Реакцией группирования может быть объявлен известный факт, что подавляющее большинство правонарушений у подростков совершается в группе [Миньковский Г. М., 1964]. В группе сверстников, как правило, начинается также алкоголизация, осуществляется первое знакомство с действием иных токсических веществ. Даже формирование психической зависимости к алкоголю или иным токсическим веществам проходит стадию особой «групповой зависимости» — когда, например, влечение к алкоголю вспыхивает только когда подросток попадает в «свою» группу [Строгонов Ю. А., Капанадзе В. Г., 1978].

В обстановке спортивного лагеря для подростков с нарушениями поведения быстро складываются спонтанные группы [Архангельский А. Е., 1971]. Лидерства в них обычно добиваются подростки, судя по описанию, с выраженными гипертимными чертами, стеничные, ежеминутно бестрепетно готовые вступить в драку, общительные, активные, во все вмешивающиеся, шумные, легко вскипающие при противоречии или ограничениях. С воспитателями у них быстро устанавливаются враждебные отношения. Реже лидерами становятся истероидные подростки. Но эти не завоевывают власть в борьбе, а, легко улавливая назревающие настроения в коллективе, поддельваясь под желания группы, становятся наиболее демонстративными выразителями этих желаний и настроений. В дальнейшем они поддерживают свою власть над группой руками «адъютанта» — физически сильного, но недалекого подростка, которого умеют «очаровать» и использовать как орудие расправы и запугивания, однако их власть в группе редко бывает продолжительной.

Значение подростковых групп для психиатрии в последнее время все более становится очевидным. По нашим наблюдениям [Личко А. Е., 1973], в условиях закрытого психиатрического отделения для подростков также быстро складываются стихийные группы. И также на лидерство в них претендуют те, кто наделен гипертимными и истероидными чертами, а также эпилептоидные подростки. По данным нашего сотрудника А. П. Бизюка (1972), истероидам в этих условиях обычно выпадает роль формальных лидеров (старосты палат и т.п.). Неформальное лидерство в условиях круглосуточного совместного пребывания, регламентированного режима, замкнутой системы контактов нередко в конце концов достается не гипертимным, а стеничным шизоидным подросткам. Чрезмерная активность и общительность гипертимов в этих условиях начинают тяготить. О них с раздражением начинают говорить, что они пристают, всюду

суются (на жаргоне подростков — «возникают»). Шизоиды с их сдержанностью, внешним спокойствием, неназойливостью и вместе с тем независимостью становятся объектом симпатий и наиболее частого выбора для совместного участия в малых группах. В иных условиях специальных интернатов для трудных подростков, по данным нашего сотрудника А. А. Вдовиченко (1976), лидерство формальное и неформальное часто сразу сосредотачивается в руках подростка эпилептоидного типа. Этому способствует умение эпилептоида приспособиться к условиям строгого дисциплинарного режима с иерархией управления и подладиться к начальству, с одной стороны, и проявить жесткую власть и деспотизм над слабыми и менее стеничными сверстниками — с другой.

При психопатиях и акцентуациях характера реакция группирования весьма различается в проявлениях в зависимости от типа характера. У гипертимных, неустойчивых и конформных подростков тяга к группированию сильна и постоянна. Циклоидные подростки обнаруживают это стремление в положительной фазе. У истероидов реакция группирования отличается капризной изменчивостью — они тянутся к обществу сверстников, и экстравагантность этой группы для них особенно привлекательна [Амбрумова А. Г., Жезлова Л. Я., 1973]. Однако обычно вскоре они заявляют, что «разочаровались» в своих приятелях. На самом же деле это случается, когда группа раскусила их самих — их театральность, лживость, склонность предавать друзей и т.п. Конформные подростки ценят место в привычной группе и боятся его потерять. Для эпилептоида группа представляет ценность, если дает в руки определенную власть и позволяет извлечь для себя выгоды.

РЕАКЦИЯ УВЛЕЧЕНИЯ — ХОББИ-РЕАКЦИЯ

Хобби у взрослых могут быть и могут отсутствовать. Для подросткового возраста увлечения составляют важнейшую черту. Подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. К сожалению, проблема увлечений остается еще мало освещенной в современной психологической литературе.

С нашей точки зрения, увлечения составляют особую категорию психических феноменов, структурных компонентов личности, располагаясь где-то между инстинктами и влечениями, с одной стороны, и склонностями и интересами — с другой. В отличие от влечений, хобби не имеют непосредственной связи с инстинктами, со сферой безусловных рефлексов. В отличие же от интересов и склонностей, увлечения всегда более эмоцио-

нально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью, средством заработка.

Увлечения подростков и разнообразны, и относительно ограничены. Хоккей и футбол, мотоспорт и автомашины, поп-музыка — наиболее частые увлечения в 60-х и 70-х годах у подростков мужского пола. Но наряду с ними приходится встречать самые неожиданные хобби. Попытка их систематизации составляет нелегкую задачу. Наша рабочая классификация [Личко А. Е., 1973; Скроцкий Ю. А., 1973] была основана на стремлении разобраться в мотивах, толкающих на то или иное увлечение. С этой точки зрения выделены следующие типы увлечений.

Интеллектуально-эстетические увлечения связаны с глубоким интересом к любому делу (музыке, рисованию, радиотехнике, древней истории или к разведению цветов, певчих птиц и т.д.). К этой же группе относятся любители постоянно что-то изобретать или конструировать. Нередко подобные занятия для других, особенно старших, кажутся ненужными и странными. Однако для самого подростка они представляются чрезвычайно интересными и важными; ему, в сущности, безразлично, как на это смотрят со стороны. Поглощенные увлекательным для них делом, подростки иногда запускают учебу и другие дела и почти все время отдают избранному предмету. Этот вид увлечений наиболее присущ шизоидным подросткам.

Телесно-мануальные увлечения связаны с намерением укрепить свою силу, выносливость, приобрести ловкость или какие-либо искусные мануальные навыки. Сюда относятся занятия различными видами спорта (например, карате, ставшее модным в 70-х годах среди подростков мужского пола), а также стремление научиться что-то мастерить, вышивать, ездить на велосипеде, водить мотоцикл или автомашину. Но все эти увлечения, казалось бы, весьма разнообразные, можно отнести к данному типу, если за ними стоит именно желание развиваться в определенном физическом отношении, овладеть какими-то умениями и т.п. Здесь удовольствие нередко доставляет не столько сам процесс занятий, сколько достигаемые результаты. К телесно-мануальным увлечениям особенно склонны бывают сенситивные юноши, у которых эти увлечения тесно переплетаются с реакцией гиперкомпенсации.

Лидерские увлечения сводятся к поиску ситуаций, где можно предводительствовать, руководить, что-то организовать, направлять других, даже если это касается случайных моментов или

событий повседневной жизни. Разные увлечения, будь то кружки, виды спорта, общественные обязанности, легко меняются, пока не попадется сообщество, которое удастся подчинить себе. Такие подростки, среди которых много гипертимов, являются главарями в разных группах молодежи и при хорошей направленности интересов охотно занимаются полезной общественной деятельностью.

Накопительские увлечения — это прежде всего коллекционирование во всех его видах. Учитывая, что любая коллекция, достигая значительной величины, приобретает известную материальную ценность, можно допустить, что в основе этого рода увлечений лежит склонность к накоплению материальных благ. Устойчивая страсть к коллекционированию часто сочетается с особой тщательностью и аккуратностью. Наиболее яркие случаи здесь принадлежат эпилептоидным подросткам.

Эгоцентрические увлечения — всякого рода занятия, показная сторона которых позволяет оказаться в центре внимания окружения. Чаще всего это художественная самодеятельность, особенно модные ее формы — участие в любительских эстрадных ансамблях прежде всего, иногда спортивные соревнования — все, что дает возможность публичных выступлений, сосредоточения на себе всеобщего внимания. Сюда же может относиться увлечение экстравагантной одеждой, привлекающей взоры со всех сторон. Конечно, все это будет существенно отличаться побудительными мотивами от неподдельного интереса к искусству или спорту, или, в случаях страсти к броской одежде, от наивного подражания моде. С целью привлечь к себе внимание могут избираться даже такие занятия, как изучение иностранных языков, литературная деятельность, увлечение стариной, рисование, попытки стать знатоком в какой-либо модной области. Однако все эти занятия в подобных случаях преследуют все ту же цель — демонстрацию своих успехов, привлечение внимания оригинальностью своих увлечений, желание возвыситься в глазах окружающих. Наиболее благоприятствуют этому истероидные черты характера.

Азартные увлечения — картежные игры, ставки на хоккейных и футбольных матчах, различного рода пари на деньги, увлечение спортлото и т.п. Виды увлечений могут меняться, но каждое из них питается чувством азарта. Этот род увлечений чаще всего встречается у эпилептоидных и гипертимных подростков.

Информативно-коммуникативные увлечения проявляются жаждой получения новой легкой информации, не требующей никакой критической интеллектуальной переработки, а также по-

требностью во множестве поверхностных контактов, позволяющей этой информацией обмениваться. Многочасовая пустая болтовня со случайными приятелями, глазение на все происходящее вокруг, детективно-приключенческие фильмы, реже книги того же содержания, многие часы перед телевизором составляют содержание этого рода увлечений. Контакт и знакомства предпочитают такие же легкие, как и сама поглощаемая информация. Все усваивается на чрезвычайно поверхностном уровне и главным образом для того, чтобы тут же передать другим. Полученные сведения легко забываются, в их подлинный смысл обычно не вникают и каких-либо выводов из них не делается. Все это можно было бы считать не увлечением, а лишь манерой поведения, формой общения и т.п. Однако все это занимает время и место увлечений и, возможно, справедливо было бы расценено как самый примитивный их уровень. Обычно, если сам подросток заявляет, что у него никаких увлечений нет, речь идет на самом деле о подобном информативно-коммуникативном хобби. Этот род увлечений наиболее присущ неустойчивым и конформным подросткам.

Одно и то же увлечение может основываться на неодинаковых побуждениях, т.е. относится к разным типам хобби. Например, увлеченное занятие музыкой может служить удовлетворению эстетической потребности или эгоцентрического желания привлечь к себе внимание, «выделиться» среди окружения, или даже просто быть одним из мануальных хобби, когда желание брэнчать на гитаре рождается так же, как научиться плавать, ездить на велосипеде или водить автомашину. Все то же можно сказать о многих видах спорта, о занятиях иностранными языками и др. Даже коллекционирование не всегда является накопительским хобби. Увлечения у подростка могут лежать в основе нарушений поведения. Это происходит или в силу чрезмерной интенсивности хобби, когда ради него забрасывается учеба, работа, все дела и даже ставится в опасность собственное благополучие, или в силу необычности, странности и даже асоциального содержания самих увлечений.

Разным типам акцентуаций и психопатий свойственны как определенные типы хобби, так и некоторые другие их особенности. Для неустойчивых и конформных предпочтительны информативно-коммуникативный тип, для истероидов — эгоцентрический, для эпилептоидов — накопительский и азартный. Шизоиды порой удивляют необычностью и изысканностью своих увлечений. Ги-

пертимные подростки склонны часто менять разные виды увлечений, циклоиды — то бросать их, то снова возвращаться к прежним увлечениям.

Подростковые хобби имеют не только диагностическое, но и реабилитационное значение [Драбкин Б. З., Трифонов О. В., 1973; Личко А. Е., Рубина Л. П., 1974]. Увлечения могут служить ключом для первого контакта при индивидуальной психотерапии [Личко А. Е., Богдановская Л. Б., Эйдемиллер Э. Г., 1973] или использоваться как самостоятельный психотерапевтический метод — хобби-терапия [Скороцкий Ю. А., 1978].

РЕАКЦИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СЕКСУАЛЬНЫМ ВЛЕЧЕНИЕМ

Эти поведенческие реакции составляют важную, но пока еще мало изученную область. Сюда могут быть отнесены не только непосредственные проявления сексуальной активности — онанизм, включая совместный и взаимный с другими, петтинг, ранние сексуальные связи, промискуитет, транзиторный подростковый гомосексуализм и др. Помимо них, встречаются нарушения поведения, внешне не имеющие сексуальной окраски, но которые в действительности должны быть отнесены к рассматриваемому кругу явлений (некоторые случаи избирательной агрессии, демонстративных суицидальных действий).

Исследования сексуального поведения подростков пока немногочисленны, а получаемые сведения не всегда достоверны. Одна из наиболее обстоятельных работ осуществлена в Дании Р. Hertoft (1969). Им обследовано 400 здоровых, социально-адаптированных юношей 18—19-летнего возраста — учащихся и рабочих перед призывом на военную службу. Ранние половые сношения (до 16 лет) отмечены у 52 %, в том числе до 14 лет — у 4 %. К петтингу прибегали 29 %, из них почти половина достигали оргазма. В мастурбации, хотя бы эпизодической, признались 92 %, в том числе 70 % продолжали ее регулярно. Начало мастурбации в возрасте до 14 лет отмечено у 37 %. Совместную с другими подростками мастурбацию отметили 41 %, причем 9 % получали удовольствие от взаимной мастурбации. Эпизодически возникавшее гомосексуальное влечение отмечено у 4 %, в гомосексуальных сношениях (в Дании они не запрещены законом) признались 2 % юношей.

Все это свидетельствует, что сексуальное поведение подростков отличается чрезвычайной неустойчивостью и легко может приближаться к патологическим формам. Причиной этой неустойчивости является недифференцированная сексуальность подростков, отме-

ченая еще А. Moll (1893). Половое возбуждение у мальчиков-подростков может вызываться множеством раздражителей — мышечным напряжением в борьбе с товарищем, тряской при езде на транспорте, даже болью и страхом. Если это возбуждение достигает оргазма, то легко замыкается условно — рефлекторная связь.

В подростковом возрасте каждому типу психопатий и акцентуаций присущи определенные особенности сексуального поведения. Гипертимные подростки отличаются рано пробуждающимся и сильным сексуальным влечением и вследствие этого обычно ранним началом половой жизни. Эмоционально-лабильные подростки склонны отдавать предпочтение флирту и избегают сексуальных эксцессов. Сенситивные подростки и отчасти психастеники зачастую оказываются во власти глубоко скрывааемых переживаний по поводу своей действительной или мнимой сексуальной неполноценности. Обычный онанизм легко обрастает у них комплексом самообвинений. Шизоиды способны сочетать в себе высокий уровень моральных притязаний или показное безразличие к проблемам пола с грубой и даже извращенной сексуальностью. Половое влечение эпилептоидов отличается напряженностью и силой, рано пробуждается ревность. Эгоцентризм и жажда признания истероидов нигде, пожалуй, столь ярко не выступают, как в сексуальном поведении. Неустойчивые подростки нередко рано обогащаются сексуальным опытом в силу общений в асоциальных компаниях, хотя само влечение у них вовсе не отличается большой силой.

ДЕТСКИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Эти реакции у детей были описаны рядом французских психиатров — G. Heuyer, J. Dublineau, H. Joli, L. Michaux (цит. по L. Michaux, 1953). В нашей стране Г. Е. Сухарева (1959), О. В. Кербиков (1961) и В. В. Ковалев (1973) использовали их для понимания нарушений поведения в детском возрасте. В определенной мере эти детские реакции сохраняют свою роль у подростков. К этим реакциям относятся следующие.

Реакция отказа (demission) от контактов, игр, от пищи чаще возникает у детей, внезапно оторванных от матерей, семьи, привычного места жизни (помещение в детское учреждение, переезд на новое место жительства и др.). По нашим наблюдениям, эта реакция наблюдалась также у инфантильных подростков, когда их насильно отрывали от дома или от привычной компании сверстников. В последнем случае эта реакция пред-

ставляла собой инфантильный вариант реакции группирования. У конформных подростков подобная реакция, но в крайне смягченном виде, появлялась при крутой ломке стереотипа жизни.

*Реакция оппозиции*¹ может быть вызвана у ребенка чрезмерными претензиями к нему, непосильной для него нагрузкой — требованием отлично учиться, проявлять успехи в каких-либо занятиях (музыка и т.п.). Но чаще эта реакция бывает следствием утраты или резкого уменьшения внимания со стороны матери или близких. В детстве это может случиться при появлении младшего сиблинга, у подростка ту же реакцию может вызвать появление в семье отчима или мачехи. Ребенок разными способами пытается или вернуть прежнее внимание к себе (например, представляясь больным), или досадить «сопернику», избавиться от того, на кого внимание близких переключилось.

У подростков, по нашим наблюдениям, реакция оппозиции может сохраняться, если она укрепилась в детстве. Реже в пубертатном периоде она впервые ярко проявляется. Последнее обычно случается на фоне истероидной акцентуации характера. В этих случаях реакция оппозиции может адресоваться не только родным, семье, но и воспитателям, школе.

Проявления реакции оппозиции у подростков весьма разнообразны — от прогулов и побегов из дому до краж и попыток к самоубийству — чаще всего несерьезных и демонстративных. При этом и прогулы, и побегии имеют целью либо избавиться от трудностей, либо привлечь к себе внимание. Убежав, часто держатся недалеко от дома, стараются попасть на глаза знакомым или милиции или направляются туда, где, надеются, их будут искать. С той же целью вернуть утраченное особое внимание подростками может использоваться нарочитое бравирование алкоголизацией, вызывающее поведение в общественных местах и т.п. Все эти демонстрации языком поступков как бы говорят родным: «Обратите на меня внимание! Избавьте меня от выпавших на мою долю трудностей — иначе я пропаду!»

1 Обозначение ее как «реакции протеста» неточно. Протестом являются и реакция отказа, и реакция оппозиции.

Реакция имитации сказывается в стремлении подражать во всем определенному лицу или образу. В детстве предметом для подражания являются родные или старшие из ближайшего окружения, позднее — герои книг и кино.

У подростков моделью для имитации чаще становятся наиболее яркие товарищи или преходящие кумиры молодежной моды. Пример для подражания подросток обычно подбирает не сам, ему он диктуется той группой сверстников, к которой он принадлежит. Взрослый может стать объектом для индивидуальной имитации, если он является для подростка образцом успеха в той области, где сам подросток стремится к достижениям. В силу этого в одежде, манере вести себя, суждениях подросток, увлеченный, например, каким-либо видом спорта, начинает подражать своему спортивному тренеру, а мечтающий об артистической карьере — какому-либо известному актеру кино или эстрады. Причиной серьезных нарушений поведения реакция имитации может стать, когда для подражания служит антисоциальный «герой». Не случайно культ гангстеризма, насилий, грабежа, возвеличивание удачного «преступника-супермена» в американском кино, телевидении, бестселлерах способствовал росту в США преступности малолетних. Действие этого фактора в нашей стране ограничено законом, запрещающим книги и фильмы, пропагандирующие похождения уголовных преступников.

Особенно выражена реакция имитации, подражание асоциальным «героям» у подростков неустойчивого типа. По мнению К. С. Лебединской и соавт. (1978), это связано с тем, что среди них много инфантильных.

Отрицательная имитация отмечена нами у подростков относительно редко. Речь идет вовсе не о подражании отрицательным моделям поведения, а о том, что весь модус поведения строится по принципу противоположного от некоего образца. Примером может послужить подросток, подчеркнуто отказывающийся от всяких предоставляемых семьей материальных благ, от возможности поступить в заманчивое для его ровесников учебное заведение, предпочитающий поношенную одежду, скромно оплачиваемый труд, компанию неудачников. Его поведение было как бы негативом с модели, которой служил его отец — преуспевающий стяжатель и деляга. У другого подростка аскетизм и крайне утрированные моральные требования к себе и окружающим были связаны с тем, что образцом для отрицательной имитации служила мать — одинокая женщина, отличавшаяся распущенной сексуальностью. Третий подросток со всем комплексом поведения, свойственного неустойчивому типу, — прогулами школы, побегами из дому, делинквентностью и т.п., даже

проводя время в компаниях асоциальных сверстников, упорно избегал употреблять спиртные напитки. С раннего детства он был свидетелем сцен, где его пьяная мать бывала предметом насмешек и издевательств соседей.

Реакция отрицательной имитации тоже может рассматриваться как форма протеста, но она отлична от реакции оппозиции — здесь нет ни стремления привлечь к себе внимание, ни требования избавиться от трудностей. Эта реакция ближе к борьбе за самостоятельность, теснее связана с реакцией эмансипации.

Реакция компенсации — желание свою слабость и неудачливость в одной области восполнить успехами в другой — свойственна как детям, так и в не меньшей степени подросткам. Болезненный, хилый, физически слабый мальчик, неспособный постоять за себя в драке, показать себя в подвижных играх, предмет насмешек на уроках физкультуры, компенсирует себя отличными успехами в учебе и поражающими энциклопедическими знаниями в областях, интересующих товарищей, вынужденными то и дело обращаться к нему за справками и признать его определенный авторитет. И наоборот, трудности в учебе могут компенсироваться «смелым» поведением, предводительством в озорстве и стать причиной нарушений поведения. По тем же мотивам, например, шизоидный подросток, неуклюжий и неловкий, после насмешек одноклассников начинает увлекаться гимнастикой йогов и поступает в клуб «моржей».

Реакция гиперкомпенсации («сверхкомпенсация» французских авторов) у подростков встречается даже чаще, чем в детстве. Как известно, термин «гиперкомпенсация» впервые употребил А. Adler (1912) для обозначения, с точки зрения психоанализа, одного из механизмов неврозов. Французские психиатры вложили в «сверхкомпенсацию» иной смысл. Здесь настойчиво и упорно добиваются результатов именно в той области, где оказываются слабыми. Перенесший в раннем детстве полиомиелит и с тех пор прихрамывающий мальчик усиленно занимается акробатикой и достигает заметных успехов. Страдающий заиканием подросток с увлечением отдается занятиям художественным чтением и успешно выступает на любительских концертах. Присущая с детства робость в силу гиперкомпенсации может толкнуть на отчаянные и безрассудные по смелости действия, которые внешне могут казаться банальными нарушениями поведения. Боязливый, тихий и застенчивый подросток на глазах у всего класса перелез по карнизу из окна в окно на высоте четвертого этажа. Поступок старшими был истолкован как хулиганство. Подросток же хотел показать товарищам свою «волю». Именно в силу гиперкомпенсации сен-

сентивные, застенчивые и робкие мальчики при выборе видов спорта отдают предпочтение грубой силе — боксу, самбо, каратэ. Робкие сенситивные девочки тянутся к общественной работе, а нерешительные, вечно колеблющиеся психастенические подростки вдруг неожиданно поражают безапелляционными заявлениями в ситуациях, где требуется неторопливая осмотрительность.

ОСОБЕННОСТИ ПАТОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ

Все перечисленные специфически-подростковые реакции — эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения сексуальные, так же как и детские поведенческие реакции в подростковом возрасте, могут быть как вариантами поведения в норме, так и представлять собой патологические нарушения поведения (непсихотические и даже психотические). Это положение было сформулировано В. В. Ковалевым (1973) в отношении поведенческих реакций оппозиции, имитации и др. в детском возрасте. По его мнению, последние становятся патологическими, если распространяются за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли, если к ним присоединяются невротические расстройства, а также если они затрудняют или нарушают социальную адаптацию.

Сходные критерии могут быть применены в отношении определения патологического характера подростковых поведенческих реакций [Личко А. Е., 1973]. Патологическая реакция отличается от нормального поведения следующими признаками:

1) склонностью к генерализации, т.е. способностью возникать в самых разных ситуациях и вызываться самыми различными, в том числе неадекватными, поводами;

2) склонностью приобретать свойство патологического стереотипа, повторяя, как клише, по разным поводам один и тот же поступок;

3) склонностью превышать «потолок» нарушения поведения, никогда не преступаемый той когортой сверстников, с которой растет подросток, и той группой, к которой он принадлежит; например, подросток собирал фотографии и картинки с изображением изуродованных в катастрофах, истязаемых в нацистских лагерях, избиваемых полицией демонстрантов и т.п. — все это явно превышало «потолок» в отношении коллекционерских хобби, распространенных среди подростков;

4) склонностью приводить к социальной дезадаптации.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Под делинквентным поведением подразумевается цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений (от лат. delinquo — совершить проступок, провиниться), отличающихся от криминала, т.е. наказуемых согласно Уголовному кодексу серьезных правонарушений и преступлений.

Делинквентность обычно начинается со школьных прогулов и приобщения к асоциальной группе сверстников. За этим следуют мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, отнимание мелких карманных денег у малышей (на сленге делинквентных подростков обозначается выражением «трясти деньги»). Малыша заставляют прыгать, чтобы услышать, не зазвенят ли у него монеты), угон (с целью покататься) велосипедов и мотоциклов, которые потом бросают где попало. Реже встречаются мошенничество, мелкие противозаконные спекулятивные сделки («фарцовка»), вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединяться «домашние кражи» небольших сумм денег. Все эти действия в несовершеннолетнем возрасте не являются поводом для наказания в соответствии с Уголовным кодексом СССР и союзных республик, да и у взрослых подобное поведение чаще служит предметом разбирательства товарищеских судов и причиной административных взысканий.

Однако подростки могут проявлять большую делинквентную активность и тем причинять много беспокойства. Обычно именно делинквентность служит наиболее частой причиной разбирательств в комиссиях по делам несовершеннолетних при местных Советах народных депутатов.

Иногда все эти нарушения поведения называют «девиантным поведением», что не совсем точно отражает суть дела. Девиантность — отклонение от принятых норм — понятие более широкое, оно включает не только делинквентность, но и другие нарушения поведения от ранней алкоголизации до суицидных попыток.

Подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины — недостатки воспитания прежде всего. От 30 до 85 % делинквентных подростков, по данным разных авторов, вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье деформированной — с недавно появившимся отчимом или, реже, с мачехой.

Немалое значение имеют безнадзорность, воспитание по типу «гипопротекции» [Jenkins R., 1969; Вдовиченко А. А., 1976; Гурьева В. А., Гиндикин В. Я., 1980]. Росту делинквентности среди подростков способствуют социальные потрясения, влекущие безотцовщину и лишаящие семейной опеки; примером в нашей стране может послужить армия беспризорников после гражданской войны, достигавшая более четырех миллионов [Миньковский Г. М., 1965].

Делинквентность далеко не всегда связана с аномалиями характера, с психопатиями. Однако при некоторых из этих аномалий, включая крайние варианты нормы в виде акцентуаций характера, имеется меньшая устойчивость в отношении неблагоприятного воздействия непосредственного окружения, большая податливость пагубным влияниям. По мнению L. Michaux (1964), до 70% делинквентных подростков обнаруживают изначальные нарушения характера. А. А. Вдовиченко (1976) среди делинквентных подростков в 66% установил различные типы акцентуаций характера. Н. И. Озерецкий (1932) среди беспризорников 20-х годов в 21—28% диагностировал психопатию.

Среди обследованных нами 300 подростков мужского пола 14—17 лет, госпитализированных в психиатрическую клинику в связи с непсихотическими нарушениями поведения, острыми аффективными реакциями и другими реактивными состояниями, делинквентное поведение отмечено в 40%. Наиболее частым его проявлением были прогулы, уклонение от учебы и труда, мелкое воровство, драки со сверстниками. Реже встречались другие формы делинквентности — хулиганство, отнимание денег у малышей и слабых сверстников, угон велосипедов и мотоциклов с целью покататься, приставание к иностранцам, выпрашивание у них подачек, вызывающее поведение в общественных местах.

Склонность к делинквентности связана как со степенью аномалии характера (психопатии, акцентуации), так и в еще большей степени с ее типом. Делинквентное поведение при психопатиях отмечено нами в 49%, а при акцентуациях характера — лишь в 29% ($P < 0,01$). Наиболее подвержен делинквентности неустойчивый тип психопатии и акцентуации:

Тип психопатии или акцентуации характера	Частота делинквентности (%)
Неустойчивый	76
Эпилептоидный	61
Истероидный	52
Шизоидный	44
Гипертимный	36
Лабильный	36

Таким типам, как сенситивный и психастенический, делинквентность вообще не свойственна. Циклоиды способны на эпизодические поступки во время гипертимной фазы, реже у них встречаются делинквентные эквиваленты субдепрессивных фаз [Личко А. Е., 1979]. При обследовании делинквентных подростков, направляемых в специальное ПТУ, наиболее частыми типами акцентуаций характера также оказались неустойчивый, эпилептоидный и истероидный [Вдовиченко А. А., 1976].

Делинквентность шизоидов обычно проявляется, когда отклонения характера от нормы достигают степени психопатии. У неустойчивых, истероидов и гипертимов делинквентность достаточно часто встречается на фоне акцентуации характера.

Каждому типу психопатий и акцентуаций характера присущи определенные особенности делинквентного поведения. У неустойчивых наблюдаются два возрастных пика делинквентности. Один из них совпадает с переходом в 4—5-й классы школы — от одного учителя к предметной системе с усложнением программ обучения и одновременно с началом полового созревания. Другой пик падает на окончание 8-летнего образования и переход к профессиональному обучению. Делинквентность неустойчивых в 90% сочетается с ранней алкоголизацией.

У гипертимов начало делинквентности в 50% падает на предподростковый возраст — на 10—12 лет.

Делинквентность истероидов начинается в разные годы — от 10 до 15 лет. У них выявляется особая склонность к мелкому воровству, мошенничеству, вызывающей манере вести себя в общественных местах. Алкоголизация у истероидов встречалась лишь в 35%. Зато у 60% угроза наказания за совершенные проступки толкала на демонстративное суицидальное поведение.

Возрастные особенности начала делинквентности у эпилептоидов сходны с таковыми у неустойчивых, однако драки и даже жестокие избиения у них не уступают воровству.

Начало делинквентного поведения у шизоидов в 60 % относилось к более старшему подростковому возрасту — к 15—16 годам. У них часто приходилось сталкиваться с сексуальной делинквентностью (развратные действия, эксгибиционизм, гомосексуальные сношения и др.).

Мотивы одних и тех же делинквентных поступков могли быть самыми различными при разных типах психопатий и акцентуаций характера. Кражи неустойчивого подростка — чаще всего путь раздобыть средства для развлечений и удовольствий. Кражи гипертимного подростка могут носить «престижный характер», т.е. предназначены показать сверстникам его смелость и превосходство. Эпилептоиды воруют, имея целью прежде всего присвоение материальной ценности, но иногда сам риск, острые ощущения («холодок») в процессе совершения кражи доставляют им трудно описуемое наслаждение. Среди шизоидов встречаются «символические» кражи (присвоение предметов, принадлежащих объекту тайного обожания), кражи во имя «восстановления справедливости» или в целях пополнения собираемой коллекции.

ПОБЕГИ ИЗ ДОМУ И БРОДЯЖНИЧЕСТВО

Побеги из дому и бродяжничество иногда также рассматриваются как одна из форм делинквентности. Однако, по нашим данным, делинквентность лишь в 1/3 случаев (от 55 % у гипертимов до 15 % у эпилептоидов) сочетается с побегами из дому. Последние могут быть совершенно не связаны с делинквентностью и поэтому, с нашей точки зрения, представляют особую форму нарушений поведения.

По нашим данным, среди госпитализированных подростков с психопатиями и акцентуациями характера побеги встречались в 25 %.

Побеги нередко начинаются еще в детстве, до начала пубертатного периода. Может быть, поэтому данная форма нарушений поведения лучше других исследована детскими психиатрами. Первые побеги у детей обычно совершаются в страхе наказания или как реакция оппозиции, а по мере повторения превращаются в «условно-рефлекторный стереотип» [Сухарева Г. Е., 1959]. Наиболее обстоятельно побеги у детей и подростков были систематизированы Н. Stutte(1960), который выделил: 1) побеги как следствие недостаточного надзора, в целях развлечения и удовольствия; 2) побеги как реакцию протеста на чрезмерные требования или на недостаточное внимание со стороны близких; 3)

побеги как реакцию тревоги из страха наказания у робких и забитых; 4) «специфически-пубертатный побег» вследствие фантазерства и мечтательности и др.

При определенных социальных условиях побеги подростков из дому могут приобретать эпидемический характер. Примерами тому служат массовое беспризорничество в нашей стране в период гражданской войны и послевоенной разрухи, а в США 1929 год — время тяжелого экономического кризиса. В обоих случаях подростков из дому гнали голод и нужда. Менее понятным оказалось массовое распространение побегов в США в 60—70-е годы. Как сообщалось в *United States News and World Report* (24th April, 1972; 3d September, 1973), если в 1929 г., в тяжелый год кризиса, из дому убежало 200 тыс. подростков, то в 1963 г. — 300 тыс., в 1970 г. — 600 тыс., а в 1972 г. число беглецов достигло почти миллиона! С конца 70-х годов побеги как будто несколько пошли на убыль. Однако число сбежавших из дому девочек стало превышать беглецов-мальчиков.

В качестве причин массовых побегов в США приводятся безнадзорность, ссоры с родителями, «протест школе, семье, всему образу жизни», поиск приключений и «свободы». Предполагается, что рост числа побегов связан с такими неблагоприятными социальными сдвигами в американской жизни, как рост числа разводов (в 1972 г. число разводов в США достигло 33 % от числа заключенных браков)¹.

1 По нашим данным, 40 % беглецов были из неполной или деформированной семьи (отчим, мачеха), что достоверно чаще, чем частота таких семей в общей популяции, — 14—22 % [Сагатовская Л. Г., 1968, Эйдемиллер Э. Г., 1976, Юркевич Н. Г., 1979], распад «большой американской семьи» с дедушками, бабушками и т.п., которые теперь живут отдельно и не проявляют особого интереса к внукам, постоянные массовые миграции населения из-за безработицы и поиска лучшей работы (в США ежегодно около 20 % населения переезжает в другие города) и, наконец, заполнение почти всего детского досуга телевизором (64 % свободного времени школьника в среднем), что заменило повседневные контакты с родителями и ослабило эмоциональную привязанность к ним. В итоге в США подростки-беглецы («ранэуэйсы») стали социальной проблемой.

В последнее время беглецов стало заменять «уличное племя» (street people), к которому относят подростков, формально из дому не сбежавших, но приходящих домой лишь для ночного сна, и то не всегда. Эти подростки вовсе не считают свое положение тяжелым или трудным. Они часто происходят из внешне благополучных семей среднего достатка. Свою жизнь на улице со злоупотреблением наркотиками, сексуальной свободой, поисками пищи и места для ночлега, стычками с полицией они находят интересной и увлекательной. Отношения с родителями у них обычно бывают крайне напряженными. Они особенно склонны винить отца. По их словам, родители не относятся к ним как к самостоятельным людям, не принимают их всерьез. Девочки особенно негодуют по поводу осуждения родителями их манеры одеваться, выбирать друзей, развлечения и т.п. Речь, как правило, идет о постепенном, но неуклонном накоплении взаимного недовольства, которое предшествует побегу [Howell M. et al., 1973].

В нашей стране, в отличие от США, побеги подростков из дому или из интернатов бывают эпизодическими — они отнюдь не стали социальной проблемой.

На основании данных А. У. Нураевой (1973) можно выделить следующие типы побегов у подростков.

Эмансипационные побеги. Эти побеги являются у подростков наиболее частыми (45 %) и совершаются, чтобы избавиться от опеки и контроля родных или воспитателей, от наскучивших обязанностей и понуждений и отдаться «свободной», «веселой», «легкой» жизни. Начало этих побегов падает в основном на возраст 12—15 лет. Поводом для первого побега нередко являются ссоры, вернее, столкновения с родителями или воспитателями интерната. Но не страх перед ними, а жажда освободиться от надзора, надоевшего режима, наскучившего образа жизни толкает к побегу. Эмансипационные побеги часто совершаются с одним-двумя приятелями, или таковые приобретаются в процессе самого побега. В 85 % этим побегам предшествуют прогулы занятий, в 75 % они сочетаются с делинквентностью, в 32 % — с алкоголизацией во время побега.

Эмансипационный тип побегов наиболее свойствен психопатиям и акцентуациям характера гипертимного и неустойчивого типов. Пример эмансипационного побега дан на стр. 192 (Дмитрий А.).

Импунитивные побеги (от англ. impunity — безнаказанность). Этот вид побегов составил 26 %. Чаще всего первые побеги были следствием жестокого обращения, суровых наказаний, «расправ» со стороны родных или товарищей по интернату. Побегу способствовало

положение изгоя или «Золушки» в семье, преследования со стороны соучеников в интернате или школе. Подобные побеги обычно совершаются в одиночку. Во время них все поведение подростка строится так, чтобы забыться, отвлечься от тяжелой ситуации, толкнувшей на бегство. Другие проступки во время побегов обычно всячески избегаются. Например, деньги на еду добываются собиранием пустых бутылок, продажей собранных цветов, но не воровством. Вероятно, суждение об опасности суицидов во время побегов [Жезлова Л. Я., Скуратович Г. А., Чома-рян Э. А., 1981] относится именно к импунитивному их типу. Однако повторные побеги становятся стереотипной поведенческой реакцией на любую трудную ситуацию. Во время повторных побегов уже нередко ищут попутчиков и может присоединиться делинквентность.

Возраст начала импунитивных побегов весьма различен — от 7 до 15 лет. В 16—17-летнем возрасте вместо побега, возможно, выискивается иная форма отделения от семьи (например, поступление на учебу или работу с общежитием и т.п.). Импунитивные побеги отмечены у 13 % госпитализированных шизоидов, у 8 % представителей лабильного и сенситивного типов и только у 6 % гипертимов. При других типах психопатий и акцентуаций такие побеги встречались в единичных случаях. У неустойчивых первый побег нередко бывает импунитивным, но последующие быстро становятся эмансипационными.

Демонстрационные побеги. Эти побеги у подростков были следствием реакции оппозиции и наблюдались в 20 %. Их первый отличительный признак — обычно относительно небольшой ареал: убегают недалеко или в те места, где надеются быть увиденными, пойманными и возвращенными. В побеге ведут себя так, чтобы обратить на себя внимание окружающих. Причиной таких побегов является стремление привлечь к себе особое расположение близких или вернуть их внимание, утраченное или ослабленное ввиду каких-либо причин (например, болезнь сиблинга или появление отчима). Иногда подросток требует не только внимания, а каких-то преимуществ, выполнения каких-то его желаний, определенных благ, особенно тех, которые позволили бы ему возвыситься в глазах сверстников. Демонстративные побеги могли начинаться на всем протяжении подросткового возраста — от 12 до 17 лет. Большая их доля падала на представителей истероидного типа (эти побеги были у 10 % обследованных истероидов). Изредка демонстративные побеги встречались при лабильном и эпилептоидном типе психопатий и акцентуаций.

Дромоманические побеги. Этот вид побегов и бродяжничества является самым редким в подростковом возрасте (только 9 % обследованных нами подростков-беглецов). Этим побегам предшествует внезапно и беспричинно изменившееся настроение («какая-то скука», «тоска»). Возникает немотивированная тяга к перемене обстановки, в дальние места. В побег пускаются в одиночестве, попутчики отсутствуют или приобретаются случайно. Ареал быстро расширяется от побега к побегу. Во время побега внезапно появляется желание вернуться домой — возвращаются измученные, притихшие, послушные. Причину побега объяснить не в силах, поступка своего стыдятся, и слишком большая настойчивость при расспросах может толкнуть на новый побег. Дромоманические побеги могут сочетаться с дисфориями и расстройствами влечений в виде гиперсексуальности, стремления напиваться пьяными «до отключения», садо-мазохистическими действиями. Некоторые подростки отмечали, что во время таких побегов резко снижается аппетит, они спят гораздо меньше обычного, все время находятся в каком-то необычном, взвинченном состоянии.

Дромоманические побеги встречаются при эпилептоидном типе органических и конституциональных психопатий.

Алексей И., 18 лет. Родился от беременности, которая протекала с тяжелым токсикозом. В раннем детстве отставал в развитии, фразовая речь появилась только в 6 лет. По словам матери, «рос дикарем», мешковатым и неловким. С 3 лет любил убежать на помойки, где копался в отбросах и таскал их домой. В 9 лет убежал в пригород, развлекался там разведением костров, лез прямо в огонь, получил тяжелые ожоги. Учился плохо, с трудом окончил 8 классов и бросил школу. Часто меняет места работы — «становится скучно».

С 15 лет стал совершать дальние побеги на юг. Рассказал, что желание убежать возникает у него внезапно — вечером появится, утром уже должен пуститься в бегство, иначе будет «непереносимая скука» и какое-то беспокойство. Делает вид, что собирается на работу, а сам уже готовится убежать. Для поездок крадет деньги у родных. Однажды, когда денег дома не было, по дороге на вокзал продал за бесценок свою любимую вещь — дорогой транзисторный приемник. Убегает всегда один и всегда устремляется на Черноморское побережье Кавказа (в детстве туда летом ездил с родными). В побеге бесцельно слоняется, переезжает с места на место, заводит случайные знакомства, тут же их обрывает, крадет пищу и мелкие деньги («ровно столько, чтобы поесть»). Через две-три недели в какой-то день появляется внезапное желание вернуться домой, — возвращается самостоятельно или шлет телеграмму родным, чтобы выслали денег на дорогу. О побегах говорит со смущением, оценивает их как что-то ненормальное, просит его лечить. Плохо переносит алкоголь — от малых доз возникает опьянение по амнестическому типу — «что

говору, что делаю, куда иду — потом ничего не помню». Сексуальную жизнь не раскрывает. По словам родных, с девушками не встречается, приятелей не имеет.

В психиатрической клинике избегал компании асоциальных подростков, охотно работал, помогал персоналу.

При неврологическом осмотре — легкая асимметрия лицевой иннервации, легкая девиация языка влево. На ЭЭГ — без выраженных изменений. Последние два года обнаружилась склонность к полноте.

Обследование с помощью ПДО не проводилось.

Диагноз. Органическая психопатия выраженной степени. Эпилептоидный вариант с нарушениями влечений в виде истинной дромомании.

Катамнез через 3 года. Находится в тюрьме, осужден за мелкую кражу, совершенную во время очередного побега.

РАННЯЯ АЛКОГОЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ТОКСИКОМАНИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

К ранней алкоголизации должны быть отнесены знакомство с опьяняющими дозами алкоголя в возрасте до 16 лет и более или менее регулярное употребление спиртных напитков в возрасте 17—18 лет. Таким образом, речь здесь идет не о раннем алкоголизме, а о подростковом эквиваленте бытового пьянства взрослых. Однако ряды взрослых алкоголиков пополняются в основном за счет тех, кто начинает выпивать с подросткового возраста. По данным Г. В. Морозова и А. К. Качаева (1976), при бытовом пьянстве взрослых алкоголизация начинается в 76 % до 20 лет, в том числе в 49 % — в подростковом возрасте.

Ранняя алкоголизация часто возникает поначалу как одно из проявлений делинквентности. Не случайно среди делинквентных подростков, состоящих на учете в милиции, 38 % злоупотребляли алкоголем [Гурьева В. А., Гиндикин В. Я., 1980]. Первые выпивки совершаются, как правило, тайком от взрослых со «своей» группой сверстников. Мотивами здесь служат и нежелание «отстать» от товарищей, и любопытство, и ложно понимаемый путь к взрослости. Но при повторных выпивках может появиться новый мотив — желание испытать «веселое настроение», чувство расторможенности, самоуверенности и т.п. Тогда алкоголизация становится формой токсикоманического поведения. С той же целью и также в компании товарищей могут использоваться не алкоголь, но и другие дурманящие средства, способные вызвать необычное повышение настроения или дать испытать неизведанные еще дотоле ощущения и переживания вплоть до галлюцинаций. Однако алкоголь в современных условиях остается наиболее распространенным и излюб-

ленным способом эйфоризации. К суррогатам алкоголя и другим дурманящим средствам часто прибегают наряду с алкоголем [Буторина Н. Е. и др., 1978]

В последние годы в западных странах, где раньше свирепствовала эпидемия подростковых наркоманий, алкоголь как будто стал постепенно теснить наркотики. Во всяком случае, актуальность алкоголизации подростков стала, несомненно, расти [Строгонов Ю. А., 1981].

Токсикоманическое поведение еще не свидетельствует о формировании токсикомании, в частности, алкогольной. Последней присуще появление сперва психической, а затем физической зависимости от алкоголя. У подростков на формирование психической зависимости сильно влияет реакция группирования со сверстниками.

Групповая психическая зависимость. Это — особый подростковый феномен, описанный Ю. А. Строгоновым и В. Г. Капанадзе (1978). В этих случаях потребность в выпивке возникает немедленно, как только попадают в «свою» компанию. За пределами «своей» группы пока еще нет тяготения к вину, с чужими и малознакомыми не пьют. Отрыв от «своей» группы сразу же прекращает алкоголизацию. Наличие групповой психической зависимости еще не свидетельствует о наличии алкоголизма, а лишь является угрожающим предшественником его.

Индивидуальная психическая зависимость. Этот феномен является уже ранним признаком алкоголизма. Здесь подросток начинает активно выискивать любой повод и ситуацию для выпивки. Отрыв от своей группы ведет сразу же к поиску другой подростковой алкоголизирующейся компании. Неалкогольные дурманящие средства нередко начинают использоваться в одиночку.

Типологические особенности алкоголизации. Зависимость особенностей токсикоманического поведения от типа психопатии или акцентуации характера в подростковом возрасте проявляется весьма отчетливо. Видимо, именно тип аномалии характера, а не просто «психопатичность» или даже ее степень, как полагают А. А. Портнов и И. Н. Пятницкая (1971), имеют решающее значение. По нашим данным, соотношение числа психопатий и акцентуаций характера среди подростков с алкоголизмом I—II степени не отличается существенно от такового соотношения среди других госпитализированных подростков.

Зато типологические особенности были более отчетливы. Злоупотребление алкоголем, не достигающее степени алкоголизма, имело место у 45 % обследованных представителей неустойчивого типа, у 35 % — эпилептоидного, у 28 % — истероидного и истероидно-неустойчивого, у 26 % — гипертимного и гипертимно-неустойчивого. Среди шизоидов алкоголем злоупотребляли лишь единицы, кстати, всегда предпочитавшие легкие степени опьянения.

Подросткам сенситивного типа присуще отрицательное отношение к алкоголю даже при выраженных степенях психопатий.

Высокая частота алкоголизации подростков неустойчивого типа вполне понятна — страсть к бездумным развлечениям и удовольствию составляет одну из главных черт этого типа. Вино рассматривается ими как необходимый атрибут культа развлечений. Поэтому выпивки всегда осуществляются в группе асоциальных сверстников и даже, когда формируется алкоголизм, продолжают в компании собутыльников. В качестве мотива алкоголизации обычно приводится желание испытать веселое настроение, предпочитают не очень глубокие, эйфорические стадии опьянения. Вино обычно привлекает более, чем водка («водка не вкусная», «слишком быстро валит», «от вина кайф лучше»).

Виктор К., 16 лет. Из непьющей семьи. С детства был хилым (искусственное вскармливание), худеньким, медленно рос. В 7 лет из-за слабого физического развития не взяли в школу. Часто болел ангинами. Воспитание было необычным: нежный, ласковый отец и довольно суровая мать. В младших классах под постоянным контролем отца учился удовлетворительно. Отличался трусливостью, дружил с мальчиком, который его защищал. Боялся воров и бандитов. Когда ему было 11 лет, скоропостижно скончался отец. Не прошло и года, как на его глазах погиб под автомашиной его друг-защитник. Обе смерти пережил довольно легко. С 13 лет резко изменился: не слушал мать, стал грубым, забросил учебу, прогуливал школьные занятия. Сдружился с физически сильным второгодником, тот втянул его в компанию выпивающих подростков. С ними стал охотно и часто пить вино «для веселья» (водку пить избегал). Раз-два в неделю являлся пьяным. Распродал собранную вместе с отцом большую коллекцию марок — все деньги потратил на выпивку с приятелями. Чтобы оторвать от компании, мать отправила его в другой город к деду. Учился там в 8-м классе. Не найдя себе собутыльников в школе, завел знакомство среди уличных подростков, стал выпивать с ними. Возвращенный дедом к матери, «совсем сорвался». Все время стал тянуть на выпивки, искал любую случайную компанию, где можно было бы распить вино. Для опьянения стала требоваться все большая доза спиртного — выпивал уже по бутылке вина в один прием. Исчез рвотный рефлекс при передозировке. Перед госпитализацией последнюю неделю пил ежедневно. Попал в вытрезвитель.

Помещенный в психиатрическую больницу для противоалкогольного лечения, быстро вступил в контакт с асоциальными подростками. Мать встречал холодно. Реальных планов на будущее не имел. Соглашался где-нибудь работать, «раз надо». Лечился неохотно.

Обследование с помощью ПДО. По шкале объективной оценки диагностирован смешанный эпилептоидно-неустойчивый тип Признаков, указывающих на возможность психопатии, не выявлено. Конформность средняя, реакция эмансипации умеренная. Диагностика неустойчивого типа служит указанием на склонность к делинквентности. Отмечена высокая психологическая склонность к алкоголизации. По шкале субъективной оценки самооценка недостаточная: достоверно ни черт какого-либо типа, ни отвергаемых черт не выявлено.

Диагноз. Хронический алкоголизм — I стадия. Психопатия умеренной степени неустойчивого типа.

Катамнез через 2 года. После проведенного противоалкогольного лечения окончил ПТУ, работал слесарем. Через полгода снова попал в алкогольную компанию и стал выпивать. За избиение подростков и отнимание у них денег осужден и направлен в колонию.

Подобный же модус токсикоманического поведения бывает свойствен начинающим выпивки подросткам гипертимного типа. Однако последние, в отличие от неустойчивых, по-видимому, долго удерживаются на уровне алкоголизации, не достигающей степени алкоголизма. Может быть, более высокий биологический тонус, живой интерес ко многому, что происходит вокруг, стремление к деятельности, наличие планов на будущее делают их более устойчивыми к развитию психической зависимости. Путь алкоголизации эпилептоидного подростка бывает совершенно иным. Опьянение у них обычно не дает легких и приятных эйфорий. Нередко оно протекает по дисфорическому типу, сопровождаясь злобностью, агрессией, дикими разрушительными действиями, попытками самокалечения или поступками, свидетельствующими о растормаживании перверзных влечений. После первых опьянений может возникнуть потребность «пить до отключения», а тяга к выпивке приобрести какой-то neodолимый, инстинктивный характер — компульсивное влечение к алкоголю может вспыхнуть одновременно с формированием психической зависимости. Крепкие спиртные напитки обычно предпочитают вино.

В опьянении рано появляются амнестические эпизоды, напоминающие палимпсесты при сформировавшемся хроническом алкоголизме, т.е. выпадение из памяти отдельных эпизодов и поступков.

Николай К., 17 лет. Отец — алкоголик, мать выгнала его из дому, когда сыну было 14 лет. Имеет старшего сводного брата от первого брака матери. Родился от беременности, во время которой мать пыталась сделать криминальный аборт. В возрасте 4 лет перенес заворот кишок с менингеальными явлениями. С раннего детства обнаруживал необычную бережливость — прятал лаком-

ства в чулок. В младших классах школы старательно учился, был отличником, поражал своей аккуратностью и пунктуальностью. С 13 лет отец стал его спаивать — угощал его сладким вином, потом водкой, стремясь напоить допьяна. По словам матери, отец подозревал, что сын родился не от него, и заявил, что он его «испортит», сделает алкоголиком. Из-за этого мать развелась с отцом.

После первых опьянений почувствовал сильную тягу к выпивке. Говорит, что если капля спиртного попадет ему в рот, то после этого тянет пить, пока не «отключится». Выпивать старается один, спрятавшись от матери на чердаке или в подвале. Воровал водку у отца, крал и вымогал деньги на выпивку у матери. Когда нигде не мог достать деньги на спиртное, обходил по городу распивочные и пивные и слизывал языком со столов пролитое вино. Забросил занятия в школе. Дублировал 5-й и 7-й классы. После 8-го класса пошел работать. Несмотря на регулярные выпивки, слывет аккуратным и старательным, прогулов почти не имеет.

Во время опьянений возникает какая-то непроизвольная тяга лезть куда-то вверх: неоднократно пьяным по пожарным лестницам забирался на крыши высоких домов, однажды залез на высотный край и там уснул. Сам удивляется, как пьяным взбирается туда, куда трезвым никогда бы не рискнул полезть. В опьянении озлобляется на мать — прячется около дома и с наслаждением наблюдает, как она его ищет, не раз грозил ее убить.

Последний год резко возросла доза, необходимая для опьянения: чтобы «отключиться», стал выпивать до 800 г водки в один прием. По утрам появилась потребность опохмеляться пивом — иначе неработоспособен. Рвотный рефлекс на передозировку исчез около полутора лет тому назад.

Дважды пробовал иные токсические средства: закурил гашиш — «ничего не почувствовал, не понравилось», нюхал пятновыводитель — «стал разбирать какой-то безумный смех», тоже не понравилось, вернулся к водке.

Год назад была обнаружена артериальная гипертония (АД 170/80 мм. рт. ст.), испугался — месяц крепился и не пил, потом не удержался и снова запил.

Перед поступлением сам пришел в милицию и попросил направить его лечиться от алкоголизма, так как в пьяном виде стала приходить в голову мысль убить старшего брата. Считает, что мать любит брата больше, чем его. В психиатрическую больницу поступил пьяным, держался развязно, цинично бранился. В палате сразу обнаружил гомосексуальные склонности: потянул другого подростка к себе в постель, пытался его раздевать. Протрезвев, стал тихим и спокойным, охотно помогал персоналу. Гомосексуальные действия пытался объяснить тем, что «его неправильно поняли». Сознался, что раньше в пионерском лагере любил заниматься совместной мастурбацией с кем-либо из товарищей. Откровенно говорил, что у него сильное сексуальное влечение и что он получает удовольствие, когда изводит девочек и доводит их до слез. Имеет приятеля — физически слабого и послушного, над которым любит поиздеваться: например, застав-

лял его подолгу бегать вокруг стола. Очень внимателен к своему здоровью. Обеспокоен тем, «не отразится ли на сердце противоалкогольное лечение». С врачом несколько подобострастен, благодарит заранее за «леченьице».

При неврологическом осмотре и на ЭЭГ — без отклонений. После инъекции апоморфина — гипертонический криз. Было проведено лечение тиурамом без разрядки и психотерапия. За месяц лечения окреп, «почувствовал себя человеком», потребность в алкоголе исчезла, заявил, что бросит пить навсегда, поступит в вечернюю школу.

Обследование с помощью ПДО. По шкале объективной оценки диагностирован эпилептоидный тип. Обнаружены признаки, указывающие на возможность психопатии. Установлен высокий Виндекс, указывающий на возможность изменений характера вследствие резидуально-органического поражения головного мозга. Конформность высокая, реакция эмансипации умеренная. Психологической склонности к делинквентности не выявлено, но отмечена высокая склонность к алкоголизации. По шкале субъективной оценки самооценка неверная: достоверно выделяются черты циклоидного, лабильного и конформного типов, отвергаются меланхолические черты.

Диагноз. Алкоголизм (II стадия). Эпилептоидная психопатия умеренной степени.

Катамнез. После выписки уехал на лето со строительным молодежным отрядом, хорошо работал, был бригадиром, упорно отказывался от выпивок, увлекся игрой на гитаре, организовал самодеятельный ансамбль. Вернувшись, вышел работать и учиться в вечернюю школу, стал много читать. Прослежен еще около года — рецидива алкоголизации не было.

Особенности алкоголизации подростков других типов психопатий и акцентуаций характера вкратце сводятся к следующему.

Циклоиды в период подъема в отношении к алкоголю ведут себя так же, как гипертимы, но в субдепрессивной фазе обычно избегают выпивок. Лабильные подростки могут начать выпивать, если приобщаются к асоциальным компаниям, но обычно ограничиваются небольшим количеством сладких вин. Подросткам сенситивного типа присуще отрицательное отношение к алкоголю даже при выраженных степенях психопатии этого типа. Шизоиды могут использовать малые дозы алкоголя в качестве своеобразного допинга, облегчающего контакты или снимающего робость и застенчивость. При этом может формироваться своеобразная психическая зависимость, отличающаяся от истинной психической зависимости при алкоголизме, основанной на пристрастии к эйфории. Перед тем как идти в компанию, устанавливая контакты, в одиночку или с кем-либо из приятелей выпивается небольшая доза алкоголя. Формирования физической зависимости у подростков шизоидного типа нам наблюдать не приходилось. Истероиды склонны преувеличивать

свою алкоголизацию («всех перепивал») или изображать себя своего рода алкогольными «эстетами», уверяя, например, что пьют только коньяк или шампанское, или вино хороших марок и т.п. Однако в пьющих компаниях истероидные подростки могут пасть жертвой собственных притязаний на исключительность. Доказывая, что им «все нипочем» и они всех могут «перепить», они постепенно действительно пристращаются к алкоголю.

Конформные подростки вступают на путь алкоголизации, оказавшись в пьющем окружении.

Именно у неустойчивых и эпилептоидных подростков алкоголизация более всего грозит достичь такой степени, что уже в подростковом возрасте может развиться алкоголизм. Сформировавшийся хронический алкоголизм в подростковом возрасте встречается относительно редко. Существующее мнение об ускоренном формировании алкоголизма в подростковом возрасте, которое высказал еще Е. Краерелін, справедливо лишь для неустойчивого и эпилептоидного типа, но не оправдано для гипертимных и шизоидных подростков.

Актуальным для подросткового возраста является не алкоголизм, а склонность к алкоголизации. Ее выявление, установление контингентов и индивидуумов, подозрительных в отношении повышенного риска ранней алкоголизации, было бы важной предпосылкой для целенаправленной психопрофилактической работы [Муратова И. Д. и др., 1978].

С этой целью к разработанному нами для определения типов психопатий и акцентуаций характера у подростков «Патохарактерологическому диагностическому опроснику для подростков» — ПДО (1976) была добавлена шкала психологической склонности к алкоголизации [Личко А. Е., Александров А. А., Вдовиченко А. А. и др., 1978, Иванов Н. Е., 1981].

Эта шкала предназначена для выявления не столько тех, кто злоупотребляет алкоголем, сколько тех, кто еще не пьет, но не имеет достаточно твердых установок, препятствующих алкоголизации, и в силу этого, оказавшись в пьющей компании, легко может поддаться пагубному примеру, начав выпивать.

С помощью этой шкалы также были обнаружены выраженные различия в психологической склонности к алкоголизации у подростков с разными типами психопатий и акцентуаций характера.

Средний балл для разных типов акцентуаций оказался следующим:

Тип	Средний балл ¹	Тип	Средний балл
Гипертимный	+ 2,9	Истероидный	+ 0,8
Неустойчивый	+ 2,2	Конформный	+ 0,4
Эпилептоидный	+ 0,9	Шизоидный	- 0,5
Лабильный	+ 0,8	Сенситивный	- 1,2

¹ Средняя ошибка везде в пределах 0,2—0,3.

Таким образом, наиболее высокая психологическая склонность оказалась у подростков гипертимного и неустойчивого типов. Эта склонность, отсутствие у них всякого «психологического барьера» подтверждаются клиническими наблюдениями. Большинству подростков сенситивного и шизоидного типов оказалась присущей выраженная отрицательная установка. Наблюдения за ними показывают, что многие из них действительно упорно избегают алкоголизации, даже оказавшись в пьющей компании. Представители других типов психопатий и акцентуаций заняли положение, промежуточное между этими полярными группами. Средний балл конформного типа наиболее приближен к нулю (+ 0,4). Это свидетельствует, видимо, о том, что у большинства конформных подростков нет ни изначальной склонности к употреблению спиртных напитков, ни твердой отрицательной установки. Их судьба, как в отношении всех сторон поведения, определяется тем окружением, в которое они попадают.

ДЕВИАЦИИ СЕКСУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Подростковый возраст — период формирования сексуального влечения, которому свойственны недостаточная дифференцированность и повышенная возбудимость («юношеская гиперсексуальность»), а также незавершенность половой идентификации в психологическом смысле [Кон И. С., 1979]. Поэтому под влиянием ситуативных фактов легко могут возникнуть девиации сексуального поведения. Наиболее угрожаемыми в этом отношении являются как акселерированные, так и инфантильные подростки. У первых сильное половое влечение возникает задолго до социальной зрелости. У инфантильных в силу реакции гиперкомпенсации иногда рождается стремление «не отстать» и даже «обогнать» сверстников в сексуальном отношении. В других случаях они оказываются предметом совращения более развитых подростков и в силу своей инфантильности бывают неспособными им противостоять.

Возникающие в подростковом возрасте девиации сексуального поведения бывают сходными с истинными перверзиями (гомосексуализм, эксгибиционизм и др.). Но в отличие от истинных перверзий, которые также могут впервые выявляться в подростковом возрасте, подобные девиации всегда ситуативно обусловлены и являются переходящими. Обычно по миновании подросткового возраста и с началом нормальной половой жизни от них не остается и следа. Лишь в некоторых неблагоприятных случаях, становясь дурной привычкой, эти сексуальные девиации могут сохраняться наряду с нормальной половой жизнью или возобновляться при ее вынужденных перерывах (ложные перверзии):

Транзиторные подростковые девиации сексуального поведения могут проявляться в разных формах.

Онанизм. У подростков онанизм в настоящее время не принято рассматривать как патологическое явление [Исаев Д. Н. и др., 1979], если только он не начинается ранее 14 лет, не достигает чрезмерной интенсивности (до нескольких раз в день), не сочетается с невротическими симптомами и не сопровождается депрессивной реакцией на невозможность от него избавиться. Считается, что не менее 70 % подростков мужского пола и около 15—20 % женского пола после 14 лет регулярно занимаются онанизмом. Принято говорить о «мастурбации периода юношеской гиперсексуальности» [Общая сексопатология, 1977] и связывать ее с тем, что сексуальное влечение возникает гораздо раньше возможности вступить в брак.

Не следует рассматривать как патологический феномен и «групповой», «совместный», «подражательный» онанизм, когда мастурбацией занимаются двое или несколько подростков одновременно на виду друг у друга. Эта форма сексуальной активности тесно сопряжена с подростковой реакцией группирования, имитацией поведения сверстников. Однако взаимный онанизм может быть первым проявлением гомосексуальных склонностей.

Петтинг. Эта форма удовлетворения полового влечения представляет собой нечто среднее между онанизмом и настоящим половым сношением и заключается во взаимном раздражении эрогенных зон (без интроитуса) до оргазма [Общая сексопатология, 1977]. Практикуется обычно в гетеросексуальных сношениях. Подростки прибегают к петтингу, так как при этом не разрушается hymen у девочек и, по их представлению, петтинг абсолютно защищает от беременности. По данным P. Hertoft (1969), петтинг практикуют около 30 % подростков.

Ранняя половая жизнь. Ранние половые сношения гетеросексуального типа могут рассматриваться как патологическая девиация, если только они начинаются до того, как наступило достаточное физическое созревание. Его признаками у юношей служат лобковое оволосение по мужскому типу, появление растительности на щеках, груди, средней линии живота, установившийся мужской тембр голоса, замедление роста тела. В наших широтах в настоящее время у юношей такое созревание чаще всего достигается к 16—18 годам. У девушек подобная зрелость (регулярные месячные, остановка роста) наступают в 15—17 лет.

Половая жизнь до юридического совершеннолетия (в РСФСР официальный брачный возраст — с 18 лет, в СССР и некоторых других республиках — с 16 лет), но при наличии достаточной физической зрелости может расцениваться как нежелательное явление с социальной точки зрения, но не как патологическая девиация.

Ранняя сексуальная жизнь чаще всего встречается при гипертимной акцентуации. Этому способствует как рано пробуждающееся и сильное влечение, так и общительность, легкость установления контактов, отсутствие застенчивости. Первые связи гипертимов обычно непродолжительны. Некоторые эпилептоидные подростки также рано начинают половую жизнь, но они предпочитают постоянного партнера и крайне ревнивы в отношении его. Неустойчивые подростки могут рано обогащаться сексуальным опытом в асоциальных компаниях, хотя само влечение у них не отличается силой.

У обследованных нами подростков мужского пола с психопатиями и нарушениями поведения на фоне акцентуаций регулярная половая жизнь до 16 лет отмечена лишь в 9 %.

Подростковый промискуитет. Частые половые сношения с непрерывной сменой партнеров встречаются в некоторых асоциальных подростковых компаниях. Промискуитет нередко сочетается с ранней алкоголизацией, особенно у девочек [Илешева Р. Г., 1978]. В состоянии алкогольного опьянения у одних растормаживаются влечения, у других — наступает пассивная подчиняемость более старшим и более активным партнерам, в асоциальных компаниях срабатывает также реакция имитации. У девочек промискуитет как форма сексуального поведения склонен закрепляться, и тогда стремление к постоянной смене партнера становится чем-то вроде ложной перверзии.

Транзиторный подростковый гомосексуализм. Эта девиация является ситуативно обусловленной — его проявления сильны в закрытых учреждениях, где сосредотачиваются подростки одного пола. У старших подростков он бывает вызван сильным влечением при отсутствии объектов противоположного пола, у младших — подражанием, соблазном, иногда — понуждением со стороны старших. От взаимного онанизма и поцелуев, оставляющих кровоподтеки на теле, переходят к взаимному петтингу, сосанию половых органов, а мальчики — даже к педерастическим актам — введению penis в anus партнера. У подростков мужского пола транзиторный подростковый гомосексуализм встречается чаще, чем у девочек.

Причина транзиторного подросткового гомосексуализма состоит в том, что периоду становления полового влечения свойственна его малая дифференцированность, что отметил еще А. Moll (1893). В отличие от истинного при транзиторном подростковом гомосексуализме объект противоположного пола всегда остается более привлекательным. В присутствии представителей противоположного пола своего возраста, даже без всякой половой близости с ними, гомосексуальные склонности блекнут.

Транзиторный подростковый гомосексуализм чаще встречается среди эпилептоидов и шизоидов (активная форма), а также у лабильных и неустойчивых (пассивная форма).

Первые проявления истинного гомосексуализма также падают на подростковый возраст. Дифференциально-диагностическими признаками зарождения истинного гомосексуализма в отличие от транзиторного подросткового служат полное отсутствие влечения к сверстникам противоположного пола, даже чувство отвращения при представлении о физической близости с ними, эротические сновидения во время поллюций исключительно гомосексуального содержания. В старшем подростковом возрасте к этому присоединяется активный поиск гомосексуальных партнеров, а также ситуаций, где можно увидеть обнаженными гениталии представителей своего пола (общественные бани, туалеты и т.п.). Женственная внешность у юношей и, наоборот, маскулинизированность у девушек сами по себе еще не свидетельствуют о гомосексуальных склонностях.

Другие транзиторные сексуальные девиации в подростковом возрасте. Сюда относятся более редкие случаи вуайеризма (подглядывания за обнаженным телом, особенно гениталиями противоположного пола), эксгибиционизма (выставление напоказ

собственных обнаженных гениталий, у мальчиков — обычно эрегированного полового члена), манипуляции над половыми органами малолетних или животных и т.п. Обычно эти действия сопровождаются мастурбацией или она следует за ними. Но все это встречается не как стойкая перверзия, а как случайные эпизоды, обычно на высоте полового возбуждения.

Более стойкой перверзией, также проявляющейся с подросткового возраста, является своеобразный фетишизм. Такие подростки занимаются онанизмом, переодеваясь в белье и платье противоположного пола, или используют для онанизма предметы туалета противоположного пола.

Типологические особенности сексуальных девиаций. Разным типам психопатий и акцентуаций характера присущи неодинаковые особенности сексуальных девиаций. У гипертимных подростков чаще встречается ранняя половая жизнь. При сенситивной и психастенической акцентуации может встречаться упорный онанизм и, главное, депрессивная реакция на него с самоутрысениями, самоукорами, самонаказаниями, тайными зарками и клятвами его прекратить и т.д. Сексуальная жизнь шизоидного подростка обычно покрыта глубокой тайной. Внешняя асексуальность и даже презрение к половым проблемам могут сочетаться у шизоидов с выраженной эротичностью — с интенсивным онанизмом и соответствующими фантазиями, или влечение может прорываться в грубой и перверзной форме — часами сторожат, чтобы подглядеть чьи-то гениталии, эксгибиционируют перед мальшами, онанируют под чужими окнами, где их могут увидеть, вступают в связь с первыми встречными, назначают свидания по телефону неизвестным лицам «на один раз» и т.д. Сильное влечение толкает эпилептоидов к сексуальной агрессии, понуждению к сожителству. Сексуальные девиации неустойчивых более всего определяются реакцией имитации тем формам сексуального поведения, которые имеют место в компании, к которой они принадлежат.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Термин «суицидальное поведение», распространившийся в последние годы [Stanley E., Barter J., 1970], объединяет все проявления суицидальной активности — мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. Этот термин особенно применим к подростковому возрасту, когда суицидальные проявления отличаются многообразием.

С 60-х годов нашего столетия суицидальное поведение подростков стало весьма актуальной проблемой в развитых капиталистических странах. В США на долю подростков до 1958 г. приходилось 8 % суицидных попыток, а после 1960 г. — более 20 % [Stevenson E. et al, 1972]. Во многих европейских странах самоубийства подростков занимают 2—3-е место среди причин смерти в этом возрасте [Самоубийства..., 1977].

Отмечается, что до 13 лет суицидные попытки чрезвычайно редки. С 14—15 лет суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16—19 лет [Otto U., 1972]. По нашим данным, 32 % попыток приходится на 17-летних, 31 % — на 16-летних, 21 % — на 15-летних, 12 % — на 14-летних и 4 % — на 12—13-летних. По одним данным, суицидные попытки более часты у мальчиков [Michaux L., 1953], по другим — у девочек [Otto U., 1972].

Во Франции 0,4 % подростковой популяции совершают суицидные попытки [Davidson F., Choquet M., 1978]. Обследование юношей перед призывом в армию в Швейцарии показало, что 2 % из них в подростковом возрасте совершали суицидные попытки и еще у 24 % хотя бы однократно появлялись суицидные мысли [Widmer A., 1979]. Частота суицидов и суицидных попыток, видимо, от года к году подвержена значительным колебаниям. В Чехословакии в период с 1961 по 1969 гг. величины завершенных суицидов в возрасте 15—19 лет на 100 тыс. общего населения были в разные годы от 13 до 36 для мужского и от 6 до 15 для женского пола. Соответственно число незавершенных попыток было от 80 до 158 и от 192 до 386 [Drdkova S., Zemek P., 1978].

Суицидальное поведение у подростков — это в основном проблема «пограничной психиатрии», т.е. области изучения психопатий и непсихотических реактивных состояний на фоне акцентуации характера. Лишь 5 % суицидов и попыток падает на психозы, в то время как на психопатии — 20—30 %, а все остальное — на так называемые «подростковые кризы» [Michaux L., 1953, Otto U., 1972]. По нашим данным, среди совершивших попытки подростков соотношение числа психопатий и акцентуаций характера приблизительно одинаково.

Лишь в 10 % у подростков имеется истинное желание покончить с собой (покушение на самоубийство), в 90 % суицидальное поведение подростка — это «крик о помощи». Не случайно 80 % попыток совершается дома, притом в дневное или вечернее время, т.е. крик этот адресован к ближним прежде всего.

Частота завершённых суицидов по сравнению с попытками в подростковом возрасте относительно невелика. По американским данным [Jacobziener H., 1965], завершается лишь 1% попыток, по скандинавским — 25% у мальчиков и 3% у девочек [Otto U., 1972]. Величина, указанная для мальчиков, несомненно представляется завышенной. Суицидные действия у подростков часто носят «несерьёзный», демонстративный характер, могут приобрести черты «суицидального шантажа» [Michaux L., 1953]. Однако именно в подростковом возрасте дифференциация между истинными покушениями и демонстративными действиями бывает чрезвычайно затруднена. Нашим сотрудником А. А. Александровым (1973), наряду с истинной суицидальностью и демонстративным поведением, у подростков выделен особый тип «неясных» попыток, где все действия определялись необыкновенно сильным аффектом при угнетении рассудочной деятельности. В силу этого отнести эти попытки к истинным, обдуманым или к демонстративным часто бывает совершенно невозможно. Малоопасный для жизни способ мог быть выбран чисто случайно. Например, 14-летний подросток в суицидных целях принял несколько таблеток пипольфена — попытка могла быть расценена как несерьёзная, однако выяснилось, что несколько лет назад от одной таблетки пипольфена у него развилась тяжёлая аллергическая реакция, и он посчитал несколько таблеток «верным средством».

Известным французским детским психиатром L. Michaux (1953) было выделено пять типов суицидных попыток (импульсивные, гиперэмотивные, депрессивные, паранойяльные и шизофренические) и 3 типа «суицидального шантажа» (истинный, аффективный и импульсивный). Построенная на интересных наблюдениях, эта классификация все же трудна для практического использования. Критерии разграничения разных типов недостаточно четки, отсутствует единый принцип выделения типов.

Наш материал свидетельствует о том, что суицидальное поведение является одной из распространенных форм нарушений при психопатиях и при непсихотических реактивных состояниях на фоне акцентуаций характера в подростковом возрасте. Среди 300 обследованных нами подростков мужского пола суицидальное поведение отмечено у 34%. Из них демонстративное поведение констатировано у 20%, аффективные попытки — у 11%, истинные, заранее обдуманые покушения — лишь у 3% (от общего числа суицидных попыток это составляет соответственно 59, 32 и 9%).

Демонстративное суицидальное поведение. Это — разыгрывание театральных сцен с изображением попыток самоубийства безо всякого намерения действительно покончить с собой, иногда с расчетом, что вовремя спасут. Все действия предпринимаются с целью привлечь или вернуть утраченное к себе внимание, разжалобить, вызвать сочувствие, избавиться от грозящих неприятностей (например, наказаний за совершенные правонарушения или проступки), или, наконец, чтобы наказать обидчика, обратив на него возмущение окружающих, или доставить ему серьезные неприятности. Место, где совершается демонстрация, свидетельствует обычно о том, кому она адресована: дома — родным, в компании сверстников — кому-либо из ее членов, при аресте — властям и т.п.

Следует, однако, учитывать, что демонстративные по замыслу действия вследствие неосторожности, неправильного расчета или иных случайностей могут обернуться роковыми последствиями. Оценка поступка как демонстративного требует тщательного анализа всех обстоятельств.

Аффективное суицидальное поведение. Сюда относятся суицидные попытки, совершаемые на высоте аффекта, который может длиться всего минуты, но иногда в силу напряженной ситуации может растягиваться на часы и сутки. В какой-то момент здесь обычно мелькает мысль, чтобы расстаться с жизнью, или такая возможность допускается. Тем не менее здесь обычно имеется больший или меньший компонент демонстративности. Существует целая гамма переходов от импровизированного на высоте аффекта суицидального спектакля до почти лишенного всякой демонстративности истинного, хотя и мимолетного, желания покончить с собой. В первом случае речь идет о демонстративном поведении, но развертывающемся на фоне аффекта — аффективная демонстрация. В других случаях аффективная суицидная попытка может быть обрамлена демонстративными действиями, желанием, чтобы смерть «произвела впечатление». Наконец, истинное покушение на самоубийство может совершаться также на высоте аффективной реакции интрапунитивного типа.

Истинное суицидальное поведение. Здесь имеет место обдуманное, нередко постепенно выношенное намерение покончить с собой. Поведение строится так, чтобы суицидная попытка, по представлению подростка, была эффективной, чтобы суицидными действиями «не помешали». В оставленных записках обычно

звучат идеи самообвинения, записки более адресованы самому себе, чем другим, или предназначены для того, чтобы избавиться от обвинений близких.

Социально-психологические факторы играют важную роль в стимуляции всех видов суицидального поведения. Например, в мае 1968 г. во время «молодежного бунта» во Франции суицидные попытки среди подростков почти исчезли. Среди социально-психологических факторов на первое место выдвигается семейная дезорганизация [Otto U., 1972]. Подчеркивается значение утраты родителей, особенно в возрасте до 12 лет, распад семьи вследствие развода. Отец в семье вообще часто отсутствует или играет пассивную роль при властной и деспотичной матери.

Обращается также внимание на «школьные проблемы», на роль дезадаптации в учебе и труде, особенно у мальчиков, на утрату контактов с товарищами [Otto U., 1972].

Эти проблемы часто возникают у подростков, у которых невысокий интеллект сочетается с выраженной сенситивностью.

«Сексуальные» проблемы обычно бывают дополнены другими, не менее важными факторами дезадаптации. Разрыв с возлюбленными толкает на суицидные попытки, если этот разрыв сочетается с унижением чувства собственного достоинства или если имелась чрезвычайно сильная эмоциональная привязанность, встречающаяся у подростков из разбитых семей или у эмоционально-лабильных подростков, которые в родительской семье ощущали эмоциональное отвержение. Стыд из-за раскрывшейся мастурбации, обнаружившейся беременности, импотенции, страх стать гомосексуалистом («гомосексуальная паника») также может толкнуть на суицидную попытку [Glazer K., 1965]. L. Zimre (1959) нашел, что суициды у подростков 11—16 лет, выросших без отца, чрезмерно привязанных к матери, чаще связаны с проблемами, обусловленными половым созреванием. В возрасте 16—19 лет больше встречается выходцев из полных семей, но в которых не было хорошего контакта. Трудности этих подростков более сопряжены с социальной адаптацией, отсутствием близкого человека, который мог бы послужить им моральной опорой. По мнению Л. Я. Жезловой (1978), «семейные» проблемы более значимы в препубертатном, а «сексуальные» и «любовные» — в пубертатном возрасте.

По нашим данным, значение разного рода «проблем» неодинаково в зависимости от типа суицидального поведения. «Семейные» проблемы послужили причиной при демонстративном и аффективном суицидальном поведении в 51—52 % и только в 13 % — при

истинных покушениях на самоубийство. «Сексуальные» проблемы оказались в основе истинного суицидального поведения в 61 %, а при аффективном — в 28 % и при демонстративном — в 24 %. При истинном суицидальном поведении речь шла, как правило, вовсе не о неудачной любви, а о переживании своей сексуальной неполноценности. «Школьные» проблемы в наших условиях занимают сравнительно небольшое место: 29 % аффективного, 26 % демонстративного и лишь 12 % истинного суицидального поведения были связаны с ними. Угроза наказания за делинквентность толкнула на демонстративные действия в 12 %, на аффективное суицидальное поведение — в 4 % и ни разу не побудило к истинным покушениям.

У мальчиков «развязывающим» фактором для суицидального поведения может послужить алкогольное опьянение: по нашим данным, при истинном и аффективном суицидальном поведении алкогольное опьянение имело место в 26—27 %, а при демонстративном — в 16 %.

Наиболее частыми способами, к которым прибегают подростки как при истинных, так и при демонстративных попытках, раньше считались отравление у девочек и повешение у мальчиков [Michaux L., 1953]. Последние зарубежные данные указывают на то, что как у девочек, так и у мальчиков более 90 % попыток совершается путем отравления [Otto U., 1972].

По нашим данным, способы, выбираемые подростками мужского пола, тесно связаны с типом суицидального поведения. При демонстративном поведении чаще всего используются порезы вен, затем отравление неядовитыми лекарствами и реже изображение попыток самоповешения, дефенестрации и т.п. При аффективном суицидальном поведении скорее прибегают к попыткам самоповешения или отравления и гораздо реже — к порезам вен. При истинном суицидальном поведении чаще других используется самоповешение. В выборе способов попыток немаловажную роль играет реакция имитации — подражание поступкам сверстников, услышанному или увиденному, особенно недавно.

У подростков обнаруживается определенная склонность к повторению суицидных попыток и особенно суицидальных демонстраций. Среди наблюдавшихся нами 92 подростков с суицидальным поведением у 34 % в анамнезе уже были те или иные проявления суицидального поведения.

Катамнестические исследования в Швеции [Otto U., 1972] выявили определенные особенности подростков, пытавшихся совершить суицид. По сравнению с общей подростковой популя-

цией, достоверно чаще были в последующем направлении в исправительные школы (т.е. делинквентность), уголовные преступления, агрессивные акты. Отмечена также склонность относительно рано — в 17—18 лет — вступать в браки и большая частота разводов. При призыве на военную службу среди юношей, совершивших суицидальные попытки, было признано негодными 46 % по сравнению с 7 % в не совершавшей суициды популяции. И, несмотря на это, число досрочно уволенных с военной службы среди совершавших суицидальные попытки до призыва превышало таковое в контроле в 50 раз!

С типом личности, в значительной мере определяемом типом акцентуации характера, у взрослых также связаны особенности суицидального поведения [Амбрумова А. Г., 1981]. По мнению U. Otto (1972), среди подростков, совершавших суицидальные попытки, преобладали истероиды (36 %) и инфантильные эмоционально-лабильные субъекты (33 %), еще у 13 % отмечены астенические черты. Шизоиды и циклоиды встречались крайне редко.

По нашим данным, частота, с которой встречаются разные типы психопатий и акцентуаций характера, существенно отличаются от того, имело ли место демонстративное поведение, аффективная попытка или истинное покушение. При демонстративном суицидальном поведении 50 % оказались представителями истероидного, истероидно-неустойчивого, гипертимно-истероидного типов, в 32 % — эпилептоидного и эпилептоидно-истероидного типов и лишь в 18 % были представители всех других типов, причем шизоидных, циклоидных и сенситивных подростков не было вовсе. При аффективном суицидальном поведении первое место заняли лабильный и лабильно-истероидный типы (37 %), на втором месте были другие варианты истероидного типа (23 %), по 18 % пришлось на сенситивный и конформно-неустойчивый типы и лишь 4 % на эпилептоидный. Истинные покушения в большинстве случаев совершались представителями сенситивного (63 %) и циклоидного (25 %) типов. Обращает внимание чрезвычайно низкая суицидальная активность шизоидов в подростковом возрасте.

Литература

1. Александров А. А. Нарушения поведения у подростков как один из критериев оценки степени психопатизации. — Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973, С. 37—48.

2. Алмазов Б. Н. Самопорезы у подростков с акцентуациями характера. — Патохарактерологические исследования у подростков. Л., 1981, С. 110—112.

3. Амбрумова А. Г., Жезлова Л. Г. О некоторых формах девиантного поведения у подростков. — Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. М., 1973, С. 211—215.

4. Бизюк А. П. Об особенностях формирования групп у подростков с различными психическими нарушениями. — Неврозы и пограничные состояния. Л., 1972, С. 88—90.

5. Боровский В. М. Психологическая деятельность животных. М., Л., 1956.

6. Буторина Н. Е., Мовчан Н. Г., Казаков В. С., Рыбакова Л. П. Особенности начальных проявлений алкоголизма у подростков (социально-психологический и клинический аспекты). Журн. невропатол. и психиатр. 1978. Вып. 10, С. 1569—1572.

7. Буянов М. И. Психический инфантилизм (краткая история и современное состояние проблемы). — Журн. невропатол. и психиатр., 1971, Вып. 10, С. 1579—1588.

8. Вдовиченко А. А. О типах акцентуации характера у делинквентных подростков. — Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976, С. 23—24.

9. Властовский В. Г. Акселерация роста и развития детей. Эпохальная и внутригрупповая. М., 1976.

10. Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеская психопатия и алкоголизм. М., 1980.

11. Драбкин Б. З., Трифонов О. А. Реабилитационная работа в отделении для подростков с пограничными состояниями. — Реабилитация больных нервными и психическими заболеваниями. Л., 1973, С. 212—215.

12. Жариков Н. М., Логинова М. С. Вопросы психиатрической терминологии. — Журн. невропатол. и психиатр., 1980. Вып. 2, С. 292—295.

13. Жезлова Л. Я. К вопросу о самоубийствах у детей и подростков. — Актуальные проблемы суицидологии. М., 1978, С. 93—104.

14. Жезлова Л. Я., Скуратович Г. А., Чомарян Э. А. О соотношении некоторых видов девиации поведения и суицида в детско-подростковом возрасте. Актуальные проблемы суицидологии. М., 1981, С. 133—141.

15. Зельцер А. [Selzer A.]. Причины и формы проявления ускоренного роста детей. Пер. с нем. М., 1968.

16. Иванов Н. Я. Отражение реакции эмансипации в системе отношений у подростков. — Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973, С. 17—24.

17. Иванов Н. Я., Личко А. Е. Усовершенствование процедуры обработки результатов, полученных с помощью патохарактерологического диагностического опросника для подростков. — Патохарактерологические исследования у подростков. Л., 1981, С. 5—28.

18. Илешева Р. Г. О некоторых девиациях поведения в подростковом и юношеском возрасте, связанных с ранней алкоголизацией. — Четвертая Всеросс. конф. по невропатологии и психиатрии детского возраста. М., 1978, С. 147—148.

19. Исаев Д. Н., Микиртумов Б. Е., Богданова Е. И. Сексуальные проявления в клинической картине пограничных нервно-психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Педиатрия. 1979. № 3, С. 39—43.

20. Кербиков О. В. К учению о динамике психопатии (1961). — Избр. труды. М: Медицина, 1971, С. 163—187.

21. Кербиков О. В. Клиническая динамика психопатий и неврозов (1962). Избр. труды. М., 1971, С. 188—206.

22. Ковалев В. В. Психогенные характерологические и патохарактерологические реакции у детей и подростков. — Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. М., 1973, С. 75—90.

23. Ковалев В. В. К клинической дифференциации инфантилизма у детей и подростков. — Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. М., 1973, С. 157—162.

24. Ковалев В. В. Психический дизонтогенез как клинко-патогенетическая проблема психиатрии детского возраста. Журн. невропат. и психиатр., 1981. Вып. 10, С. 1505—1509.

25. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979.

26. (Коркина М. В.) Korkina M. V. The syndrome of derealisation in adolescence. — Modern perspectives in adolescent psychiatry. Edinburgh, 1971. P. 329—357.

27. Лебединская К. С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания. М., 1969.

28. Лебединская К. С. Роль нарушения темпа полового созревания в клинике пограничных состояний у детей и подростков. М., 1973.

29. Лебединская К. С., Райская М. М., Немировская С. В., Мальцина В. С. Клиническая характеристика «трудных» подростков. — Журн. невропатол. и психиатр. 1978, Вып. 10. С. 1531—1535.

30. Личко А. Е. Основные типы нарушений поведения у подростков. — Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973. С. 5—16.

31. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. Л., 1979.

32. Личко А. Е., Александров А. А., Вдовиченко А. А. и др. Подростки с повышенным риском алкоголизации (к проблеме психопрофилактики алкоголизма). — Лечение и реабилитация больных алкоголизмом. Л., 1977. С. 50—54.

33. Личко А. Е., Богдановская Л. Б., Эйдемиллер Э. Г. Некоторые особенности психотерапевтического подхода в подростковой психиатрической клинике. — Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1973, С. 59—66.

34. Личко А. Е., Рубина Л. П. Организационные формы реабилитационной работы с подростками, страдающими психическими заболеваниями. IV Международный симпозиум по реабилитации психически больных. Л., 1974, С. 174—176.

35. Мечников И. И. Этюды о природе человека (1903). Собр. соч. М., 1954—1955.

36. Миньковский Г. М. Некоторые вопросы изучения преступности несовершеннолетних. — Предупреждение преступности несовершеннолетних. М., 1965, С. 24—49.

37. Морозов Г. В., Качаев А. К. Эпидемиологические данные к этиологии алкоголизма. — Проблемы алкоголизма. Вып. 2. М., 1976, С. 40.

38. Муратова И. Д., Сидоров П. И., Теддер Ю. Р. Опыт антиалкогольной работы с «угрожаемым» контингентом несовершеннолетних. — Здравоохран. Росс. Федерации, 1978, № 10, С. 30—33.

39. Нураев А. У. Побег из дома при патологических нарушениях поведения у подростков. — Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973, С. 24—31.

40. Общая сексопатология / Под ред. Г. С. Васильченко. М., 1977.

41. Озерецкий Н. И. Трудновоспитуемые дети. Имущественные правонарушения у детей и подростков. М.: Л., 1932.

42. Основы морфологии и физиологии организма детей и подростков / Под ред. А. А. Маркосяна. М., 1969.

43. Пашкова В. А. О необходимости пересмотра показателей оценки физического и полового развития детей и подростков для задач судебной медицины в связи с явлениями акселерации. Судеб. мед. экспертиза, 1973, № 1, С. 13—16.

44. Портнов А. А., Пятницкая И. Н. Клиника алкоголизма. Л., 1971.

45. Рожнов В. Е., Дробкин Б. З. Особенности психотерапии детей и подростков. — Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова, Ташкент. 1979, С. 497—517.

46. Самоубийства и покушения на самоубийства среди молодежи. Отчет о конференции. Европейское региональное бюро ВОЗ. Копенгаген. 1977.

47. Скряцкий Ю. А. Увлечения в психопатологии подросткового возраста. — Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973.

48. Скряцкий Ю. А. Психотерапия увлечениями как новый метод лечения при психопатиях у подростков. — Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими заболеваниями. Л., 1978, С. 51—56.

49. Сосюкало О. Д., Большаков А. Г., Кашникова А. А. О влиянии фактора акселерации на формирование клинической картины шизофрении у подростков. — Журн. невропатол. и психиатр., 1978, Вып. 10, С. 1523—1527.

50. Строгонов Ю. А. Основные позиции в зарубежных исследованиях злоупотребления алкоголем у подростков. — Патохарактерологические исследования у подростков. Л., 1981, С. 112—118.

51. Строгонов Ю. А., Капанадзе В. Г. Медико-психологические аспекты формирования алкогольной зависимости у подростков. — Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими заболеваниями. Л., 1978, С. 56—61.

52. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. — М., Медгиз. Т. 1. 1955, Т. 2. 1959.

53. Adler A. Uber der nervosen Character. Wiesbaden, 1912.

54. Chauvin P. Les societes animales. De Fabeille au gorille. Paris, 1963.

55. Davidson F., Choquet M. Apport de l'epidemiologie a la comprehension et la prevention du suicide de l'adolescent. Rev neuropsychial infant 1978. ann 26, № 12, P. 683—691.

56. *Drdkowa S., Zemek P.* Sebevrazendne jednani mladeze ve veku 15 az 19 let. — *Cesk. pediat.*, 1978, r. 33, c. 9, s. 550—552.
57. *Erikson E. H.* Identity and the life cycle. Psychological issues. New York, 1959.
58. *Claser K.* Suicide in children and adolescents. New York, 1965.
59. *Haffter C.* Historische Fspecte der Bandenbildung Jugendlicher. *Acta paedopsychiat.*, 1966, V. 33, № 6/7, P. 183—187.
60. *Hertoft P.* Investigation into sexual behaviour of young men. — *Danish Med. Bull.*, 1969, V. 16, Suppl. 1, P. 1—96.
61. *Homburger F.* Psychopathologie des Kindesalter. Berlin, 1926.
62. *Howell M. C., Emmons T. B., Frank D. A.* Reminiscences of runaway adolescents. — *Amer. J. of Orthopsychiat.*, 1973. V. 43, № 5. P. 840—853.
63. *Jacobziener H.* Attempted suicides in adolescence by poisoning. *Am. J. Psychift*, 1965, V. 119, № 2, H. 247—252.
64. *Jenkins R. L.* Classification of behaviour problems in children. — *Am. J. Psychiat*, 1969, V. 125, № 8, P. 1032—1039.
65. *Michaux L.* Psychiatrie infantile. Paris. 1953.
66. *Michaux L.* Les troubles du caractere. Paris. 1964.
67. *Moll A.* Die kontrare Sexualempfindung. 2 Aufl. Berlin, 1893.
68. *Niessen G.* Pubertatskrisen und Storungen der psychosexuellen Entwicklung. H. Harbauer, R. Lempp, G. Niessen. P. Strunk. Lehrbuch der speziellen Kinder und Jugendpsychiatrie. Berlin Heidelberg. 1971, P. 133—148.
69. *Otto U.* Suicidal acts in children and adolescents. A follow up study — *Acta psychiat. Scand.*, 1972. Suppl. 233, P. 1—124.
70. *Stanley E. J., Barter J. T.* Adolescent suicidal behaviour. *Am. J. Orthopsychiat.*, 1970, V. 40, № 1, P. 87—95.
71. *Stevenson E. K., Hundgens R. W., Held C. P. et. al.* Suichidal communication in adolescents. — *Dis. Nerv. Syst.*, 1972. V. 33, № 2, P. 112—122.
72. *Stutte H.* Психиатрия детского и юношеского возраста. (1960). — *Клиническая психиатрия* / Под ред. Г. Груле и др. Пер. с нем. М., 1967, С. 678—779.
73. *Widmer A.* Selbstmordgedanken, Persönlichkeitsstruktur und soziale Probleme bei 19 jährigen Zurichern. — *Soc. und Prav. Med.*, 1979, Bd. 24, № 1, S. 47—49.

ФРОЛОВ Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия.

Редактор *М.И. Черкасская*

Корректор *Т.А. Кулакова*

Оригинал-макет — *Г.А. Кузнецов*

Художник *В.Ю. Лукин*

Ответственный за выпуск *Дмитриев А.Е.*

Российское педагогическое агентство

ISBN 5-86825-023-0

Лицензия ЛР № 070883 от 01.03.1993 г.

Подписано к печати 5.12.96 г. Формат 60x84¹/₁₆.
Печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 19,1. Бумага книжно-журнальная.
Тираж 3000. Заказ № 2034.

Отпечатано с готовых диапозитивов в Клинцовской городской типографии.
243100, Брянская обл., г. Клинцы, пер. Богунского полка, 4а.
Тел.: (08336) 2-24-56, 2-35-89, 2-04-18.

СОДЕРЖАНИЕ

БЮЛЕР Ш. Что такое пубертатный период	9
ШТЕРН Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте	20
ШПРАНГЕР Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте	33
ФРЕЙД А. Психология Я и защитные механизмы	64
ХОРНИ К. Женская психология	91
КЛЕ М. Психология подростка	103
МАССЕН П., КОНДЖЕР Д., КАГАН ДЖ., ХЬЮСТОН А. Развитие личности ребенка	141
БЕРНС Р. Развитие Я-концепции и воспитание	176
ВЫГОТСКИЙ Л. С. Педология подростка	232
ЭЛЬКОНИН Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков	286
ЭЛЬКОНИН Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте	313
ШОСТРОМ Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор	321
БАЙЯРД Р.Т., БАЙЯРД Дж. Ваш беспокойный ребенок	335
ДРАГУНОВА Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте	385
САТИР В. Как строить себя и свою семью	405
БОЖОВИЧ Л. И. Этапы формирования личности в антогенезе	414
КОН И. С. Психология ранней юности	431
ЛИЧКО А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков	474