

Психология ранней юности

Рецензенты: учитель русского языка и литературы В. Г. Богин (г. Зеленоград), психотерапевт Н. В. Жутикова (г. Новосибирск)

Книга представляет собой расширенное и переработанное издание пособий «Психология юношеского возраста» и «Психология старшеклассника», изданных в 1979—1982 гг., и дает систематическое изложение основных психологических проблем 14—18-летних школьников и учащихся ПТУ. Новое издание переработано с учетом новейших научных данных. Добавлена новая глава «Девиантное поведение». Существенно расширен материал о неформальных юношеских группах и субкультурах, психосексуальном развитии подростков и т. д. Адресованная в первую очередь классному руководителю, книга может быть полезной также студентам пединститутов, родителям и другим людям, интересующимся проблемами ранней юности.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ

ГЛАВА I. ОБРАЗЫ ЮНОСТИ

ЮНОСТЬ И ЮНОШЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ИНСТИТУТЫ

Глава II. ЮНОСТЬ КАК СТАДИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НА РАСПУТЬЕ

ВОЗРАСТ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Глава III. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И УМСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ

МИР ЭМОЦИЙ

САМОСОЗНАНИЕ: ОТКРЫТИЕ «Я»

Глава IV. ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

РОДИТЕЛИ И ДЕТИ

УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИЕСЯ

Глава V. ОБЩЕСТВО СВЕРСТНИКОВ И ЮНОШЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА

ОБЩЕНИЕ И ОБОСОБЛЕНИЕ

ОБЩЕСТВО СВЕРСТНИКОВ В ШКОЛЕ И ВНЕ ЕЕ

ЮНОШЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА

Глава VI. ДРУЖБА

Глава VII. СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ И ВЫБОР ПРОФЕССИИ

МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ

Глава VIII. ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОЛОВ

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

УХАЖИВАНИЕ И ЛЮБОВЬ

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

Глава IX. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

НОРМА И ПАТОЛОГИЯ

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

Предисловие

"А прежде всего надо, чтобы знание знало."
Януш Корчак. "Как любить детей."

Эта книга имеет долгую историю.

Первый вариант ее — «Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности» — был опубликован в 1979 г., а расширенное издание — «Психология старшеклассника» — в 1980 и 1982 гг. Написал я ее не потому, что считал себя готовым к такой работе, а только ради того, чтобы заполнить зияющий вакуум, существовавший в нашей психологической литературе без малого пятьдесят лет: систематического курса юношеской психологии не выходило с конца 1920-х годов, да и в общих трудах по возрастной психологии юность освещалась гораздо скупее, чем детство или отрочество.

Не имевшая конкурентов книга была тепло встречена научно-педагогической общественностью, быстро раскуплена и переведена на болгарский, чешский и латышский языки; существенно расширенный венгерский ее вариант вышел двумя изданиями. Разумеется, я хорошо понимал ее несовершенство, тем более что для серьезного анализа некоторых проблем юношеской психологии в те годы не было, да и сейчас нет даже исходных фактических данных.

Во втором издании «Психологии старшеклассника» (1982, с. 196—197) прямо говорилось: «Из-за непростительной скудости социально-педагогических и социально-психологических исследований групповой портрет «современного юноши», с которым соотносит и сверяет свои личные впечатления учитель, выглядит расплывчатым, недостаточно конкретным. Мы говорим о психологии юношеского возраста, а фактически описываем: а) преимущественно мальчика, потому что девичью психологию не изучали; б) школьника, потому что сравнительных данных об учащихся ПТУ и других категориях молодежи того же возраста еще меньше, чем о школьниках; в) жителя очень большого города, потому что сельская молодежь и подростки из маленьких городов социологически и психологически изучены хуже; г) неопределенного социального происхождения, потому что данные об особенностях воспитания детей в разных социальных слоях и средах отрывочны и несистематичны; д) неизвестно какого поколения, потому что нет систематических когортных и сравнительно-исторических исследований, а эпизодические сравнения сегодняшних данных с данными 1920-х или 1930-х годов этот пробел восполнить не могут. Остро необходимы также межкультурные, историко-этнографические данные о национальных различиях воспитания и процессов взросления в прошлом и настоящем. Этот большой и серьезный счет учительство вправе предъявить педагогической науке, прежде всего Академии педагогических наук СССР».

Увы! Ни АПН, ни Минпрос оплачивать этот счет не собирались, психология все больше хирела и серела, а социальная педагогика откровенно лакировала действительность.

Перестройка все изменила. Новое издание книги потребовало ее коренной переработки.

Многие привычные стереотипы нашего мышления рухнули. Исчезли запреты на обсуждение некоторых проблем (например, в венгерском издании я рассматривал

природу юношеских самоубийств, а в советском — нет). Поведение сегодняшних старшеклассников существенно отличается от того, каким оно было 10—15 лет назад. В психологии развития появились новые идеи и методы. Жить стало если и не лучше, то определенно веселей. Зато работать стало труднее.

Общие свойства юношеской психологии, конечно, не изменились. Но они по-разному проявляются в конкретных социальных условиях. Каждое новое поколение для старших — племя младое, незнакомое. Между тем наука наша развивается крайне медленно, достоверных фактов, относящихся к сегодняшнему дню, а не к позавчерашнему, очень мало. Анализ новых проблем сплошь и рядом подменяется их обозначением. Вместе с тем актуальность темы такова, что и при недостатке данных нужно знать то, что уже известно.

Логическая структура книги проста.

Первая глава является социологической. В ней рассматриваются важнейшие социальные проблемы и тенденции, определяющие взаимоотношения поколений, цели, средства и институты социализации юношества в современную эпоху. Это минимум социологической культуры, без которого не может обойтись думающий учитель, и вместе с тем — как бы камертон, по которому настроено все последующее изложение.

Вторая глава — теоретико-методологическая. В ней обсуждены важнейшие теории юношеского возраста, новые тенденции и методы психологии развития, определяется место переходного возраста в структуре жизненного пути, соотношение возрастных и индивидуальных особенностей, диалектика постоянства и изменчивости личностных черт и т. д. Эта глава наиболее трудна для чтения, прагматически настроенному учителю она покажется вообще излишней и ее можно пропустить. Но когда с читателем говорят от имени науки, он имеет право знать, как строится эта наука, на чем основаны ее утверждения и насколько можно им доверять. А это, естественно, требует больших интеллектуальных усилий, нежели некритическое усвоение готового знания.

В третьей главе анализируются закономерности и свойства умственного развития, способностей, эмоционального мира и в особенности — самосознания юношей и девушек. Четвертая глава посвящена их взаимоотношениям с наиболее значимыми взрослыми — родителями и учителями. В пятой главе обсуждаются закономерности юношеского общения, роль и значение общества сверстников, спорные проблемы юношеской субкультуры. Шестая глава посвящена психологии юношеской дружбы. В седьмой главе рассматриваются процессы и стадии социального самоопределения юношей и девушек: как формируются их жизненная перспектива, мировоззрение, отношение к труду, как происходит выбор профессии и складывается моральное сознание. Восьмая глава посвящена проблемам психосексуального развития. В ней показано, как соотносятся биологические и социальные факторы полового созревания, каковы свойства юношеской сексуальности и любовных отношений и какие задачи это ставит перед школой и учителем. Последняя, девятая глава содержит характеристику и анализ девиантного, отклоняющегося от нормы поведения, с которым нередко приходится сталкиваться учителю и которое является предметом изучения, с одной стороны, психиатров, а с другой — криминологов.

Книга не претендует на то, чтобы нарисовать социально-психологический портрет современных юношей и девушек и дать учителю какие-то педагогические

рецепты. Моя единственная цель — опираясь на данные науки, познакомить учителя с важнейшими социально-психологическими проблемами ранней юности и тем самым пробудить его мысль и дать пищу для самостоятельных размышлений.

Главная мысль книги: юность — не пассивный объект обучения и воспитания, а самостоятельный субъект деятельности, подход к ней может быть только личностным, в духе педагогики сотрудничества.

ЮНОСТЬ И ЮНОШЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

"В каждом поколении современники стремятся выявить черты «нынешнего молодого человека» и показать, чем он отличается от старших, но как искусственны все эти схемы!.. Молодежь — это тысячелетнее божество, автор любого опроса получит именно те ответы, на которые рассчитывал.
Франсуа Мориак. "Молодой человек"

Каждый знает, что юность — определенный этап созревания и развития человека, лежащий между детством и взрослостью. Но каковы хронологические границы и содержательные признаки этого периода? Переход от детства к взрослости обычно подразделяется на два этапа: подростковый возраст (отрочество) и юность (раннюю и позднюю). Однако хронологические границы этих возрастов часто определяются совершенно по-разному. Например, в отечественной психиатрии возраст от 14 до 18 лет называется подростковым, в психологии же 16—18-летних считают юношами.

Возрастная терминология никогда не была однозначной. В Толковом словаре В. Даля «юноша» определяется как «молодой», «малый», «парень от 15 до 20 лет и более», а «подросток» — как «дитя на подросте», около 14—15 лет. Л. Н. Толстой хронологической гранью между отрочеством и юностью считает 15-летие. Между тем герою романа Ф. М. Достоевского «Подросток» уже исполнилось 20 лет. В древнерусском языке слово «отрок» обозначало и дитя, и подростка, и юношу. Та же нечеткость граней характерна для классической и средневековой латыни.

Важная деталь: возрастные категории во многих, если не во всех языках первоначально обозначали не столько хронологический возраст человека, сколько его общественное положение, социальный статус. Древнерусское «отрок» (буквально — «не имеющий права говорить») означало: «раб», «слуга», «работник», «княжеский воин».

Связь возрастных категорий с социальным статусом сохраняется и в современных языках. Умаление возрастного статуса человека, обращение к нему как к младшему («молодой человек», «парень» и т. п.) нередко содержит в себе оттенок пренебрежения или снисходительности.

Периодизация жизненного пути и представления о свойствах и возможностях индивидов каждого возраста тесно связаны с существующей в обществе возрастной стратификацией, т. е. системой организации взаимодействия возрастных слоев (страт).

Между возрастом и социальными возможностями индивида существует взаимозависимость. Хронологический возраст, а точнее — предполагаемый им уровень развития индивида, прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей и т. п. Половозрастное разделение труда во многом определяет социальное положение, самосознание и уровень притязаний членов соответствующей возрастной группы.

Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей, причем эта связь может быть как прямой, так и опосредованной (например,

временем, необходимым для получения образования, без которого нельзя занять определенное общественное положение). В одних случаях критерии являются нормативно-юридическими (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), в других — фактическими (например, средний возраст вступления в брак), причем степень определенности возрастных критериев и границ в разных обществах и разных сферах деятельности весьма изменчива.

Возрастная стратификация включает также систему связанных с возрастом социально-психологических ожиданий и санкций: (сравните представления — не всегда осознанные — о «нормальном поведении» и о степени ответственности подростка и взрослого, молодого рабочего и ветерана).

Взаимоотношения возрастных слоев и групп тесно связаны с определенными социально-экономическими процессами.

С одной стороны, в обществе происходит постоянное распределение и перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным системам и ролям. Оно определяется объективными потребностями социальной системы, прежде всего — общественным разделением труда, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций и реализуется с помощью соответствующих социальных механизмов. С другой стороны, налицо встречный процесс социализации, сущность которого заключается в усвоении индивидом на каждом этапе его жизненного пути умения принимать и усваивать новые и оставлять старые социальные роли (или приспосабливаться к их изменению). В этом смысле подготовка к выходу на пенсию — такой же необходимый элемент опережающей социализации пожилых людей, как профессиональная ориентация — опережающей социализации подростков и юношей.

Слово «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического, в частности полового, созревания, а с другой — достижение социальной зрелости. Но в разных обществах это происходит по-разному.

В первобытных обществах, с их сравнительно простой и стабильной социальной структурой, индивид относительно легко усваивал социальные роли и трудовые навыки, необходимые взрослому человеку. Низкая продолжительность жизни не позволяла обществу особенно затягивать «подготовительный период». Детство кончалось рано, воспитание и обучение имели преимущественно практический характер: дети обучались, участвуя в посильной для них форме в трудовой и прочей деятельности взрослых. У многих народов Сибири дети уже к 10—12 годам овладевали техникой обиходных работ — стрельбой из лука, греблей, рыболовством, становясь практически равноправными работниками.

В классовом обществе критерии социального созревания усложняются, становятся более многомерными.

В средние века передача накопленного старшими опыта осуществлялась в основном путем непосредственного практического включения ребенка в деятельность взрослых. Ребенок выполнял подсобные функции в родительской семье или вне дома (ученики в ремесленных цехах, пажи и оруженосцы у

рыцарей, послушники в монастырях и т. п.); обучение было органической частью труда и быта, а критерии зрелости имели сословный характер. В описании детства и отрочества средневековая мысль подчеркивает не столько задачу подготовки к будущей жизни, сколько момент социальной зависимости (вспомним этимологию слова «отрок»).

Буйный юношеский возраст отнюдь не вызывал у старших умиления. Как говорит один из шекспировских персонажей, «лучше бы люди, когда им исполнилось десять, но еще не стукнуло двадцать три, вовсе не имели возраста. Лучше бы юность проспала свои годы, потому что нет у нее другой забавы, как делать бабам брюхо, оскорблять стариков, драться и красть» (Шекспир В. Зимняя сказка // Поли. собр. соч.: В 8 т.— М.: Художественная литература, 1960.— Т. 8.— С. 58.)

Важнейшим критерием взрослости считалось создание собственной семьи, с чем ассоциировалась самостоятельность и ответственность. Шекспир называет пятидесятилетнего холостяка Фальстафа юношей, а немецкое слово *Junggeselle* (холостяк) буквально значит «молодой парень».

Новое время принесло важные социальные и психологические сдвиги. Физическое, в частности половое, созревание заметно ускорилось, заставляя «снижать» границы юношеского возраста. Напротив, усложнение общественно-трудовой деятельности, в которой должен участвовать человек, повлекло за собой удлинение необходимых сроков обучения. Новые поколения молодежи значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную трудовую жизнь, дольше, сидят за школьными партами разного размера. Отсюда — удлинение периода «ролевого моратория», когда юноша «примеряет» различные взрослые роли, но еще не идентифицируется с ними окончательно, и изменение соответствующих социально-психологических стереотипов.

Удлинение юности имеет свои личностные предпосылки, а именно — расширение сферы сознательного самоопределения и повышение его самостоятельности. В обществе патриархально-феодального типа жизненный путь индивида в своих основных чертах был заранее предопределен наличной социальной структурой и традицией. В профессиональной сфере юноша, как правило, наследовал занятия своих родителей. Его социальные стремления ограничивались рамками сословной принадлежности. Невесту ему выбирали родители, часто задолго до его возмужания и независимо от его личных склонностей и симпатий. Вырваться из этой социальной скованности и даже осознать ее как таковую мог только человек выдающийся.

В Новое время возможности индивидуального выбора — профессии, жены, образа жизни — значительно расширились. Психологические горизонты человека в век книгопечатания и массовых коммуникаций не ограничены рамками его непосредственного окружения. Большая свобода выбора способствует формированию более гибкого социального характера и обеспечивает большее разнообразие индивидуальных вариаций. Но обратная сторона этого прогресса — усложнение процесса самоопределения. Очень уж велик выбор возможных путей, и только практически, в ходе самой деятельности, выяснится, подходит она человеку или нет.

Рост социальной автономии молодежи от старших и индивидуального самоопределения, в противоположность пассивному приспособлению к

существующим условиям, породил в середине XVIII в. новый нормативный канон юности, представление о юности как об эпохе «второго рождения», «бури и натиска», воплощения «чистой субъективности». Знаменитый трактат Жан-Жака Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762), где были подробно развиты эти идеи, часто называют «открытием» или «изобретением» юности. Говоря словами Томаса Манна, «в один прекрасный день оказалось, что век, который изобрел женскую эмансипацию и стал ратовать за права ребенка, — весьма снисходительный век, — пожаловал и юность привилегией самостоятельности, а она, уж конечно, быстро с нею освоилась» (Манн Т. Доктор Фаустус// Собр. соч.: В 10 т.— М.: Художественная литература 1960.—Т. 5.—С. 151—152).

Однако свойства юности сразу же оказались проблематичными, Одни видят в юности «метафизический дар» первозданной естественности «единственно правомерный мост между цивилизацией и природой», «предцивилизованное состояние», «доподлинно романтический возраст», призванный «подняться и сбросить оковы отжившей цивилизации, отважится на то, на что у других не хватает жизненной отваги, а именно — вновь погрузиться в стихийное» (Там же.— С. 154,155).

Другие же считают свойства юности продуктом специфических условий и воспитания.

Этот спор имеет принципиальное значение. К. Маркс и Ф. Энгельс уже в «Немецкой идеологии» указывали, что нельзя рассматривать жизненный путь человека только как смену фаз его сознания и самосознания. Отношение человека к самому себе и к действительности имеет материальные основы, поэтому надо вывести особенности его сознания и самосознания из практического отношения к действительности, из его жизнедеятельности, а не наоборот. Причем сама деятельность, содержание которой преломляется в психологии соответствующего возраста, должна рассматриваться конкретно исторически.

«Так как святой Макс не обращает внимания на физическую и социальную «жизнь» индивида и вообще не говорит о «жизни», то он вполне последовательно отвлекается от исторических эпох, от национальности, класса и т. д. или, что то же самое, он раздувает господствующее сознание ближайшего к нему класса его непосредственного окружения, возводя его в нормальное сознание «человеческой жизни». Чтобы подняться над этой местной ограниченностью и педантизмом школьного наставника, ему следовало бы только сопоставить «своего» юношу с первым попавшимся юным конторщиком, с молодым английским фабричным рабочим, с молодым янки, не говоря уже о молодом киргиз-кайсаке» (Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология//Соч.— 2-е-изд.— Т. 3.—С. 114. Далее ссылки даются на это издание).

«Классический» юноша, которого описали и возвели в норматив психологи XIX в., был, как правило, выходцем из дворянской или буржуазной среды, учеником гимназии, студентом университета, начинающим интеллектуалом. Однако вскоре выяснилось, что этот тип юноши вовсе не является единственным и статистически преобладающим.

Социальное происхождение и классовое положение оказывают громадное влияние на жизненный путь индивида, начиная от темпов физического созревания и кончая содержанием мировоззрения. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь

сложного личностного качества, которое не зависело бы от социально-классовых и средовых факторов. Любое психологическое исследование должно учитывать, в числе прочих обстоятельств, социальное происхождение юноши, род занятий и уровень образования его родителей; особенности социально-экологической среды, в частности тип населенного пункта (большой город, малый город, деревня); состав, структуру и материальное положение семьи; его собственное социальное положение и вид занятий (школьник, учащийся ПТУ, учащийся техникума, студент вуза, рабочий и т. д.). Отсюда — необходимость тесной кооперации психолога с социологом.

К социально-экономическим различиям добавляются национальные, этнокультурные особенности.

Американский этнограф Маргарет Мид (1901 — 1978)', изучив взросление детей на островах Самоа, Адмиралтейства (1928) и позже—на Новой Гвинее (1930), нашла, что переход к зрелости не сопровождался в этих обществах каким-либо кризисом или драмой. В неспешном жизненном ритме «традиционного» общества подросток включался во взрослую жизнь легко и постепенно. Самоанская девочка-подросток не знала таких жестких сексуальных табу, как ее американская ровесница. Не было в Океании и проблемы индивидуального самоопределения (профессионального, социального или морального), которое должно быть осуществлено в относительно короткий промежуток времени. Поэтому переходный возраст здесь не знает внутренней напряженности, типичной для Западной Европы или США (См.: Мид М. Культура и мир детства.— М.: Наука, 1988).

По мнению другого знаменитого этнографа Рут Бенедикт (1881 — 1948), тип перехода от детства к взрослости зависит, в частности, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет данное общество к ребенку и к взрослому. Там, где эти требования более или менее единообразны, развитие протекает плавно и ребенок достигает статуса взрослого постепенно. В сложных обществах Запада нормы поведения детей и взрослых различны и даже противоположны. Детский возраст считается игровым, свободным от ответственности, от взрослого же ожидают высокой степени индивидуальной ответственности. От ребенка требуют послушания, от взрослого — инициативы и самостоятельности. Ребенка считают существом бесполом и всячески ограждают его от сексуальности; в жизни взрослых сексуальность играет важную роль. Контрастность детства и зрелости затрудняет подростку усвоение взрослых ролей, вызывая целый ряд внешних и внутренних конфликтов.

Этнокультурные различия существуют не только между народами, стоящими на разных стадиях исторического развития. Сравнительное исследование 15—16-летних американских и датских школьников, проведенное Дениз Кендел и Джеральдом Лессером (1972), показало, что американские подростки и их родители больше ориентированы на личные достижения, тогда как датчане выше ценят добрые отношения с окружающими. Дружеские отношения юных датчан более интимны, чем у американцев. Датские школьники придают больше значения своим учебным занятиям и вообще умственному развитию. В то же время они более независимы от своих родителей, чем юные американцы, и сама датская семья более демократична.

Существенное различие в структуре семьи, положении подростков и характере их взаимоотношений со старшими имеется и между народами нашей многонациональной страны (См.: Бернштам Т. А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX — начала XX веков: Половозрастной аспект традиционной культуры.— Л.: Наука, 1988).

К сожалению, влияние этих различий (как и социально-экономических условий) на психологию подростков и юношей до сих пор систематически не изучалось и не учитывается в практике воспитания.

Психология юношеского возраста тесно связана с проблемой «отцов и детей», преемственности и конфликта поколений. В известном смысле эта проблема является вечной. Как писали К. Маркс и Ф. Энгельс, «история есть не что иное, как последовательная смена отдельных поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой — видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» (Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч.— Т. 3.— С. 44—45).

Однако слово «поколение» многозначно. Оно обозначает:

1. генерацию, звено в цепи происхождения от общего предка («поколение отцов» в отличие от «поколения детей»);
2. возрастную-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время и образующих определенный слой населения;
3. условный отрезок времени, в течение которого живет и активно действует данное поколение;
4. современников — людей, сформировавшихся в определенных исторических условиях, под влиянием каких-то значительных событий, и объединенных общностью исторической судьбы и переживаний («поколение Великой Отечественной войны»). Говоря о «преемственности» или «конфликте» поколений, ученые сплошь и рядом имеют в виду совершенно разные вопросы — возрастную структуру общества, взаимоотношения старших и младших, темп исторического обновления, взаимоотношения конкретных отцов (и вообще родителей) и их детей и т. п.

В общем виде можно сказать, что чем выше темп исторического развития, чем больше социально значимых изменений осуществляется в единицу времени, тем заметнее различия между поколениями, тем сложнее механизмы трансмиссии, передачи культуры от старших к младшим и тем избирательнее, селективнее отношение младших к своему социальному и культурному наследию.

Взаимоотношения поколений никогда и нигде не были и не могут быть абсолютно равными, симметричными. Старшие обучают и воспитывают младших, приобщают их к унаследованной от прошлого культуре и в дальнейшем передают им это наследие. Но историческая преемственность реализуется через многообразие и изменение, в котором младшие играют весьма активную роль. Говоря о преемственности революционных традиций, В. И. Ленин подчеркивал, что молодежь «по необходимости вынуждена приближаться к социализму иначе,

не тем путем, не в той форме, не в той обстановке, как ее отцы» (Ленин В. И. Интернационал молодежи // Поли. собр. соч.— Т. 30.— С. 226).

Под влиянием подъема молодежного движения протеста 1960-х годов многие западные ученые стали писать, что старый конфликт отцов и детей, в основе которого было желание сыновей скорее унаследовать власть и имущество отцов, теперь перерастает в глобальный «разрыв», «пропасть» между поколениями, которые вообще не способны понять друг друга. Однако если одни авторы (Маргарет Мид, Эдгар Фриденберг) считали данную ситуацию принципиально новой, полагая, что «пропасть» между поколениями быстро углубляется, то другие (Льюис Фойер, Дэниэл Янкелович) не усматривали в ней ничего нового; конфликт отцов и детей существовал, по их мнению, всегда, а его современные масштабы сильно преувеличены.

Весьма типичны в этом смысле рассуждения М. Мид (1970). Связывая характер межпоколенных отношений с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, она различает в истории человечества три типа общества: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у старших, конфигуративные, где и дети, и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников, и префигуративные, где старшие не только обучают детей, но и сами учатся у них.

Постфигуративная культура, по мнению Мид, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое учится главным образом на опыте прежних поколений, ориентируясь на традицию и ее живых носителей — стариков. Традиционное общество живет как бы вне времени, всякое новшество вызывает в нем подозрение: «наши предки так не поступали». Взаимоотношения возрастных слоев здесь жестко регламентированы, каждый знает свое место, и никаких споров на этот счет не возникает.

Ускорение технического и социального развития делает опору на опыт прежних поколений недостаточной. Конфигуративная культура переносит центр тяжести с прошлого на современность. Она ориентируется не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В науке мнение современных ученых важнее, чем мнение Аристотеля. В воспитании влияние родителей уравнивается и перевешивается влиянием сверстников и т. д. Это совпадает с изменением структуры семьи, превращающейся из «большой семьи» в нуклеарную, состоящую из супружеской пары и ее потомства. Отсюда — растущее значение юношеских групп, появление особой молодежной субкультуры и всякого рода межпоколенных конфликтов.

Наконец, в наши дни темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт не только недостаточен, но зачастую даже вреден, мешая смелым и прогрессивным подходам к новым, небывалым обстоятельствам. Префигуративная культура ориентируется главным образом на будущее. Не только молодежь учится у старших, как было всегда, но и старшие во все большей степени прислушиваются к мнению молодежи. Раньше старший мог сказать юноше: «Ты должен слушаться меня, ибо я был молодым, а ты не был старым, поэтому я лучше тебя все знаю». Сегодня он может услышать в ответ: «Но вы никогда не были молоды в тех условиях, в которых нам предстоит жить, поэтому ваш опыт для нас бесполезен». Этим Мид объясняет и молодежную «контркультуру», и студенческие волнения в США.

Концепция Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития, подчеркивая, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя не только информационный поток от родителей к детям, но и встречную тенденцию: молодежная интерпретация современной социальной ситуации и культурного наследия оказывает влияние на старшее поколение. В общей форме это верно и, кстати сказать, не так уж ново: удельный вес молодежных инициатив в развитии культуры был весьма значителен и в средние века, и в античности. Тем не менее распространение оценки политической и духовной ситуации США конца 1960-х годов, рассмотренной сквозь призму юношеского восприятия («Все ново, все беспрецедентно, никто до нас не сталкивался с этими проблемами, поэтому долой прошлый опыт!»), на всю историю мировой культуры выглядит упрощением.

Чтобы понять конкретные социально-возрастные и межпоколенные различия, нужно уточнить целый ряд вопросов.

Вопрос 1. Как сравнивать сходства и различия генеалогических поколений родителей и детей или представителей разных возрастных когорт, скажем, людей, родившихся в 1930-х и в 1960-х годах? Первая тема неотделима от изучения внутрисемейных отношений, вторая является макросоциальной и требует исторического подхода.

Вопрос 2. Как сопоставлять субъективно приписываемые свойства (как родители и дети, старые и молодые представляют себе степень и содержание своих отличий друг от друга) или объективные различия, которых сами люди могут и не осознавать? Можно спросить подростков, чем и насколько они, по их мнению, отличаются от своих родителей, представителей старшего поколения вообще, а можно объективно сопоставить типичные для тех и других формы поведения, ценностные ориентации, самооценки и т. п. Оба подхода законны и правомерны, но результаты их, как правило, не совпадают.

Подростки и юноши обычно склонны преувеличивать степень своих отличий от старших; нередко эту ошибку допускают и взрослые. Например, психологи в США, Канаде и Швеции предлагали группе подростков и группе взрослых оценить с помощью определенного набора характеристик свойства своего и другого поколения, а затем предсказать, как это сделает другая сторона. Существенного расхождения в собственных оценках и самооценках не оказалось, но во всех трех случаях обнаружился большой разрыв в восприятии люди одного поколения неверно представляют себе, как их воспринимают и оценивают представители другого. Старшим кажется, что молодые недооценивают их и переоценивают себя, подростки же сетуют на несправедливость и недопонимание со стороны родителей. И эти ложные представления порождают вполне реальные конфликты.

Вопрос 3. Требуется уточнения и то, что именно сопоставляется (социальные установки, ценностные ориентации или реальное поведение) и к какой конкретно сфере жизнедеятельности (труд, политика, семья, досуг, развлечения) они относятся?

Степень сходства и преемственности поколений неодинакова в разных областях жизнедеятельности. В сфере потребительских ориентации, досуга, художественных вкусов, сексуальной морали расхождения между родителями и

детьми и между старшими и младшими вообще, как правило, значительно больше, чем в главных социальных ценностях (политические взгляды, мировоззрение). Это объясняется не только разницей в темпах обновления соответствующих сторон бытия — мода изменяется гораздо быстрее, чем иерархия социальных ценностей, но и тем, что они традиционно являются привилегированными областями юношеского самоутверждения. Молодежь всегда хочет отличаться от старших, и легче всего сделать это с помощью внешних аксессуаров. Одна из функций молодежной моды и жаргона, часто шокирующих консервативных отцов, в том и состоит, что с их помощью подростки и юноши маркируют, отличают «своих» от «чужих». Скажем, в сфере музыкальных увлечений уже между 15 — 17-летними и 20 — 23-летними существуют большие различия; они ориентируются на разную музыку, а в других областях культуры их вкусы могут совпадать.

Вопрос 4. Наконец, надо отличать возрастные свойства от когортных. Шестнадцатилетний юноша всегда отличается от пятидесятилетнего мужчины. Но часть этих различий обусловлена возрастом: молодые больше ценят новизну и броскость, пожилые — солидность и надежность. Часть различий (например, те же музыкальные вкусы) объясняется спецификой культурной среды, к которой человек принадлежал в годы своего формирования. А часть из них (например, уровень образования) обусловлена макросоциальными, историческими процессами.

Существует ли проблема отцов и детей в советском обществе? Долгое время ее категорически отрицали по формуле «этого не может быть, потому что этого не может быть никогда!». Но если у старшего поколения существует «проблема детей», то у младших есть «проблема стариков». Атмосфера гласности вывела ранее скрытые конфликты на поверхность. Старшие горестно сетуют на моральную незрелость и безответственность подростков, а юноши говорят о консерватизме и приспособленчестве родительского поколения. Вот какое письмо было опубликовано «Неделей» (Серков И. Нескорый суд: Размышления о взаимоотношениях поколений в пору гласности // Неделя.— 1987.— № 31.— С. 17) :

...«Больше всего меня изумляет нелепая уверенность солидных дядь и тетя, что без их советов, нравов, примеров из собственного невеселого опыта молодые люди не справятся со своими проблемами.

А не кажется ли вам, граждане взрослые, что давно уже пора помолчать?! Молодежь они, видите ли, собираются воспитывать в духе перестройки! Да не дай бог, чтобы вы ее воспитывали! Чему вы можете научить? Под вашим влиянием наше поколение выродится в таких же бюрократов, консерваторов, трусов. Чему вы можете научить? Посмотрите на себя и лучше подумайте, как вы стали такими, какие вы есть. Это вам надо перестраиваться, вам! Вот и перестраивайтесь, а нас оставьте в покое. Без вас нам лучше.

У меня такое мнение: старшее поколение, ничего не понимая в жизни молодых, пытается все-таки переделать его на свой лад, который сейчас никому не нужен, никого не устраивает. А как же тогда быть с прогрессом, которого все сейчас пытаются добиться? Вкусы, интересы, взгляды молодых обусловлены ритмами времени, его содержанием. Вот что нужно признать...
Хуже всего — быть похожими на вас».

Это вызывающее письмо выглядит прямым следствием „застойного периода“. Но вот что говорит молодой Бакалавр в „Фаусте“:

Все, что узнать успели до сих пор,
Искать не стоило и знать не стоит...
Чуть человеку стукнет тридцать лет,
Он, как мертвец, уже созрел для гроба.
Тогда и надо всех вас убивать!
(Гете И.-В. Фауст / Пер. с нем. Б. Пастернака.— М.: Художественная литература, 1957.— С. 347, 348).

На что старый циник Мефистофель отвечает:
Ступай, чудак, про гений свой трубя!
Что б стало с важностью твоей бахвальской,
Когда б ты знал: нет мысли мало-мальской,
Которой бы не знали до тебя!
Разлившиеся реки входят в русло.
Тебе перебеситься суждено.
В конце концов, как ни бродило б сусло,
В итоге получается вино.
(Молодежи в партере, которая не аплодирует.)
На ваших лицах холода печать,
Я равнодушье вам прощаю, дети:
Черт старше вас, и чтоб его понять,
Должны пожить вы столько же на свете.
(Там же.— С. 349. 16)

Юношеский солипсизм (вся история начинается с нас!) и старческая уверенность в неизменности устоев бытия одинаково несостоятельны.

Сравнивать разные поколения трудно. В каждом поколении были, есть и будут разные люди. Кроме того, люди склонны абсолютизировать собственные привычки и вкусы, поэтому на первый план часто выступают внешние, второстепенные «крты», так что в ранг идеологических проблем эпохи то и дело наивно возводятся длина волос или ширина брюк. Да и более глубокие различия неоднозначны. Молодежь 1937г. не придавала такого значения модной одежде и вообще потребительским ценностям, как молодежь 1987. Зато нынешние юноши вряд ли поверят, если их родителей или учителей голословно объявят «врагами народа». Недостатки любого поколения, как и индивидуума, — продолжение его достоинств, понять их можно только в единстве.

Современных подростков не без основания упрекают в том, что их эмоциональная раскованность иногда перерастает в нравственную распушенность. Но разве дисциплинированность старшего поколения не оборачивалась угодливой послушностью, недостатком гражданского мужества, неспособностью твердо сказать «нет», холуйской формулой «ты начальник — я дурак»?

Каждое поколение стоит на плечах предыдущего, не всегда осознавая эту преемственность. То, что кажется старшим юношеской инфантильностью, иногда свидетельствует как раз о высокой социальной приспособленности. В нашей обыденной речи глагол «покупать», в значительной степени вытеснен глаголом «доставать», так что в словарях его пора писать с пояснением в скобках:

«устаревшее», «архаическое». Как социолог я отлично понимаю, почему так случилось, но, выросши в иных условиях, я порой безуспешно пытаюсь действовать старым способом. Сегодняшний школьник не обладает и сотой долей моих знаний, зато он опирается на коллективный опыт родительского поколения. Поэтому, не задавая наивных вопросов, он сразу спрашивает: «Где и как достать?» Кто же из нас инфантилен?

Когда в телепередаче «12-й этаж» показали подростков, лихо отплясывающих на могилах родственников Пушкина, некоторые представители старшего поколения негодующе заявили, что в их время ничего подобного не было и быть не могло. Но разве подростки довели могилы предков и вообще памятники старины до состояния полного запустения? Разве не от нас они унаследовали неуважение к историческому прошлому, которое много лет беспардонно замалчивалось и фальсифицировалось, из него выбирали только то, что было выгодно и отвечало требованиям сиюминутной политической конъюнктуры? Не будем ставить на одну доску печальные издержки наивного революционного энтузиазма 1920-х годов, когда во имя борьбы с религией были уничтожены многие бесценные русские церкви, — сходные вещи происходили и в эпоху Реформации, и в годы Великой французской революции, — и равнодушное чиновничье беспамятовство последующих десятилетий. Но как не признать, что неразвитость исторического сознания современная молодежь в полной мере унаследовала от своих отцов и дедов, и теперь мы общими усилиями стараемся восстановить как памятники прошлого, так и самую память о нем.

Преемственность поколений вообще не обязательно идет по восходящей линии. Иногда она напоминает движение маятника. Анализируя историю буржуазной революционности в XIX в., А. И. Герцен писал, что «дети» выглядят порой старше своих «отцов» и «дедов». «Между стариком девяностых годов, фанатиком, фантастом, идеалистом, и сыном, который старше его осторожностью, благоразумием, разочарованием, ... и внуком, который, щеголяя в мундире императорского гида, мечтает о том, как бы лукнуть в супрефекты, *roug exploiter sa position*, — нарушено естественное отношение, нарушено равновесие, искажена органическая преемственность поколений... На этом поколении окончательно останавливается и начинает свое отступление революционная эпоха; еще поколение — и нет больше порывов, все принимает обычный порядок, личность стирается, смена экземпляров едва заметна в продолжающемся жизненном обиходе» (Герцен А. И. Концы и начала // Соч.: В 9 т.— М.: Художественная литература, 1958.— Т. 7.— С. 488—499).

Нечто подобное произошло и в нашей стране. Сталинский террор 1930-х годов посеял в душах неискоренимый страх, а последовавшая затем бюрократизация общественной жизни — социальную апатию, равнодушие и лицемерие. Мое поколение (мне 60 лет) с детства воспитывалось в духе двоемыслия: на словах нас призывали быть принципиальными и смелыми, а на деле учили приспособленчеству, искусству уходить из острых ситуаций и добиваться желаемого с заднего хода («умный в гору не пойдет, умный гору обойдет!»). Перестраховка и ложь стали нормальными; свою «притерпелость» ко злу и гибкость позвоночника в сочетании со стереотипностью мышления и воинствующей нетерпимостью ко всему чужому и непривычному мы передали своим детям и ученикам, а они — своим...

Сегодня этот стиль жизни и мышления дал глубокие трещины, усугубляя как различия между поколениями, так и поляризацию взглядов внутри каждого из них. Если молодые люди смелее нас, это не значит, что они лучше. У них просто нет нашего жизненного опыта. А за битого двух небитых дают, не даром... Но мы должны осознать и критически оценить свой личный и исторический опыт. «Восходит лишь та заря, к которой пробудились мы сами» (Торо Г. Д. Уолден, или Жизнь в лесу.— М.: Наука, 1979.— С. 386).

Рождающееся сегодня новое мышление находится в кричащем противоречии с привычными целями, средствами и институтами социализации, рассчитанными в первую очередь на воспитание послушания, единомыслия и единообразия.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ИНСТИТУТЫ

Слово «социализация» обозначает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности.

Как меняются цели, методы и институты социализации юношества в эпоху НТР? Чтобы правильно поставить этот вопрос, нужно прежде всего избавиться от некоторых весьма распространенных исторических иллюзий.

Важно отметить, что многие проблемы, кажущиеся нам уникальными, сугубо современными, на самом деле существовали уже в далеком прошлом.

Например, мы жалуемся, что информационные перегрузки подавляют творческое мышление нашей молодежи. Но В. О. Ключевский еще в прошлом веке писал: «...Ум современного молодого человека рано изнашивается усвоением чужих мыслей и теряет способность к самостоятельности и самостоятельности» (Ключевский В. О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории.— М.: Наука, 1968.- С. 334).

Платон же связывал оскудение творческих способностей человека уже с появлением письменности, позволяющей усваивать знания «по посторонним знакам».

«Люди, овладевшие грамотой», - писал философ, будут «казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами», и «станут мнимомудрыми вместо мудрых» (Платон. Федр // Соч.: В 3 т.— М.: Мысль, 1970.— Т 2.— С. 216—217).

В бурно развивающемся современном обществе довольно многих пугает не распространение чтения, а то, что оно уступает место визуальным формам культуры, в частности, телевидению. Но логика их рассуждений остается той же самой: избыток информации якобы подавляет самостоятельность и порождает стандарт, нивелирующий развитие личности.

Современные социологи и педагоги сетуют, что разные воспитательные воздействия подрывают и нейтрализуют друг друга. Но уже Ш. Монтескье писал об этом в трактате «О духе законов» (1748) По его словам, в древности воспитание было гармоничнее и эффективнее, потому что «последующая жизнь не отрицала его. Эпаминоид и в последние годы своей жизни говорил, видел, слышал и делал то же самое, чему его учили в детстве. Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже противоречащих друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом, И уроки последнего разрушают идеи двух первых» (Монтескье Ш. О духе законов // Избр. произв.— М.: Соцэкгиз, 1955.— С. 191)

Конечно, что пройдет, то будет мило. Но античные мыслители также жаловались на расхождение семейных и внесемейных влияний и на непослушание детей.

Например, один из персонажей комедии Аристофана «Облака» с грустью вспоминает, какие скромные, почтительные и стыдливые мальчики были раньше:

За обедом без спроса не смели они положить себе
редьки кусочек,
Сельдерея до старших стянуть за столом не решались,
ни лука головку.

В кулачок не смеялись, не крали сластей, нога на ногу
накрест не клали.

(См.: Аристофан. Облака. 981—983 // Комедии.— М.: Художественная литература, 1954.—Т.).

Благодаря правильному воспитанию из таких мальчиков вырастали «поколенья бойцов марафонских». А теперь?! Сплошь распущенность! Афинский комедиограф язвительно рисует перепалку старого отца Стрепсиада с длинноволосым сыном Фидиппидом. В ответ на просьбу отца спеть что-нибудь классическое — Симонида или Эсхила — сын называет этих авторов скучными и ходульными. Когда же Фидиппид начинает декламировать «модерного» Еврипида, старик-отец приходит в ярость, находя эту поэзию непристойной.

Как тут не вспомнить рассуждения некоторых наших писателей о «сатанинской» рок-музыке, «развратном» брейк-дансе и о том, что конфликт отцов и детей в советском обществе породил пьесы Виктора Розова?

Стиль воспитания детей, его цели, институты, методы, достижения и неудачи нельзя понять вне целостного образа жизни и культуры народа, общества. Здесь далеко не все зависит от свободного усмотрения. Некоторая рассогласованность целей и результатов воспитания — необходимое условие и предпосылка исторического развития вообще. Если бы какому-то поколению взрослых удалось сформировать детей целиком по своему образу и подобию, история стала бы простым повторением пройденного.

Традиционные институты и методы воспитания были высокоэффективны в передаче унаследованных от прошлого ценностей и норм прежде всего потому, что были тесно связаны с относительно неизменным способом ведения хозяйства, экологическими условиями и социальной структурой. Сколько-нибудь серьезное изменение социальной среды и рода занятий ставило традиционную систему воспитания в тупик, вызывало напряжение и неустойчивость.

Сегодня положение изменилось. На протяжении всей прошлой истории человечества смена поколений орудий труда происходила одновременно со сменой поколений непосредственных производителей — людей, техника сменялась даже медленнее. В первобытном обществе переход, например, от примитивного рубила к каменному топору или от простых каменных и деревянных метательных снарядов к праще и луку со стрелами происходил на протяжении жизни сотен поколений людей (длина человеческого поколения, измеряемая интервалом в годах между средним возрастом родителей и их детей, считается в демографии равной приблизительно 30 годам). В ремесленном производстве средневековой Европы, несмотря на ускорение технического прогресса, оборудование и инструменты передавались в наследство из поколения в поколение без сколько-нибудь заметных усовершенствований. Лишь после промышленной революции XVIII в. темпы смены поколений техники стали

сравнимы со сменой демографических поколений. Тем не менее даже в конце XIX и первой половине XX в. средний срок «службы» многих машин и другого оборудования в целом превышал продолжительность трудовой активности работника.

Научно-техническая революция внесла в этот непрерывный процесс обновления материально-вещественного и субъектно-личностного компонентов производительных сил общества беспрецедентную инверсию: первые в истории человечества темпы смены новых поколений техники стали стремительно опережать темпы смены поколений работников. Теперь уже в течение жизни одного поколения людей, на протяжении активной трудовой деятельности человека, возросшей почти до 40 лет, в передовых отраслях производства и в передовых странах происходит смена нескольких поколений техники, и этот процесс начинает охватывать экономическую жизнь в целом (См.: Араб-оглы Э. А. Обозримое будущее. Социальные последствия НТР год 2000.— М.: Мысль, 1986.—С. 171).

Например, в электронике за сорок лет сменилось три поколения компьютеров и получает распространение четвертое. Быстро сменяются поколения спутников связи, средства атомной энергетики, типы двигателей и т. д. Смена технологий означает, что обесцениваются, устаревают также и технические знания работников. В наиболее быстро развивающихся научных направлениях знания ныне устаревают за 5 — 7 лет, в других за 10 — 12 лет, в инженерно-технических специальностях за 15 лет и т. д.

Соответственно меняются практические задачи и критерии эффективности обучения и воспитания. В прошлом старшие оценивали успешность своей воспитательной работы главным образом по тому, насколько им удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки и ценности. Детей готовили к жизни в обществе, которое — это молчаливо предполагалось — в главных своих чертах будет похоже на тот мир, в котором жили их родители. Ныне социальные изменения — научно-технические, культурные, бытовые — настолько быстры и значительны, что никто уже не сомневается: сегодняшним детям и юношам предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором живут их родители и воспитатели. Поэтому и свои воспитательные успехи они должны оценивать не столько по тому, как им удалось передать молодым свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они подготовить их самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родительского поколения.

Проблема эта затрагивает прежде всего сферу образования и является мировой, глобальной. Во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный разрыв между растущей стоимостью образования, обусловленной удлинением сроков обучения, ростом его массовости и удорожанием технических средств, с одной стороны, и его недостаточной социальной эффективностью — с другой. Всюду обсуждаются и вырабатываются планы радикальной реформы системы образования, перестройки школы и т. д.

Вопрос, однако, не только и не столько в содержании и методах образования и обучения, сколько в общей направленности и стиле воспитания. Чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе,

индивид должен обладать двумя противоположно направленными рядами качеств.

Во-первых, он должен обладать устойчивым, твердым ядром личности, мировоззрением, социальными и нравственными убеждениями. Иначе на каждом крутом вираже истории — а их в его жизни будет предостаточно — он будет, образно говоря, распадаться на составные части или реагировать на вызов истории невротически.

Во-вторых, он должен обладать высокой психологической лабильностью, гибкостью, способностью усваивать и перерабатывать новую информацию и создавать нечто новое не только в юности, но и в зрелом возрасте, когда старшие поколения привыкли обходиться старым багажом. Без этого личность неизбежно отстанет от хода истории и станет тормозом общественного прогресса. Ведь, по ироническому замечанию В. О. Ключевского, «твердость убеждений — чаще инерция мысли, чем последовательность мышления» (Ключевский В. О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории.— М.: Наука, 1968.—С. 344).

Воспитание в эпоху научно-технической революции должно быть прежде всего воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, которые друг без друга невозможны. Между тем самостоятельную, творческую личность формирует только самостоятельная, творческая деятельность, построенная на основе самоуправления.

Для педагогической теории это, разумеется, не новость. О необходимости развивать индивидуальность и самостоятельность ребенка, преодолевая формализм «казенного» воспитания, писали практически все классики педагогики. И не только писали, но и старались реализовать это требование в своей практической деятельности. Однако для реализации этого принципа в массовых условиях нужны определенные социальные предпосылки. Отношения старших и младших, родителей и детей, какова бы ни была их индивидуальная, эмоциональная окраска, всегда были отношениями власти и зависимости, господства и подчинения. Идея иерархии заложена в самой природе возрастных категорий и заключается в принципе старшинства и связанных с ним социальных привилегиях, правах и обязанностях.

Общий дух, стиль, тональность социально-возрастных отношений любого общества — плоть от плоти характерных для него отношений господства. Выдающийся немецкий социолог Макс Вебер (1864—1920) разработал в свое время типологию форм легитимного, т. е. узаконенного, признанного не только правящими, но и управляемыми, господства (См. об этом подробнее в кн.: История буржуазной социологии XIX — начала XX века / Под ред. И. С. Кона.— М.: Наука, 1979.— С. 282—288). Каждому типу господства соответствует собственный стиль социализации.

«Легальное господство», осуществляемое по строго формальным и рациональным правилам (его чистой формой Вебер считал бюрократическое управление) специально обученными людьми, требует столь же тщательно организованной формальной системы воспитания, главным институтом которого является школа, где взаимоотношения учителя и ученика выглядят как иерархия знания.

«Традиционное господство», основанное на вере в святость издревле установленных порядков и правил, предполагает строгое соблюдение унаследованной от прошлого дисциплины в сочетании с личной преданностью старшему, который является одновременно начальником и наставником. Прообразом таких отношений может служить патриархальная семья.

«Харизматическое господство» (от греческого слова «харизма» — божественный дар), основанное на признании за «учителем», «вождем» каких-то только ему присущих исключительных способностей, также требует безоговорочного подчинения, но уже не вследствие привычки, а в силу страстной личной привязанности. Харизматическое лидерство часто встречается в религиозных сектах и в юношеских движениях (культ вождя, утрата рационального Самоконтроля и т. п.).

Хотя перечисленные типы господства никогда не встречаются в чистом виде, каждый из них по-своему определяет главные формы социализации — формальное обучение, приобщение к традиции или эмоциональную идентификацию с лидером, которым соответствуют разные типы дисциплины. Отношения воспитателя и воспитуемого всюду остаются иерархическими, но в первом случае они символизируются как иерархия знания (надо слушаться того, кто больше знает), во втором — как иерархия традиционных социальных ролей (надо слушаться старших, учителей и начальников, каковы бы они ни были); в третьем — как иерархия личностей (надо слушаться того, кто отмечен печатью предызбранности и благодати).

В основе «педагогике сотрудничества», о которой говорят сейчас советские педагоги-новаторы, лежит принцип социального равенства. Это предполагает преодоление многих привычных стереотипов сознания.

Старшие, будь то учителя или родители, так же мало склонны добровольно отказываться от своих привилегий и власти, как и социально экономически привилегированные слои и группы. При этом используются одни и те же аргументы: незрелость и неопытность управляемых, «неготовность» их к самоуправлению, опыт прошлых поколений, «мы ведь только о них и заботимся» и т. п.

Хотя понятие о правах ребенка зародилось еще в XVIII в., его долго трактовали только как право ребенка на жизнь, общественную заботу и защиту против злоупотреблений. Эти задачи и сегодня чрезвычайно актуальны, о чем свидетельствует создание Советского детского фонда имени В. И. Ленина. Однако ребенок имеет право не только на заботу, но и на некоторое самоопределение.

Януш Корчак выступал не только против пренебрежения к детям, но и против высокомерно-снисходительного отношения к ним. «Половина человечества как бы не существует. Жизнь ее — шутка, стремления — наивны, чувства — мимолетны... Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они еще только будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них» (Корчак Я. Как любить детей.—Минск: Народна асвета, 1980.—С. 11, 70). Сформулированные Корчаком основные законы «Великой хартии вольностей» ребенка таковы:

1. Право ребенка на смерть.
2. Право ребенка на сегодняшний день.
3. Право ребенка быть тем, что он есть» (Там же.— С. 10).

Они и сегодня звучат вызывающе и требуют пространных комментариев.

Тем не менее жизнь берет свое. Жесткая, авторитарная система социализации трещит как вследствие сознательного и стихийного сопротивления «человеческого фактора», т. е. самих подростков и юношей, так и вследствие ее собственной внутренней противоречивости и неэффективности.

Многие трудности современного воспитания, которые педагоги по инерции объясняют неадекватностью его средств и методов, на самом деле обусловлены непродуманностью и нереалистичностью поставленных задач.

Ученые — и педагоги, и антропологи — справедливо считают одним из общих показателей социального прогресса удлинение периода детства, когда ребенок не участвует в общественно-производительном труде, а только готовится к нему и накапливает творческий потенциал. Но удлинение детства экономически, социально и психологически противоречиво. Воспитание и обучение ребенка ныне обходится семье и обществу значительно дороже, чем раньше (См., например: Кваша А. О демографической политике и расходах семьи на детей // Городская и сельская семья / Редколлегия: Д. И. Валентей и др.— М. Мысль, 1987.— С. 197—212), а материальная «отдача» от него в связи с удлинением сроков ученичества начинается гораздо позже. Родительская забота и нежность нередко оборачиваются недооценкой потенциальных возможностей ребенка, тягостной для него опекой, затяжной социальной и психологической зависимостью. Инфантильность многих современных подростков и юношей — оборотная сторона сентиментального «детоцентризма» культуры.

То же следует сказать и о множественности институтов и агентов социализации. Хотя жалобы на «рассогласованность» воздействий родительской семьи, школы, молодежных организаций, неформального общества сверстников и средств массовой коммуникации повторяются постоянно, множественность институтов социализации, не складывающихся в жесткую иерархическую систему и развивающихся по своим собственным законам,— свойство всякого сложного индустриального общества.

Научно-техническая революция повышает удельный вес и значение социально-организованного, планового начала социализации, позволяя использовать в этих целях не только школу, но и средства массовой коммуникации, молодежные организации и т. п.

Вместе с тем имеются факторы, усиливающие вероятностный характер социализации. Уже само по себе увеличение количества относительно самостоятельных и не складывающихся в единую иерархическую систему институтов социализации объективно повышает степень автономии формирующейся личности от каждого из этих институтов в отдельности. Кроме того, чем выше уровень функциональной организованности таких институтов, тем сильнее потребность личности в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях: индивидуально-экспрессивное начало всегда выходит за рамки инструментально-организованного.

Наконец, сами воспитательные воздействия и процессы наряду с явными, запрограммированными воспитателем целями имеют скрытые, неосознанные функции, которые не всегда совпадают с первыми. Например, явная педагогическая цель системы школьных отметок — путем количественной оценки знаний учащихся стимулировать их учебную деятельность. Но одновременно она приучает детей ориентироваться на систему формальных показателей, причем идущих исключительно «сверху», от учителя, а не со стороны «равных» и не изнутри. Школьная процентомания содержит в себе тот же самый подход, который губит нашу экономику. К тому же оценка достижений ученика в специализированной деятельности (успеваемость по определенному предмету) невольно распространяется также на его общие способности и качества, снижая самоуважение.

Традиционные институты воспитания исторически складывались стихийно, а функции их многократно изменялись и накладывались друг на друга. Все они полифункциональны, а предъявляемые к ним нормативные требования не всегда соответствуют их реальным возможностям. Кроме того, каждый из этих институтов находится в процессе сложной и противоречивой эволюции.

К сожалению, мы не располагаем сегодня научной историей воспитания и взаимодействия его институтов. В курсах истории педагогики эти вопросы освещаются фрагментарно, а ностальгические жалобы на усложнение процесса воспитания и распущенность молодежи так же стары, как само человечество.

То, что, как указывалось выше, главные институты социализации не складываются в единую иерархическую систему, существенно повышает автономию личности от каждого из них в отдельности, причем эта автономия объективно необходима для формирования гибкой, творческой личности, способной самостоятельно принимать решения, противостоять внешнему давлению и т. д. Вместе с тем в автономии заложена также и возможность социальных аномалий, отклоняющегося поведения и т. д.

Чтобы координировать усилия этих институтов, нужно четко представлять себе возможности и тенденции развития каждого из них.

Родительская семья — важнейший институт социализации раннего детства. Однако современная семья не обладает той самодовлеющей ролью, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Здесь сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение самой семьи: уменьшение стабильности, малодетность, ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщины и т. д. По подсчетам В. И. Переведенцева, в 1979 г. в СССР было около 10 миллионов «материнских семей», в которых проживало около 14 миллионов детей. Кроме того, немало детей проживает отдельно от родителей (детские дома, интернаты, общежития ПТУ). В целом без отцов и отчимов воспитывается не менее пятой части всех детей в стране (Переведенцев В. И. Социальная зрелость выпускника школы. — М.: Знание, 1985. — С. 63).

Меняется и стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, индивидуально и эмоционально важнее для обеих сторон. Мы говорим сегодня не о родительской власти, а о моральном авторитете родителей. Моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу.

Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более хрупкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Радикальные сдвиги происходят в системе мужских и женских социальных ролей. Раскрепощение женщины и ее вовлечение в общественно-производственную деятельность повышает ее авторитет в обществе и семье, но вместе с тем подрывает традиционную дифференциацию отцовских и материнских ролей. Исполон веков мужчина считался главой семьи, кормильцем и добытчиком, тогда как женщина-мать вела домашнее хозяйство, воспитывала детей и поддерживала в семье определенный эмоциональный тонус.

Мужчины и женщины традиционно оценивались по разным критериям. Мужской стиль жизни был преимущественно инструментальным, от мужчины ждали достижений во внесемейных отношениях — в труде, накоплении богатства, на войне, в общественной деятельности; на этом держалось и его главенство в семье. У женщины на первом плане были семейные обязанности, она считалась воплощением экспрессивно-эмоционального начала.

Сегодня распределение обязанностей в семье все чаще зависит не столько от пола, сколько от индивидуальных особенностей супругов. В принципе это прогрессивно. Социологические исследования показывают, что семьи, в которых супруги не придерживаются жесткого традиционного разделения «мужских» и «женских» обязанностей, более устойчивы и обладают лучшим психологическим климатом. Но иногда это вызывает конфликты. Особенно сложной и проблематичной является сегодня роль отца.

Существенно изменилось и положение школы. В начале Нового времени учитель «присвоил» себе часть родительских функций. Ныне некоторые его функции стали проблематичными. Школа остается важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Однако средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кругозор и диапазон интересов учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей своего рода конкуренцию. Городская школа сейчас редко является средоточием всей культурной жизни старшеклассников, имеющих в своем распоряжении театры, клубы, спортобщества и т. д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения. Раньше, когда учитель был самым образованным, а то и единственным грамотным в деревне, ему было гораздо легче. Учитель (с большой буквы) — не название профессии, а личное звание человека.

Весьма сложна и проблема индивидуализации воспитания и обучения в рамках массовой школы. Еще немецкий просветитель XVIII в. Георг Кристоф Лихтенберг иронически заметил, что «школьный учитель и профессор выращивают исключительно виды, а не индивиды», добавив, что эта мысль заслуживает «большого внимания и обсуждения» (Лихтенберг Г. Афоризмы.— М.: Наука, 1965.— С. 162). Когда мы сетуем на формализм и казенность школьного обучения, вряд ли справедливо сводить все дело к личным свойствам учителей.

Дореволюционная гимназия, которая сейчас многим рисуется в идеальном свете, была не только школой зубрежки, но и в полном смысле этого слова казенным

домом, где творческой индивидуальности ученика, да и учителя, приходилось весьма несладко. Как писал известный русский писатель и публицист Василий Васильевич Розанов (1856—1919), «до тех пор, пока вы не подчинитесь школе и покорно дадите ей переделать себя в негодного куда человека, до тех пор вас куда не пустят, куда не примут, не дадут никакого места и не допустят ни до какой работы» (Розанов В. В. Опавшие листья // Силард Л. Русская литература конца XIX—начала XX века (1890—1917).—Будапешт, 1983.—Т I.—С. 114).

Задача не в том, чтобы вернуть школе положение самодовлеющего «мира в себе»,— школа, как и семья, никогда не обладала этим статусом, и самая мечта о ней представляет собой консервативную, окрашенную в патриархально-сентиментальные тона утопию,— а в том, чтобы сделать ее организатором и координатором всей системы воспитания подрастающего поколения. Но вынесение значительной части работы за пределы школьного здания и систематическая, а не от случая к случаю кооперация с внешкольными — и не только педагогическими — учреждениями неизбежно означают серьезную ломку привычных, складывавшихся с XVII в. форм учебно-воспитательного процесса, вплоть до организованного по принципу формальной возрастной однородности школьного класса.

По мере того как увеличивается время, проводимое детьми и подростками вне семьи и школы, возрастает удельный вес общества сверстников, которое во многих случаях перевешивает влияние учителей и родителей. Однако и оно неоднородно. С одной стороны, это руководимые и направляемые взрослыми учебные, производственные, комсомольские и иные коллективы и организации. С другой стороны, разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Чем сильнее заорганизованы старшими официальные молодежные организации, тем притягательнее и важнее становится неформальное общение. Отказ от систематического изучения неформальных юношеских групп и молодежной субкультуры (некоторые советские социологи возражали даже против самого этого термина, считая его «буржуазным») — одна из главных причин неэффективности работы с подростками.

Чрезвычайно важный институт социализации — средства массовой коммуникации (кино, радио, телевидение, печать и т. д.). Поскольку они сравнительно легко поддаются централизованному планированию и контролю, можно сказать, что с их помощью «совокупные взрослые» воспитывают своих «совокупных детей», компенсируя этим частичное ослабление своего влияния в качестве конкретных, отдельно взятых родителей или учителей. Но средства массовой коммуникации также не всемогущи.

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой информации. Как ни много времени проводят люди у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное сильно зависит от установок, господствующих в их первичных группах (семья, сверстники и т. д.). Это существенно усложняет задачи социального контроля. Если телевидение объективно отражает все стороны действительности, оно невольно способствует приобщению детей и подростков и к тем сторонам жизни, от которых старшие хотели бы их до поры до времени уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно «процежено», они

выглядят лживыми и недостоверными, теряют притягательность и даже вызывают эффект бумеранга.

Во-вторых, сама массовость прессы и телевидения делает их в чем-то ограниченными, вызывая быструю стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые облечена сообщаемая информация, и даже самих идеологических символов.

В-третьих, существует угроза избыточного, всеядного потребления телевизионной и прочей массовой культуры, отрицательно сказывающегося на развитии творческих позиций, индивидуальности и социальной активности личности.

Уже само название «средства массовой коммуникации» содержит в себе проблему. У нас их обычно называют средствами массовой информации. До тех пор пока весь поток информации был официальным и однонаправленным — пресса, радио, телевидение информировали читателей и зрителей о принятых кем-то решениях и произошедших где-то событиях и тем самым воздействовали на аудиторию, — данный термин был совершенно точным. В последнее время стали уделять больше внимания механизму обратной связи — реакции публики на увиденное или услышанное. Передача информации превращается тем самым в коммуникацию, взаимный обмен, общение с аудиторией. Очевидно, это нужно закрепить и терминологически.

Констатируя множественность каналов и институтов социализации, бессмысленно спрашивать, какой из них — семья, школа, сверстники или телевизор — важнее или влиятельнее. Тем более что и список их далеко не полон — можно указать также искусство, разновозрастные трудовые коллективы, соседские отношения и т. д. Другое дело — оценка степени эффективности каждого из этих каналов в каком-то определенном отношении, например с точки зрения распространения политической информации или эстетического воспитания. Чтобы координировать их усилия, нужно знать, в чем они принципиально взаимозаменяемы, так что недоработка в одном звене может быть восполнена другим, а в чем — уникальны. Однако ни один институт в отдельности нельзя считать полностью ответственным за конечный результат социально-педагогического процесса.

Доктринеры от педагогики понимают системность и комплексность воспитания механически, мечтая построить такую систему педагогических воздействий, которая охватывала бы личность со всех сторон, не оставляя никаких «зазоров» и возможностей для отклонений от подразумеваемой заданной нормы. Подобная установка не только заведомо утопична, но и вредна, будучи объективно направлена на искоренение индивидуальности. В воспитании, как и в экономике, тотальное планирование практически означает бюрократический формализм, от которого всякая мало-мальски творческая личность постарается — и сумеет! — как-то «убежать».

Множественность и некоторая рассогласованность социальных воздействий, привычно воспринимаемая как недостаток, объективно повышает степень автономии формирующейся личности, следствием чего в одних случаях будут не укладывающиеся в заранее очерченные рамки творческая инициатива и самостоятельность, а в других — антисоциальное, отклоняющееся поведение. Понимание этого обстоятельства высвечивает и принципиальную ограниченность, механистичность такого подхода к воспитанию, когда личность выглядит

пассивным продуктом внешних воздействий, а перед воспитателем ставится задача «лепить» заранее заданный образ, не обращая внимания ни на качество «материала», ни на условия его «обработки».

Динамичное общество будущего требует развитого, самостоятельного человека, которого невозможно «собрать» из унифицированных «деталей». Это обязывает на всех этапах формирования личности считаться с ее индивидуальностью, а если мы этого не делаем — дорого и хлопотно! — возникают сбои и непредсказуемые издержки. Социальные институты, призванные подкреплять друг друга, оказываются между собой в разладе, морально-психологические стимулы теряют эффективность, коллективизм вырождается в трусливый и беспринципный конформизм, а творческая индивидуальность уходит в сторону от того, что казалось магистральным путем общественного развития.

Термины «социализация» и «воспитание» молчаливо подразумевают неравенство, асимметричность взаимоотношений: воспитатель мыслится субъектом или по крайней мере агентом, а воспитуемый — объектом и реципиентом соответствующих воздействий, информации и т. п. Но моделирование воспитания по образцу субъектно-объектных отношений ошибочно как с философской, так и с психолого-педагогической позиций. Социологические теории, рассматривавшие социализацию главным образом как процесс социальной адаптации, приспособления личности к среде путем усвоения заданных обществом норм и правил, были, по существу, теориями конформности; они недооценивали собственную активность и изменчивость поведения личности на всех этапах ее развития. В реальной жизнедеятельности индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но 30 также учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир.

Главный вывод современной теории социализации и социологии воспитания: формирующаяся личность — не объект каких-то внешних воздействий, а активный субъект саморазвития.

Педагогика сотрудничества — не броский лозунг и благопожелание, а насущное требование. Выступая на учредительном собрании Советского детского фонда, академик А. П. Ершов предупредил, что если реальные, не воображаемые компьютеры появятся в школе раньше, чем педагогика сотрудничества, это неминуемо взорвет всю существующую иерархическую систему школьной дисциплины. Почему? Общеизвестно, что дети осваивают компьютеры значительно быстрее и лучше, чем взрослые. Поэтому если заранее искренне не признать, что в некоторых отношениях старшие должны учиться у младших, это открытие подорвет учительский авторитет.

Иными словами, современные средства обучения, как и современная технология и образ жизни, принципиально несовместимы с авторитарными методами воспитания, они требуют равенства, демократии и свободы. Многие трудности, испытываемые нами в воспитании юношества, — закономерное и неизбежное следствие научно-технической революции. Ни подправить, ни улучшить авторитарный стиль жизни и воспитания невозможно. Новое общество требует новой системы социализации. Наша перестройка совпадает в этом отношении с мировыми тенденциями развития. Педагогика перестройки неотделима от радикальной перестройки самой педагогики.

Но возможно ли это психологически? Могут ли наши старшеклассники справиться с той самостоятельностью и ответственностью, которую мы хотим им предоставить? Что говорит на сей счет психология юношеского возраста?

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НА РАСПУТЬЕ

...Если у ученых иной раз меньше предрассудков, чем у других людей, зато они еще крепче держатся за те, которые у них есть.
Жан-Жак Руссо. Исповедь.

Хотя психология юношеского возраста — один из старейших разделов возрастной психологии (сегодня ее более точно называют психологией развития), Л. С. Выготский в конце 1920-х годов справедливо заметил, что общих теорий в ней гораздо больше, чем твердо установленных фактов.

Отправной точкой теоретических размышлений психологов конца XIX— первой четверти XX в. была романтическая концепция юности, общие контуры которой были сформулированы еще Ж.-Ж. Руссо. Хотя одни авторы развивали, а другие опровергали ее, они не сомневались в стадийном характере развития человека и в том, что юность занимает в этом процессе особое, привилегированное место. Спор шел главным образом о том, какие именно факторы — биологические, социальные или биографические — определяют содержание и характер протекания юности и обязательно ли она является драматичной и кризисной.

Биогенетические теории обращали главное внимание на биологические детерминанты развития, из которых вытекают или с которыми соотносятся социально-психологические свойства.

Родоначальник этого направления — американский психолог Стэнли Холл (1884—1923) — главным законом психологии развития считал биогенетический «закон рекапитуляции», согласно которому индивидуальное развитие — онтогенез — повторяет главные стадии филогенеза. Младенчество воспроизводит животную фазу развития. Детство соответствует эпохе, когда главными занятиями древнего человека были охота и рыболовство. Период от 8 до 12 лет, который иногда называют предподростковым, соответствует концу дикости и началу цивилизации, а юность, охватывающая период от начала полового созревания (12—13 лет) до наступления взрослости (22—25 лет), эквивалентна эпохе романтизма. Это период «бури и натиска», внутренних и внешних конфликтов, в ходе которых у человека появляется «чувство индивидуальности». Холл свел воедино большой фактический материал, что способствовало дальнейшей разработке психологии юношества. Но его теория сразу же подверглась критике со стороны психологов, указывавших, что внешнее сходство детской игры с поведением животных или первобытных людей не означает психологической тождественности их поведения. Поверхностные аналогии, на которых основан «закон рекапитуляции», мешают понять конкретные закономерности психического развития.

Другой вариант биогенетической концепции представлен немецкой «конституциональной психологией». Эрнст Кречмер (1888—1964) и Эрих Йенш (1883—1940), разрабатывая главным образом проблемы типологии личности на основе некоторых биологических факторов (тип телосложения и т. п.), предположили, что между физическим типом человека и особенностями его развития должна существовать какая-то связь. Кречмер считал, что всех людей можно расположить по оси, на одном полюсе которой стоит циклоидный (легковозбудимый, непосредственный, крайне неустойчивый по настроению), а на другом — шизоидный (замкнутый, неконтактный, эмоционально скованный) типы. Последователь Кречмера К. Конрад предположил, что эти характеристики

применимы и к возрастным стадиям: предпубертативный возраст с его бурными вспышками является преимущественно «циклоидным», а юность с ее тягой к самоанализу — «шизоидным» периодами.

Представители биогенетического направления привлекли внимание ученых к изучению взаимозависимости физического и психического развития, что имеет важное значение для психофизиологии. Однако они недооценивали роль социальных факторов развития и переоценивали его единообразие. Акцент на органическом характере процесса развития часто сочетается с какими-то другими положениями.

Например, американский психолог Арнольд Гезелл (1880— 1961), как и Холл, ориентируется на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции и равновесия. «Рост» и «развитие» для Гезелла синонимы, обозначающие процесс прогрессивной дифференциации и интеграции способов поведения. Признавая факт культурных влияний, Гезелл подчеркивает, что «культура модулирует и канализирует, но не порождает этапов и тенденций развития». Как ни важно обучение и приобщение индивида к культуре, оно никогда не может пересилить влияние созревания.

Юношеский возраст, т. е. переход от детства к взрослости, продолжается, по Гезеллу, от 11 до 21 года, из которых особенно важны первые пять лет (от 11 до 16). На основании длительного (12-летнего) изучения 165 подростков Гезелл подробно описал особенности биологического созревания, интересов и поведения детей каждого возраста. Десять лет, по Гезеллу, — это золотой возраст, когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. В 11 лет начинается перестройка организма, ребенок становится импульсивным, появляется негативизм, частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунт против родителей. В 12 лет такая «турбулентность» частично проходит, отношение к миру становится более позитивным, растет автономия подростка от семьи и одновременно — влияние сверстников. Главные черты этого возраста: разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего — обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике; начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям; становится более избирательным в дружбе; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроений.

В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией, подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастает его уверенность в себе, а также интерес к другим людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими, активно идентифицируется с героями кино и литературы, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летия, пишет Гезелл, невозможно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразования этого возраста — рост духа независимости, который делает отношения подростка в семье и в школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Биогенетический подход перерастает у Гезелла в эклектическое описание разных аспектов развития, объединенных чисто хронологически. Но календарный возраст сам по себе не может быть основой содержательной возрастной периодизации, так как он смазывает индивидуальные различия и социальные условия воспитания.

Антипод биогенетической теории — концепция персонологической (личностной) ориентации, согласно которой внутренний мир индивида принципиально несводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Ярче всего эта ориентация выражена в немецкой «понимающей психологии» 1920—1930-х годов.

По мнению немецкого философа и психолога Эдуарда Шпрангера (1882—1963), автора влиятельной книги «Психология юношеского возраста» (1924), главная задача психологии — познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей (См.. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.— М.: Изд-во МГУ, 1980.— С. 286—300).

Юношеский возраст, который тянется у девочек с 13 до 19, а у мальчиков с 14 до 22 лет,—прежде всего стадия духовного развития, хотя оно и связано с комплексом психофизиологических процессов. Главные новообразования этого возраста, по Шпрангеру,— открытие «Я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращание в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия «Я» к практическому включению в различные виды жизнедеятельности.

Шпрангер делит юность на две фазы. Главная проблема 14—17 летних — кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости; у 17—21-летних на первый план выступает «кризис оторванности», чувство одиночества и т. д. Шпрангер подробно описывает исторические условия и социальное положение юношества, его нравственное развитие, формирование правосознания, политическую активность, выбор профессии, становление мировоззрения. Хотя в своей трактовке соотношения развития самосознания и практической деятельности он явно недооценивает ведущую роль последней, его работа содержит ряд тонких наблюдений, включая указание на возможность нескольких разных типов развития в зависимости от типа личности. Шпрангер положил начало систематическому исследованию юношеского самосознания и ценностных ориентации.

Теория Шпрангера была конкретизирована и развита Шарлоттой Бюлер (1893—1982), уделившей особое внимание разграничению биологического и культурного созревания, которые не совпадают ни по срокам, ни по содержанию. Связывая биологическое и культурное созревание с особенностями протекания психических процессов, Бюлер (1933) выделяет две фазы переходного возраста: негативную и позитивную.

Негативная фаза начинается еще в допубертатный период. Ее характерные черты — беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность и т. д. Это период метаний, противоречивых чувств, абстрактного бунта, меланхолии, снижения работоспособности. У девочек пик негативности продолжается от 2 до 9 месяцев и обычно заканчивается с началом менструаций, в среднем негативная фаза развития падает у них на 11 — 13 лет. У мальчиков предел возрастных колебаний гораздо больше и негативная фаза обычно приходится на 14—16 лет.

Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется новый мир ценностей, потребность в интимной человеческой близости, он испытывает чувство любви, мечтает и т. д.

В познании внутреннего мира личности Бюлер придает решающее значение биографическому методу, особенно изучению дневников. Собрав свыше 100 юношеских дневников, она обнаружила удивительную устойчивость их тематики (интерес к собственной личности, чувство одиночества, проблема времени, поиск идеала, жажда любви и т. п.), несмотря на различия между поколениями (Бюлер сопоставила три девичьих дневника разных периодов — с 1873 до 1910 г.).

Персонологическая ориентация в психологии юношеского возраста была полезным противовесом натуралистическим концепциям. Однако стремление вывести развитие личности из глубин ее собственной мотивации, недооценка социально-классовых различий и увлечение субъективными источниками резко ограничивали ее возможности. Работы этого типа редко поднимаются над описанием чувств и переживаний молодых людей. Нельзя не сказать и об ограниченности дневникового метода. При всей его ценности дневник — источник весьма субъективный. Прежде всего дневники ведут далеко не все. В одни эпохи это модно, в другие — нет. Поскольку ведение дневника предполагает определенный уровень образования, наличие свободного времени и склонность к рефлексии, юноши и девушки из буржуазно-интеллигентских семей вели их чаще, чем выходцы из рабочей среды. Из 93 дневников (38 юношеских и 55 девичьих), проанализированных Бюлер в книге «Три поколения в юношеском дневнике» (1934), только пять принадлежали детям рабочих и ремесленников и лишь три автора сами были рабочими. Весьма устойчивы также половые различия — девочки ведут дневники в несколько раз чаще, чем мальчики. Что же касается людей, ведущих интимный дневник на протяжении всей жизни, то они не только редки, но и отличаются рядом индивидуальных особенностей.

Важный вклад в понимание юношеской психологии внес представитель гештальтпсихологии Курт Левин (1890—1947) (См. его работы в кн.: Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.—М.: Изд-во МГУ, 1980.—С. 122—142. О нем см.: Ярошевский М. Г. История психологии,—2-е изд.—М.: Мысль, 1976.—С. 402—407). Он исходил из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой — окружающей ее среды. Свойства личности и свойства среды взаимосвязаны. Как ребенок не существует вне семьи, школы и т. д., так и эти общественные институты не существуют отдельно от взаимодействующих с ними и благодаря им индивидов. Единство и взаимодействие всех личностных и средовых компонентов Левин называет жизненным или психологическим пространством.

Важнейшими процессами переходного возраста Левин считает расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение подростка (юноши) определяется прежде всего маргинальностью (промежуточностью) его положения. Переходя из детского мира во взрослый, подросток не принадлежит полностью ни к тому ни к другому. Специфичность его социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Эта напряженность и конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости и чем важнее разделяющие их грани. Поэтому степень «подростковости поведения» никогда не бывает одинаковой.

Достоинство концепции Левина состоит в том, что он рассматривает юность как социально-психологическое явление, связывая психическое развитие личности с изменением ее социального положения. Однако, ставя жизненный мир ребенка в зависимость от его непосредственного окружения, микросреды, Левин оставляет в тени его общесоциальные детерминанты. Он не уточняет также возрастных граней периода маргинальности, в частности различий между подростком и юношей, и индивидуально-типологических вариаций процесса развития. Между тем неопределенность возрастного статуса далеко не всегда означает также неопределенность уровня притязаний и ценностных ориентации. Эмпирическая проверка теории Левина английским психологом Джоном Бамбером (1973) показала, что понятие юношеской маргинальности слишком расплывчато и не объясняет конкретных вариаций психики и поведения подростков и юношей.

Если Левин и другие представители социально-психологической ориентации связывают юношескую психологию с особенностями социального статуса, то выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже (1896—1980)¹ сконцентрировал свое внимание на специфике юношеского мышления (Сжатое изложение его теории см. в кн.: История зарубежной психологии. 30-е —60-е годы XX века: Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.— М.: Изд-во МГУ, 1986.—С. 232—293. См. также: Пиаже Ж. Избр. психол. произв.— М.: Прогресс, 1967).

Переходный возраст (12—15 лет) характеризуется, по Пиаже, тем, что у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов, над которыми эти операции производятся. Усложнение мыслительных действий оказывает важное влияние на все прочие стороны жизни, включая эмоции. Пиаже указывает на два таких момента. Прежде всего, достижение его мышлением фазы формальных операций вызывает у подростка и юноши особое тяготение к общим теориям, формулам и т. д. Склонность к теоретизированию становится, в известном смысле, возрастной особенностью. Общее решительно преобладает над частным. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви. Как замечает Пиаже, даже девичья мечта о суженом оказывается своеобразной теорией, объединяющей множество свойств, которые либо вовсе несовместимы друг с другом, либо сочетаются крайне редко.

Вторая особенность юношеской психики, связанная с формально-операционным мышлением,— изменение отношения категорий возможности и действительности. Ребенок мыслит прежде всего о действительности, у юноши на первый план выступает категория возможности. Это объясняется не только его эмоциональными свойствами и особенностями положения, но и тем, что

формальная мысль по самой своей природе видит в действительности только часть сферы возможного. Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, освоение этого стиля мышления неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулы и т. д. Отсюда — своеобразный эгоцентризм юношеского мышления: ассимилируя весь окружающий мир в свои универсальные теории, юноша, по словам Пиаже, ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться системам, а не системы — действительности.

Концепция Пиаже получила широкое научное признание. Однако, сосредоточив все внимание на когнитивных (познавательных) процессах, он оставляет в тени развитие мотивационной сферы и эмоциональной жизни ребенка. Социальный мир выступает у Пиаже главным образом как фон развития интеллекта, а умственные операции рассматриваются практически вне связи с предметной деятельностью ребенка, характером его общения и т. д. Применительно к юношескому возрасту этот недостаток особенно заметен. О более старших возрастах, когда формирование интеллекта завершено, Пиаже вообще не говорит.

Сильное влияние на теорию юности и вообще переходного возраста оказал психоанализ. Его родоначальник — австрийский психиатр Зигмунд Фрейд (1856—1939) — не создал систематической теории юношеского возраста, но выдвинул целый ряд важных положений о природе подростковой и юношеской сексуальности эмоциональных процессов и особенностях развития юношеской личности (См.: Фрейд З. О психоанализе: Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии.—М.: Изд-во МГУ, 1980.—С. 148—183). Эти идеи были в дальнейшем развиты его дочерью Анной Фрейд и многочисленными последователями.

Самым влиятельным представителем неопрейдизма в психологии развития вообще и юношеского возраста особенно был известный американский психолог Эрик Эриксон (1902—1982) (См. о нем: Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова.—М.: Наука, 1978.—С. 212—242).

Развитие человека, по Эриксону, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных процессов: соматического развития, изучаемого биологией, развития сознательного «Я», изучаемого психологией, и социального развития, изучаемого общественными науками. Основным законом развития — «эпигенетический принцип», согласно которому на каждом новом этапе развития возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях процесса. Переход к новой фазе развития протекает в форме «нормативного кризиса», который внешне напоминает патологические явления, но на самом деле выражает нормальные трудности роста. Переход в новую фазу развития возможен только на основе разрешения основного противоречия, свойственного предыдущей фазе. Если противоречие не разрешено, это неминуемо скажется позже.

Развитие человека предполагает совместное действие врожденных и средовых компонентов. Представители общества — воспитатели, родители — связаны с ребенком собственными врожденными потребностями. Если ребенок нуждается в эмоциональном тепле, то родители испытывают потребность в том, чтобы опекать и нянчить младенца. Именно совпадение этих двух разнонаправленных

потребностей обеспечивает искомый результат. В то же время каждое общество имеет специфические институты, в рамках и посредством которых осуществляется социализация детей. Поэтому, хотя общая последовательность и главные задачи основных фаз эпигенеза универсальны, инвариантны, типические способы разрешения этих задач варьируют от одного общества к другому. Общество подготавливает индивида к выполнению определенных социальных функций, определяя способы, посредством которых сам индивид разрешает встающие на его пути жизненные задачи.

Эриксон (1959, 1968) подразделяет весь жизненный цикл на восемь фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может разрешиться благоприятно или неблагоприятно для будущего развития.

Первая фаза — младенчество. Ее главная задача — выработать у младенца бессознательное чувство «базового доверия» к внешнему миру. Основным средством этого служат родительская забота и любовь. Если «базовое доверие» не возникает, у младенца появляется чувство «базового недоверия» к миру, тревожность, которая может проявиться у взрослого в форме замкнутости, ухода в себя и т. п.

Во второй фазе — раннем детстве — у ребенка формируется чувство своей автономии и личной ценности или их противоположность — стыд и сомнение. Рост самостоятельности ребенка, начинающийся с управления своими телесными отправлениями, дает ему возможность выбора, благодаря чему на этой стадии развития закладываются такие черты будущей личности, как чувство ответственности, уважение к дисциплине и порядку.

Третья фаза — игровой возраст (приблизительно от 5 до 7 лет) — формирует чувство инициативы, желание сделать что-то. Если это желание блокируется, возникает чувство вины. В этом возрасте решающее значение имеет групповая игра, общение со сверстниками, позволяющее ребенку примерять разные роли, развивать фантазию и т. д. На этом этапе закладывается чувство справедливости, понимаемой как соответствие правилу.

Главное новообразование четвертой фазы — школьного возраста — чувство, предприимчивости и эффективности, способность добиваться поставленной цели. Важнейшими ценностями становятся эффективность и компетентность. В отрицательном варианте развития у ребенка появляется чувство неполноценности, которое первоначально возникает из сознания своей некомпетентности, неуспешности в решении каких-то конкретных задач, чаще всего связанных с учением, а затем распространяется на личность в целом. В этом возрасте закладывается отношение к труду.

Пятая фаза — юность — характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других, в отрицательном же варианте возникает диффузное, расплывчатое «Я», ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой фазы развития — «ролевой мораторий» (от лат. moratorium — отсрочка): диапазон выполняемых ролей расширяется, но юноша не усваивает эти роли всерьез и окончательно, а как бы пробует, примеряет их к себе. Эриксон подробно анализирует механизмы формирования самосознания, новое чувство времени, психосексуальные интересы, а также патогенные процессы и варианты развития юности.

Шестая фаза — молодость — характеризуется появлением потребности и способности к интимной психологической близости с другим человеком, включая сексуальную близость. Ее альтернатива — чувство изоляции и одиночества.

Важнейшее приобретение седьмой фазы — взрослости — творческая деятельность и сопутствующее ей чувство продуктивности. Они проявляются не только в труде, но и в заботе о других, включая потомство, в потребности передавать свой опыт и т. д. В отрицательном варианте появляется чувство стагнации (застоя).

Последняя, восьмая фаза — зрелый возраст, или старость, характеризуется появлением чувства удовлетворенности, полноты жизни, исполненного долга, а в отрицательном случае — отчаянием и разочарованием. Высшая добродетель этого возраста — отрешенность и мудрость, т. е. способность смотреть на дело своих и чужих рук с определенной высоты.

Работы Эриксона содержат много ценных наблюдений о развитии эмоций и самосознания в юности, а также типичной для этого возраста психопатологии (расстройство временной перспективы, кризис идентичности и т. д.). Однако Эриксон уделяет мало внимания интеллекту, который существенно влияет на содержание всех психических процессов. Сплошь и рядом он не различает осознание тех или иных психических состояний от их непосредственного переживания. Стадии эпигенетической модели Эриксона не всегда соотносятся с определенным хронологическим возрастом; некоторые аспекты формирования идентичности, которые Эриксон относит к юности, многими переживаются уже в подростковом возрасте. Подчеркивая «кризисный», конфликтный характер процесса развития, Эриксон недооценивает свойственную ему преемственность. И наконец, самое важное: хотя Эриксон уделяет много внимания социально-историческим аспектам формирования личности, это делается недостаточно конкретно. Кризисы в развитии выглядят в его концепции следствием противоречий между вызревающими у ребенка внутренними свойствами и окружающей средой, причем сами возрастные новообразования он формулирует излишне жестко и нормативно. Между тем реальное содержание «автономии», «инициативы» или «идентичности» меняется на разных стадиях жизненного пути и в зависимости от характера деятельности индивида.

Альтернативные теории юношеского возраста анализируют разные стороны развития — физическое созревание, умственное развитие, формирование самосознания, сдвиги в структуре общения, мотивационные процессы и т. д. Но в известном смысле все они взаимодополнительны. Беда начинается лишь тогда, когда одна точка зрения провозглашается единственно правильной, исключающей все остальные. Именно это произошло в советской психологии.

В 1920-х годах советские психологи уделяли юношескому возрасту очень много внимания, причем собственно психологические вопросы рассматривались на широком социальном фоне, с учетом многообразных социально-экономических факторов и вариантов взросления. Подробно изучались и описывались закономерности полового созревания, умственные интересы, формы социальной активности и содержание внутреннего мира подростков и юношей. Советские ученые прекрасно знали и широко использовали зарубежную психологическую литературу, важнейшие работы иностранных ученых без особой задержки переводились на русский язык.

Лучшей советской работой этого периода является, на мой взгляд, книга В. Е. Смирнова «Психология юношеского возраста» (1929). Но она была не единственной (См., например: Арямов И. А. Рабочий подросток.— М., 1928; Блонский П. П. Возрастная педология.— М., 1930; Рубинштейн М. И., Игнатъев В. Е. Психология, педагогика и гигиена юности.— М., 1926, и др.). Большое влияние оказали лекции Л. С. Выготского «Педология подростка», выходявшие отдельными выпусками в 1929—1931 гг. и содержавшие подробный обзор советской и зарубежной литературы о переходном возрасте, анализ физиологии и психологии полового созревания, типичных возрастных конфликтов, эволюции интересов, мышления, высших психических функций, воображения и творчества, динамики и структуры личности подростка (Избранные главы из этой работы опубликованы в кн.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т.— М.: Педагогика, 1984.— Т. 4.— С. 5—242).

Согласно его теории развития высших психических функций, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Развитие высших психических функции.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.— С. 197—198).

В отличие от механистических концепций, рассматривавших развитие ребенка как результат воздействия «внешней», социальной среды, Выготский подчеркивал, что среду надо рассматривать не как «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка; воздействия среды сами меняются количественно и качественно, в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются.

Становление человека как индивида и личности, по Выготскому, предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития — натурального и социального.

«Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.— М.: Педагогика, 1984.— Т. 4,— С. 259).

Здесь возникают два главных вопроса психологии развития:

- 1) какова конкретно социальная ситуация развития к началу данного возраста и
- 2) какие психологические новообразования возникают у ребенка к концу данного возраста?

Главное новообразование переходного возраста, по Выготскому,— то, что теперь «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка... 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» (Выготский Л. С. Педология подростка // Там же.— С. 238).

Идеи Л. С. Выготского оказали сильное влияние как на общую, так и на возрастную психологию (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.). Но практически реализовать многие из них советским ученым не удалось. Уже в середине 1930-х годов теоретический уровень отечественной психологии развития начал быстро снижаться. В условиях сталинских репрессий изучать социальные условия формирования личности стало невозможно. Исчезли социология и социальная психология.

В возрастной психологии также перестали замечать социальные различия. Стали запретными проблемы полового созревания и юношеской сексуальности. Самосознание стало все чаще оцениваться как проявление «ячества» и буржуазного индивидуализма. Под флагом борьбы с космополитизмом в послевоенные годы психологи стали привлекать иностранную литературу только для ее критики, а многие и вовсе перестали за ней следить, уверовав, что за пределами их собственного околотка ничего стоящего не делается. Превращенная в служанку педагогики, психология подменила изучение многогранной юношеской жизни апологетическим описанием процесса насильственной подгонки ребенка к требованиям бюрократической школьной системы.

Разрыв между теоретическими схемами и эмпирическими фактами особенно наглядно проявился в периодизации психического развития ребенка. А. Н. Леонтьев и его последователи положили в основу периодизации принцип последовательной смены трех «ведущих видов деятельности» — игры, учения и труда. Но схема оказалась слишком абстрактной, а трехчленная классификация видов деятельности неполной и догматической (См.: Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа).— М.: Политиздат, 1974; Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского.— М.: Педагогика, 1987.— Гл. 3). Кроме того, возникли разногласия: какая именно деятельность является ведущей, специфической для того или иного возраста, и охватывает ли данная периодизация весь жизненный путь или только период формирования личности, до наступления взрослости? Когда же эту периодизацию стали конкретизировать, получилось еще хуже.

Д. Б. Эльконин (См.: Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии.— 1971.— № 4) в статье, одобренной В. В. Давыдовым и другими видными психологами, называет период от 11 до 17 лет «подростничеством» (термин кажется искусственным, в русском языке есть слово «отрочество»), подразделяя его на две фазы. Ведущей деятельностью 11 — 15-летних (средний школьный возраст) Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая. Внутри этой деятельности подростки

овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе. У 15—17-летних (старший школьный возраст) ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание.

Эта периодизация откровенно нормативна и выражает прежде всего ведомственную точку зрения школы, описывая то, чем, по мнению Минпроса, должен заниматься старшеклассник. Внутренний мир личности, ее свобода, внешкольная деятельность, инициатива (а не только умение «подчиняться нормам»), дружба, любовь выпадают из нее как нечто несущественное, второстепенное.

Автор лучшей послевоенной книги по возрастной психологии Л. И. Божович расставляет акценты иначе. В ее описании юношеского возраста главное внимание сосредоточено на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. Решающее значение придается динамике «внутренней позиции» формирующейся личности. «Внутренняя позиция» складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. «Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды» (Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М.: Просвещение, 1968.— С. 174).

На базе этой теоретической установки выполнено немало хороших экспериментальных исследований. Но «личность старшеклассника» в них зачастую сводится к его роли учащегося; его внеучебная деятельность рассматривается внешним образом с точки зрения ее влияния на школьную успеваемость, дисциплину и т. п.

Выход за эти ведомственные рамки начался в последние годы в связи с новыми идеями, появившимися в философии и социологии личности, а также в общей и социальной психологии (работы Б. Г. Ананьева, показавшего имманентную, неустранимую неравномерность психического развития, К. А. Абульхановой-Славской, Н. А. Логиновой и др. о жизненном пути, Е. И. Головахи и А. А. Кро-ника о психологическом времени личности и т. д.). Под влиянием этих идей в возрастной психологии, наряду с традиционными «школьными» темами, вращающимися вокруг отношения к школе и к учению, возродились такие проблемы, как формирование временной перспективы, особенности самосознания, психологические аспекты полового созревания и т. д.

Закончив краткий очерк концепций психологии развития, познакомим читателя с конкретными исследованиями и их результатами. Но прежде осветим вопрос — каковы источники наших знаний о юношеском возрасте? Откуда мы знаем,

изменяется человек или остается относительно неизменным, протекает ли его юность бурно или плавно, постепенно?

Психологическое исследование может быть организовано либо сравнительным, либо генетическим способом. В первом случае качественно разные объекты сопоставляют друг с другом по какой-то совокупности признаков, во втором — прослеживают изменения одного и того же объекта, взятого в разных временных точках (См. подробнее: Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1969).

Первый путь — это метод сравнительно-возрастных, или поперечных, срезов, который сводится к сопоставлению свойств двух или более разных групп людей (группа испытуемых называется выборкой), отличающихся друг от друга хронологическим возрастом или как-то иначе измеренным уровнем развития (например, школьным классом или уровнем полового созревания). Подавляющее большинство исследований, на которых основаны наши представления о возрастных различиях, выполнены именно с помощью этого метода: обследовав по одной и той же методике мальчиков 8, 12, 15 и 17 лет, мы сравниваем результаты и заключаем отсюда о характере возрастных различий, молчаливо предполагая, что за ними стоит разница в уровне развития. Так ли это?

Метод поперечных срезов вполне удовлетворительно показывает, как варьирует с возрастом та или иная функция. Если мы хотим знать среднестатистический рост детей разного возраста и общее отношение между возрастом и ростом, не нужно изучать весь процесс развития ребенка, достаточно сопоставить соответствующие выборки детей разного возраста. Та же логика действует при сопоставлении физической силы, интеллекта, эмоций или ценностных ориентации пяти- и десятиклассников — нужна лишь обоснованная выборка и адекватные способы измерения.

Но, будучи вполне достаточными для описания возрастных (онтогенетических) различий, поперечные срезы не воспроизводят процесса развития, результатом которого эти различия претендуют быть. Недостаток метода поперечных срезов — уравнивание всех индивидов данного возраста и данной популяции, которые на самом деле могут не оказаться в одной и той же точке онтогенетической эволюции, так как их развитие происходит с разной скоростью и различным путем. Исследования этого типа не позволяют увидеть, насколько устойчивы или изменчивы с возрастом отдельные свойства личности и как они связаны друг с другом в процессе индивидуального развития. Они дают дискретную картину разных точек развития, но кривые, которыми мы эти точки соединяем, могут оказаться искусственными, не выражающими закономерности процесса развития. Кроме того, сравнительно-возрастной метод рискует смешать возрастно-генетические различия с историческими или когортными; например, разница в уровне интеллекта или направленности интересов пяти- и десятиклассников может определяться не столько их возрастом, сколько тем, что эти две выборки учились по разным программам.

Формой генетического метода в возрастной психологии являются так называемые продольные (лонгитюдные) исследования, прослеживающие развитие одних и тех же людей на протяжении более или менее длительного периода времени. Лонгитюдные исследования могут прослеживать развитие как отдельных свойств или симптомо-комплексов, так и личности в целом более или менее системно.

Очень важна продолжительность лонгитюда, который может охватывать несколько месяцев или много лет, а также содержательная характеристика изучаемого периода: установлены ли его хронологические границы произвольно, или исследование охватывает относительно автономный цикл, отрезок жизненного пути (первые два года жизни, дошкольный период, студенческие годы). Чем длиннее охваченный период и чем яснее принципы его выделения, тем содержательнее может быть полученная информация.

Будучи более сложным и индивидуализированным, лонгитюд точнее определяет перспективы дальнейшего психического развития, а также генетические связи между его фазами. Однако он сопряжен с большими трудностями.

Прежде всего встает вопрос о границах изучаемого периода. Закономерности переходного возраста можно понять только при условии, что нам известны особенности, с одной стороны, детства, а с другой — взрослости. Между тем подавляющее большинство исследований в сфере возрастной психологии, начинаясь с «детского» конца, до взрослости не доходило. О том, что представляет собой взрослость, как изменяется человек после достижения половой и социальной зрелости и до начала старения, психологи знают очень мало, хотя такие исследования ведутся. В последние годы вместо разобобщенного изучения, с одной стороны, периода созревания и формирования личности (детства, отрочества и юности), а с другой — периода старения зарубежные ученые начинают исследовать весь жизненный путь в целом, от рождения до смерти. Но как охватить такой большой отрезок времени?

Не меньше трудностей представляет проблема комплексности. Есть много лонгитюдов, прослеживающих отдельно развитие интеллекта, сенсорных, психомоторных или профессиональных качеств. Исследований, посвященных развитию личности в целом, значительно меньше.

Велики трудности материального и организационного порядка. Многолетнее исследование дорого стоит; за это время неизбежно сменяется исследовательский персонал и руководство; если методы исследования не будут достаточно жестко стандартизированы, это сделает результаты несопоставимыми. Но исследовательская техника и критерии надежности меняются по мере развития психологии. Очень велик отсев испытуемых. Многолетнее исследование более интимно, чем еженедельная исповедь у священника; участвующий в нем человек заведомо идет на то, что психологи будут знать о нем больше, чем он сам о себе. Поэтому как раз в юношеском возрасте учащаются отказы.

Если поперечные срезы имеют тенденцию нивелировать индивидуальные различия, то в лонгитюде, в связи с малой выборкой, эти различия, в том числе случайные, иногда гипертрофируются. Важнейшее требование к участникам лонгитюда — их готовность к длительному исследованию; это предполагает достаточно высокий уровень образованности, что делает выборку социологически нерепрезентативной (т. е. не представляющей реальной структуры населения). Кроме того, распространяя выводы лонгитюда на других людей, необходимо тщательно взвесить, какие из зафиксированных изменений обусловлены возрастными процессами, а какие — спецификой изучавшейся когорты.

Долгосрочных лонгитюдов, охватывающих широкий круг личностных черт, в мире немного. Первая такая работа, продолжавшаяся почти 30 лет, была начата Исследовательским институтом Фелза (США) под руководством Лестера Сонтага в 1929 г. Испытуемых (89 новорожденных из 63 семей) регулярно обследовали до 14 лет, а в 1957—1959 гг., когда средний возраст испытуемых 36 мужчин и 35 женщин составил 24 года (индивидуальный возраст колебался от 19 до 29 лет), они снова подвергались детальному психологическому интервьюированию и тестированию, результаты которых, сведенные к 27 параметрам, были обобщены в книге Джерома Кагана и Говарда Мосса «От рождения до зрелости. Исследование психологического развития» (1962).

Еще более длительный лонгитюд проведен Институтом развития человека Калифорнийского университета в Беркли (я буду называть его Калифорнийским лонгитюдом). Первоначально он состоял из трех автономных блоков. Первое исследование под руководством Джин Макфарлейн началось в 1928 г. в Беркли и охватывало 248 младенцев, которых регулярно обследовали с 21 месяца до 18 лет и затем однократно в 30 и в 40 лет. Второе исследование, под руководством Нэнси Бэйли и Лотты Вулф, началось также в Беркли в 1928 г. и охватывало небольшую, но более однородную, чем в первом случае, группу новорожденных; их регулярно, с разными временными интервалами, обследовали в течение 18 лет, а затем в 21, 26 и 36 лет. Объектом третьего исследования, начатого под руководством Гаролда Джонса и Герберта Стольза в 1932 г. в Окленде, были 212 пятиклассников (средний возраст 11 лет); информация о первых 10 годах их жизни отсутствовала, зато подробно изучались подростковый возраст, юность и зрелость. Во всех трех блоках использовался широкий круг методов, включая антропологию, рентгенографию (для определения скелетной зрелости), всевозможные тесты и психологическую экспертизу. Данные подвергались тщательной оценке тремя независимыми экспертами и математической обработке, причем степень постоянства (изменчивости отдельных психических черт и самих типов развития) вычислялась отдельно для подросткового возраста, юности (14—17 лет) и перехода от юности к взрослости (от 17 до 37 лет). В дальнейшем первоначальные выборки были объединены. В конце 1950-х годов, когда детям из Беркли исполнилось в среднем 31, а оклендским — 38 лет, они (171 человек, 84 мужчины и 87 женщин) были еще раз детально обследованы, а результаты обобщены в книге Джека Блока при участии Нормы Хаан «Жизнь во времени» (1971). В конце 1960-х годов, когда испытуемые достигли соответственно 42 и 49 лет, процедура повторилась и ученые получили данные о дальнейшем развитии 146 человек (70 мужчин и 76 женщин).

Архивы Калифорнийского лонгитюда дали ценный материал не только психологам, но и социологам, позволив Глену Элдеру (1974, 1986) конкретно проследить зависимость структуры жизненного пути и индивидуальных судеб поколения от меняющихся исторических условий и событий.

Оклендские дети были старше детей из Беркли всего на восемь лет, и никаких драматических событий в эти годы в США не произошло. Обе когорты пережили экономический кризис и депрессию 1929—1932 гг., вторую мировую войну и т. д. Тем не менее возраст, в котором испытуемые столкнулись с этими событиями, сильно повлиял на их судьбу, образование, профессиональную карьеру и т. д. Оклендских детей экономическая депрессия застала уже школьниками, которые могли и должны были материально помогать своим семьям; в годы второй мировой войны свыше 90 процентов мужчин этой группы служили в армии. У

детей из Беркли экономический кризис совпал с первыми годами детства, которые в силу этого были особенно тяжелыми. Зато их переходный возраст пришелся не на депрессию 1930-х годов, а на экономический подъем военных и послевоенных лет; только половина мужчин из этой когорты воевала, причем не во второй мировой войне, а в Корее. Различия в условиях формирования наложили отпечаток на социально-психологический облик этих людей, характер их участия в общественно-политической жизни и т. д.

Калифорнийский лонгитюд, продолжающийся поныне, уникален. Однако круг исследований такого рода ширится. В Европе наиболее крупным является Боннский лонгитюд под руководством Ганса Томэ и Урсулы Лер1. Систематическое обследование 1800 детей с 6 до 16 лет дополнялось здесь изучением автобиографий 320 мужчин и женщин, родившихся в 1890—1930 гг. (позже эта подвыборка была расширена до 741 женщины и 570 мужчин), и сравнительно-возрастным исследованием 600 подростков (См.: Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыфе-рова.— М.: Наука, 1978).

Много лонгитюдов посвящено подростковому возрасту и юности. Сотрудники Центрального института молодежных исследований ГДР под руководством Вальтера Фридриха и Гарри Мюллера проследили физическое, умственное и социальное развитие большой группы (1000 человек в начале, 400 — в конце исследования) лейпцигских юношей и девушек с 12 до 22 лет. При этом фиксировались: физическое развитие (рост, половое созревание и т. д.); развитие интеллектуальных способностей; динамика ценностных ориентации и жизненных планов; использование средств массовой коммуникации и отношение к ним; развитие взаимоотношений в родительской семье. Ценная информация получена также об эволюции отношения молодых людей к труду, взаимоотношениях в коллективе и о психологических различиях между юношами и девушками.

Ученые Мичиганского университета под руководством Джералда Бахмана изучали важнейшие аспекты социально-психологического развития 2213 юных американцев на протяжении восьми лет, начиная с X класса средней школы. Ими прослежены: влияние семейной среды и уровня интеллекта на поведение и успеваемость десятиклассников; факторы, способствующие отсеву из средней школы; отношение к военной службе; профессиональные достижения через пять лет по окончании школы; удовлетворенность трудом; взаимодействие учебного опыта и свойств личности; динамика самоуважения, мотивации, аффективных состояний, ценностных ориентации и установок, отношения к труду и уровня притязаний, преступного поведения и наркомании. Исследование, вероятно, будет продолжено.

В отличие от Лейпцигского и Мичиганского лонгитюдов, основанных на больших выборках и имеющих преимущественно социологическую ориентацию, американские психиатры Дэниэл и Джудит Оффер применяли в основном клинические методы. В книге «Психологический мир тинэйджера» (1969) Д. Оффер проследил на протяжении четырех лет психическое развитие 73 мальчиков-старшеклассников; 46 из этих юношей систематически обследовались также в последующие четыре года, после окончания средней школы (результат представлен в книге «От юноши к молодому мужчине», 1975).

Тематика исследований, посвященных подростковой и юношеской психологии, сегодня очень широка. Она включает: течение и психологические последствия полового созревания; стабильность и изменение личностных черт; уровень социальной адаптации, психопатологии и девиантного поведения; влияние школы и юношеской субкультуры; формирование индивидуальности, образа «Я» и половой идентичности; выбор профессии; развитие личной автономии; средовые и семейные стрессовые ситуации и многое другое.

На основе лонгитюдных исследований в зарубежной психологии возникло новое предметно-методологическое направление — психология развития человека в течение всей жизни. Исследования, объединенные этим названием, весьма разнообразны, но их роднят три принципиальных момента:

- 1) интерес к диалектике постоянства и изменения в процессе развития человека;
- 2) акцент на взаимосвязи этапов жизненного пути, которые не могут быть поняты отдельно друг от друга;
- 3) понимание того, что развитие человека зависит от социально-исторических условий, в которых оно протекает.

В СССР подобных работ нет. Существует только один многолетний социологический лонгитюд: эстонские социологи под руководством М. Х. Титмы изучали основные аспекты социального самоопределения выпускников эстонских школ с 1966 по 1979 г. (первоначальная выборка — 2260, последняя — 1400 человек) См.: Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение / Под ред. М. Х. Тит ма.— Таллин: Ээсти раамат, 1985). Психологами сделано еще меньше. Ленинградские психологи под руководством Б. Г. Ананьева в конце 1960-х. — начале 1970-х годов провели небольшое комплексное лонгитюдное исследование студентов (См.: Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Отв. редактор А. А. Брдалев.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1976). В Перми Е. А. Силина (под руководством В. С. Мерлина) проследила динамику эмоциональной реактивности группы школьников от VII к IX классу. Сотрудники лаборатории психического развития и воспитания в юношеском возрасте Института общей и педагогической психологии АПН СССР осуществили 4-летнее лонгитюдное исследование психического развития успеваемости, самооценки и мотивации 400 школьников с VII по X класс (См.: Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет/ Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова.— М.: Педагогика, 1988).

С зарубежными лонгитюдными исследованиями большинство советских психологов знакомы плохо, даже теоретико-методологические вопросы психологии развития обсуждаются у нас, как правило, умозрительно, без опоры на эмпирические данные.

Каково же в свете современных научных данных место и значение юности в структуре жизненного пути?

ВОЗРАСТ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Много ли мы знаем жизнеописаний, рисующих безмятежное, спокойное, непрерывное развитие индивидуума? Жизнь наша, как и то целое, составными частями которого мы являемся, непостижимым образом слагается из свободы и необходимости. Наша воля — предвозвещение того, что мы совершим при любых обстоятельствах. Но эти же обстоятельства на свой лад завладевают нами. «Что» — определяем мы, «как» — редко от нас зависит, о «почему» мы не смеем допытываться, и оттого нам справедливо указывают на «quia» (quia - потому что, лат.).

И.-В. Гете. Из моей жизни.

Традиционный грех возрастной психологии — отождествление индивидуального развития человека с онтогенезом. Даже сейчас, когда эта ошибка давно осознана, психологи нередко говорят о «развитии личности в онтогенезе». Но если онтогенез - «процесс развития индивидуального организма» (Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского.— М.: Политиздат, 1985.— С. 216), а личность — «системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения» (Там же.— С. 165), то эти процессы явно не тождественны. Развитие личности совпадает с онтогенезом лишь в той мере, в какой личность совпадает с организмом.

Дело не просто в терминах. Как заметила американский психолог Джейн Левинджер (1977), в теоретической психологии существует по крайней мере пять разных моделей индивидуального развития. Первая предполагает, что хотя темпы развития разных индивидов неодинаковы, вследствие чего они достигают зрелости в разном возрасте (принцип гетерохронности), конечный результат и критерии зрелости для всех одни. Вторая теория исходит из того, что период роста и развития жестко ограничен календарным возрастом: упущенное в детстве позже наверстать невозможно и свойства взрослого человека можно предсказать уже в детстве. Третья модель, исходя из того, что продолжительность периода роста и развития у разных людей неодинакова, считает такой прогноз невозможным: индивид, отставший на одной фазе развития, может в дальнейшем вырваться вперед. Четвертая модель подчеркивает, что развитие неравномерно не только в интериндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают кульминации, пика своего развития одновременно, поэтому взрослый в одних отношениях превосходит ребенка, а в других — уступает ему. Наконец, пятая модель исходит из того, что каждая фаза индивидуального развития имеет свои специфические внутренние противоречия, способ разрешения которых предопределяет задачи и возможности следующего этапа.

Поскольку до недавнего времени психология развития практически ограничивалась изучением детства, в ней сложился фаталистический взгляд, будто первые годы жизни раз и навсегда предопределяют будущие свойства и судьбу взрослого человека. На самом деле в детстве закладываются только предпосылки и потенциалы дальнейшего развития, а как, насколько и в чем конкретно они реализуются, зависит от последующего жизненного опыта личности. Обобщая данные многих лонгитюдных исследований, американские

психологи Лони Шеррод и Орвил Брим (1986) и Ричард Лернер (1984) сформулировали следующие главные выводы:

1. Индивидуальное развитие по самой сути своей потенциально плюралистично, оно содержит в себе возможность разных вариантов; ни его процесс, ни его результаты не являются однонаправленными, ведущими к одному и тому же конечному состоянию.
2. Человек развивается от зачатия до смерти: пластичность, способность к изменению сохраняется, хотя и в разной степени, на всем протяжении жизненного пути. Развитие человека не ограничивается каким-либо одним периодом жизни. Разные процессы развития могут начинаться, происходить и заканчиваться в разные моменты жизни, причем эти субпроцессы не обязательно протекают одинаково, по одним и тем же законам.
3. Разные люди развиваются крайне неодинаково, что порождает множество биосоциальных, групповых и индивидуальных различий.
4. Развитие в разных сферах жизнедеятельности детерминировано множественными факторами, которые не сводятся к какой-то единственной системе влияний, будь то биологическое созревание, развертывание чего-то изначально заложенного или воспитание и научение.
5. Человеческая индивидуальность не только продукт, но и субъект, творец своего собственного развития. Чтобы понять его, необходимо учитывать множество социально-неструктурированных, случайных жизненных событий, ситуаций и кризисов, а также тех способов, которыми личность разрешает возникшие перед нею задачи.

Что это значит применительно к психологии переходного возраста? Прежде всего — что натуральный ряд развития, физическое созревание нельзя рассматривать изолированно от социального ряда, т. е. процессов социализации, и обратно.

Понятие юности тесно связано с понятием переходного возраста, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы: 1) препубертатный, подготовительный период, 2) собственно пубертатный период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания, и 3) постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости. Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, препубертатный период соответствует предпубертатному или младшему подростковому, пубертатный — подростковому, постпубертатный — юношескому возрасту.

Однако все процессы созревания протекают крайне неравномерно и неодновременно, причем это проявляется как на межиндивидуальном (один мальчик 14—15 лет может быть постпубертатным, другой — пубертатным, а третий — допубертатным), так и на внутри-индивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают неодновременно).

Основные аспекты физического созревания — скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте — тесно связаны друг с другом как у мужчин, так и у женщин. Однако ни рост, ни степень маскулинности (мужеподобности) телосложения у мужчин, по-видимому, не связаны со сроками полового созревания. Межиндивидуальные различия здесь довольно велики. У рано созревающих мальчиков (акселераты) вторичные половые признаки

становятся заметными уже на 11-м году жизни, а максимальный рост приходится на 13-й год. Их поздно созревающие ровесники (ретарданты) отстают на 2 года.

Мальчики-акселераты Калифорнийского лонгитюда в течение целого ряда лет были выше, тяжелее и сильнее остальных, максимум различий наблюдался в 14—16 лет. У девочек созревание начинается на 2 года раньше, чем у мальчиков, акселератки чаще бывают приземистыми и пухлыми. Акселератки опережают в росте ровесниц-ретарданток, пока те не пройдут период скачка в росте, но в конечном счете ретардантки становятся выше и стройнее. Максимум различий в размерах и весе между рано и поздно созревающими девочками приходится на 12—14 лет.

Пубертатный период — одна из критических стадий в развитии организма, когда происходит преобразование системы центральных звеньев, присущей предыдущему периоду, в новую систему, необходимую для последующего периода развития. Это, естественно, повышает восприимчивость организма к действию разнообразных внешних факторов и, следовательно, снижает его сопротивляемость (резистентность) к ним. Отсюда — представление об особой «хрупкости» подростка. Но относительное снижение резистентности, как пишет известный советский физиолог И. А. Аршавский, представляет собой только один аспект развития адаптивных способностей организма. Критическая стадия онтогенеза «характеризуется преобразованием одного доминантного состояния, свойственного предыдущему возрастному периоду, в существенно новое доминантное состояние, требующееся в последующем возрастном периоде» (Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология.— Л.: Наука, 1975.— С. 60). Иначе говоря, чувствительность и возбудимость организма не просто повышается, а становится более избирательной.

На вопрос о том, как влияет физическое развитие, включая конституциональные особенности организма и темп его созревания, на психические процессы и свойства личности, ответить нелегко, потому что влияние природных свойств невозможно вычленишь из совокупности социальных условий, в которой эти свойства проявляются и оцениваются. Дело не в том, что генетические факторы не имеют самостоятельного значения. Вполне возможно и даже вероятно, что определенные гены несут в себе программы развертывания и физических свойств, и некоторых особенностей темперамента и умственных склонностей индивида. Но, имея дело с поведением и сложными психическими свойствами человека, наука не может однозначно разделить их генетические и социальные детерминанты.

Существует довольно много работ, сопоставляющих отдельные показатели физического развития (например, роста) с отдельными же показателями развития психического (интеллекта или эмоций). Но ученые предпочитают сравнивать не отдельно взятые свойства, а системные образования. Два момента исследуются при этом особенно интенсивно: влияние генетически заданных и сохраняющихся на протяжении всей жизни конституциональных особенностей организма, так называемого соматотипа, и влияние темпа физического созревания, который характеризует только определенную фазу развития человека. Эти два фактора взаимосвязаны, поскольку и сомато-тип, и темп созревания обусловлены генетически, причем некоторые признаки того и другого можно различить только ретроспективно (высокий рост подростка может быть показателем определенного соматотипа — в этом случае его рост всегда будет выше среднего, а может быть

просто результатом раннего развития — в этом случае сверстники в дальнейшем догонят его). Однако они не тождественны, и лонгитюдные исследования позволяют их разграничить.

Как замечает американский психолог Джон Клозен (1975), телесные свойства, постоянные или временные, могут влиять на поведение и психику подростка по трем линиям. Во-первых, относительная зрелость, рост и телосложение непосредственно влияют на соответствующие физические способности: имея преимущества в росте, весе и силе, мальчик-акселерат в течение ряда лет может без особого труда превосходить своих ровесников-ретардантов в спорте и иных физических занятиях. Во-вторых, зрелость и внешность имеют определенную социальную ценность, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Но индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности; например, очень высокий мальчик с плохой координацией движений будет плохим баскетболистом, а ждут от него многого. Отсюда — третье измерение: образ «Я», в котором преломляются собственные способности и их восприятие и оценка окружающими.

Если непосредственное влияние телосложения на психику проблематично, то опосредствованное его влияние бесспорно. Наука различает три главных соматотипа — эндоморфный (рыхлый, с избытком жира), мезоморфный (стройный, мускулистый) и эктоморфный (худой, костлявый), которые обладают в глазах людей неодинаковой привлекательностью, причем эта оценочная шкала формируется довольно рано и весьма устойчива. Во всех возрастах наиболее привлекателен мезоморфный, а наименее — эндоморфный тип. Со стройным, мускулистым телом подростки ассоциируют качества вожака, спортивность, энергичность и т. д. Напротив, толстяк, «жирный» часто является предметом насмешек.

Сопоставление поведения детей от 5 до 16 лет с их внешностью и физическим развитием в рамках Калифорнийского лонгитюда показало, что между телосложением, с одной стороны, и психикой и поведением — с другой, существует определенная зависимость. Высокие, рослые мальчики держались более естественно, меньше рисовались, требовали к себе меньше внимания и, за исключением детского возраста (5—7 лет), были более сдержанными. Они были также намного послушнее, чем их низкорослые ровесники, хотя с возрастом связь между ростом и послушанием уменьшалась, сходя к 14—16 годам на нет. Особенно большая разница между акселератами и ретардантами в степени «показного» поведения и сдержанности наблюдалась в 11—13 лет, когда акселерированные мальчики как раз вступали в период скачка в росте.

Существует тесная связь между внешностью подростка и его оценкой одноклассниками. Возраст полового созревания у мальчиков 14—16 лет значимо связан только с одной из таких оценок — сверстники считают акселератов более «уверенными». Зато рост связан с четырьмя оценками, маскулинность телосложения — с шестью, физическая сила — с десятью, мезоморфный тип — с четырнадцатью оценками.

У девочек телосложение и оценка со стороны ровесниц также связаны, но менее тесно, чем у мальчиков.

Та же тенденция проявилась в оценке подростков психологами: мальчики с выраженными компонентами мезоморфности выглядели более агрессивными, более популярными, менее интроспективными и более социально зрелыми, чем мальчики, у которых мезоморфных компонентов мало.

Больше всего трудностей в отношениях со сверстниками наблюдалось у мальчиков с выраженной эндоморфной конституцией, особенно в подростковом возрасте. Такие мальчики редко занимают ведущее положение среди сверстников, часто являются предметом насмешек, имеют меньше возможностей выбора друзей и чаще испытывают потребность в поддержке.

Однако влияние телосложения на личность не однозначно и не фатально. Как уже сказано, одни и те же качества имеют неодинаковое значение на разных этапах развития. Подростку для самоутверждения среди сверстников достаточно роста и физической силы, позже на первый план выступают интеллектуальные и волевые качества, и тот, кто шел по линии наименьшего сопротивления, может оказаться в трудном положении.

Многое зависит и от установки. Один, осознав свою физическую слабость, пассивно смиряется с ней или начинает испытывать гнетущее чувство неполноценности. Другой компенсирует недостаток достижениями в иной сфере (например, в учебе). Третий пытается исправить самый физический недостаток (например, усиленными занятиями спортом). Выбор этих вариантов во многом зависит от позиции взрослых, родителей и учителей.

Судя по данным лонгитюдных исследований, в подростковом возрасте свойства телосложения имеют относительно самостоятельное значение, в юности же они выступают преимущественно в связи с более общими особенностями процесса созревания. Поскольку и взрослые, и сверстники обычно воспринимают акселерированных мальчиков как более зрелых, им не приходится бороться за положение и статус. Большинство лидеров в старших классах выходят из них. Ретарданты кажутся окружающим «маленькими» не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле. Ответом на это могут быть инфантильные, не соответствующие возрасту и уровню развития поступки, преувеличенная, рассчитанная на внешний эффект и привлечение к себе внимания активность или, наоборот, замкнутость, уход в себя.

Эти различия сохраняются и в юности. Обследование двух групп 17-летних юношей показало, что ретарданты чаще акселератов испытывают чувство неполноценности, считают себя отвергнутыми и подавленными родителями; устойчивая потребность в опеке сочетается у них с подростковой мятежностью, жадой автономии и освобождения от внешнего контроля (П. Массен и М. Джонс, 1957, 1958).

По данным Лейпцигского лонгитюда, жалобы на трудности невротического порядка у 13-летних мальчиков-ретардантов бывают гораздо чаще (58 процентов), чем у нормальных, средних подростков (37 процентов) и у акселератов (12 процентов). У девочек такой связи не обнаружено.

Однако оценить раннее созревание в целом как благоприятный, а позднее — как неблагоприятный фактор развития все-таки рискованно. Рано созревающий мальчик имеет в своем распоряжении меньше времени на то, чтобы

консолидировать самосознание и волю, которые нужны, чтобы выдержать испытания пубертатного периода, связанные с гормональными и физиологическими сдвигами, как бы положительно эти сдвиги ни воспринимались. Как полагает американский психолог Гарольд Пескин (1973), мальчик-акселерат, будучи к началу полового созревания хронологически и психологически моложе поздно созревающих сверстников, испытывает большую тревогу по этому поводу. Признание, которое он получает со стороны окружающих, уменьшает его тревожность, но одновременно вырабатывает у него устойчивую потребность в таком признании, чувство зависимости от группы, а также побуждает строже контролировать свои импульсы.

Ретардированный мальчик, имея длинный подготовительный период, может решать свои проблемы более гибко. Следы этих различий иногда можно обнаружить и у взрослых. Бывшие акселераты, обследованные после 30 лет, имели более высокие показатели по доминантности (напористость, стремление и способность быть лидером, главенствовать), социальной приспособленности и производимому ими хорошему впечатлению, тогда как у ретардантов наблюдалось больше психоневротических симптомов. Зато акселераты оказались более конформными и «приземленными», ретарданты же — психологически более тонкими и восприимчивыми.

Влияние темпа созревания на девочек изучено хуже, оно более противоречиво. Раннее физическое развитие имеет для девочек несколько иные последствия, чем для мальчика. Мальчику всегда желательно быть больше и сильнее сверстников, так как это повышает его престиж, позволяет вступить в круг старших ребят и уравнивает его по физическому развитию с девочками своего возраста. Акселерированная девочка крупнее не только ровесниц, но и большинства мальчиков-одногодков. В то же время к общению с более старшими мальчиками она зачастую еще психологически не готова. Это создает целый ряд трудностей.

Однако, как и у мальчиков, такая зависимость не универсальна. Раннее созревание может быть невыгодно для девочки в один период развития и весьма благоприятно — в другой. Семнадцатилетние акселератки из Калифорнийского лонгитюда обнаружили более положительный образ «Я» и окружающего мира, чем их ретардированные сверстницы. У ретардированных девушек-студенток уровень тревожности выше, чем у акселераток и у средних. Можно предположить также, что определенная часть различий, существующих в этом отношении между мальчиками и девочками, отражает традиционные стереотипы маскулинности и фемининности.

Хотя наука в принципе не исключает непосредственного влияния гормональных процессов пубертатного периода на психику и поведение подростков, такое влияние считается проблематичным. В большинстве случаев биологические процессы воздействуют на личность и ее поведение опосредованно, и изучать их надо дифференцированно. Американские психологи Энн Петерсен и Брэндон Тэйлор (1980) следующим образом представляют взаимосвязь различных факторов полового созревания (см. рис.). Рис. Гипотетически важные связи между пубертатными изменениями и психологическими реакциями (Петерсен и Тейлор, 1980).

Даже генетически запрограммированные процессы полового созревания и тем более их психологические последствия невозможно понять вне социального контекста индивидуального развития.

Выше уже говорилось об историчности понятия и хронологических границ юности и об удлинении этой фазы жизненного пути в Новое время. Научно-техническая революция делает физическое и социальное созревание человека еще более многомерным.

Половое созревание, которое издавна считается нижней границей юности, сегодня начинается и заканчивается значительно раньше, чем в прошлом столетии и даже 20—30 лет тому назад. По данным В. Г. Властовского, в середине 1930-х годов средний возраст начала менструаций у девочек-москвичек составлял 15 лет 2 месяца; сейчас они начинаются уже в 13 лет (в сельской местности несколько позже). Аналогичные сдвиги характеризуют и другие аспекты физического созревания. Это заставляет психологов «снижать» границы начала юношеского возраста.

Напротив, начало самостоятельной трудовой жизни, с которой в первую очередь ассоциируется социальная зрелость, отодвинулось. По подсчетам известного советского демографа Б. Ц. Урланиса (1968), из людей, родившихся в России в 1906 г., к 16 годам почти треть уже работали, а к 20 годам почти все юноши уже начали трудовую жизнь. Сегодня значительная часть молодежи этого возраста еще учится.

Изменения в возрастной структуре населения, возрастном разделении труда и содержании процесса социализации накладывают отпечаток на содержание нормативных критериев социальной зрелости и ее субъективного выражения — чувства взрослости.

Бьянка Заззо (1969), изучавшая группу взрослых французов, нашла, что начало юности почти все они относят к 14 годам, связывая ее с половым созреванием. Однако представления о критериях ее окончания расходятся. Рабочие и низшие служащие считают, что их юность закончилась в 18,5 года, инженерно-технические работники отодвигают этот срок до 19,7 года, предприниматели и лица свободных профессий — до 20,5 года. Субъективная средняя продолжительность юности колеблется, таким образом, в зависимости от длительности полученного образования от 4,2 до 6,6 года. Мало того, почти все опрошенные считают, что конец юности еще не означает наступления действительной зрелости. Длительность периода «неполной взрослости» также варьирует в зависимости от образования и социального положения, составляя 4,8 года для рабочих, 4,4 года для инженеров и техников, 8 лет для высших специалистов. Получается, что чем выше образование и социальный статус личности, тем позже она обретает чувство взрослости.

Пытаясь сформулировать единый объективный критерий социальной зрелости, некоторые авторы выбирают в качестве рубежа начало самостоятельной трудовой жизни. Этот критерий не только социально и психологически значим, но и объективирован в народнохозяйственной статистике, которая позволяет проследить исторические и когортные сдвиги. Но «начало трудовой жизни», «экономическая самостоятельность» и «приобретение стабильной профессии» часто хронологически не совпадают друг с другом. Взяв за основу этот критерий,

мы нашли бы, что раньше всего созревает сельская молодежь, потом рабочие и позже — учащаяся молодежь, студенчество. Эмпирически подтвердить эту схему легко: у работающей молодежи раньше формируется чувство личной ответственности, она раньше узнает цену деньгам, быстрее избавляется от некоторых подростковых стереотипов. Но хотя студенчество дольше сохраняет относительно зависимый социальный статус, оно опережает своих работающих сверстников в культурно-образовательном отношении, с чем связаны более сложные формы социальной ответственности.

Не все просто и с работающей молодежью. Многие из тех, кто рано начинает работать, еще не завершили ни общего, ни профессионального образования и не считают свою профессию окончательной. Среди этой части молодежи велика текучесть, часты нарушения трудовой дисциплины и т. д.

Все это заставляет рассматривать социальное созревание как многомерный процесс, имеющий не один, а несколько критериев. Важнейшие из них — завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, материальная независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, вступление в брак, рождение первого ребенка.

Но и фактические сроки осуществления, и психологическая значимость этих качественно различных (в одних случаях речь идет о реальных достижениях, в других — о юридических нормах) процессов и событий неодинаковы в разных социальных и этнических средах. Причем эта разновременность, как и гетерохронность физического созревания, является не только социально-групповой, но и внутриличностной. Юноша может быть достаточно зрелым в сфере трудовой деятельности, оставаясь в то же время на подростковом уровне в сфере отношений с девушками или в сфере культурных запросов, и наоборот. Соответственно и подход к нему в разных сферах жизни должен быть дифференцированным.

Иными словами, социальное развитие подростка столь же многогранно, разнообразно и многомерно, как и физическое. За количественными различиями стоят качественные сдвиги, которые невозможно выразить в более или менее однозначной формуле.

То же самое происходит с психическими процессами. В свете лонгитюдных исследований существенно изменились научные представления о диалектике постоянства (стабильности, устойчивости, неизменности) и изменчивости (подвижности, текучести) личности и ее свойств (См. обзор: Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал.— 1987.— Т. 8,— № 4.— С. 126—137). Долгое время этот вопрос рассматривался психологами абстрактно, на уровне общих понятий и определений. Но можно ли обсуждать проблему постоянства или изменчивости личности, не уточняя, что именно, какие свойства, черты, состояния или установки имеются в виду?

Разные психические черты обладают неодинаковой устойчивостью. Американские психологи К. Шайи и Д. Пархэм (1976), изучавшие степень устойчивости 19 индивидуально-личностных факторов у группы взрослых испытуемых (от 22 до 84 лет) на протяжении семи лет (причем возрастные сдвиги сопоставлялись с когортными изменениями, нашли, что устойчивость тесно связана с природой самих измеряемых свойств. Ученые разделили их на три вида.

Биологически-стабильные черты, обусловленные генетически или возникшие в начальных стадиях онтогенеза, устойчиво сохраняются на протяжении всей жизни и теснее связаны с полом, чем с возрастом. Культурно-обусловленные черты гораздо более изменчивы, причем те сдвиги, которые в поперечных исследованиях кажутся зависящими от возраста, на самом деле, как видно из лонгитюдных данных, часто выражают когортные или исторические различия. Наконец, биокультурные черты, подчиненные двойной детерминации, варьируют в зависимости как от биологических, так и от социально-культурных условий.

Фактически проблема еще сложнее. Говоря о стабильности, устойчивости индивидуально-личностных свойств на протяжении жизненного пути, ученые часто имеют в виду разные вещи. В первом случае речь идет о стабильности экспериментальных данных, о том, что испытуемый имеет более или менее одинаковые показатели по определенным психическим параметрам, измеряемым с помощью соответствующих тестов. Во втором случае имеется в виду фенотипическое постоянство, т. е. последовательность и преемственность поведения индивида. Речь идет о том, можно ли по каким-то признакам поведения ребенка или юноши предсказать, каким будет поведение этого человека, когда он станет взрослым. В третьем случае имеется в виду генотипическая устойчивость, т. е. наличие каких-то неизменных глубинных качеств, которые могут проявляться по-разному, но устойчиво сохраняются и детерминируют поведение индивида на протяжении всей его жизни.

Эти три аспекта (или уровня) устойчивости личности принципиально различны, и изучение каждого из них сопряжено со специфическими трудностями.

Одинаковость экспериментальных реакций индивида (например, его ответов на одни и те же вопросы) может объясняться не только внутренней стабильностью измеряемых качеств, но и другими причинами. Кроме того, многие индикаторы (показатели), употребляемые в психодиагностике, недостаточно определены и надежны.

Не менее сложна проблема фенотипического постоянства, преемственности поведения. Если ребенок мучает кошку, это еще не значит, что он обязательно вырастет жестоким. Герой «драматического исследования» В. Аграновского «Остановите Малахова!» Андрей Малахов в детском саду украл лопатку. Значит, с этого и началась его преступная биография? Но многие дети присваивают чужие вещи и тем не менее вырастают честными. С этим вопросом сталкивается и научная психология, пытающаяся предсказывать или хотя бы задним числом объяснять поведение индивида особенностями его прошлого. «Одно и то же» по внешним признакам поведение может иметь в разном возрасте совершенно разный психологический смысл. Далее, существует так называемый «дремлющий», или «отсроченный», эффект, когда некоторое качество или свойство проявляется не сразу, а какое-то время спустя, причем в разном возрасте по-разному. Например, коммуникативные качества личности в принципе очень устойчивы, и здесь есть определенная преемственность поведения. Однако психологи не смогли объяснить особенности общения взрослых мужчин из Калифорнийского лонгитюда свойствами их юношеского возраста; прогноз (точнее, ретродикция, т. е. предсказание, сделанное ретроспективно, задним числом) оказался возможен лишь на основе поведения испытуемых, когда им было 8 лет. Свойства поведения подростка, по которым можно предсказать

уровень его психического здоровья в 30 лет, иные, нежели те, по которым прогнозируется психическое здоровье 40-летних.

Генотипическая последовательность кажется более надежной и определенной. Но здесь наука сталкивается с проблемой взаимодействия органических и социальных аспектов развития и с неразработанностью проблем генетики человека.

Американские психологи Р. Дворкин, И. Готтесман и др. (1976) обследовали 147 пар близнецов, когда им было в среднем по 15,9 лет, и двенадцать лет спустя, когда испытуемым (42 пары) исполнилось около 28 лет. Оказалось, что сама структура наследственных качеств варьирует с возрастом. Наряду с такими свойствами, по которым монозиготные (однойяйцевые) близнецы и в 16, и в 28 лет значительно отличаются от дизиготных (двухяйцевых), т. е. налицо сквозная наследственность, существует много качеств, которые обнаруживают свою генетическую природу на одной фазе развития и не обнаруживают ее на другой. Так, 16-летние монозиготные близнецы были ближе друг к другу, чем дизиготные, по шкалам общительности, интеллекта и психопатологии; у 28-летних это различие, указывающее на генетическую природу соответствующих качеств, исчезает. Зато другие шкалы, например эмоциональной устойчивости и уверенности в себе, обнаруживают генетическую детерминацию в 28 лет, тогда как у 16-летних она не наблюдается. Видимо, с возрастом меняется не только уровень генетической регуляции психических свойств (у юношей больше черт, обнаруживающих генную природу, чем у взрослых), но происходят и какие-то, пока неясные, качественные сдвиги.

Диалектика постоянства / изменчивости имеет и свою количественную сторону. В одних случаях поведение или психические реакции индивида в разных ситуациях или точках его развития абсолютно тождественны, неизменны, в других это постоянство относительно, условно, в третьих же можно говорить лишь о сходстве, логической преемственности, предсказуемости, но отнюдь не о тождестве сравниваемых явлений.

Общий вывод лонгитюдных исследований — высокая степень постоянства, сохранения индивидуальных свойств, психических реакций и поведения личности на протяжении всей жизни или значительных ее отрезков. Это касается и переходного возраста. Хотя между ребенком, подростком, юношей и взрослым всегда есть существенные различия, юность не является такой резкой цезурой или переломом, как принято думать. По многим важным параметрам человек выходит из переходного возраста таким же, каким он в него вступил.

Из 114 «личностных параметров» Калифорнийского лонгитюда, обработанных Блоком (1971, 1981), статистически высокую степень постоянства от младших классов средней школы к старшим сохранили 58 процентов, а с юности до взрослости (старше 30 лет) — 29 процентов измерений. Из 90 параметров, по которым сравнивались 13—14-летние подростки и 45-летние взрослые, статистически значимые корреляции у мужчин обнаружены по 54 процентам, а у женщин — по 62 процентам измерений. У мужчин наиболее устойчивыми оказались такие черты, как «пораженчество, готовность принять неудачу», высокий уровень притязаний, глубокая заинтересованность интеллектуальными проблемами и изменчивость настроений, а у женщин — эстетическая восприимчивость, жизнерадостность, настойчивость в достижении цели.

Разной мерой изменчивости обладают не только «черты», но и индивиды. Вместо вопроса «Остаются ли люди неизменными?» следует спрашивать: «Какие люди изменяются, а какие — нет и почему?» Сравнивая взрослых людей с тем, какими они были в 13—14 лет, Блок статистически выделил 5 «мужских» и 6 «женских» типов развития личности. Некоторые из них отличаются высоким постоянством психических черт. Например, мужчины, которые в 13—14 лет отличались от сверстников надежностью, продуктивностью, честолюбием и хорошими способностями, широтой интересов, самообладанием, прямоотой, дружелюбием, интроспективностью, философскими интересами и сравнительной удовлетворенностью собой, сохранили эти свойства и в 45 лет, утратив лишь часть бывшего эмоционального тепла и отзывчивости. Эти мужчины высоко ценят независимость и объективность и имеют высокие тестовые показатели по шкалам доминантности, принятия себя, чувства благополучия, интеллектуальной эффективности и т. д.

Столь же устойчивы черты импульсивных, слабоконтролируемых мужчин. Как подростки они отличались бунтарством, болтливостью, любовью к рискованным поступкам и отступлениям от принятых канонов, раздражительностью, негативизмом, агрессивностью, слабой контролируемостью. Пониженный самоконтроль, мятежность, склонность драматизировать свои жизненные ситуации, непредсказуемость и экспрессивность остались с ними и во взрослом состоянии. Высокие показатели по шкалам доминантности, общительности и принятию себя сочетаются у них с низкими оценками по шкалам социализации, самоконтроля, способности бороться ради достижения целей (в противоположность приспособлению) и феминности. Они чаще остальных мужчин меняли работу.

Третий мужской тип — «ранимые с избыточным самоконтролем» — в подростковом возрасте отличался повышенной эмоциональной чувствительностью, тонкокожестью, интроспективностью и склонностью к размышлениям. Эти мальчики плохо чувствовали себя в неопределенных ситуациях, не умели быстро менять роли, легко отчаивались в успехе, были зависимыми и недоверчивыми. В 40 лет эти люди остались такими же ранимыми, склонными уходить от потенциальных разочарований и фрустраций, испытывать жалость к себе, напряженными и зависимыми. Высокие показатели по шкалам самоконтроля и производимого хорошего впечатления сочетаются у них с низкими баллами по общительности, принятию себя и чувству благополучия. Среди них самый высокий процент холостяков.

У женщин высоким постоянством свойств обладает «прототип феминности» — уравновешенные, общительные, теплые, привлекательные, зависимые и доброжелательные, а также «ранимые слабоконтролируемые» — импульсивные, зависимые, раздражительные, изменчивые, болтливые, мятежные, склонные драматизировать свою жизнь и исполненные жалости к себе, и «гиперфеминные заторможенные» — зависимые, тревожные, эмоционально мягкие, постоянно озабоченные собой и своей внешностью.

Некоторые другие типы, напротив, сильно меняются от юности к зрелости. Например, мужчины, у которых бурная, напряженная юность сменилась спокойной, размеренной жизнью в зрелые годы, и женщины-«интеллектуалки», которые в юности были поглощены умственными поисками и выглядели

эмоционально суше, холоднее своих ровесниц, позже становятся мягче, теплее и т. д.

Хотя лонгитюдных данных о развитии женщин значительно меньше, чем о мужчинах, женщины, похоже, отличаются большим психологическим постоянством. Но объясняется ли это большей консервативностью женского начала, как предполагают некоторые теории полового диморфизма, или же тем, что у них нет такого резкого разрыва в нормативных предписаниях на разных этапах социализации, как у мужчин (от мальчика ожидают послушания, а от мужчины — самостоятельности и решительности), или тем и другим вместе — вопрос открытый.

Варьирует не только степень постоянства / изменчивости от детства к юности и от юности к взрослости, но и самая форма протекания переходного возраста.

Еще Э. Шпрангер в своей «Психологии юношеского возраста» (1924) писал, что существуют три типа юности. Первый характеризуется резкими, бурными изменениями, наличием внешних и внутренних конфликтов, что и отражается в известной метафоре «юность — второе рождение». Второй тип — когда усвоение норм и ценностей взрослого общества происходит плавно, постепенно, без заметных изменений в личности самого подростка. Третий тип, подобно первому, предполагает довольно быструю психологическую перестройку однако это юноша, обладающий сильным характером, который сравнительно легко справляется с возрастными трудностями и сознательно формирует собственное будущее.

По мнению К. Конрада (1941), протекание и возрастные особенности юности зависят от органических, конституциональных свойств. Юность шизоидного индивида протекает драматично и болезненно, поскольку возрастные трудности усугубляются индивидуально-типологическими свойствами. Напротив, циклоидная личность переживает юношеские тревоги в ослабленной, смягченной форме, поскольку этот тип характера не склонен к интроспекции, мучительным раздумьям о себе и т. п.

Особенности протекания юношеского возраста, включая наличие или отсутствие эпохи «бури и натиска», зависят от очень многих социокультурных и исторических факторов. Но не менее важны индивидуально-типологические различия. Обследованные супругами Оффер (1975) юноши, принадлежащие к одной и той же социально-экономической среде, разделились на те же основные типы, что у Шпрангера: 1) «постепенный рост» (23 процента от общего количества), без скачков и кризисов; 2) «бурный рост» (35 процентов), сопровождающийся быстрой, но безболезненной перестройкой внутреннего мира и отношений с окружающими; 3) «мятежный рост» (21 процент), с тяжелыми внутренними и внешними конфликтами, психическими травмами и т. д. (21 процент испытуемых не удалось классифицировать, их свойства недостаточно определены).

Чем шире круг рассматриваемых свойств деятельности и отношений, тем меньше человеческая жизнь походит на инвариантный циклический процесс. Даже если каждый отдельный ее аспект или компонент представляет собой некоторый цикл («биологический жизненный цикл», «семейный цикл», «цикл профессиональной карьеры»), то жизненный путь — не простая сумма вариаций на заданную тему, а открытая система, история, где многое делается заново, методом проб и ошибок.

Понятие жизненного пути как раз и подразумевает единство многих автономных линий развития, которые сходятся, расходятся или пересекаются, но не могут быть поняты отдельно друг от друга и от конкретных социально-исторических условий (См.: Жизненный путь личности: Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / Отв. ред. Л. В. Сохань. — Киев: Наукова думка, 1987). Речь идет не просто о саморазвертывании каких-то заложенных в индивиде задатков или о его приспособлении к наличным социальным условиям, а о развитии индивида в изменяющемся мире.

Подростковый и юношеский возраст всегда трактуется как переходный, критический. Но что значит «критический период»?

В биологии и психофизиологии критическими, или сензитивными, периодами называют такие фазы развития, когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к каким-то вполне определенным внешним и/или внутренним факторам, воздействие которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеет особенно важные, необратимые последствия. В социологии и других общественных науках этому отчасти соответствует понятие социальных переходов, поворотных пунктов развития, радикально изменяющих положение, статус или структуру деятельности индивида (например, начало трудовой деятельности или вступление в брак); они нередко оформляются специальными ритуалами, «обрядами перехода».

Поскольку сензитивные периоды и социальные переходы часто сопровождаются психологической напряженностью и перестройкой, в психологии развития существует специальное понятие возрастных кризисов, с которыми ассоциируется состояние более или менее выраженной конфликтности. Дабы подчеркнуть, что эти состояния, какими бы сложными и болезненными они ни были, являются естественными, статистически нормальными и преходящими, их называют нормативными жизненными кризисами, в отличие от «ненормативных» жизненных кризисов и событий, вытекающих не из нормальной логики развития, а из каких-то особых, случайных обстоятельств (например, смерть родителей).

Нормативные жизненные кризисы и стоящие за ними биологические или социальные изменения — повторяющиеся, закономерные процессы. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком возрасте «средний» индивид данного общества будет переживать тот или иной жизненный кризис и каковы типичные варианты его разрешения. Но как ответит на этот «вызов» конкретный человек, наука сказать не может.

Жизненный путь личности, как и история человечества, с одной стороны — естественноисторический, закономерный процесс, а с другой — уникальная драма, каждая сцена которой — результат сцепления множества индивидуально-неповторимых характеров и жизненных событий. Повторяющиеся структурные свойства жизненных событий могут быть зафиксированы объективно. Но личная значимость, мера судьбоносности любого события зависит от множества конкретных причин.

Оценивая влияние тех или иных жизненных событий на личность, обыденное сознание склонно обращать внимание прежде всего на яркость, драматизм события, его хронологическую близость к моменту предполагаемого изменения

личности, крупномасштабность (само слово «событие» подразумевает нечто значительное, не совсем обыденное) и относительное единство, цельность, благодаря которым оно выглядит простым и однократным. Но глубокие личностные изменения далеко не всегда вызываются наиболее яркими, драматическими и недавними событиями.

Многие психологические сдвиги — скорее результат накопления множества мелких событий и впечатлений в течение определенного периода времени, чем одного большого события, причем нужно учитывать потенциальный эффект кумулятивного взаимодействия разных типов жизненных событий. Например, для понимания сдвигов в образе «Я» подростка важны не только изменения в его телесном облике и психогормональные процессы, но и такое, казалось бы, внешнее, случайное событие, как переход в новую школу, вызывающий необходимость адаптации к новому коллективу, потребность увидеть себя глазами новых товарищей и т. д.

Наши жизненные обстоятельства, поступки, переживания и их осознание сплошь и рядом рассредоточены во времени. Кроме явного, известного окружающим поведения каждый человек имеет тайный внутренний мир, где совершаются незримые, но очень важные скрытые события, скрытые не только от окружающих, но подчас и от самого себя. Говоря словами Евгения Евтушенко,

У каждого есть тайный личный мир.
Есть в мире этом самый лучший миг.
Есть в мире этом самый страшный час.
Но это все неведомо для нас.
И если умирает человек,
С ним умирает первый его снег,
И первый поцелуй, и первый бой...
Все это забирает он с собой.

Скрываемое часто ассоциируется с чем-то позорным, преступным, социально неприемлемым. Но тайной окружено также все священное, глубинное, интимное; недаром самые важные обряды назывались в древности «тайнствами», «мистериями» и к ним не допускали посторонних. Скрытые жизненные события происходят во внутреннем пространстве личности, в ее интимных переживаниях, в мире личностных смыслов, открывающихся только сочувственному пониманию.

Множественность теорий юности и схем возрастной периодизации отражает объективный факт многомерности и многовариантности человеческого развития, включающего в себя и онтогенез, и социализацию, и творческий жизненный поиск. До некоторой степени их можно как-то «усреднить», сказав, что переход от детства к зрелости охватывает в целом возраст от 11 —12 до 23—25 лет и делится на три этапа.

Подростковый, отроческий возраст (от 11 —12 до 14—15 лет) является переходным прежде всего в биологическом смысле, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза — продолжение первичной социализации. Все подростки этого возраста — школьники, находящиеся на иждивении родителей или государства. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Психологически этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне

и темпах развития. Подростковое чувство взрослости — главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда — типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Ранняя юность (от 14—15 до 18 лет) — в буквальном смысле слова «третий мир», существующий между детством и взрослостью. Биологически это период завершения физического созревания. Большинство девушек и значительная часть юношей вступают в него уже постпубертатными, на его долю выпадает задача многочисленных «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания. К концу этого периода основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать уже как принадлежащее к циклу взрослости.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность — завершающий этап первичной социализации. Подавляющее большинство юношей и девушек еще учащиеся, их участие в производительном труде зачастую рассматривается не только и не столько с точки зрения его экономической эффективности, сколько в воспитательном плане. Работающая молодежь 16—18 лет (некоторые правовые акты именуют их «подростками») имеет особый юридический статус и пользуется целым рядом льгот (сокращенный рабочий день, оплачиваемый как полный, запрещение сверхурочных и ночных работ и работы в выходные дни, отпуск продолжительностью в один календарный месяц и т. п.). Вместе с тем деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых, взрослых качеств. Главная социальная задача этого возраста — выбор профессии. Общее образование дополняется специальным, профессиональным. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями. Расширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности: в 14 лет юноши и девушки вступают в комсомол, в 16 — получают паспорт, в 18 — активное избирательное право и право быть избранными в Советы народных депутатов, кроме Верховного Совета СССР. Важной задачей этого возраста становится также подготовка к созданию семьи.

Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового этапа, — собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т. п. Но социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Юношеское самоопределение — исключительно важный этап формирования личности. Но пока это «предвосхищающее» самоопределение не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. Отсюда — третий период, от 18 до 23—25 лет, который можно условно назвать поздней юностью или началом взрослости.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит еще к миру детства (что бы он сам об этом ни думал), и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18—23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая ее результаты по «взрослым» стандартам. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Об этой возрастной группе уже нельзя говорить «вообще»: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, является уже не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в вузе может рассматриваться как вид трудовой деятельности. Молодые люди приобретают большую или меньшую степень материальной независимости от родителей, обзаводятся собственными семьями. В 1981 г. до 20 лет вступили в брак 5,8 процента мужчин и 31,6 процента женщин, от 20 до 24 лет — соответственно 6,9 и 51,2 процента (См.: Переведенцев В. И. Молодая семья сегодня.— М.: Знание, 1987.— С. 21).

Но как многие юноши в каких-то отношениях еще остаются подростками, так многие молодые люди сталкиваются с «юношескими» проблемами и в студенческие годы и много позже. Без учета этого обстоятельства нельзя понять ни молодых рабочих, ни студенчества. Кроме того, проблемы 18—23-летних ретроспективно бросают дополнительный свет на юношескую психологию.

Прагматически настроенному читателю эта глава, вероятно, давно наскучила: когда же автор перестанет, наконец, рассуждать о методологии и расскажет, что такое современный старшеклассник и как с ним обращаться (чуть не написал — бороться)?! Но при всей ее академичности эта глава, как и предыдущая, выполняет вполне определенную социально-педагогическую и, если угодно, психотерапевтическую функцию. Она показывает, что не только для учителя, но и для самой науки не существует среднестатистического подростка. Возрастные особенности всего лишь научная абстракция, за которой скрывается множество социальных историко-культурных, биологических и индивидуально-личностных вариантов и вариаций.

Главная беда старой, «натуралистической» психологии заключалась в том, что она слишком много знала: и когда начинается юность, и как она протекает, и каковы ее «новообразования», и чем она кончается. Сегодняшней психологии гораздо ближе парадоксальный и сомневающийся учитель-гуманист Януш Корчак: «Я не знаю и не могу знать, как неизвестные мне родители могут в неизвестных мне условиях воспитывать неизвестного мне ребенка, подчеркиваю — «могут», а не «хотят», а не «обязаны».

В «не знаю» для науки — первозданный хаос, рождение новых мыслей, все более близких истине. В «не знаю» для ума, не искушенного в научном мышлении, — мучительная пустота» (Корчак Я. Как любить детей.— Минск: Народна асвета, 1980.— С. 6).

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И УМСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ

На большой перемене мы ... прогуливались по двору взад и вперед, рассуждая о всевозможных предметах, познаваемых и непознаваемых. И я нисколько не удивлю философов, если скажу, что чем сложнее была проблема, тем легче мы ее разрешали. Мы не ведали никаких трудностей в метафизических понятиях и без малейших усилий выносили суждения относительно времени и пространства, духа и материи, конечного и бесконечного.
Анатоль Франс. Жизнь в цвету.

Что мы знаем о когнитивных (познавательных) процессах и способностях юношеского возраста? Каковы их специфические новообразования и в какой степени они обусловлены особенностями процесса обучения? Обладает ли юношеское мышление каким-то особым стилем? Каковы особенности одаренных, талантливых юношей и какой стиль учебной деятельности способствует развитию их творческого мышления?

Развитие познавательных функций и интеллекта имеет две стороны — количественную и качественную. Количественные изменения суть изменения в степени, в уровне развития: подросток решает интеллектуальные задачи легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста. Качественные изменения характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает.

Изучение качественных сдвигов в развитии интеллекта связано в современной психологии главным образом с работами Ж. Пиаже и его последователей. Возраст от 12 до 15 лет является, по Пиаже, периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. К концу подросткового возраста человек уже способен отделять логические операции от тех объектов, над которыми они производятся, и классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу (выведение по типу «если — то», различение по типу «или — или», включение частного случая в класс явлений, суждение о несовместимости и т. д.).

Правомерность стадийного подхода к развитию интеллекта и установленную Пиаже последовательность стадий мало кто оспаривает. Однако вопрос о том, насколько жестко эти стадии связаны с хронологическим возрастом и может ли переход от конкретных операций к формальным служить водоразделом между детством и юностью, вызывает острые споры.

Во-первых, овладение определенными мыслительными операциями невозможно отделить от процесса обучения: работы советских психологов П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и др. показали, например, что при соответствующем обучении уже третьеклассники способны решать абстрактные алгебраические задачи. Во-вторых, существует широкий диапазон индивидуальных различий: одни люди обладают гипотетико-дедуктивным мышлением уже в 10—11 лет, другие не способны к нему и во взрослом состоянии; почти половина взрослых не

справляются с задачами, правильное решение которых, по Пиаже, свидетельствует о наличии формально-операционного мышления. В-третьих, многих психологов смущает мысль Пиаже о том, что качественное развитие интеллекта завершается уже к началу юности. Они высказывают предположение, что за стадией решения проблем, которой завершается модель Пиаже, следует еще одна стадия, характеризующаяся способностью находить и ставить проблемы. Перечислим свойства этой последней фазы развития интеллекта: нестандартный подход к уже известным проблемам, умение включать частные проблемы в более общие, родовые, постановка плодотворных общих вопросов даже на основе плохо сформулированных задач и т. д. (А. Арлин, 1975). Следует учитывать также, что если даже все подростки со средними умственными способностями обладают гипотетико-дедуктивным мышлением, они неодинаково применяют эту способность к разным аспектам действительности.

Формально-логическое мышление — не синоним формальной логики. Это хорошо показал американский психолог Р. Уэйсон. Он изготовил четыре карточки: на лицевой стороне одной из них была написана буква E, на оборотной — цифра 3, на другой — соответственно K и 5, на третьей — 4 и У, на четвертой — 7 и Л. Карточки раскладывали перед испытуемыми лицевой стороной E — K — 4 — 7 к давали следующую инструкцию: «Каждая из этих карточек имеет на одной стороне букву, на другой — число. Правило таково: если на одной стороне карточки стоит гласная, то на другой должно быть четное число. Скажите, какие карточки нужно перевернуть, чтобы проверить, соблюдается ли это правило. Перевертывайте только те карточки, которые могут нарушить правило».

Все испытуемые, даже профессиональные логики, испытывали трудности с решением этой задачи; большинство называли E к 4 или только E. Между тем правильный ответ — E и 7. Верно, что всякое нечетное число на оборотной стороне E будет нарушением правила. Но большинство испытуемых не уловили того, что нарушением будет также любая гласная на обороте 7. Карточки K и 4 переворачивать не нужно, так как правило гласит: если на одной стороне карточки стоит гласная ... (а не: если на одной стороне карточки стоит четное число...).

Та же самая задача была сформулирована иначе. Испытуемых просили вообразить, что они работают на почте, сортируют письма и должны проверить, не нарушено ли следующее правило: если письмо запечатано, на нем должна быть десятицентровая марка. Перед испытуемым были разложены четыре конверта: задняя сторона запечатанного конверта; задняя сторона незапечатанного конверта; лицевая сторона конверта с адресом и десятицентровой маркой; лицевая сторона конверта с адресом с восьмицентровой маркой. Нужно было перевернуть только те конверты, которые, возможно, нарушают правило. В этой конкретной ситуации подавляющее большинство испытуемых безошибочно выбрали первый и четвертый конверты.

Таким образом, поняв содержание задачи, испытуемые применили к ее решению ту самую способность к формальному мышлению, которая, казалось, отсутствовала у них в абстрактных условиях с числами и буквами. Это значит, что логические задачи не могут служить достаточно надежными показателями умственного развития индивида, если они сформулированы без учета условий его жизни и характера деятельности. Сам Пиаже в последних работах подчеркивал, что свои новые умственные качества подростки и юноши применяют выборочно, к тем сферам деятельности, которые для них наиболее значимы и интересны, а в

других случаях могут обходиться прежними навыками. Поэтому, чтобы выявить реальный умственный потенциал личности, нужно сначала выделить сферу ее преимущественных интересов, в которой она максимально раскрывает свои способности, и формулировать задачу с упором на эти способности.

Это важно не только для психодиагностики, но и для работы с трудными подростками. При обычно используемых измерениях, будь то интеллектуальный тест или школьная отметка, уровень умственного развития юных правонарушителей большей частью оказывается значительно ниже среднего. В то же время в собственной среде, при решении своих жизненных задач такие ребята нередко проявляют незаурядную смекалку и находчивость, подобно тому как мальчик из африканских джунглей кажется неспособным к решению абстрактных тестовых задач, но отлично справляется с не менее сложными задачами, которые ставит перед ним его естественное окружение. Это может свидетельствовать как о развитии практического интеллекта за счет теоретического и в ущерб ему (в зависимости от различий в характере обучения), так и о связи интеллекта с общей направленностью личности. Как бы то ни было, обобщающее суждение об интеллекте подростка (юноши), основанное только на средних показателях, без учета его специфической жизненной ситуации и интересов, односторонне и может оказаться ошибочным (Д. Элkind, 1975).

Исходя из своей теории, Пиаже указывает на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями и т. д. О наличии такой тенденции свидетельствуют и отечественные исследования, в частности работы Н. С. Лейтеса (1971) (См.: Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М.. Педагогика, 1971).

С этим связано и указанное выше изменение соотношения категорий возможности и действительности в пользу сферы возможного, что неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, игру в понятия и формулы. Причем интеллектуальные игры обладают для юношей большой ценностью, в силу чего эти универсальные теории должны скорее подчинять себе действительность, чем подчиняться ей.

Развитие абстрактно-логического мышления знаменует появление не только нового интеллектуального качества, но и соответствующей потребности. Ребята готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают. Вспомним героя «Весенних перевертышей» В. Тендрякова Дюшку, с его двойками по математике и глубокой личной заинтересованностью в коренных вопросах устройства мироздания, от которых досадливо отмахиваются взрослые. Такие «праздные» споры и «пустопорожнее философствование» часто раздражают учителей и родителей: «Лучше бы учился толком, чем рассуждать невесть о чем!»

Но эти отвлеченные рассуждения так же необходимы и полезны, как бесконечные «почему?» дошкольника. Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности (именно потому, что она не знает никаких ограничений, кроме логических), и изобретение, а затем разрушение «универсальных» законов и теорий становится любимейшей умственной игрой.

«Любовь к воображаемым предметам и легкость, с которой я заполнял ими свой внутренний мир, окончательно отвратили меня от всего окружающего и определили мою склонность к одиночеству, оставшуюся у меня с этих пор навсегда», — вспоминает Руссо (Руссо Ж.-Ж. Исповедь//Избр. соч.. В 3 т.— М.: Художественная литература, 1961.—Т. 3.—С. 41). «Самым реальным в моей жизни были мечты, мечты, исполненные трепетного страха (они посещали меня часто, слишком часто для моего возраста), мечты о нежности, мечты-упования, и очень рано... явились мечты о славе, героической и литературной...» (Роллан Р. Воспоминания юности//Воспоминания.—М.: Художественная литература, 1966.—С. 225) — вторит ему Ромен Роллан. В мечтах юность предвосхищает и «проигрывает» бесчисленные варианты своего будущего жизненного пути, которые кажутся все одинаково возможными. Если вы хотите понять внутренний мир подростка или юноши — поинтересуйтесь прежде всего его мечтами. Впрочем, некоторыми из них он никогда не поделится...

Отвлеченно-философская направленность юношеского мышления связана, конечно, не только с формально-логическими операциями, но и с особенностями эмоционального мира ранней юности. Однако эти свойства не стоит преувеличивать.

Склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. Хотя девочки в этом возрасте лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, их познавательные интересы менее определены и дифференцированы и они лучше решают конкретные, чем абстрактные задачи. Художественно-гуманитарные интересы преобладают у них над естественнонаучными. Что же касается мечтательности, то она связана не столько с интеллектуальными, сколько с характерологическими особенностями.

Широта интеллектуальных интересов часто сочетается в ранней юности с разбросанностью, отсутствием системы и метода. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и особенно умственных возможностей. Почти во всех старших классах появляется немалое число безразличных, скучающих учеников, которым учеба кажется прозаичной по сравнению с воображаемой «подлинной» жизнью.

Отчасти это объясняется рутинностью и монотонностью учебного процесса в школе, не дающего простора индивидуальным способностям и инициативе учащихся. Кроме того, некоторым ребятам объективно не под силу сложная учебная программа, они не хотят учиться, а лишь формально отсиживают уроки. Сказываются также внутренние противоречия развития внимания (См.: Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания.— М.: Изд-во МГУ, 1974; Нейрофизиологические механизмы внимания / Под ред Е Д Хом-ской.— М.: Изд-во МГУ, 1979).

Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать его с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются. Вместе с тем внимание становится более избирательным, зависящим от направленности интересов. Подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. «Невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то стимулов и раздражителей — одна из главных причин плохой успеваемости и некоторых эмоциональных проблем ранней юности,

включая пьянство, наркоманию и безудержную погоню за удовольствиями (Д. Хэмилтон, 1983).

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Существуют три подхода к изучению возрастных закономерностей творчества, «креативности».

Первый подход прослеживает связь максимальной продуктивности с возрастом на основе анализа соответствующих продуктов деятельности. Так, американские ученые Г. Леман (1953) и У. Деннис (1956), изучив жизненный путь многих выдающихся ученых, художников и мыслителей за несколько столетий, нашли, что наиболее продуктивным периодом их жизни был возраст от 20 до 40 лет, со значительными вариациями по профессии. На основе этих и других данных принято считать, что у математиков пик творчества активности приходится на 23 года, у химиков — на 29—30 лет, у физиков — на 32—33 года, у астрономов — на 40—44 года и т. д.

Второй подход можно назвать личностным: сравнивая свойства людей, известных творческими достижениями, со свойствами менее продуктивных людей, психологи пытаются определить важнейшие черты творческой личности.

Третий подход ставит во главу угла изучение самих мыслительных процессов, которые предположительно отличают творческую мысль от нетворческой. Это ближе всего к изучению собственно интеллекта. Таков, в частности, подход советского психолога Я. А. Пономарева (1976), рассматривающего творческий процесс как результат взаимодействия разных уровней интеллектуальной деятельности.

Эти подходы не исключают друг друга, а являются взаимодополнительными. Возрастные закономерности творчества пока недостаточно ясны. Я. А. Пономарев считает, что пик интеллектуального развития достигается уже в 12 лет, но его нельзя смешивать с кульминацией творческой продуктивности, которая наступает много позже, так как высокая продуктивность невозможна без большого багажа знаний, жизненного опыта, целеустремленности и ряда других качеств, которыми еще не обладает подросток. Другие авторы склонны полагать, что пик творческих потенциалов, как и пик интеллектуального развития, наступает позже. Вероятно, на этот вопрос и не может быть общего ответа, ибо творческие способности человека, как и его интеллект, нельзя рассматривать изолированно от содержания деятельности, которая существенно изменяется с возрастом.

Сталкивая личность с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенциалы. Важнейший интеллектуальный компонент творчества — преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение, снимающее проблему как таковую).

Творческий потенциал личности не сводится к качеству ее интеллекта.

Экспериментальные исследования советских психологов Д. Б. Богоявленской (1976), В. А. Петровского (1975) и др. доказывают, что в отличие от простой целесообразной адаптивной деятельности, творчество имеет целеполагающий характер. Интеллектуальное творчество является, по-видимому, частным случаем более общего свойства активности субъекта, включая его готовность выходить за пределы ситуативной необходимости и способность к самоизменению. Это свойство проявляется не только в интеллектуальной, но и в любой другой деятельности — в социальной активности, художественном творчестве, способности вырабатывать моральное решение и т. д. К сожалению, возрастные параметры творчества и сопутствующих ему личностных свойств пока не изучены.

Американские психологи М. Парлоф, Л. Датта и др. (1968) сравнивали личностные свойства групп творческих людей — взрослых и юношей (их творческий потенциал измерялся посредством анализа продуктов деятельности и экспертных оценок) друг с другом и с менее творческими людьми. Оказалось, что более творческие люди, независимо от возраста и направленности интересов, отличались от остальных развитым чувством индивидуальности, наличием спонтанных реакций, стремлением опираться на собственные силы, эмоциональной подвижностью, желанием работать самостоятельно и — одновременно — уверенностью в себе, уравновешенностью и напористостью. Возрастных различий по этим качествам ученые не нашли. Зато такие различия обнаружились в наборе качеств, который психологи условно назвали «дисциплинированной эффективностью», включив сюда самоконтроль, потребность в достижении и чувство благополучия. Творческие взрослые получили по этой группе качеств более низкие, а творческие юноши — более высокие показатели, чем их менее продуктивные сверстники. Почему?

Творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов (часто неосознаваемых), искать новые ассоциации и непроторенные пути, а с другой — развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать. Положение юноши и взрослого в этом отношении различно. Юность психологически более подвижна и склонна к увлечениям. Чтобы стать творчески продуктивным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных, разбросанных сверстников. Напротив, взрослый, сложившийся человек невольно тяготеет к привычному, устойчивому, хорошо знакомому; творческое начало проявляется у него поэтому в меньшей скованности организационными рамками, в способности к спонтанным, неожиданным даже для самого себя поступкам и ассоциациям. Кроме того, взрослый человек, уже доказавший свой творческий потенциал, имеет объективно больше возможностей варьировать свое поведение, чем юноша-старшеклассник, от которого требуют прежде всего усвоения программного материала, воспринимая всякую эксцентричность и неожиданность с его стороны как вызов

Конкретные личностные свойства творчески одаренных юношей бывают различными. Отчасти это зависит от основной сферы деятельности человека. Например, научное творчество обычно сочетается с высокими общими показателями интеллекта, способностью к абстрактно-логическому мышлению, что совсем не обязательно для художников (суждения И. П. Павлова о различии «мыслительного» и «художественного» типов подтверждены современной психологией). Много значат условия воспитания: одаренный юноша, если его самовыражение затруднено, обнаруживает черты тревожности и невротизма,

отсутствующие у того, кому семья и школа помогает раскрыть и реализовать свои способности. Это налагает на учителя большую ответственность. Нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самоутверждения, а тягу к самостоятельности — с возрастной самоуверенностью и негативизмом.

Вывод многих психологических исследований состоит в том, что творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью в школе (Р. Хогэн, 1980). Многие великие люди в школьные и студенческие годы плохо успевали и считались неспособными или посредственными (Дарвин, Гегель, Гумбольдт, Наполеон, Вагнер, Верди, Шиллер, Свифт, Шеридан, Уордсворт, Гейне, Пристли и др.). Поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в научных кружках или в сфере досуга, где оно может сохранять свободные игровые формы. Искусство учителя состоит, в частности, в том, чтобы своевременно распознать преимущественную сферу творческой направленности старшеклассника и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

Умственное развитие старшеклассника заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности, по определению психолога Е. А. Климова, есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» (Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы.— Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. — С. 49). В познавательных процессах он выступает как стиль мышления, т. е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации (Н. Коган, 1973).

Стиль мышления старшеклассника зависит от типа его нервной системы. По данным Н. Е. Малкова, старшеклассники с инертной нервной системой в условиях перегрузки учебными заданиями учатся хуже, чем обладатели подвижного типа нервной системы, так как не успевают за быстрым темпом преподавания. Однако недостатки типа нервной системы могут компенсироваться другими ее свойствами. Лица с инертными нервными процессами компенсируют запоздание, несвоевременность своих реакций более тщательным планированием и контролем своей деятельности.

Это убедительно свидетельствует о необходимости индивидуального подхода в обучении, который бы стимулировал самостоятельность и творчество учащихся. Самостоятельность школьника в процессе обучения не только улучшает его непосредственные результаты, но и оказывает благотворное влияние на умственные способности и черты личности.

Американские психологи Карен Миллер, Мелвин Кон и Карми Скулер (1985, 1986) в рамках большого лонгитюдного исследования влияния труда на личность обследовали наряду со взрослыми трудящимися около 200 юношей. Оказалось,

что более сложная и более самостоятельная, свободная от мелочной опеки учебная работа способствует формированию более гибкого, творческого стиля мышления и развитию общей, выходящей за рамки учебной деятельности потребности в самостоятельности, уменьшает вероятность эмоциональных расстройств. Существует и обратная связь: учащиеся с более развитой ориентацией на самостоятельность предъявляют повышенные требования к самоуправлению в обучении. То есть в обучении старшеклассников действуют те же психологические закономерности, что и в трудовой деятельности взрослых.

В школе с этим обстоит плохо. Равнение на троечника, одинаковые формальные требования ко всем учащимся, без учета дифференциации их способностей и интересов, мелочная опека тормозят умственное развитие старшеклассников, снижают их учебную активность и порождают в школе атмосферу скуки и безответственности. Старшеклассники перегружены учебной работой и в то же время интеллектуально недогружены. Чтобы стимулировать ребят к учебе, нужно дифференцировать ее содержание с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся и дать простор их интеллектуальной и социальной инициативе.

По данным психологов АПН СССР, в интеллектуальной сфере учащихся средних и старших классов отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. Треть детей испытывает трудности при самостоятельном овладении даже элементарной умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к механическому запоминанию, многие не владеют самыми необходимыми навыками запоминания. 60 процентов учащихся VII— IX классов в качестве основного приема работы с текстом учебника применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют конкретизировать теоретические положения, обобщать, сравнивать, делать самостоятельные выводы. Это затрудняет учение и делает его неинтересным. В среднем лишь 22 процента школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного активного интереса к учебе нет. Кружки познавательного характера посещают в среднем лишь 17 процентов учащихся. Для значительной части учащихся (примерно 54 процента) характерно преобладание ориентации не на получение знаний, а на оценку.

Единственный выход из этого положения — радикальная перестройка содержания и методов обучения, максимально учитывающая индивидуальные особенности и интересы учащихся и дающая простор их собственной умственной и социальной инициативе.

МИР ЭМОЦИЙ

Между десятью и двадцатью годами я жил в состоянии перманентного безумия; часто я был настолько далеко, что с теми, кто стоял или шел рядом со мною, оставалась одна бесчувственная оболочка ... Это держало меня в состоянии чрезвычайного напряжения, которое терзало и возбуждало меня и которое окружающие находили непостижимым. Моими преобладающими чувствами были удивление и отчаяние: удивление тем, что я видел, воспринимал и чувствовал, и отчаяние из-за невозможности передать и выразить это.
Якоб Вассерман. Автобиография.

О переходном возрасте обычно говорят как о периоде повышенной эмоциональности, что проявляется в легкой возбудимости, страстности, частой смене настроений и т. п. Но идет ли речь об общей эмоциональной реактивности или о каких-то специфических аффектах и влечениях? По сравнению с кем юношеская эмоциональная реактивность кажется повышенной — по сравнению с ребенком или со взрослым? И каковы ее возрастные границы?

Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Группа болгарских психологов (Г. Д. Пирьев и др.), изучая возрастные срезы детей от 5 до 17 лет, нашла, что наиболее возбудимый тип нервной деятельности чаще всего встречается среди 5-летних. С возрастом процент возбудимых падает, а уравновешенных растет. В пубертатном возрасте (11 — 13 лет у девочек и 13—15 лет у мальчиков) доля возбудимых опять увеличивается, а после его окончания снова уменьшается.

Однако эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и рядом превалируют над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности.

По целому ряду психологических тестов подростковые и юношеские нормы психического здоровья существенно отличаются от взрослых. Так, изучение 15 тысяч 14—15-летних американских подростков посредством Миннесотского личностного теста (ММПИ) (Характеристику этого теста и его модификаций см.: Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности.— М.: Медицина, 1976), широко применяемого в целях психодиагностики (в том числе и в СССР), показало, что вполне нормальные подростки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые (С. Хатауэй и Э. Монакези, 1963). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослого были бы симптомом болезни, для подростка статистически нормальны. Проективные тесты (тест Роршаха и тест тематической апперцепции) показывают рост уровня тревожности

от 12 к 16 годам. На переходный возраст приходится пик распространения синдрома дисморфомании (бред физического недостатка). После 13—14 лет, по данным советского психиатра А. А. Меграбяна (1962), резко возрастает число личностных расстройств. По мнению ведущего советского специалиста по юношеской психиатрии А. Е. Личко (1977), возраст от 14 до 18 лет представляет собой критический период для психопатий. Кроме того, в этом возрасте особенно остро проявляются, акцентуируются некоторые свойства характера; такие акцентуации, не будучи сами по себе патологическими, тем не менее повышают возможность психических травм и отклоняющегося от нормы поведения. Например, заострение такого типологического свойства юноши, как гипертимность (повышенная активность и возбудимость), нередко делает его неразборчивым в выборе знакомств, побуждает ввязываться в рискованные авантюры и сомнительные предприятия. Типологически обусловленная замкнутость в ранней юности иногда перерастает в болезненную самоизоляцию, которой может сопутствовать чувство человеческой неполноценности и т. д.

Однако эмоциональные трудности и болезненное протекание переходного возраста — побочные и не всеобщие свойства юности. Существует, по-видимому, общая закономерность, действующая филогенезе и онтогенезе, согласно которой вместе с уровнем организации и саморегулирования организма повышается эмоциональная чувствительность, но одновременно возрастают и возможности психологической защиты. Круг факторов, способных вызывать у человека эмоциональное возбуждение, с возрастом не суживается, а расширяется. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением, и т. д. Если бы взрослый человек реагировал на все раздражители с непосредственностью ребенка, он бы неминуемо погиб от перевозбуждения и эмоциональной неустойчивости — ведь круг значимых для него отношений гораздо шире детского. Однако взрослого спасает развитие эффективных механизмов внутреннего торможения и самоконтроля, а также способность избирательно реагировать на внешние воздействия (Д. Хебб и У. Томпсон, 1968).

Весьма поучительно в этом плане проведенное Гарольдом Джонсом (1971) объективное (с помощью кожно-гальванической реакции — КГР) измерение эмоциональных реакций одних и тех же детей разного возраста на одинаковые и на разные стимулы. Оказалось, что у маленьких детей КГР слабее и вызывать ее труднее, чем у старших; эмоциональные реакции младенцев относительно недифференцированы и проявляются в самых разнообразных движениях и звуках. Становясь старше, ребенок научается контролировать и подавлять некоторые внешние проявления эмоций, эмоции как бы уходят внутрь, интериоризируются, создавая внутренние источники возбуждения, и одновременно дифференцируются. Джонс сопоставил эмоциональные реакции (измеренные с помощью КГР) 12-летних подростков и 17-летних юношей на три типа словесных стимулов — приятных, неприятных и безразличных. Общая эмоциональная реакция оказалась у юношей немного выше, чем у подростков. Но главное различие заключается в уровне избирательности: разница в уровне реакции на эмоционально заряженные и нейтральные стимулы у юношей гораздо больше, чем у подростков. Они лучше контролируют свои реакции, поэтому их труднее «завести». Отсюда вытекает, что юношеские эмоции, как и интеллект, нельзя измерять без учета того, насколько существен конкретный стимул или ситуация для данного испытуемого.

В. Р. Кисловская (1971), изучившая с помощью проективного теста возрастную динамику тревожности, нашла, что дошкольники обнаруживают наибольшую тревожность в общении с воспитателем детского сада и наименьшую — с родителями. Младшие школьники наибольшую тревожность обнаружили в общении с посторонними взрослыми людьми, наименьшую — со сверстниками. Подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее — с посторонними взрослыми и учителями. Старшие школьники (IX класс) обнаружили самый высокий по сравнению с другими возрастными уровнями тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

Наряду с общим повышением уровня эмоциональной избирательности, т. е. того, на какие стимулы реагирует субъект, в юношеском возрасте продолжается дифференциация по силе эмоциональной реакции. Следует подчеркнуть, что низкий уровень эмоциональной реактивности — фактор психологически неблагоприятный. По данным Калифорнийского лонгитюда, подростки и юноши с низкой эмоциональной реактивностью казались более беспокойными, раздражительными, эмоционально неустойчивыми, менее решительными и общительными, чем их высокореактивные сверстники; в среднем возрасте (около 30 лет) первые труднее приспосабливались к среде и чаще обнаруживали невротические симптомы (Д. Блок, 1971).

Эмоциональные проблемы юношеского возраста имеют разные истоки. Подростковый синдром дисморфомании — озабоченности своим телом и внешностью — в юности обычно уже проходит. Резкое увеличение в переходном возрасте количества личностных расстройств обусловлено главным образом тем, что у детей таких расстройств не бывает вовсе из-за неразвитости их самосознания. Болезненные симптомы и тревоги, появляющиеся в юности, — часто не столько реакция на специфические трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм.

Новейшие исследования опровергают мнение о юности как «невротическом» периоде развития. У большинства людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. По данным экспериментального лонгитюдного исследования Е. А. Силиной (1977, 1978), обследовавшей одних и тех же детей в VII и вторично в IX классе, юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость и большую эмоциональную устойчивость. Эти данные интересны также тем, что в подростковом и младшем юношеском возрасте обнаруживаются одинаковые симпто-мокомплексы, такие же, как у взрослых. Иначе говоря, все основные структуры темперамента и его зависимости от свойств нервной системы складываются уже к подростковому возрасту. Юность же, не меняя типа темперамента, усиливает интегральные связи его элементов, облегчая тем самым управление собственными реакциями (В. С. Мерлин, 1977). По данным А. В. Кучменко (1968), 16—17-летние старшеклассники, независимо от типа своей нервной системы, значительно сдержаннее и уравновешеннее подростков.

По данным лонгитюдного исследования И. В. Дубровиной и сотрудников (1988), общий уровень тревожности у девятиклассников по сравнению с семи- и восьмиклассниками резко снижается, но в X классе снова повышается, в

основном за счет роста самооценочной тревожности. Рост самооценочной тревожности в VIII и X классах объясняется, по-видимому, тем, что эти классы — выпускные. У юношей сильнее, чем у подростков, выражены также половые и индивидуальные различия в степени тревожности и в характере вызывающих ее факторов (успеваемость, положение среди сверстников, особенности самооценки, тревожность, связанная с типом нервной системы). На мой взгляд, это подтверждает теорию В. С. Мерлина о становлении интегральной индивидуальности.

По данным американского психолога Р. Кэттелла, личностный тест которого применяется во многих странах, в том числе в СССР, от 12 к 17 годам заметно улучшаются показатели по таким факторам, как общительность, легкость в обращении с людьми, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), тогда как общая возбудимость, наоборот, снижается. У мальчиков, кроме того, снижаются показатели по фактору, соединяющему в себе чувствительность, мягкость характера, чувство зависимости и потребность в опеке, уменьшается неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т. е. развитие идет в сторону большей уравновешенности (А. Сили и Р. Кэттелл, 1966).

Эмоционально неуравновешенные, с признаками возможной психопатологии, подростки и юноши составляют статистически меньшинство в своей возрастной группе, не превышающее 10—20 процентов от общего числа, т. е. почти столько же, сколько и у взрослых.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее «в качестве общих особенностей этого возраста отмечается изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно. К ним относятся особая подростковая сензитивность — чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и, наряду с этим, излишняя самоуверенность и чрезмерная критичность в отношении окружающих. Тонкая чувствительность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими — с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами — с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием» (Лычко Л. Е. Подростковая психиатрия.—Л.: Медицина, 1979.— С. 17—18).

Разумеется, нужно учитывать, что это описание принадлежит психиатру, который профессионально склонен подчеркивать прежде всего болезненные черты, и распространяется оно на весь период полового созревания, включая «трудный» пубертатный возраст. В юности некоторые из перечисленных трудностей уже смягчаются, ослабевают. Однако если сравнивать 15—18-летних юношей со взрослыми, данное описание в целом окажется верным, совпадающим с многочисленными автобиографическими, дневниковыми и художественными самоописаниями, в которых бесконечно варьируются мотивы своей внутренней противоречивости, скуки, одиночества, депрессии и т. п.

Хотя уровень сознательного самоконтроля у юношей гораздо выше, чем у подростков, они чаще всего жалуются на свое слабование, неустойчивость,

подверженность внешним влияниям и такие характерологические черты, как капризность, ненадежность, обидчивость. Многие в их жизни, включая собственные поступки, кажется совершающимся автоматически, помимо их воли и даже вопреки ей. «Порой хочется искренне ответить человеку — бац! — уже вылетает изо рта идиотская презрительная насмешка. Глупо все получается...» (Из рассказа 18-летнего юноши.)

Так называемые немотивированные поступки, частые в юношеском возрасте, вовсе не беспричинны. Просто их мотивы вследствие тех или иных обстоятельств не осознаются подростком и не поддаются логическому анализу. Чтобы понять их, «следует четко разграничивать напряженность, а нередко — и внутреннюю конфликтность психики подростка и социальную конфликтность поведения» (Исаев Д. Н., Наган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей.— Л.: Медицина, 1979.— С. 154). Многие внутренние и внешние конфликты, традиционно относимые на счет юношеской гиперсексуальности, обусловлены прежде всего тем, что сексуальное влечение и поведение подростков не находят признания и символизации в культуре и потому кажутся опасными и разрушительными.

Старшим часто кажутся иррациональными многие юношеские увлечения. Даже если их предмет вполне невинен и положителен, взрослых смущает и раздражает юношеская одержимость, страстность («Ну можно ли сходить с ума из-за каких-то марок или дисков?») и односторонность: увлекаясь чем-то одним, юноша за частую запускает другие, более важные с точки зрения старших дела.

Такие претензии часто безосновательны и психологически наивны. Говоря по правде, на учителей и родителей невозможно угодить. Если подросток чем-то увлекается, его упрекают в односторонности. Если он ничем не увлекается, что характерно для большинства подростков, ибо далеко не все люди способны страстно увлекаться,— его упрекают в пассивности и равнодушии. Когда увлечения подростка изменчивы и краткосрочны, его обвиняют в поверхностности и легкомыслии, если же они устойчивы и глубоки, но не совпадают с родительскими представлениями о желательном и должном,— его всячески стараются отвлечь или оторвать от них.

Не давая себе труда вникнуть в то, какие глубинные психологические потребности личности удовлетворяет то или другое хобби, старшие бездумно и яростно возлагают ответственность за все действительные и мнимые опасности и издержки подростковых увлечений на их предмет, будь то рок-музыка или мотоцикл. Но главное — не предмет увлечения, а его психологические функции, значение для субъекта. Эмоции, как и мыслительные процессы, нельзя понять без учета самосознания личности.

САМОСОЗНАНИЕ: ОТКРЫТИЕ «Я»

В детстве и юности человек делится на две части: на конкретно существующего, временного человека и на настоящего человека, пока существующего только предположительно. Первый думает о втором, как дети думают об обещанном госте: жадно, фантастически, недоверчиво и противоречиво.
Лидия Гинзбург. Из старых записей

Развитие самосознания — центральный психический процесс переходного возраста (Подробнее см.: Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание.— М.: Политиздат, 1984; Кон И. С. Открытие «Я».— М.: Политиздат, 1978; Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание.— М.: Прогресс, 1986). Каковы движущие силы этого процесса? Как формируется индивидуальность и ее осознание? Из каких компонентов складываются юношеские представления о себе? От чего зависит уровень самоуважения и как он влияет на поведение подростка?

Биогенетическая психология выводила рост самосознания и интереса к собственному «Я» у подростков и юношей непосредственно из процессов полового созревания. Половое созревание, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т. п. действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. Но ведь ребенок рос, менялся, набирал силу и до переходного возраста, и тем не менее это не вызывало у него тяги к самопознанию. Если это происходит теперь, то прежде всего потому, что физическое созревание является одновременно социальным символом, знаком повзросления и возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний — вот что в первую очередь актуализирует вопросы «Кто я?», «Кем я стану?», «Каким я хочу и должен быть?».

Перестройка самосознания связана не столько с умственным развитием подростка (когнитивные предпосылки для нее созданы раньше), сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает.

Главное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел, если радуется, то этому тоже находят объективные причины. Для юноши внешний, физический мир — только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Это ощущение хорошо выразила 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» ответила: «Я сама».

Психологи неоднократно, в разных странах и в разной социальной среде, предлагали детям разных возрастов дописать по своему разумению неоконченный рассказ или сочинить рассказ по картинке. Результат более или менее одинаков: дети и младшие подростки, как правило, описывают действия, поступки, события, старшие подростки и юноши — преимущественно мысли и

чувства действующих лиц. Психологическое содержание рассказа волнует их больше, чем его внешний, «событийный» контекст.

Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, юноша заново открывает целый мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки. Открытия эти нередко совершаются внезапно, как наитие: «Проходя мимо Летнего сада, я вдруг заметил, как прекрасна его решетка», «Вчера я задумался и вдруг услышал пение птиц, которого раньше не замечал»; 14—15-летний человек начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния собственного «Я».

Открытие своего внутреннего мира — радостное и волнующее событие. Но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля. «Я в своем представлении — это два существа: «внешнее» что ли и «внутреннее», - пишет десятиклассница. — «Внешнее» (его можно назвать, пожалуй, «оболочкой») обычно является проявлением внутреннего — внутреннее диктует свои решения, размышления, доводы. Но иногда «оболочка» вступает в жестокое единоборство с «внутренним» существом. К примеру, захочется «оболочке» пококетничать или поступить не как должно, а как хочется, а изнутри ей кричат: «Нет! Нет! Нельзя!» И как я рада, если «внутренняя» чаша весов перевешивает (к счастью, это происходит гораздо чаще), — «внутреннему» существу больше доверяю!»

Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении.

До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексии, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества.

«Я замечал, что не похож на других, сам не зная, дурно это или хорошо, и это меня пугало» (Франс А. Жизнь в цвету // Собр. соч.: В 8 т. — М. Художественная литература, 1959. — Т. 7. — С. 498), — говорит герой автобиографического романа Анатоля Франса.

«Странное чувство сейчас преследует меня, — пишет в дневнике восьмиклассница. — Я чувствую одиночество. Раньше я, наверно, была центром общества, а теперь — нет. Но как ни удивительно, меня это не задевает, не обижает. Мне стало нравиться одиночество. Мне хочется, чтобы никто не влезал в мою жизнь, у меня полное равнодушие ко всем, но не к себе. Раньше, когда у меня наступало равнодушие, я думала: зачем жить? Но сейчас я очень хочу

жить...» У этой девочки и в школе и дома все благополучно, и сама она социально очень активна. Чувство одиночества, о котором она пишет,— нормальное явление, следствие рождения внутренней жизни. Но подобное переживание может быть и драматичным.

Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «Мы», т. е. образом типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «Мы» полностью. Группа ленинградских девятиклассников оценивала, насколько определенные морально-психологические качества типичны для среднего юноши и девушки их возраста, а затем — для них самих (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974). Образы собственного «Я» оказались гораздо тоньше и, если угодно, нежнее группового «Мы». Юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность. Ту же тенденцию Бьянка Заззо (1966) обнаружила у юных французов.

Свойственное многим старшеклассникам преувеличение собственной уникальности («По-моему, труднее меня нет»,— написала в «Алый парус» девочка из Оренбургской области) с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником.

Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Не менее сложным является осознание своей преемственности, устойчивости своей личности во времени.

Для ребенка из всех измерений времени самым важным, а то и единственным является настоящее, «сейчас». Ребенок слабо ощущает течение времени. Детская перспектива в прошлое невелика, все значимые переживания ребенка связаны с его ограниченным личным опытом. Будущее также представляется ему только в самом общем виде.

У подростка положение меняется. Прежде всего с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени (эта тенденция продолжается и в старших возрастах: пожилые люди, говоря о времени, выбирают обычно метафоры, подчеркивающие его скорость: бегущий вор, скачущий всадник и т. д., юноши — статические образы: дорога, ведущая в гору, спокойный океан, высокий утес).

Развитие временных представлений тесно связано как с умственным развитием, так и с изменением жизненной перспективы ребенка. Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Как писал А. С. Макаренко, «чем старше возраст, тем дальше отодвигается обязательная грань ближайшей... перспективы. У юноши 15—16 лет близкая перспектива уже не имеет такого большого значения, как у

подростка в 12— 13 лет» (Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 7 т.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.— Т. V.— С. 75).

Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на самоконтроль и ростом потребности в достижении конкретных результатов.

Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени. У ребенка эти две категории почти не связаны друг с другом. Историческое время воспринимается им как нечто безличное, объективное; ребенок может знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, и тем не менее они могут казаться ему одинаково далекими. То, что было 30—40 лет назад, для 12-летнего почти такая же «древность», как то, что происходило в начале нашей эры. Чтобы подросток действительно осознал и почувствовал историческое прошлое и свою связь с ним, оно должно стать фактом его личного опыта (О формах «вращения» исторического прошлого в личный опыт ребенка см.. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге.— М.: Просвещение, 1989).

Временная перспектива чрезвычайно существенна для понимания возрастной динамики рефлексивного «Я». Английские психологи Д. Коулмэн, Д. Херцберг и М. Моррис (1977), изучавшие методом неоконченных предложений проблему «кризиса идентичности» у 13-, 15- и 16-летних мальчиков, сопоставили положительные («Когда я думаю о себе, я чувствую гордость»), отрицательные («Когда я думаю о себе, я порой ужасаюсь») и нейтральные («Когда я думаю о себе, я пытаюсь представить, как я буду выглядеть, когда стану старше») характеристики не только с хронологическим возрастом испытуемых, но и с тем, описывают ли они свое наличное («Каков я сейчас?») или будущее «Я» («Каким я стану?»). Оказалось, что баланс позитивных и негативных оценок наличного «Я» мало изменяется с возрастом, зато озабоченность будущим «Я» резко усиливается. Вопрос «Кто я?» подразумевает в юности оценку не только и не столько наличных черт, сколько перспектив и возможностей: кем я стану, что случится со мной в будущем, как и зачем мне жить?

Размышления о себе и направлении своей жизни возникают произвольно, по случайным поводам, часто не вовремя. «Не помню, в связи с чем, на уроке физики шла речь об автомобиле,— рассказывает девятиклассник.— У меня возникла мысль, что моя жизнь — как автомобиль, движущийся по темной дороге. Он освещает ее фарами по мере своего продвижения, он уже немало проехал, а дорога, виднеющаяся впереди, освещена все на таком же небольшом расстоянии. Вот кажется, что впереди в темноте какая-то странная преграда, а подъедешь ближе, осветит ее, и оказывается, что это пустяки, их можно преодолеть, если постараться. Пока я обо всем этом думал, меня вызвали, и перед самым концом четверти я получил двойку. Кроме автомобиля я ничего не слышал, а урок-то был о чем-то другом».

Обостренное чувство необратимости времени нередко соседствует в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с ощущением, будто время остановилось. Чувство «остановки времени», согласно концепции американского ученого Э. Эриксона,— это как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Подросток

может попеременно чувствовать себя то очень юным, даже совсем маленьким, то, наоборот, чрезвычайно старым, все испытавшим. Вспомним лермонтовское: «Не правда ль, кто не стар в осьмнадцать лет, тот, верно, не видал людей и свет» (Лермонтов М. Ю Сашка // Собр. соч.: В 4 т.— М.: Художественная литература, 1958.— Т 2.— С. 388).

Надежда на личное бессмертие или заменяющую его бессмертную славу может перемежаться с паническим страхом старости и смерти. «Вот мне исполнилось уже семнадцать лет,— читаем в дневнике В. В. Вересаева.— Кажется, как недавно еще был я маленьким карапузиком,— а теперь уж ровесницы мои совсем взрослые девушки, и сам я — уж юноша с пробивающимися усами. О время, время! Как скоро летишь ты! Не успеешь и оглянуться, как придет старость — холодная, дряхлая старость» (Вересаев В. В Воспоминания // Собр. соч.: В 5 т.— М.: Правда, 1961.— Т. 5.— С. 177—178).

Диффузность, расплывчатость представлений о времени сказывается и в самосознании, в котором страстная жажда нового опыта может перемежаться со страхом перед жизнью. Одни буквально рвутся вон из детства, у других расставание с ним проходит очень мучительно, вызывая даже желание умереть. Индивидуально-психологические проблемы тесно переплетаются с морально-философскими, так что образ юноши-философа недаром фигурирует не только в художественной, но и в научной литературе.

Одна из проблем, с которой сталкивает подростка идея необратимости времени и которую старательно обходят наивно-суеверные взрослые (чур меня, не упоминайте при детях о мрачных предметах!),— тема смерти.

Тема смерти так же неустранима из индивидуального сознания, как и из истории культуры, и так же многообразна по содержанию. Ребенок рано начинает интересоваться природой смерти (достаточно вспомнить «От двух до пяти» К. Чуковского), но его первоначальный интерес к ней имеет преимущественно познавательный характер, сливаясь с вопросом «Откуда появляются и куда исчезают люди?», причем полученная информация не распространяется на себя: все умрут, а я останусь! Пока ребенок не вполне отчетливо различает одушевленные и неодушевленные предметы, смерть кажется ему в принципе обратимой («Бабушка, ты умрешь, а потом снова оживешь?») или похожей на сон. Иногда смерть ассоциируется с утратой или поломкой любимой игрушки. Анализ рисунков и комментариев к ним 3—5-летних детей показывает, что смерть, отождествляемая с мертвецом, воспринимается как физическое состояние неподвижности и бесчувственности (М. Лонетто, 1986).

Между 5—6 и 8—9 годами дети начинают персонифицировать смерть, представляя ее в виде отдельного существа, наделенного таинственными и ужасными свойствами, в частности способностью похищать и уводить за собой. Часто смерть ассоциируется с темнотой, порождая особый вид тревожности, страха смерти, который с возрастом постепенно проходит, а также со старостью и болезнями, которые вызывают у детей не столько сострадание, сколько отвращение и страх.

У 9—12-летних представление о смерти опять меняется: ее начинают трактовать уже не как внешнюю силу, а как естественное, универсальное и неустранимое

явление. Однако большинство детей долгое время не распространяют это новое знание на самих себя.

В подростковом самосознании тема смерти звучит остро, но опять-таки неоднозначно. У одних это возрождение иррациональных, безотчетных детских страхов, у других — новая интеллектуальная проблема, связанная с идеей времени, которое кажется одновременно циклическим и необратимым. «Я не хочу знать, когда я умру. Я хочу знать, рожусь ли я снова после смерти» (Тендряков В. Перевертыши.— М.: Советский писатель, 1974.— С. 691),— говорит тендряковский интеллигент Левка. Его интересует не столько смерть, сколько бессмертие. У третьих вопрос звучит экзистенциально-трагически. «Мне 15 лет,— пишет девятиклассница.— В этом возрасте Лермонтов писал свои первые стихи, Паганини потряс мир волшебным смычком, Эварист Галуа открыл свой первый закон. А что сделала я? Я не открыла закон, не потрясла мир гармонией и красотой звуков. Я — ничто. И я очень боюсь смерти. Я невольно спрашиваю себя: как могут люди радоваться, грустить, учиться, если «все там будем»? Попыталась найти ответ у взрослых. Одни испуганно молчали, другие весело хохотали, а мне было плохо и страшно».

А вот случай, описанный В. А. Сухомлинским: «Никогда не забуду тихого сентябрьского утра, когда до начала уроков ко мне в сад пришел Костя (воспитанники мои учились тогда в восьмом классе). В глубоких, тревожных глазах парня я почувствовал какое-то горе. «Что случилось, Костя?» — спросил я. Он сел на скамью, вздохнул и спросил: «Как же это так? Через сто лет не будет никого — ни вас, ни меня, ни товарищей... Ни Любы, ни Лиды ... все умрем. Как же это так? Почему?..» Потом, после долгих бесед наших о жизни и труде, о радости творчества и следе, который оставляет человек на земле, Костя сказал мне: «Наверно, счастливы те, которые верят в бога. Они верят в бессмертие. А нам без конца говорят: человек состоит из таких-то химических веществ, нет никакого бессмертия, человек смертен точно так же, как и лошадь... Разве так можно говорить!» (Сухомлинский В. А. Рождение гражданина.—М.: Молодая гвардия, 1971.— С. 69).

Такая драматическая постановка вопроса пугает взрослых. Между тем именно отказ от веры в личное бессмертие и принятие неизбежности смерти побуждает подростка всерьез задумываться о смысле жизни, о том, как лучше прожить ее. Бессмертному некуда спешить, незачем думать о самореализации, бесконечная жизнь не имеет конкретной цены.

Расставаться с идеей личного бессмертия трудно и мучительно. Мемуарная литература свидетельствует, что не только в подростковом, но и в позднем юношеском возрасте многие люди решительно отказывались примириться с идеей собственной смерти. «Одна из особенностей молодости — это, конечно, убежденность в том, что ты бессмертен, и не в каком-нибудь нереальном, отвлеченном смысле, а буквально: никогда не умрешь!» (Олеша Ю. Ни дня без строчки.— М.: Советский писатель, 1965.—С. 116) — писал Юрий Олеша. «Нет! Это неправда: я не верю, что умру молодым, я не верю, что вообще должен умереть,— я чувствую себя невероятно вечным» (Мориак Ф. Тереза Деекейру. Фарисейка. Мартышка. Подросток былых времен.—М.: Прогресс, 1971.—С. 379),— говорит восемнадцатилетний герой автобиографического романа Франсуа Мориака «Подросток былых времен». Рецидив, казалось бы, давно изжитого младенческого нарциссизма побуждает почти каждого подростка видеть себя в

мечтах великим и гениальным, благодаря чему невозможность личного бессмертия «заменяется» идеей бессмертной славы, вечной жизни в героических деяниях и т. п.

Да и вера в физическое бессмертие не проходит сразу. Отчаянные, смертельно опасные поступки некоторых подростков — не просто рисовка и проверка своей силы и смелости, а в буквальном смысле слова — игра со смертью, проверка судьбы в абсолютной уверенности, что все обойдется, сойдет с рук.

Как преломляется все это в юношеском самосознании?

Центральный психологический процесс здесь — это формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства. Наиболее детальный анализ этого процесса дают работы Э. Эриксона (1968).

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

1. уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
2. размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
3. размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
4. формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

Опираясь в основном клиническими данными, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.
2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.
3. Для этапа «моратория» характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.
4. На этапе достигнутой, «зрелой идентичности» кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Статусы идентичности — это как бы и этапы развития личности, и вместе с тем — типологические понятия. Подросток с неопределенной идентичностью может вступить в стадию моратория и затем достичь зрелой идентичности, но может также навсегда остаться на уровне размытой идентичности или пойти по пути досрочной идентификации, отказавшись от активного выбора и самоопределения.

В последние 20 лет в США, Канаде и ряде европейских стран выполнено много исследований, в которых, в частности, выяснилось, что уровень идентичности действительно тесно связан с рядом индивидуально-личностных черт, которые складываются в определенные синдромы (Д. Марша, 1980).

Так, «мораторий» обычно предполагает высокий, а «досрочность» — низкий уровень тревожности; в последнем случае может сказаться как отсутствие кризисной ситуации выбора, так и действие механизмов психологической защиты представления о себе («Я»-концепции).

Психологическая защита — система стабилизации представлений личности о себе, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта между реальностью и привычным представлением о себе. Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний (см.: Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского.— М.: Политиздат, 1985.—С. 101 —102). О действии механизмов психологической защиты (подавления, вытеснения, проекции, идентификации, регрессии, рационализации, сублимации) смотри: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М.: Просвещение, 1987; Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера.— М.: Просвещение, 1987.

Более высокие уровни идентичности коррелируют с более высоким самоуважением. Непосредственных связей между уровнем идентичности и интеллектом не найдено, но есть значимые различия в когнитивном стиле (сложившихся установках познания мира).

Так, «размытая идентичность» и «досрочная идентификация» связаны с меньшей интеллектуальной самостоятельностью, особенно при решении сложных задач в стрессовых ситуациях; юноши первого типа в таких случаях чувствуют себя скованно, а второго — пытаются выйти из игры. «Мораторий» и «зрелая идентичность» сочетаются с более сложными и дифференцированными культурными интересами и с более развитой рефлексией. «Мораторий» и «зрелая идентичность» характеризуются преобладанием интернального, а «размытость» и «преждевременность» — экстернального локуса контроля.

Локус контроля — склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный локус контроля), либо собственным способностям и усилиям (интервальный локус контроля). «Преждевременность» дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие — по самостоятельности. Самый высокий уровень морального сознания характеризует людей, находящихся в стадии «моратория» или «зрелой идентичности».

Существенные различия наблюдаются также в стиле общения и межличностных отношений. Сопоставление психологической интимности, глубины и взаимности межличностных отношений юношей и девушек (было выделено три стиля общения — интимные отношения, стереотипные отношения и состояние

изоляции) с их статусами идентичности показало, что интимность наиболее характерна для «моратория» и «зрелой идентичности», тогда как «досрочность» и «диффузность» не выходят за пределы стереотипных контактов. Среди юношей и девушек с «диффузной идентичностью» оказалось больше всего изолированных. В число людей, чье общение характеризовалось как интимное, не попал ни один человек с «размытой» и только 18 процентов — с «досрочной» идентичностью (С. Хаузер, 1978; Л. Кале и др., 1980).

Можно ли, однако, считать эти индивидуально-личностные различия стадийными, возрастно-генетическими? Большинство мальчиков-подростков от 12 лет и старше начинают с «неопределенной идентичности» или «досрочной идентификации», постепенно проходя через «мораторий» к «зрелой идентичности»; особенно большие сдвиги в этом направлении наблюдаются между 18 и 21 годами (П. Мейлман, 1979). Однако индивидуальные различия, по-видимому, перевешивают возрастные. 53 процента обследованных Д. Марша (1980) студентов колледжа шесть лет спустя остались на том же самом уровне личной идентичности. Из 148 студентов, обследованных Г. Адамсом и С. Фитчем (1983) с интервалом в один год, 52 процента сохранили свой прежний уровень идентичности, а у 40 процентов произошли определенные индивидуальные изменения, причем у 23 процентов мужчин и 11 процентов женщин эти изменения теоретически последовательны и идут в прогрессивном направлении или близком к тому.

Вместе с тем понятие «зрелой идентичности» и сами его критерии неоднозначны, поскольку особенности индивидуального развития зависят от многих социальных факторов. Например, работающие подростки достигают «зрелой идентичности» раньше, чем учащиеся. Еще больше рассогласованность между профессионально-идеологической и коммуникативной сферами, где обнаруживаются также важные половые различия. Представление, что идентичность формируется прежде всего в сфере профессиональной ориентации, отражает традиционно мужскую точку зрения. Ядро личности и самосознания мальчика-подростка действительно больше всего зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности. У девочек дело обстоит иначе. В нормативном определении женственности, а следовательно — и в женском самосознании, семье придается большее значение, чем профессии. Соответственно различаются и критерии юношеских и девичьих самооценок. Если мальчик оценивает себя главным образом по своим предметным достижениям, то для девочки важнее межличностные отношения. Отсюда — разное соотношение компонентов мужской и женской идентичности. Юноша, не осуществивший профессионального самоопределения, не может чувствовать себя взрослым. Девушка же может основывать свои притязания на взрослость на других показателях, например наличии серьезных претендентов на ее руку и сердце (К. Гиллиган, 1982).

Как преломляется развитие личности в Я-концепции подростка (его самооценке и представлении о себе)? Остаются они устойчивыми или изменяются? Экспериментальные данные на сей счет противоречивы.

Большинство сравнительно-возрастных исследований подтверждает, что переходный возраст, особенно 12—14 лет, сопровождается значительными, иногда драматическими переменами в содержании и структуре Я-концепции.

По данным Роберты Симмонс и супругов Розенберг (1973), обследовавших около 2000 детей и подростков от 8 до 17 лет, в 12—14 лет заметно усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», несколько снижается общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств. Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и они чаще испытывают депрессивные состояния. С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение улучшается. После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевает застенчивость, устойчивее становятся самооценки, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей (см. табл.).

Сходная картина получена и в других исследованиях. Так, изучение образов «Я» у гимназистов ФРГ в возрасте 12, 16 и 19 лет показало значительное изменение от 12 к 16 годам, после чего образ «Я» стабилизируется. Французские психологи (Б. Заззо и др.) определенно различают подростковый «трудный возраст», стержнем которого является становление образа «Я», осознание своей индивидуальности и завершение психосексуальной идентификации, с одной стороны, и «кризис юности», связанный с выработкой мировоззрения, политическим и религиозным самоопределением, выбором профессии, решением вопроса о смысле жизни и т. д., — с другой. Сами юноши и девушки тоже разграничивают эти периоды. «Трудный возраст», — пишет юноша, — обозначает скорее период физических перемен, тогда как «кризис юности» означает ряд моральных или философских проблем ... В «трудном возрасте» ты еще ребенок, который капризничает и хочет доказать свою самостоятельность... «Кризис юности» состоит в выработке собственных убеждений, он позволяет решить, в каком направлении работать».

Однако исследования, проведенные методом семантического дифференциала, таких тенденций не подтверждают. Сравнительно-возрастной анализ самоописаний большой группы (1035 мальчиков и 1027 девочек) американских школьников с 6-го по 12-й класс, т. е. с 12 до 17,5 года (Р. Мондж, 1973), выявил лишь незначительные возрастные вариации. Тщательный трехлетний лонгитюд, в ходе которого 174 мальчика и 156 девочек в возрасте от 11 до 18 лет ежегодно описывали «свое характерное Я» по семибалльной шкале из 21 пары аффективных характеристик, сведенных в 4 фактора (социальная приспособленность, достижения и лидерство, общительность и маскулинность / фемининность), также не выявил существенных возрастных сдвигов, приведя исследователей к выводу, что «человек выходит из переходного возраста в основном таким же, каким он в него вступает» (Д. Дьюзек и Д. Флаерти, 1981).

Чем объясняется расхождение данных разных исследований? Судя по лонгитюдным данным, постоянство и преемственность на всех этапах развития личности перевешивают фактор ее изменчивости. Но считать выводы сравнительно-возрастных исследований ошибочным я бы все-таки остерегся.

Переоценка степени устойчивости образа «Я» может быть результатом методического просчета. В большинстве психологических исследований подросткам и юношам предлагали описывать только свое наличное «Я», между тем важнейшие сдвиги в этой сфере затрагивают не столько его, сколько будущее «Я», оценку своих потенциальных возможностей и перспектив. Уже упоминавшиеся выше английские психологи Д. Коулмэн, Д. Херцберг и М. Моррис (1977) показали, что важно учитывать появление у подростков новых вопросов

(представление о будущем «Я»), а не только ответов на старые вопросы (наличное «Я»).

Возрастные различия в образе «Я» и депрессивных чувствах (в процентах)

Депрессивные чувства	8-11 лет, 786 чел.	12-14 лет, 637 чел.	15 лет, 502 чел.
<i>Измерения образа «Я»</i>			
Сильная застенчивость	18%	35%	33%
Высокая неустойчивость образа «Я»	25%	37%	35%
Низкое общее самоуважение	25%	29%	22%
<i>Негативно воспринимаемое «Я» (негативное отношение)</i>			
Родителей *	51%	64%	64%
Учителей *	83%	93%	94%
Сверстников противоположного пола **	84%	87%	84%
Сверстников своего пола **	51%	71%	86%
<i>Депрессивные чувства</i>			
Сильное чувство подавленности	18%	31%	34%

* По мнению ребенка, они считают его не особенно, мало или совсем несимпатичным.

** По мнению ребенка, сверстники его не особенно любят или вообще не любят.

Кроме того, существуют большие межиндивидуальные различия в степени постоянства личностных черт и их осознания. По данным шестилетнего лонгитюда, в ходе которого 35 подростков (15 мальчиков и 20 девочек) начиная с 13,3 года многократно описывали себя, свою деятельность и переживания, весьма стабильное, последовательное отношение к себе обнаружили 10 человек, крайне нестабильное, остропротиворечивое — 4 человека и промежуточное, зависящее от многих обстоятельств — 21 человек (Р. Сэйвин-Уильямс и Д. Демо, 1983). Степень стабильности элементов самосознания, вероятно, связана и с особенностями протекания переходного возраста, о которых говорилось в предыдущей главе.

Любые самооценки и самоописания предполагают какой-то отбор качеств, критерии которого с возрастом меняются.

А. А. Бодалев (1965) предлагал ученикам I, V, VIII и X классов охарактеризовать знакомых сверстников, выделив главные особенности их личности. Оказалось, что пятиклассники в два раза реже первоклассников упоминали факты, характеризующие отношение к учителю; значительно реже упоминали учебную работу. Количество упоминаний об учебе продолжает снижаться и у восьмиклассников; они реже фиксируют отношение товарищей к учителям и родителям. Эта тенденция продолжается и в X классе. Место ситуативных качеств в характеристиках старшеклассников постепенно занимают обобщенные личностные свойства. Восьмиклассники в четыре раза чаще пятиклассников отмечают кругозор сверстника, значительно чаще упоминают его способности, интеллект, эмоциональные и волевые качества, отношение к труду. Втрое чаще, чем у пятиклассников, упоминаются жизненные планы и мечты.

В X классе заметно увеличивается количество указаний на убеждения и кругозор, умственные способности, эмоции и волю; заметно растет удельный вес свойств,

связанных с отношением к труду и к другим людям, но уже не отдельно к учителям и родителям, а как более обобщенное личностное качество. Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц».

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают, таким образом, увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации; использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным. Те же тенденции характерны для самоописаний, которые у подростков и юношей имеют гораздо более личностный и психологический характер и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

Д. Эллис, У. Гемэн и У. Катценмайер (1980), изучив возрастную динамику различных аспектов Я-концепции у 6 тысяч учащихся от 13 до 18 лет, нашли, что если вначале самовосприятие равняется на внешние стандарты, то затем его основой становятся стандарты внутренние. В 13—15 лет самооценка определяется исходя из внешних показателей достижения (учебные отметки и т. п.). Около 16 лет появляются собственные критерии значимости. 17—18-летние оценивают себя прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлений о своем счастье и благополучии.

Соответственно меняются и «предметные» компоненты Я-концепции, в частности соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «Я». Подростки и юноши особенно чувствительны к особенностям своего тела и внешности, сопоставляя свое развитие с развитием товарищей. Хорошей иллюстрацией этого может служить описание медицинского осмотра в кадетском корпусе в романе А. И. Куприна «Юнкера»:

«Кадеты быстро разделись донага и босиком подходили по очереди к доктору... Такой подробный осмотр производился обыкновенно в корпусе по четыре раза в год, и всегда он бывал для Александра чем-то вроде беспечной и невинной забавы, тем более, что при нем всегда бывало испытание силы на разных силомерах — нечто вроде соперничества или состязания. Но почему теперь такими грубыми и такими отвратительными казались ему прикосновения фельдшера к тайнам его тела?

И еще другое: один за другим проходили мимо него нагишом давным-давно знакомые и привычные товарищи. С ними вместе сто раз мылся он в корпусной бане и купался в Москве-реке во время летних Коломенских лагерей. Боролись, плавали наперегонки, хвастались друг перед другом величиной и упругостью мускулов, но самое тело было только незаметной оболочкой, одинаковой у всех и ничуть не интересною.

И вот теперь Александров с недоумением заметил, чего он раньше не видел или на что почему-то не обращал внимания. Странными показались ему тела товарищей без одежды. Почти у всех из-под мышек росли и торчали наружу пучки черных и рыжих волос. У иных груди и ноги были покрыты мягкой шерстью. Это было внезапно и диковинно» (Куприн А. И. Юнкера//Собр. соч.: В 6 т.—М.: Гослитиздат, 1958.—Т. 6.— С. 165—166).

Для ребят очень важно, насколько их тело и внешность соответствуют стереотипному образу маскулинности или фемининности. При этом юношеский эталон красоты и просто «приемлемой» внешности нередко завышен, нереалистичен.

В переходном возрасте люди чаще, чем когда бы то ни было, становятся жертвами так называемого синдрома дисморфомании (страх или бред физического недостатка). Вот пример.

В детстве Витя был очень хорошеньким мальчиком, окружающие особенно восхищались его красивыми кудрями. К 14 годам он стал, по его самооценке, заметно дурнеть, потерял свою привлекательность и у него стали редеть волосы. Это совпало еще с одним драматическим обстоятельством. В 13 лет Витя очень нравился одной девочке, но его она не интересовала. В 14 лет роли переменялись: он увлекся девочкой, а она перестала его замечать. Эти два обстоятельства соединились в сознании подростка в единый комплекс, породив убеждение, что он крайне непривлекателен. Если бы мальчик поделился своими переживаниями с кем-то из взрослых, его легко можно было успокоить. Но Виктор держал эти болезненные переживания в глубочайшей тайне до 24 лет. Результат: тревожность, пониженный уровень притязаний, трудности в общении, застенчивость и другие психологические проблемы, которые не исчезли полностью даже после того, как потеряла значение породившая их причина.

Поскольку наружность — важный элемент юношеского самосознания, учителям и родителям нужно знать, какие аспекты ее чаще всего вызывают у ребят беспокойство (в острых случаях нужна консультация психотерапевта).

У мальчиков самым частым источником тревоги является недостаточный, по их мнению, рост, с которым ассоциируется общая маскулинность. Для мальчика-подростка величина и величие почти синонимы. Вот бесхитрое признание одного пятиклассника: «Хотя Юрий Гагарин был небольшого роста, я представляю его высоким. Ведь он совершил такой подвиг! А великий человек, мне кажется, должен быть обязательно большого роста».

Ассоциативная связь между ростом и социальным статусом не чужда и взрослым. Американский психолог П. Уилсон представлял студентам нескольких классов своего колледжа одного и того же мужчину, которого он называл «мистер Инглэнд». В одном классе «мистер Инглэнд» выступал как студент из Кембриджа, во втором — как лаборант, в третьем — как преподаватель психологии, в четвертом — как «доктор Инглэнд, доцент из Кембриджа», а в последнем — как «профессор Инглэнд из Кэмбриджа». После того как иностранный гость ушел, студентов попросили максимально точно оценить рост «мистера Инглэнда». Оказалось, что по мере своего подъема по лестнице научных званий «мистер Инглэнд» неуклонно увеличивался и в росте, так что последняя группа оценила его рост на пять дюймов выше, чем первая. Рост преподавателя, который ходил вместе с «мистером Инглэндом» и звание которого не менялось, во всех классах оценили совершенно одинаково. Не удивительно, что низкорослые подростки имеют больше психологических трудностей, чем высокорослые.

Много неприятностей доставляет ребятам кожа. В их устных портретах свойства кожи упоминаются гораздо чаще, чем у детей и у взрослых. Юноши и девушки болезненно реагируют на появление прыщей, угрей и т. п.

Важной проблемой является ожирение, избыточный вес. Юношеские стереотипы красоты в этом отношении не отличаются от взрослых. Но, не говоря уже о конституциональных особенностях, как раз накануне полового созревания у многих подростков образуются жировые накопления, составляющие своего рода энергетический резерв организма. Полноту, даже временную, болезненно переживают и девочки, и мальчики.

В средней стадии полового созревания у многих мальчиков наблюдается заметное увеличение грудных желез по женскому типу. У некоторых мальчиков озабоченность вызывают недостаточные, по их мнению, размеры полового члена.

Девочки-подростки остро переживают недостатки кожи. Некоторые склонны сильно преувеличивать свою толщину, прибегая ради похудения к фантастическим и вредным диетам. По содержанию девичьи заботы о внешности отличаются от юношеских лишь постольку, поскольку не совпадают стереотипы маскулинности и фемининности. Если юноши мечтают увеличить свой рост, то некоторые девушки были бы рады его уменьшить. Если юношей смущает отсутствие волос на теле, то у девушек вызывает панику оволосение.

Итак, внешность — важная сторона жизни. Старшеклассники, проводящие долгие часы перед зеркалом или уделяющие непропорционально много внимания нарядам, делают это в большинстве случаев не из самодовольства, а из чувства тревоги. Броские наряды, привлекающие к себе внимание, — средство получить подтверждение, что опасения напрасны, что юноша или девушка «в порядке», что он (она) может привлекать и нравиться. Человек, уверенный в себе, в таком постоянном «подтверждении» не нуждается. С возрастом озабоченность внешностью обычно уменьшается. Человек привыкает к своей внешности, принимает ее и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. На первый план выступают теперь другие свойства «Я» — умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

В одних случаях самооценка проверяется путем соизмерения выраженного в ней уровня притязаний с фактическими результатами деятельности — спортивными достижениями, школьными отметками, данными тестирования. В других случаях самооценка сравнивается с оценкой испытуемого окружающими людьми (учителями, родителями), выступающими в качестве экспертов.

Самооценка часто служит средством психологической защиты, желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. В целом адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские — чем подростковые, в чем сказываются большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний.

Но тенденция эта не является однозначной. Оценивая свои математические способности, старшеклассник может равняться на усредненную школьную оценку или сравнивать себя с товарищами по классу, более слабыми или более сильными, или с каким-либо великим ученым. Не зная подразумеваемого эталона и ситуации, в которой производится самооценка, невозможно судить о ее адекватности или ошибочности.

Кроме того, разные качества имеют для личности неодинаковое значение. Старшеклассник может, например, считать себя эстетически неразвитым, что несколько не ухудшает его общего самочувствия, так как он не придает этому качеству большого значения. И наоборот, юноша считает себя талантливым физиком, а его самоуважение тем не менее крайне низко, так как основывается не на интеллектуальных, а на коммуникативных свойствах.

По данным советских психологов В. Ф. Сафина (1982), В. А. Алексеева (1984) и А. М. Прихожан (1983, 1984), при переходе от подросткового возраста к юношескому самоописания становятся более субъективными, психологическими. Если в VI—VIII классах о своих чувствах и переживаниях упоминают лишь единицы, то в IX — большинство испытуемых. Резка, скачкообразно увеличивается количество указаний на изменчивость, ситуативность своего поведения и характера (27 процентов в VI, 50 процентов в VIII и 75 процентов — в IX классе) (См.: Формирование личности в переходный возраст: от подросткового к юношескому возрасту / Под. ред. И. В. Дубровиной.— М.: Педагогика, 1987.— Гл. IV). Уровень притязаний в старших классах стабилизируется, а самооценки приобретают автономию от внешних, в частности учебных, оценок.

Чрезвычайно важный компонент самосознания — самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я». Психологические тесты и шкалы самоуважения М. Розенберга, С. Куперсмита, Ф. Розенберга и Р. Симмонс и др. измеряют более или менее устойчивую степень положительности отношения индивида к самому себе. «Самоуважение выражает установку одобрения или неодобрения и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. Короче, самоуважение — это личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе» (С. Куперсмит, 1965). В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают общее и частное (например, учебное или профессиональное) самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое — с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения — это «личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе» (Г. Каплан, 1980).

Высокое самоуважение отнюдь не синоним зазнайства, высокомерия или несамокритичности. Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности. Обследовав свыше 5000 старшеклассников (15—18 лет), Морис Розенберг (1965) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрывать» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо», «представляемое Я». С суждениями типа «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственна застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества. Из опрошенных Розенбергом юношей с самым низким самоуважением от одиночества страдают две трети, а с высоким — только 14 процентов. В общении с другими такие люди чувствуют себя неловко, они заранее уверены, что окружающие о них плохого мнения (так думает каждый четвертый юноша с низким самоуважением и только один из ста — с высоким). Пониженное самоуважение и коммуникативные трудности снижают их социальную активность. Люди с низким самоуважением принимают значительно меньшее участие в общественной жизни, реже занимают выборные должности и т. д. При выборе профессии они избегают специальностей, связанных с необходимостью руководить или подчиняться, а также предполагающих дух соревнования. Даже поставив перед собой определенную цель, они не особенно надеются на успех, считая, что у них нет для этого необходимых данных.

Эти выводы подтверждаются и позднейшими исследованиями. Люди, лидирующие в своих группах, обычно обладают более высоким самоуважением и чувством уверенности в себе, чем рядовые участники. Люди с высоким самоуважением более самостоятельны и менее внушаемы. Имеются также интересные, хотя и не вполне однозначные данные о наличии связи между самоуважением и отношением к другим людям: человек, положительно относящийся к себе, обычно «принимает» и окружающих, тогда как негативное отношение к себе часто сочетается с отрицательным, недоверчивым или недоброжелательным отношением к другим людям. Например, изучение 100 мальчиков-старшеклассников в течение трех лет убедительно показало, что низкое самоуважение порождает целый ряд трудностей в сфере общения и межличностных отношений (Л. Кале, Р. Кулка и Д. Клингель, 1980).

У обследованных в рамках Мичиганского лонгитюда юношей-десятиклассников низкое самоуважение значимо коррелировало с многочисленными эмоциональными расстройствами: отрицательными эмоциональными состояниями, переживанием «несчастья», болезненными симптомами и агрессивными побуждениями (П. О'Малли и Д. Бахман, 1979). Люди с высоким самоуважением значительно больше удовлетворены своей жизнью. Низкое самоуважение — один из характерных спутников депрессии.

Американский психолог Говард Каплан (1977, 1980) на основе обобщения литературных научных данных и собственного 10-летнего лонгитюдного исследования 9300 семиклассников пришел к выводу, что пониженное самоуважение положительно коррелирует едва ли не со всеми видами так называемого девиантного, отклоняющегося от нормы поведения: нечестностью, членством в преступных группах и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением, попытками самоубийства и различными психическими расстройствами.

Но неудовлетворенность собой и высокая самокритичность не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального «Я» — вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет. Так, в изученных Е. К. Матлиным сочинениях десятиклассников, описывающих собственную личность, в 3,5 раза больше критических высказываний, чем у пятиклассников. Ту же тенденцию отмечают психологи ГДР.

Расхождение реального и идеального «Я» — функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых подростков и юношей расхождение между реальным и идеальным «Я», т. е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у ребят со средними способностями. То же — у более творческих людей, у которых гибкость и независимость мышления часто сочетается с недовольством собой, повышенной ранимостью (Р. Катц и Е. Зиглер, 1967). Дневники и личные документы многих великих людей, например Л. Толстого, свидетельствуют о том, что почти все они, кто реже, кто чаще, переживали чувство острой неудовлетворенности собой и творческого бессилия.

Рефлексивная самокритика творческой личности и пониженное самоуважение невротика схожи тем, что в обоих случаях присутствует стремление к совершенству и выбор настолько высокого образца, что по сравнению с ним наличные достижения и свойства «Я» кажутся незначительными. Но в первом случае конфликт реального и идеального «Я» разрешается в деятельности, будь то учеба, труд или самовоспитание. Этот конфликт разворачивается на основе сильного «Я», которое может ставить себе сложные задачи, и в этом проявляется мера самоуважения. Наоборот, типичная черта невротика — слабое «Я». Невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания, вырождается в «самодовольное нян-чанье индивидуума со своими ему одному дорогими особенностями» (Гегель Г.-В.-Ф. *Философия духа*//Соч.—М.: Гослитиздат, 1965.—Т. III.—С. 26). Признание и даже гипертрофия собственных недостатков служат здесь не стартовой площадкой для их преодоления, а средством самооправдания, отказа от деятельности, вплоть до полного «выключения» из реального мира.

Зная поведение воспитанника, круг его интересов, его способность преодолевать трудности и достигать поставленных целей (прежде всего в той сфере, которая для него самого наиболее лично значима, каково бы ни было ее место в школьной программе), вдумчивый учитель сможет оценить, к какому из двух полюсов тяготеет старшеклассник и нужно ли учить его несколько умерять уровень своих притязаний, соотнося самооценки с реальными возможностями, или, наоборот, повышать этот уровень и веру в собственные силы.

Как мы уже видели, в сфере самосознания существуют половые различия (Ф. Розенберг и Р. Симмонс, 1975). Если судить по самоописаниям, в 14—15 лет девочки гораздо больше мальчиков озабочены тем, что о них думают другие, значительно более ранимы, чувствительны к критике, насмешкам и т. д. Склонность девочек видеть себя более интроспективными и чувствительными подтверждается и сравнением дневников юношей и девушек. Не говоря о том, что девочки раньше начинают вести дневники и делают это гораздо чаще и систематичнее мальчиков, девичьи дневники отличаются большой интимностью.

Это, как правило, описание и анализ собственных чувств и переживаний, особенно любовных, сплошной разговор с собой и о себе. Юношеские дневники более разнообразны и предметны, в них шире отражаются интеллектуальные увлечения и интересы авторов, их практическая деятельность; эмоциональные переживания описываются юношами более скупой и сдержанно.

Существенно различаются юношеские и девичьи ретроспективные описания «трудного возраста». Юношеские самоописания более динамичны, акцент в них делается на появлении новых интересов, видов деятельности и т. п. Девичьи самоописания более субъективны и говорят в основном об испытываемых чувствах, чаще отрицательных.

Самосознание и самооценки юношей и девушек сильно зависят от стереотипных представлений о том, какими должны быть мужчины и женщины, а эти стереотипы, в свою очередь, производны от исторически сложившейся в том или ином обществе дифференциации половых ролей.

В исследованиях, основанных на словесных самоотчетах, женщины обычно выглядят более тревожными и чаще испытывающими страх, чем мужчины. В то же время объективное (с помощью КГР) измерение эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях показывает, что половые различия невелики. Сопоставляя эти факты с тем, что традиционная мужская роль запрещает мальчику испытывать страх, психологи предполагают, что мальчики подавляют или утаивают часть своих не соответствующих идеалу маскулинности чувств и переживаний, тогда как девочки говорят о них открыто (недаром мальчики имеют более высокие показатели по контрольным шкалам «лжи» и «психологической защиты»). Поэтому, хотя девушки считают себя более тревожными, чем юноши (это само по себе существенно — в конце концов, именно подавляя страх, изгоняя его из своего сознания, юноша становится смелым), объективная картина пока остается достаточно неясной. (Э. Маккоби и К. Джэклин, 1974).

Еще труднее делать широкие обобщения относительно уровня активности, соревновательности, доминантности и послушности мальчиков и девочек. Многие психологи считают первые три качества более свойственными мальчикам, а четвертое — девочкам. Однако очень многое зависит от возраста, содержания деятельности и стиля воспитания. Мальчики во всех возрастах склонны считать себя более сильными, энергичными, властными и деловыми, чем девочки. При этом мальчики-подростки нередко переоценивают свои способности и положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости и недостаточно прислушиваются к информации, которая противоречит их завышенной самооценке. Девочки более самокритичны и чувствительны. Такой защитный механизм (игнорируя информацию, противоречащую его образу «Я», юноша защищает свое самоуважение) кажется иррациональным, но в какой-то мере способствует формированию внутренней установки на самостоятельность. «Пробиваясь» сквозь эту линию защиты, убеждая старшеклассника, что он в чем-то себя переоценивает, воспитатель ни в коем случае не должен подрывать юношескую систему самооценок, — это сделало бы ученика беззащитным и зависимым. Характерно, что мальчики, притворяясь, в отличие от девочек, безразличными к реакции окружающих, в то же время значительно больше хвастаются, «изображают», рисуются ради внешнего эффекта. Это свойство, усиливающееся от детства к отрочеству, наблюдается в различных культурных средах.

Из сказанного вытекает необходимость индивидуализации воспитания и обучения, ломки привычных стереотипов и стандартов, ориентированных на усредненных, среднестатистических индивидов! Учебная работа школьника должна быть напряженной, интенсивной и творческой. При этом нужно считаться не только с объективными индивидуальными различиями, но и с субъективным миром формирующейся личности, самооценкой, Я-концепцией. Апеллируя к творческим потенциям учащихся, мы должны заботиться о повышении их самоуважения и чувства собственного достоинства, видеть психологические трудности и противоречия взросления и тактично помогать их разрешению. Большую помощь здесь мог бы оказать школьный психолог.

РОДИТЕЛИ И ДЕТИ

Между отцами и детьми висится стена робости, стыда, непонимания, уязвленной нежности. Чтобы эта стена не выросла, требуются усилия, на которые еле хватает человеческой жизни. Но дети рождаются у нас в ту пору, когда мы еще переполнены собой, сжигаемы честолюбием и от детей просим не столько доверия, сколько покоя. Отцов отделяют от детей их собственные страсти. Если ты помнишь о своих грехах, в чем ты смеешь упрекать своего сына?
Франсуа Мориак. Воспоминания.

Одна из главных особенностей подросткового и раннего юношеского возраста — смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми.

«Мы и взрослые» — постоянная тема подростковой и юношеской рефлексии. Конечно, возрастное «Мы» существует и у ребенка. Но ребенок принимает различие двух миров — детского и взрослого — и то, что отношения между ними неравноправны, как нечто бесспорное, само собой разумеющееся. Подростки стоят где-то «посередине», и эта промежуточность положения определяет многие свойства их психологии, включая и самосознание.

Французские психологи (Б. Заззо, 1969) спрашивали детей от 5 до 14 лет, считают ли они себя «маленькими», «большими» или «средними» (не по росту, а по возрасту); при этом выяснилась эволюция самих эталонов «роста». Дошкольники часто сравнивают себя с младшими и потому утверждают, что они «большие». Школьный возраст дает ребенку готовый количественный эталон сравнения — переход из класса в класс; большинство детей считают себя «средними», с отклонениями преимущественно в сторону «большого». С 11 до 12 лет точка отсчета меняется; ее эталоном все чаще становится взрослый, «расти» — значит становиться взрослым.

Советские психологи, начиная с Л. С. Выготского, единодушно считают главным новообразованием подросткового возраста чувство взрослости. Однако ориентация на взрослые ценности и сравнение себя со взрослыми зачастую заставляют подростка снова видеть себя относительно маленьким, несамостоятельным. При этом, в отличие от ребенка, он уже не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть. Отсюда противоречивость чувства взрослости — подросток претендует быть взрослым и в то же время знает, что уровень его притязаний далеко не во всем подтвержден и оправдан.

Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Как же появляется эта возрастная тенденция (не смешивать с отношениями между поколениями!) в отношениях старшеклассников с наиболее значимыми для них конкретными взрослыми, которые являются не только старшими по возрасту, но и полномочными представителями общества взрослых в целом, — родителями и учителями?

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий,

материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом. Правда, меняется характер этой зависимости. Так, если в прошлом школьная успеваемость ребенка и продолжительность его обучения зависели главным образом от материального уровня семьи, то теперь этот фактор менее влиятелен. Зато огромную роль играет уровень образования родителей. По данным ленинградского социолога Э. К. Васильевой (1975), у родителей с высшим образованием доля детей с высокой успеваемостью (средний балл выше 4) втрое выше, чем в группе семей с образованием родителей ниже семи классов. Эта зависимость сохраняется даже в старших классах, когда дети уже имеют навыки самостоятельной работы и не нуждаются в непосредственной помощи родителей.

Помимо образовательного уровня родителей, сильно влияет на судьбу подростков и юношей состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами. Неблагоприятные семейные условия характерны для подавляющего большинства так называемых трудных подростков.

Значительное влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей. Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Семейная социализация не сводится к непосредственному «парному» взаимодействию ребенка с родителями. Так, эффект идентификации может быть нейтрализован встречной ролевой взаимодополнительностью: например, в семье, где оба родителя умеют очень хорошо вести хозяйство, ребенок может и не выработать этих способностей, так как, хотя у него перед глазами хороший образец, семья не нуждается в проявлении этих качеств; напротив, в семье, где мать бесхозяйственна, эту роль может взять на себя старшая дочь. Не менее важен механизм психологического противодействия: юноша, свободу которого жестко ограничивают, может выработать повышенную тягу к самостоятельности, а тот, кому все разрешают, вырасти зависимым. Поэтому конкретные свойства личности ребенка в принципе невыводимы ни из свойств его родителей (ни по сходству, ни по контрасту), ни из отдельно взятых методов воспитания (Д. Баумринд, 1975).

Вместе с тем весьма важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины.

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другом — далекие, холодные и враждебные. В первом случае основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, во втором — строгость и наказание. Множество исследований доказывают преимущество первого подхода. Ребенок, лишенный сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, теплые и дружественные отношения с другими людьми и устойчивый положительный образ «Я». Изучение юношей и взрослых, страдающих психофизиологическими и психосоматическими нарушениями, невротическими расстройствами, трудностями в общении, умственной деятельности или учебе, показывает, что все эти явления значительно чаще наблюдаются у тех, кому в детстве недоставало родительского внимания и тепла. Недоброжелательность или невнимание со стороны родителей вызывает неосознанную взаимную враждебность у детей. Эта враждебность может проявляться как явно, по отношению к самим родителям, так и скрытно. Безотчетная, немотивированная жестокость, проявляемая некоторыми подростками и юношами по отношению к посторонним людям, не сделавшим им ничего плохого, нередко оказывается именно следствием детских переживаний. Если же эта бессильная агрессия направляется внутрь, она дает низкое самоуважение, чувства вины, тревоги и т. д.

Эмоциональный тон семейного воспитания существует не сам по себе, а в связи с определенным типом контроля и дисциплины, направленных на формирование соответствующих черт характера. Разные способы родительского контроля также можно представить в виде шкалы, на одном полюсе которой высокая активность, самостоятельность и инициатива ребенка, а на другом — пассивность, зависимость, слепое послушание (Г. Элдер, 1971).

За этими типами отношений стоит не только распределение власти, но и разное направление внутрисемейной коммуникации: в одних случаях коммуникация направлена преимущественно или исключительно от родителей к ребенку, в других — от ребенка к родителям. Разумеется, способы принятия решений в большинстве семей варьируют в зависимости от предмета: в одних вопросах старшеклассники имеют почти полную самостоятельность, в других (например, в финансовых) — право решать остается за родителями. Кроме того, родители не всегда практикуют один и тот же стиль дисциплины: отцы, как правило, воспринимаются юношами и на самом деле бывают более жесткими и авторитарными, чем матери, так что общий семейный стиль в известной мере компромиссный. Отец и мать могут взаимно дополнять, а могут и подрывать влияние друг друга.

Наилучшие взаимоотношения старшеклассников с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребенка направляется в этом случае последовательно и вместе с тем гибко и рационально:

1. Родитель всегда объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение подростком.
2. Власть используется лишь в меру необходимости.
3. В ребенке ценится как послушание, так и независимость.
4. Родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но не считает себя непогрешимым.
5. Он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний.

Крайние типы отношений, все равно, идут ли они в сторону авторитарности или либеральной всетерпимости, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и нежеланности в семье. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо привычную апатию и пассивность. Перегиб в сторону всетерпимости вызывает у подростка ощущение, что родителям нет до него дела. Кроме того, пассивные, незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния — школы, сверстников, средств массовой коммуникации — часто не могут восполнить этот пробел, оставляя ребенка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и меняющемся мире. Ослабление родительского начала, как и его гипертрофия, способствует формированию личности со слабым «Я».

В нашей стране существуют разные стили семейного воспитания, которые во многом зависят как от национальных традиций, так и от индивидуальных особенностей. Однако в целом наше обращение с детьми является значительно более авторитарным и жестким, чем мы это склонны признать. При анонимном анкетировании детей разного возраста из 15 городов страны выяснилось, что 60 процентов родителей используют физические наказания; среди них 85 процентов — порка, 9 процентов — стояние в углу (иногда на коленях на горохе, соли или кирпичках), 5 процентов — удары по голове и лицу и т. д. (См.: Устыдимся, взрослые!: Исповедь наказанных детей специально для родителей // Семья.— 1988.— № 3.— С. 4).

Почему так живучи авторитарные методы? Во-первых, такова традиция. Став взрослыми, люди часто воспроизводят то, что с ними самими проделывали родители, даже если они помнят, как трудно им приходилось. Во-вторых, характер семейного воспитания очень тесно связан со стилем общественных отношений вообще: семейный авторитаризм отражает и подкрепляет командно-административный стиль, укоренившийся на производстве и в общественной жизни. В-третьих, люди бессознательно вымещают на детях свои служебные неприятности, раздражение, возникающее в очередях, переполненном транспорте и т. п. В-четвертых, низкий уровень педагогической культуры, убежденность в том, что лучший способ разрешения любых конфликтных ситуаций — сила.

Но если с маленькими детьми авторитарность еще «проходит», то теперь она неминуемо порождает конфликты, причем приходится платить и по старым, давно забытым счетам.

Как ни велико влияние родителей на формирование личности, пик его приходится не на переходный возраст, а на первые годы жизни. К старшим классам стиль взаимоотношений с родителями давно уже сложился, и «отменить» эффект прошлого опыта невозможно.

Чтобы понять взаимоотношения старшеклассника с родителями, необходимо знать, как меняются с возрастом функции этих отношений и связанные с ними представления. В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких «ипостасях»:

1. Как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным;
2. Как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений;
3. Как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;
4. Как старший друг и советчик, которому можно доверить все. Соотношение этих функций и психологическая значимость каждой из них с возрастом меняются.

Переходный возраст — период эмансипации ребенка от родителей. Процесс этот является сложным и многомерным. Эмансипация может быть эмоциональной, показывающей, насколько значим для юноши эмоциональный контакт с родителями по сравнению с привязанностями к другим людям (дружбой, любовью), поведенческой, проявляющейся в том, насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери, или нормативной, показывающей, ориентируется ли юноша на те же нормы и ценности, что и его родители, или на какие-то другие. Каждый из этих аспектов эмансипации имеет собственную логику.

В основе эмоциональной привязанности ребенка к родителям первоначально лежит зависимость от них» причем мать в этом отношении обычно детям ближе, чем отец. По мере роста самостоятельности, особенно в переходном возрасте, такая зависимость начинает ребенка тяготить. Очень плохо, когда ему не хватает родительской любви. Но есть вполне достоверные психологические данные о том, что избыток эмоционального тепла тоже вреден как для мальчиков, так и для девочек. Он затрудняет формирование у них внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера. Слишком уютное родительское гнездо не стимулирует выросшего птенца к вылету в противоречивый и сложный взрослый мир.

Любящие матери, не способные мыслить о ребенке отдельно от самих себя, часто не понимают этого. Но юноша не может повзрослеть, не разорвав «пуповину» эмоциональной зависимости от родителей и не включив свои отношения с ними в новую, гораздо более сложную систему эмоциональных привязанностей, центром которой являются не родители, а он сам. Избыток материнской ласки и положение «маменькиного сынка» начинают его раздражать не только потому, что вызывают насмешки сверстников, но и потому, что пробуждают в нем самом чувство зависимости, с которым подросток борется. Чувствуя охлаждение, многие родители думают, что дети их разлюбили, жалуются на их черствость и т. д. Но после того как критический период проходит, эмоциональный контакт с родителями, если они сами его не испортили, обычно восстанавливается, уже на более высоком, сознательном уровне.

Рост самостоятельности ограничивает и функции родительской власти. К старшим классам поведенческая автономия, как правило, уже весьма велика: старшеклассник самостоятельно распределяет свое время, выбирает друзей, способы досуга и т. д. В семьях с более или менее авторитарным укладом эта автономизация иногда вызывает острые конфликты.

Добиваясь расширения своих прав, старшеклассники нередко предъявляют к родителям завышенные требования, в том числе и материальные. Во многих обеспеченных семьях дети не знают источников семейного бюджета и не заботятся об этом. Почти девять десятых опрошенных Л. Н. Жилиной и Н. Т. Фроловой (1969) московских девяти- и десятиклассников надеялись, что их желания иметь определенные вещи осуществляются, причем две трети уверены, что осуществить это желание — дело родителей («купят родители»). Поведение и запросы этих старшеклассников практически автономны, поскольку желания приобрести ту или иную вещь совпадали с планами родителей только в 10 процентах случаев. Тем не менее дети уверены, что их желаниям будет отдано предпочтение.

Степень идентификации с родителями в юности меньше, чем в детстве. Разумеется, хорошие родители остаются для старшеклассника важным эталоном поведения. На вопрос «Хотели бы вы быть таким человеком, как ваши родители?» положительно ответили свыше 70 процентов ленинградских старшеклассников, опрошенных Т. Н. Мальковской (1971). На вопрос «Хотели бы походить на родителей кое в чем?» положительно ответили 10 процентов опрошенных, ни в чем — 7 процентов и уклонились от ответа на вопрос 11 процентов опрошенных.

Однако родительский пример уже не воспринимается так абсолютно и некритично, как в детстве. У старшеклассника есть и другие авторитеты, кроме родителей. Чем старше ребенок, тем вероятнее, что идеалы он черпает не только из ближайшего окружения, но и из более широкого круга лиц (общественно-политические деятели, герои кино и литературы). Зато все недостатки и противоречия в поведении близких и старших воспринимаются остро и болезненно. Особенно это касается расхождения слова и дела. Из трех тысяч старшеклассников и учащихся ПТУ, опрошенных социологами Научно-исследовательского центра Высшей комсомольской школы, свыше 2/3 отметили, что замечают существенные расхождения между тем, чему учат их родители, близкие родственники и учителя, и тем, как они сами поступают в повседневной жизни (С. И. Плаксий, 1987). Это не только подрывает авторитет старших, но и является практическим уроком приспособленчества и лицемерия.

В психолого-педагогической литературе широко дебатировался вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на него не может быть однозначного ответа. Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка (юноши) со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками, тем выше его зависимость от сверстников и тем автономнее будет это общение от взрослых (Р. Джаковетта, 1975).

Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны, чаще они бывают и взаимодополнительными.

«Значимость» для юношей и девушек их родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах деятельности. Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентации.

Т. Н. Мальковская (1969, 1973), обследовавшая 1500 ленинградских старшеклассников, обнаружила, что подавляющее большинство предпочитает проводить досуг вне школы (99 процентов) и вне дома (93 процента). В свои

любимые занятия ребята посвящают товарищей и друзей (79 процентов), реже родителей (15,5 процента) и совсем редко учителей (3,5 процента). На потребительские ориентации московских старшеклассников, опрошенных Л. Н. Жилиной, Н. Т. Фроловой (1969), сильнее всего влияют друзья. В проведенной летом 1970 г. анкете среди крымских старшеклассников (160 мальчиков и девочек VIII—IX классов) ребятам было предложено ранжировать, с кем они предпочли бы проводить свое свободное время — с родителями, друзьями, в компании сверстников своего пола, в смешанной компании и т. д. Родители оказались у мальчиков на последнем, шестом, а у девочек — на четвертом месте; компания сверстников для них явно предпочтительнее. Зато, отвечая на вопрос: «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и те и другие поставили на первое место мать, на втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек — друг (подруга). Иначе говоря, с товарищами приятно развлекаться, с друзьями — делиться переживаниями, но в трудную минуту лучше обратиться к маме (И. С. Кон, 1973). Сходные тенденции существуют у школьников ГДР, Франции, ФРГ и других стран.

Больше всего старшеклассникам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всей их тяге к самостоятельности, юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие проблемы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как мешает самолюбие. Да и какой совет может дать человек, который прожил так же мало, как ты? Семья остается тем местом, где подросток, юноша чувствует себя наиболее спокойно и уверенно. Отвечая на вопрос: «Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?» — большинство московских мальчиков (с V по X класс), опрошенных А. В. Мудриком (1974), поставили на первое место родителей (ответы девочек более противоречивы).

Однако взаимоотношения старшеклассников с родителями часто обременены конфликтами и их взаимопонимание оставляет желать лучшего.

«Мне уже 17 лет, а с мамой мы еще ни разу не говорили по душам... Я бы даже рассказала все, что меня волнует, любой другой женщине».
 «Вечером родители только успевают спросить: «Как дела в школе?» А нам на этот вопрос надоело отвечать и кажется, что родителей больше ничего не интересует... Мы часто поэтому не понимаем родителей, а родители нас...»
 И таких писем множество.

При исследовании юношеской дружбы (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974) было специально зафиксировано, как оценивают школьники с VII по X класс уровень понимания со стороны родителей, легкость общения и собственную откровенность с ними. Оказалось, что по всем этим показателям родители уступают друзьям — сверстникам опрошенных и что степень психологической близости с родителями резко снижается от VII к IX классу.

Причина этого коренится прежде всего в психологии взрослых, родителей, не желающих замечать изменение внутреннего мира подростка и юноши.

Рассуждая абстрактно, хорошие родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто бы то ни было другой, даже больше, чем он сам. Ведь родители наблюдают за ним изо дня в день на протяжении всей его жизни. Но изменения, происходящие с подростком, часто совершаются слишком быстро для

родительского глаза. Ребенок вырос, изменился, а любящие родители все еще видят его таким, каким он был несколько лет назад, причем собственное мнение кажется им непогрешимым. «Главная беда с родителями — то, что они знали нас, когда мы были маленькими», — заметил 15-летний мальчик.

Понять другого человека можно только при условии уважения к нему, приняв его как некую автономную реальность. Самая распространенная (и совершенно справедливая!) жалоба юношей и девушек на родителей: «Они меня не слушают!» Спешка, неумение и нежелание выслушать, понять то, что происходит в сложном юношеском мире, постараться взглянуть на проблему глазами сына или дочери, самодовольная уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта — вот что в первую очередь создает психологический барьер между родителями и растущими детьми.

Группу ленинградских девятиклассников просили оценить себя по различным качествам (доброта, общительность, смелость, самообладание, уверенность в себе и т. д.) по пятибалльной системе, а затем предсказать, как их оценят по той же системе родители, друзья и одноклассники (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974). После этого приглашенных в школу отцов и матерей также попросили оценить качества своих детей и предсказать их самооценки. Уже первые пробы показали, что дети гораздо точнее представляют себе, как их оценят родители, чем родители — юношеские самооценки. Подобный результат получил и французский психолог Р. Томе (1972, 1973). Наиболее вдумчивых родителей задача представить себе самооценку своего отпрыска, т. е. как бы «влезть в его шкуру», очень заинтересовала, но показалась им трудной. А некоторые родители даже не могли понять задание: «Что значит — оценить качества сына так, как он сам их оценивает? Я лучше знаю, каков он на самом деле». Даже добросовестно пытаясь стать на точку зрения сына или дочери, некоторые родители оказались неспособными отрешиться от собственных суждений: то, что им кажется самооценкой сына, есть на самом деле родительская оценка его качеств. Это значит, что самосознание ребенка, его «Я» родителям не известно.

Дело, конечно, не в том, что дети проницательнее или чувствительнее родителей. Предсказать родительскую оценку юноше не так уж трудно, потому что она в той или иной форме неоднократно прямо или косвенно высказывалась ему. Когда девятиклассники ждут от родителей сильно заниженных по сравнению с самооценкой оценок по самообладанию и способности понять другого человека, это явно отражает извечные родительские сетования на невыдержанность и нечуткость детей. Юноша имел время в совершенстве изучить отношение родителей к себе. Родителям же приходится оценивать недавно возникшее, изменчивое и противоречивое юношеское «Я». Но проблема не становится от этого менее острой: ложные или упрощенные представления об образе «Я» сына или дочери серьезно затрудняют понимание детей.

Психологические исследования последних лет подтверждают эти выводы. Сотрудники Института психологии АПН опросили 164 старшеклассника относительно их потребности в разных видах общения и реальных взаимоотношениях с разными партнерами (См.: *Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту* / Под ред. И. В. Дубровиной.— М.: Педагогика, 1987.— Гл. V). Общение со взрослыми, включая родителей, оказалось гораздо более формальным и регламентированным, чем

общение со сверстниками. Оно вызывает у юношей острую неудовлетворенность (см. табл.).

Потребность старшеклассников в общении и реальное общение (в процентах)			
Партнеры	Потребность в регламентированном общении	Реальное регламентированное общение	Потребность в нерегламентированном нерегламентированном общении
Родители и близкие родственники	4,7%	70,8%	66,6%
Учителя	8,3%	95,7%	10,9%
Другие взрослые	2,6%	98,6%	6,5%
Близкий друг — сверстник	0%	0%	68,2%
Другие сверстники	4,6%	68,4%	24,3%

Как видно из таблицы, потребность в неформальном общении с родителями удовлетворяется меньше чем наполовину. В ходе дополнительного интервью выяснилось, что общением с матерью удовлетворены только 31,1 процента, а с отцом — всего 9,1 процента опрошенных. А ведь этот вид общения психологически очень важен. Среди школьников, имеющих доверительные отношения с родителями, устойчивой самооценкой обладают 79,1 процента опрошенных, а среди тех, у кого общение с родителями жестко регламентировано, — только 25 процентов. Неадекватную самооценку в первой группе имеют 8,3 процента, а во второй — 87,9 процента обследованных.

В другом исследовании (См.: Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А. А. Бодалева и Р. Л. Кричевского. — М: Педагогика, 1987) отношения старшеклассников с родителями изучались с точки зрения доверительности общения со стороны старшеклассников, информационного содержания общения, внимания, проявляемого детьми к делам и жизни родителей, и авторитетности мнений родителей для старшеклассников. Было опрошено 140 ленинградских семей, причем дети и родители опрашивались отдельно. Выяснилось, что старшеклассники, независимо от пола, более откровенны с матерью, нежели с отцом, чаще обращаются к ней за советом и более сочувственно относятся к ней. Отцы имеют преимущество только в «информационной сфере», когда речь идет о политике и спортивных событиях.

Бросается в глаза также резко выраженная асимметричность интересов детей и родителей: родители проявляют внимание ко всем сторонам жизни детей, тогда как дети мало интересуются жизнью и производственным трудом родителей. Особенно отчетливо это проявляется в общении с отцами: дети редко расспрашивают их о служебных делах, годах детства и юности и т. д.

Отношения детей и родителей асимметричны, неравноправны. Многие родители, привыкнув распоряжаться детьми, болезненно переживают ослабление своей власти. Кроме того, действуют определенные культурные запреты. Например, у нас не принято обсуждать сексуальные проблемы с представителями других возрастных групп, это делается только со сверстниками. В результате важнейшая сфера интимных переживаний подростка из общения с родителями «изымается».

При опросе 402 пар молодых москвичей, подавших заявление о вступлении в брак, 85 процентов невест и 80 процентов женихов сказали, что никогда не обсуждали с отцами проблемы брака и семьи (с матерями — соответственно 35 и 63 процента). Чрезвычайно важные для переходного возраста и ранней юности темы — «этапы полового созревания» и «интимные отношения» — занимают последние места в разговорах с родителями (См.: Сысенко В. А. Отцы и дети // Социологические исследования.— 1986.— № 2.— С. 94—101).

Но если о том, что больше всего волнует, говорить невозможно, общение неизбежно принимает формальный, рутинный характер. Обе стороны чувствуют возникший между ними барьер, страдают от этого, но сделать ничего не могут. Чем больше родители «нажимают» на поведение, успеваемость и прочие формально-ролевые (хотя, безусловно, важные) аспекты жизни детей, тем суше, казеннее, регламентированнее становятся их взаимоотношения.

Вот типичное письмо старшеклассника: «Моему другу повезло с родителями, потому что они считают своего сына за человека. Я целые дни провожу в их доме. Его отец любит отгадывать кроссворды, заводить радиолу (пластинки Утесова и Бернеса—он только их признает); нашу музыку называет «шум», но разрешает слушать... Мои родители, наоборот, думают только о моих уроках. Что я человек, у меня могут быть дела — это им даже в голову не приходит. Кандидаты наук, а к телефону не зовут. Разговаривают со мной как будто всегда с обидой, хотя бы я даже все выучил. В доме у нас зеленая тоска...»

Юноши, в свою очередь, невнимательны к родителям вследствие своего возрастного эгоцентризма. Поглощенные собой, они видят своих родителей только в каких-то определенных и подчас не самых привлекательных ипостасях, разбить которые может только новая информация, высвечивающая привычный образ «предка» с какой-то неожиданной стороны. А родители ждут от выросших детей тепла и понимания и вместе с тем смертельно боятся обнаружить свои человеческие слабости, которые детям давно известны.

В любящих душах родителей живет иллюзия, что они нужны выросшим детям в том же самом качестве, что и в раннем детстве. Идеальный воспитанник Эмиль, женившись и готовясь стать отцом, говорит своему идеальному воспитателю: «Советуйте, руководите нами, мы будем послушны; пока я буду жив, я буду нуждаться в вас» (Руссо Ж.-Ж.. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т.— М.: Педагогика, 1981.—Т. 1.— С. 592). Растроганный собственной утопией, Руссо не замечает, что послушание и потребность в руководстве — не самые ценные качества взрослого человека, что существуют другие формы любви и человеческих взаимоотношений. Так приятно для самолюбия всегда и во всех ситуациях оставаться для своих детей и учеников мудрым наставником и учителем жизни! Но в этой установке — источник постоянных конфликтов.

И здесь особенно трудно приходится отцам. Конфликт поколений, о котором говорилось в первой главе, не случайно формулировался как столкновение отца и сына. Не касаясь психологической теории Эдипова комплекса, распространенность таких конфликтов можно объяснить, с одной стороны, социальными причинами (эмансипация от отцовской власти, борьба сына за право самостоятельно выбирать жизненный путь), а с другой — психологическими (жесткость и инструментальность мужского характера, затрудняющие взаимопонимание и компромиссы).

Сегодня отцовская роль стала особенно сложной и проблематичной. Не говоря уже о том, что во многих семьях отцы вообще отсутствуют, их влияние на детей большей частью ниже, чем влияние матерей. По мнению опрошенных В. Д. Поповым уфимских школьников, свыше трети их отцов практически не занимаются домашними бытовыми делами, две трети отцов не помогают детям в учебе, не обсуждают с ними книг, фильмов, телепередач. Отвечая на вопрос: «С кем ты делишься своими секретами?» — дети, начиная с V класса, ставят на первое место друзей, затем идут матери, бабушки и на предпоследнем месте, опережая только братьев и сестер, — отцы. В некоторых семьях единственная форма отцовского общения с детьми — совместный просмотр телепередач, после чего семейство тихо отходит ко сну. Сравнительно редко наблюдается и психологическая близость с отцами.

Дело, по-видимому, не в том, что современные мужчины уделяют меньше внимания семье и детям, а в том, что подорвано их традиционное положение в семье, а новые роли усваиваются медленно. Отец перестал быть единственным кормильцем и дисциплинирующим фактором. Труд, который всегда был и остается главной сферой самоутверждения мужчины, в наши дни пространственно отделен от семейного быта. Как работает отец, ребенок не видит. Что же касается внутрисемейных функций, роль матери здесь выглядит гораздо более важной и значимой, чем роль отца. Кроме того, взаимоотношения отцов с детьми (мы видели выше, что старшеклассники чаще ощущают близость с матерью и откровеннее с нею чем с отцом) осложняются меньшей экспрессивностью мужчин, их частым неумением выразить сравнительно тонкие чувства и психологические переживания. Эти качества, столь ценимые в наши дни, не входили в традиционный стереотип мужчины».

Отцовские чувства и отцовская роль сами требуют определенного воспитания и обучения. В старом, патриархальном обществе, на нормы которого мы все еще невольно ориентируемся, учиться отцовству не было необходимости. Будь сильным и преуспевающим мужчиной в обществе, и все остальное — благоустроенный дом, уважение окружающих, послушная жена и дети — появится автоматически. Возиться с детьми и разводить «нежности телячьи» — не мужское дело; Такова была господствующая установка, и, хотя очень многие мужчины чувствовали себя в этом мире неуютно и испытывали дефицит эмоционального тепла и интимности, это не воспринималось как социальная проблема.

Сегодня положение резко изменилось. Раскрепощение женщин и другие процессы лишили мужчин их привилегированного положения. Чтобы иметь душевное спокойствие и авторитет в семье, мужчина должен обладать рядом тонких психологических свойств, ко-торые никогда не входили в традиционный стереотип маскулинности, — чуткостью, внимательностью, отзывчивостью и т. д. Их недостаток болезненно сказывается на психике и здоровье мужчин. Равняясь на систему ценностей, принятых в обществе сверстников, мальчишки-подростки старательно искореняют в себе эти якобы «женские» качества, а став взрослыми, обнаруживают, что не в состоянии выразить волнующие их переживания. Броня, которой подросток окружил себя в порядке самозащиты, превращается в тюрьму, из которой взрослый мужчина не может освободиться. В том, что касается выражения эмоций, «настоящий мужчина» напоминает порой собаку из поговорки: все понимает, а сказать не может. По уровню душевного самораскрытия мужчины существенно уступают женщинам, и это остро проявляется в семье и отношениях с детьми. Поэтому, вовлекая отцов в дело Воспитания, школа должна

одновременно оказывать им необходимую психологическую помощь.

УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИЕСЯ

Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится.
Ксенофонт. Воспоминания о Сократе.

Те же трудности, что и родители, переживают учителя. Как уже говорилось, работа учителя по сравнению с патриархальным прошлым заметно усложнилась, причем особенно трудно иметь дело со старшеклассниками. И не потому, что ребята или учителя стали хуже, а потому, что предъявляемые к тем и другим требования стали более противоречивыми.

Статус современного старшеклассника в школе неоднозначен. С одной стороны, положение старшего накладывает на юношу дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой стороны, по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он обязан беспрекословно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их, ученические организации функционируют под контролем и руководством классного руководителя и школьной администрации, и это руководство часто перерастает в мелочную опеку.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе складывается из его отношения к школе как к учреждению, к процессу обучения и знаниям, к учителям, к соученикам. Младший школьник и даже подросток еще не различают этих моментов, они просто «любят» или «не любят» школу. Установки старшеклассника гораздо более дифференцированный. Его отношение к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы.

Учение — ведущая деятельность старшеклассника. Но мотивы учения с возрастом меняются. По данным Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной (1951), относящимся к послевоенным годам, в I—II классах ребенок еще не осознает самого содержания учебы и ориентируется главным образом на отметку, за которой для него стоит определенное отношение учителя. В III—VII классах учение становится прежде всего средством завоевать престиж у сверстников, заслужить репутацию хорошего ученика. Для старшеклассника все это уже менее существенно. Учеба, приобретение знаний становится теперь прежде всего средством подготовки к будущей деятельности. Но далеко не у всех.

У девятиклассников, опрошенных в 1983—1985 гг. сотрудниками Института общей и педагогической психологии АПН СССР, иерархия мотивов учения выглядит следующим образом (процент опрошенных, упомянувших данный мотив при ответе на вопросы типа «Для чего человек учится?» и «Что вас заставляет учиться?»):

1. получить образование - 50%
2. приносить пользу - 40%
3. самосовершенствование - 27%
4. будущая профессия - 26%
5. интерес к учению - 22%
6. дальнейшая учеба - 12%
7. требование родителей - 2%

В этих ответах отражаются некоторые реальные тенденции, в частности слабая связь между ценностями образования и овладением будущей профессией.

Однако в целом эти данные вызывают у меня сугубое недоверие. Для многих старшеклассников понятия «учиться» и «учиться в школе» не только различны, но даже противоположны. Вот как выглядели ответы некоторых учеников X класса очень неплохой подмосковной школы на вопрос: «Какую пользу приносит тебе посещение школы?» (ответы собраны В. Г. Богиним, учителем этой школы).

- Никакой.
- Никакой. Может, потом свои знания я смогу применить где-нибудь, но сейчас вся учеба мне кажется бесполезной.
- Никакой. В институт я готовлюсь самостоятельно...
- Никакой пользы, только вред. Те отметки знаний при отсутствии системы я не считаю за пользу, а морально в школе меня превратили в развалину.
- Посещение сегодняшней школы мне не только пользы не приносит, а вредит. Столько времени теряем совершенно зря!
- Мне, в данном столетии, посещение школы никакой пользы не приносит, пустая трата времени.
- Школу я посещаю только потому, что так надо! Учиться стараюсь только тому, что мне пригодится...
- Она дает мне во много раз меньше, чем я смог бы от нее получить.
- Посещение школы мне не приносит пользу, на уроках я мало чего усваиваю полезного. Польза — общение с классом, с народом.
- Наверное, какую-то пользу и приносит, но я ее не замечаю.
- Великую радость человеческого общения и отдых от родителей...
- Школа не дает мне замкнуться в узком круге моих занятий, но я с такой же охотой и не посещал бы ее. Еще школа помогла мне стать похожим на человека.
- Очень мало — только по литературе (в классе хороший литератор.— В. Б.), а так — только вред!
- Общение с людьми, с друзьями, со сверстниками, наконец. Считаю, что получаю пользу от уроков литературы. Все остальное могла бы освоить сама.
- Никакую. Только встречи с учителем литературы меня радуют.
- Какую может приносить пользу сон на уроках?
- Кроме того, что убил время, мало пользы.
- Радость общения с одноклассниками, чувство собственного бессилия в борьбе (слишком сильно сказано) с тупостью.
- Вижу друзей и подруг. // Приносит самые минимальные знания, общение с людьми приносит большую пользу.

Многие учащиеся на вопрос «Зачем ты учишься в школе?» отвечают: «Потому что больше некуда деваться» или «Потому что без аттестата меня не примут в институт».

Если верить ведомственным социально-педагогическим данным, подавляющее большинство детей любят свою школу, причем в старших классах привязанность к ней усиливается. Только 8 процентов опрошенных психологами АПН девятиклассников выразили критическое отношение к школе (среди шестиклассников его проявили 25,6 процента). Лично я отношусь к этим данным скептически. Старшеклассники хорошо знают, чего от них хотят, и отвечают соответственно. Особенно ненадежны в этом смысле результаты массовых опросов, проводимых самими учителями. Их анонимность зачастую фиктивная, а

ученые-педагоги с упоением цитируют стандартные восторги учащихся в адрес школы.

На самом деле, как было показано Л. И. Божович, «любовь к школе» обозначает и любовь к учебе, и привязанность к сверстникам, и любовь к учителям. Младшие подростки еще склонны рассматривать и описывать школу как свою естественную жизненную среду, «дом», в котором сосредоточены их основные переживания. «Школа,— говорит ученик VI класса,— это дом, где мы учимся, где учителя, которых мы любим или не любим, где интересно, иногда и скучно, но школа — это школа!» Старшеклассники видят школу более функционально, как «учебное заведение, где дают знания и воспитывают из нас культурных людей» (Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.— С. 375).

Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью, хотя и важной частью, его жизненного мира. В средних классах школьников, главные интересы и общение которых сосредоточены вне школы, сравнительно немного, и такие факты обычно воспринимаются как тревожный сигнал. В IX—X классах это уже статистически нормальное явление. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Хотя старшеклассник еще принадлежит школе, референтные группы, с которыми он мысленно соотносит свое поведение, все чаще находятся вне ее.

В хорошей школе, педагогический коллектив которой опирается на самодеятельность учащихся, поощряя и развивая их общественную активность и инициативу, внешкольные интересы свободно вливаются в школьные и обогащают школьную жизнь. Там, где этого нет, мотив разграничения и противопоставления школы и «настоящей», «взрослой» жизни звучит очень сильно. «Каким бы умным и зрелым ты ни был сам по себе,— пишет юноша,— пока ты еще учишься в школе, к тебе относятся как к ребенку не только родители (для них это, наверно, естественно), но и все окружающие тебя люди».

«Нам уже 16,— вторит ему десятиклассница,— и на табличку у касс кинотеатров «Дети до 16 лет не допускаются» мы смотрим с насмешливой улыбкой. И так, у администрации кинотеатров мы получили полное признание. А в школе? Как ни странно, в школе нас во многом считают детьми... Однажды один из преподавателей сказал мне: «Вот кончишь школу, и тогда тебе придется приобретать собственные мысли». Смешно!»

Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте отношения к учителям и с учителями. Подобно родителям, учитель имеет в сознании ребенка ряд «ипостасей», соответствующих выполняемым им функциям:

1. замена родителей
2. власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями
3. авторитетный источник знаний в определенной области
4. старший товарищ и друг

Младший школьник не различает этих функций, воспринимая учителя в целом и оценивая его по тем же критериям, что и родителей. С возрастом положение

меняется. Старшеклассник уже не видит в учителе воплощение отца и матери. Учительская власть также невелика, она даже меньше, чем власть спортивного тренера, который может отстранить нерадивого ученика от тренировок, чего учитель сделать не вправе. В образе «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества — способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность, т. е. в учителе хотят видеть старшего друга. На втором месте стоит профессиональная компетентность учителя, уровень его знаний и качество преподавания, на третьем — умение справедливо распоряжаться властью (Т. Н. Мальковская, 1973).

Эти качества не всегда сочетаются в одном лице. Отсюда — дифференциация оценок учителей и самих отношений с ними. В принципе старшеклассник готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Учитель, который отлично знает и преподает свой предмет, пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками. Вместе с тем старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причем уровень его требований к такой дружбе весьма высок.

Когда ленинградских старшеклассников спрашивали (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974), насколько хорошо понимают их разные значимые лица, школьники приписывали любимому учителю почти такой же (юноши) и даже значительно более высокий (девушки) уровень понимания, чем отцу. Привязанность к любимому учителю нередко имеет характер страстного увлечения и безоглядной преданности. Но таких привязанностей не может быть много. У большинства старшеклассников, опрошенных Т. Н. Мальковской, тесная эмоциональная связь существует с одним-двумя учителями, причем с возрастом эти отношения становятся все более избирательными.

Из 164 девятиклассников, обследованных В. Э. Пахальяном (1987), наличие доверительного общения с учителями отметили только 8. Уровень ожиданий на этот счет также низок. Хотя лишь 4,3 процента опрошенных имеют доверительные отношения с учителями, 42,1 процента удовлетворены таким общением и на большее не рассчитывают.

Следует отметить довольно частое расхождение между старшеклассниками и их учителями в оценке одних и тех же психологических ситуаций. Т. Н. Мальковская дважды, в 1968 и 1970 гг., опрашивала учителей и их учащихся, чтобы выяснить, существует ли между ними контакт. Разница между учительскими и ученическими ответами оказалась огромной. «Контакт есть», — утверждают 73 процента учителей и... только 18 процентов учеников; «частичный контакт» отмечают 6 процентов учителей и 47 процентов учеников; отсутствие контакта — 3 процента учителей и 28 процентов учеников.

Отчасти разрыв в оценках объясняется, вероятно, тем, что учителя и ученики по-разному понимают слово «контакт». Учителя имеют в виду просто нормальный психологический климат, делающий возможным учебно-воспитательный процесс, тогда как старшеклассники мечтают об эмоциональном тепле и психологической интимности, которые никогда не бывают и не могут быть массовыми. И все-таки разница между учительскими и ученическими оценками психологического климата школы разительна. И если сознание учеников, иллюзорно в своем максимализме, ибо предъявляемые ими требования не могут быть достигнуты, то сознание

взрослых иллюзорно в другом: они переоценивают степень своей близости к воспитуемым, а тем самым и меру своего на них влияния.

Главное препятствие взаимопониманию учителей и учеников — абсолютизация ролевых отношений, наивно-бюрократический «школо»- и «учебоцентризм». Учитель, озабоченный прежде всего учебной успеваемостью, не видит за отметками индивидуальности учащегося. Идеальный ученик в его понимании — тот, кто «всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину на уроках». В противоположность образу школьника, идеального во всех отношениях, существует другой: ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и к учителю. Такой подопечный вызывает у учителя отнюдь не радужные ожидания. Если «идеальный» учащийся утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию, то «плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций. Соответственно учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных правонарушителей. «Такая обратная связь нередко срывает как самореализующееся пророчество» (Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание.— М.: Просвещение, 1986.— С. 276).

Чтобы преодолевать стереотипы собственного мышления, учитель должен знать специфические опасности и вредности своей профессии. Американский социолог У. Уоллер в работе «Что учение делает с учителем» (1932) описал некоторые из этих вредностей. Многих учителей и вне школы отличает назойливо-дидактическая, поучающая манера держать себя. Привычка упрощать сложные вещи, чтобы сделать их доступными детям, способствует развитию негибкого, прямолинейного мышления, вырабатывает склонность видеть мир в упрощенном, черно-белом варианте, а привычка постоянно держать себя в руках затрудняет эмоциональное самовыражение.

Положение учителя — это постоянный искуc, испытание властью. Дело не только в субъективизме и личной предвзятости в оценках и отношении к учащимся. В бюрократически организованной системе образования учитель является прежде всего государственным служащим, чиновником. Его главная задача — не допускать каких-либо происшествий и отклонений от официально принятых мнений. В интересах собственного самосохранения учитель вынужден подавлять самостоятельность учеников, требуя, чтобы они говорили не то, что думают, а то, что положено. Причем ему очень легко убедить себя в том, что он действует так в интересах самих ребят, страхуя их от будущих неприятностей. Для подавления самостоятельной мысли используются и отметки, и характеристики, и манипулирование мнением соучеников, и давление на родителей. Нужно прямо сказать, что наша школа много лет была и остается самым эффективным инструментом воспитания конформизма, приспособленчества и двоемыслия. Перестройка общества невозможна без радикальной перестройки школы и самого учительского мышления в духе личностного подхода к воспитанию.

Личностный подход — не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, отличающих их друг от друга. Это последовательное, всегда и во всем, отношение к ученику как к личности, как к ответственному и самосознательному субъекту деятельности.

К. Д. Ушинский писал, что «в огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, не стеснять его свободного горения, и только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества» (Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.— М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.— Т. 8— С. 442).

Юношеский возраст — не фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути. Будут ли юношеские годы счастливыми и творческими или же останутся в памяти сегодняшнего школьника как заполненные мелкими конфликтами, унылой зубрежкой и скукой,— во многом зависит от атмосферы, царящей в школе, от его собственных отношений с учителями.

Юношеская личность всегда противоречива и изменчива. Самая распространенная и типичная ошибка учителей — неумение разглядеть глубинные свойства, ядро личности старшеклассника, оценка его по каким-то усредненным, формальным и внешним показателям, таким, как внешняя дисциплинированность и учебная успеваемость. Споры нет — и то и другое существенно. Но самый легкий, послушный и покладистый ребенок не всегда самый искренний или самый инициативный. Так же мало говорит о характере юноши его успеваемость.

Т. Н. Мальковская исследовала интересы и стиль жизни «троечников» одного класса, ребят, которых учителя (но не одноклассники) дружно считали посредственными. Все эти юноши и девушки, без единого исключения, оказались довольно яркими индивидуальностями, каждая со своим своеобразным кругом интересов и увлечений, которые, однако, не вписывались в школьную программу и почти не проявлялись в классе. Разумеется, это не общее правило. Закона обратной пропорциональности школьной успеваемости и развития индивидуальности не существует. Но нет и противоположного правила! Не увидев в ученике чего-то ценного и интересного, свойственного только ему, учитель, в сущности, не может его воспитывать. У педагога нет точки опоры для человеческого контакта с ним.

Психологические последствия школьных конфликтов иногда весьма серьезны. Ленинградский ученый-педагог Т. В. Шадрина, изучив отношение к образованию 2538 молодых рабочих, не окончивших средней школы, нашла, что это отношение в очень высокой степени зависит от прошлого учебного опыта личности и ее отношений со школьными учителями. Преодолеть прошлый отрицательный опыт очень трудно. Поэтому критические замечания старшеклассников в адрес школы требуют самого серьезного к себе отношения.

Воспитателя часто сравнивают со скульптором. Но человеческое дитя — не глина, из которой можно вылепить все что угодно, и даже не мрамор, противопоставляющий усилиям мастера неподатливость камня. Педагога можно скорее сравнить со скульптором по дереву, вроде Коненкова или Эрьзя, осуществляющим свой творческий замысел не вопреки материалу, а выявляя его собственные возможности. Увидеть в сучковатой ветке голову старика или бегущего оленя и своим усилием реализовать, объективировать этот образ — вот задача мастера.

Такова же и задача воспитателя, требующая не только настойчивости, но и душевной широты и ясного осознания границ своих возможностей перед лицом индивидуальности другого человека, пусть даже совсем юного и доверенного тебе в качестве воспитанника. Для воспитателя нет ничего опаснее высокомерия и иллюзии собственного всемогущества. Старшеклассник вовсе не *tabula rasa*, на которой можно начертать все что угодно.

Подобно тому как художественный образ, плод фантазии великого писателя, в какой-то момент вдруг отделяется от своего творца и начинает жить по собственной внутренней логике, заставляя автора приспособляться к себе, взрослеющий ребенок, обретая собственную жизнь, оказывается непохожим на задуманную модель. Учитель, видящий в ученике только объект или продукт своей деятельности, нередко усматривает в этом «измену» или свидетельство своего педагогического бессилия. Но чем взрослее ребенок, тем больше в нем своей собственной, независимой от старших действительности и тем в большей степени воспитание становится самовоспитанием.

В старших классах отношения учителя с учениками могут строиться только на основе взаимопонимания и уважения друг к другу, прежние формы взаимоотношений лишь затрудняют налаживание контакта, вызывая у учащихся отчуждение от учителя и негативизм.

«Для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совершенно по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек» (Крупская Н. К. Воспитательная роль учителя // Пед. соч.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.— Т. 3.— С. 265—266),— писала Н. К. Крупская. Но любимым учителем может быть только учитель любящий.

В последние годы практическая педагогика получила (и еще получит) в свое распоряжение целый ряд новых методов объективного изучения личности и межличностных отношений. Но как никакая совокупность анализов, рентгено- и кардиограмм не заменяет врачебной интуиции и чуткости, так и для учителя любые объективные данные о школьнике (будь то табель успеваемости, медицинская карта, данные социометрии о положении ученика в классе или результаты психологического тестирования) — только вспомогательный материал для установления подлинно человеческого контакта с учеником.

Искусству душевного контакта нельзя научиться по учебнику или свести его к какой-то сумме правил. Его важнейшая предпосылка — чуткость и душевная открытость самого воспитателя, его готовность понять и принять нечто новое и непривычное, увидеть другого как себя и себя как другого.

Отношения между учителем и учеником никогда не бывают и не могут быть абсолютно равными — сказываются и возрастные различия, и неодинаковость жизненного опыта, и асимметричность социальных ролей. Учитель, нарушающий эти незримые границы, не только ставит себя в ложное положение, но и обманывает ожидания ученика, жаждущего найти в нем не сверстника, а именно старшего друга и наставника. Но в одном отражении равенство между ними обязательно — в степени искренности, и эта искренность вознаграждается сторицей. Раскрываясь навстречу ученику и получая доступ в его внутренний мир, учитель тем самым раздвигает границы и обогащает содержание собственного «Я».

В этом взаимодействии личностей индивидуальность учителя не менее существенна, чем индивидуальность ученика. Как писал в свое время К. Д. Ушинский, «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» (Ушинский К. Д. Три элемента школы // Собр. соч.— М.: Изд-во АПН РСФСР 1948.—Т. 2.— С. 63). Этот принцип остается незыблемой основой прогрессивной педагогики, будь то А. С. Макаренко, Я. Корчак, С. Т. Шацкий или В. А. Сухомлинский.

Борьба против бюрократизации школы и других педагогических институтов под лозунгом педагогики сотрудничества — это борьба за индивидуальность не только ученика, но и учителя, который в не меньшей мере задавлен этой бюрократизацией.

ОБЩЕНИЕ И ОБОСОБЛЕНИЕ

Жизнь устроена так плохо, что из миллионов людей на Земле тебе должна встретиться обязательно только одна любимая женщина и только один настоящий друг. Почему? Почему? Это вы, взрослые, так устроили! Я хочу, чтобы много людей, 20 или 50 человек вокруг меня были настоящие, близкие и любимые, чтобы мы не боялись друг друга и были открыты настежь. Но нет, даже мои ровесники жмутся, тупо повторяют: «Чужая жизнь, не лезь, не трогай...»
Из письма девятиклассника.

Одна из главных тенденций переходного возраста — переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников, как мы видели, неодинаков, но происходит она обязательно.

Потребность в общении со сверстниками (Подробнее см.: Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников.— М.: Педагогика, 1984) которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Уже у дошкольников отсутствие общества сверстников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания. Поведение же подростков по самой сути является коллективно-групповым.

Во-первых, общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств. Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, товарищей, имеет для самоуважения подростка решающее значение.

Психология общения в подростковом и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т. е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками. «Теперь нет желания появляться во дворе, где всегда шум и гам, хочется уединиться, помечтать или подумать о чем-либо, хочется одному постоять у картины, побродить по городу, а потом опять вернуться к ребятам», — пишет ленинградский восьмиклассник.

Усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. «Все детство и юность я страстно и безнадежно мечтал о своей комнате, где жил бы один, о четырех стенах, в которых я почувствовал бы себя личностью, обрел бы самого себя» (Мориак Ф. Воспоминания. Бордо, или Отрочество // Не покоряться ночи: Художественная публицистика. — М.: Прогресс, 1986. — С. 47), — вспоминает Франсуа Мориак. «Как только у меня появилась своя комната, у меня появилась и внутренняя жизнь, — пишет Анатолий Франс. — Я получил возможность думать, размышлять... Она была для меня единственной, несравнимой. Она отделяла меня от вселенной, и в ней я обретал вселенную» (Франс А. Маленький Пьер // Собр. соч.: В 8 т. — М.: Художественная литература, 1959. — Т. 7. — С. 400).

В переходном возрасте меняются представления о содержании таких понятий, как «одинокчество» и «уединение». Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность.

Английский психолог Джон Коулмэн (1974) предлагал 11 — 13 и 15—17-летним мальчикам и девочкам дописать неоконченные фразы «Когда нет никого вокруг...» и «Если человек один...». Их ответы затем классифицировались на положительные (например: «Когда нет никого вокруг, я счастлив, потому что могу делать что хочу») и отрицательные (например: «Если человек один, он начинает нервничать»). Оказалось, что от подросткового возраста к юношескому число положительных суждений растет, а негативных — уменьшается. Если подросток боится остаться один, то юноша ценит уединение.

Чем самостоятельнее и целенаправленнее юноша, тем сильнее у него потребность и способность быть одному. Великий немецкий поэт Райнер-Мария Рильке писал одному молодому поэту, что рост одинокчества «болезнен, как рост мальчика, и печален, как начало весны... Нести его нелегко, и почти всем суждены часы, в которые они его охотно променяли бы на любую — хотя бы самую обычную и дешевую — общность, на хотя бы призрак близости с первым встречным, с самым недостойным...» (Рильке Р.-М. Письма к молодому поэту // Ворпсведе. Огюст Роден: Письма. Стихи. — М.: Искусство, 1971. — С. 187). Но убежать от него — то же самое, что бежать от самого себя. Только в тишине собственной души человек осознает глубокий смысл своего личного бытия.

Однако кроме спокойного, умиротворенного уединения существует мучительное и напряженное одинокчество — тоска, субъективное состояние духовной и душевной изоляции, непонятности, чувство неудовлетворенной потребности в общении, человеческой близости. Об этом противоречивом чувстве пишет 16-летняя Ира Гаврилова: Одинокчество губит, одинокчество лечит, Одинокчество давит на хрупкие плечи, Заставляет задуматься честно и прямо И себе самому отвечать без обмана (Ранний рассвет. — М.: Молодая гвардия, 1979. — С. 39).

Как показывают данные зарубежных массовых опросов (Т. Бреннан, 1980; Э. Остров и Д. Оффер, 1980) и клинических исследований, подростки и юноши значительно чаще людей старшего возраста чувствуют себя одинокими и непонятыми. Массу писем на эту тему получают и наши молодежные газеты: «У меня стоит телефон, но он постоянно молчит, а так хочется слышать знакомый голос, знать, что ты кому-то нужен...»

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значительности.

Напряженная потребность в общении и аффилиации (М. С. Каган (1977) даже считает общение ведущей деятельностью юношеского возраста) превращается у многих ребят в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но часа пробыть вне своей, а если своей нет — какой угодно компании. Особенно сильна такая потребность у мальчиков.

При сходстве внешних контуров социального поведения глубинные мотивы, скрывающиеся за юношеской потребностью в аффилиации, индивидуальны и многообразны. Один ищет в обществе сверстников подкрепления самоуважения, признания своей человеческой ценности. Другому важно чувство эмоциональной сопричастности, слитности с группой. Третий черпает недостающие информацию и коммуникативные навыки. Четвертый удовлетворяет потребность властвовать, командовать другими. Большею частью эти мотивы переплетаются и не осознаются.

Типичная черта подростковых и юношеских групп — чрезвычайно высокая конформность. Яростно отстаивая свою независимость от старших, подростки зачастую абсолютно некритически относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров. Неокрепшее, диффузное «Я» нуждается в сильном «Мы», которое, в свою очередь, утверждает в противоположность каким-то «Они». Причем все это должно быть грубо и зримо.

Страстное желание быть «как все» (а «все» — это исключительно «свои») распространяется и на одежду, и на эстетические вкусы, и на стиль поведения. Такое противоречие — когда индивидуальность утверждается через единообразие — может тревожить юношей. «Я часто думаю, чем же мы «свои», что у нас общего? Мы отличаемся от других своей манерой одеваться, то есть не похожи на «других». Но при этом как две капли воды похожи друг на друга. Одни и те же диски слушаем, одинаковыми словами выражаем свой восторг или неприязнь, одни и те же слова говорим девчонкам...»

Тем не менее это единообразие тщательно поддерживается, и тому, кто рискует бросить ему вызов, приходится выдерживать нелегкую борьбу. Чем примитивнее сообщество, тем нетерпимее оно к индивидуальным различиям, инакомыслию и вообще непохожести (Об особенностях и «правилах» так называемых «примитивных групп» см.: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.—М.: Просвещение, 1987.— Гл. 4).

Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. Это касается и уровня общительности, и характера аффилиации.

На первый взгляд мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и т. д. Чувство принадлежности к группе сверстников и общение с ними для мужчин всех возрастов значительно важнее, чем для женщин.

Однако различия между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные. Хотя возня и силовые игры приносят мальчикам громадное эмоциональное удовлетворение, в них обычно присутствует дух соревнования, нередко игра переходит в драку. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для мальчиков больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим участникам игры. Мальчик выбирает прежде всего интересную игру, в которой он может проявить себя; ради этого он вступает в контакт, даже если партнеры ему не особенно нравятся. Мужское общество, как и весь стиль жизни, скорее предметны и инструментальны, чем экспрессивны.

Общение девочек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Судя по данным психологических исследований, мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом, в ходе игрового или делового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется духовная тяга друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно.

С ранних возрастов мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки — к интенсивному общению; мальчики чаще играют большими группами, а девочки — по двое или по трое.

Социометрическое лонгитюдное исследование (Д. Эдер и М. Хал-линэн, 1978) нескольких школьных классов (возраст детей от 9 до 12 лет) показало, что диады девочек являются более закрытыми для посторонних, нежели мальчишеские компании, но в то же время более тесно связанными с родительской семьей. Зато мальчишеские компании имеют более строгий и устойчивый иерархический порядок, систему лидерства, более автономны от взрослых, нередко ведут себя антисоциально.

На это же указывают этологические и этнографические данные. Американский психолог Р. Сейвин-Уильямс (1980) не нашел в обширной литературе по приматологии ни одного примера устойчивых, долгосрочных групп подростков-самок; у самцов такие группы существуют повсеместно. В первобытном обществе важную роль в социализации подростков и юношей играют так называемые «мужские дома» и возрастные союзы, которые зачастую охватывают и предподростковый возраст (8—12 лет). Сознание своей принадлежности и эмоциональная привязанность к возрастной группе предшествует образованию более тесных и индивидуализированных дружеских отношений, которые нередко поддерживаются всю жизнь.

Разные способы социализации мальчиков и девочек, существующие во всех человеческих обществах, с одной стороны, отражают, а с другой стороны — создают и воспроизводят психологические половые различия. Причем речь идет не просто о количественных различиях в степени общительности мальчиков и девочек, но о качественных различиях в структуре и содержании их общения и жизнедеятельности.

Существенные половые различия имеются в уровне эмпатии (постижение эмоциональных состояний другого человека путем сопереживания ему) и самораскрытия. Женщины в среднем эмоционально чувствительнее и восприимчивее мужчин, во всех возрастах превосходят мужчин по потребности и способности к самораскрытию, передаче другим интимной и личностно-значимой информации о себе и своем внутреннем мире.

Еще Ж. Пиаже обратил внимание на то, что мальчики и девочки неодинаково относятся к правилам групповой игры. Мальчики, с их предметным и инструментальным мышлением, придают больше значения соблюдению общих правил, нарушение которых всегда вызывает в мальчишеской среде конфликт. Девочки в этом отношении более терпимы, личные отношения для них важнее формальных правил; это отражается и в структуре их морального сознания: мужские рассуждения и оценки выглядят более безличными и жесткими, чем женские. По данным В. Н. Князева (1981), для женщин при оценке человеческих качеств наиболее значимы свойства, проявляющиеся в отношении к другим людям, а для мужчин — деловые качества, связанные с работой.

Стиль мышления тесно связан с особенностями воспитания. Девочек раньше и последовательнее приучают заботиться о других, в частности о младших детях. Это делает их более эмоционально отзывчивыми и вместе с тем — коммуникативно ранимыми. Люди, нуждающиеся в эмоциональной поддержке, значительно чаще ищут ее у женщин, нежели у мужчин, и женщины более чутко реагируют на подобные обращения. На несчастье, постигшее самых близких — супругов и детей, мужчины и женщины реагируют одинаково остро, зато неприятности окружающих людей женщины замечают чаще и переживают сильнее, чем мужчины. Возможно, именно этим объясняется тот факт, что женщины чаще испытывают психологические расстройства. Обычно это объясняли повышенной эмоциональностью женщин и их неумением преодолевать стрессовые ситуации, но известно, что во многих подобных ситуациях они оказываются гораздо сильнее мужчин (А. Чино и Д. Фьюнабики, 1984). Как бы то ни было, женщины значительно чаще мужчин жалуются на одиночество и непонятость, вдвое чаще переживают состояние депрессии. Причем мужчины в состоянии депрессии обычно жалуются на дефицит самораскрытия или предметные трудности — неспособность плакать, утрату интереса к людям, чувство социальной неудачи и болезненные соматические переживания, тогда как в женских описаниях депрессии превалирует мотив неудовлетворенности собой, нерешительности, отсутствия поддержки и т. д. (Дерлега, 1981).

Стиль общения тесно связан с необходимостью поддерживать принятый культурой нормативный канон маскулинности или феминности. Мужской стиль, традиционно ориентированный на поддержание статуса, обязывает скрывать свои слабости и подчеркивать достижения и высокие притязания. Женский стиль рассчитан на уменьшение социального расстояния и установление

психологической близости с другими. Такая нормативная установка заставляет мужчин скрывать такие свои черты и проблемы, которые выглядят фемининными (например, застенчивость), что уменьшает степень их общего самораскрытия.

Застенчивость — самая распространенная коммуникативная трудность подростков и юношей. Из 2500 опрошенных американских студентов в возрасте от 18 до 21 года (Р. Пильконис и Ф. Зимбардо, 1979) 42 процента считают себя застенчивыми (с учетом тех, кто преодолел эту черту, цифра повышается до 73 процентов), причем 60 процентов из них рассматривают застенчивость как серьезную трудность. Особенно тяжело переживают ее юноши, поскольку застенчивость считается «немужским» качеством. Может быть, люди преувеличивают эти трудности? Нет. Психологические исследования показали, что те, кто считает себя застенчивым, действительно отличаются пониженным уровнем экстраверсии, менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму (это касается только мужчин) и переживают больше коммуникативных трудностей. Неудивительно, что застенчивость считается нежелательным качеством и люди стремятся от нее избавиться (например, путем психотерапии) (См.: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М.: Просвещение, 1987).

Однако застенчивость имеет разные причины и тесно связана с другими чертами личности, которые не всегда поддаются коррекции и сами по себе не могут рассматриваться как отрицательные.

В одном психологическом эксперименте (К. Хендрик и С. Браун, 1971) людям предлагалось выбрать тип личности, с которой они хотели бы совместно работать и проводить досуг. Как правило, испытуемые, независимо от собственных качеств, предпочитали экстравертированный тип личности. Но как только приходилось выбирать не сослуживца или компаньона по развлечениям, а друга, картина менялась: не только люди, склонные к интроверсии, но и многие экстраверты отдавали в этом случае предпочтение интровертированному типу. Почему? Интроверсия ассоциируется не только с застенчивостью и другими коммуникативными трудностями, но и с более тонкой душевной организацией. Это мнение никогда не подвергалось экспериментальной проверке, но его разделяли и разделяют многие поэты и философы, которые сами часто, кстати сказать, испытывали трудности в общении. Как писал, в одном из писем А. Блок, «человек, сознавший одиночество или хотя бы придумавший его себе,— более открыт душою и способен воспринять, может быть, чего другой не воспримет» (Блок А. Письмо Е. П. Иванову (13 сентября 1908) //Собр. соч.: В 8 т.— М.; Л., 1963.— Т. 8.— С. 252). Наши недостатки — продолжение наших достоинств. Можно совершенствовать свои коммуникативные навыки, но радикально изменять стиль своего общения так же трудно, как тип личности.

Подобную ситуацию тонко описал писатель Леонид Бежин в рассказе «Мастер дизайна». Юный герой этого рассказа, застенчивый и неловкий студент Юрий Васильев, попадает в руки энергичного психолога, который вооружает его эффективными средствами общения и воздействия на окружающих. Юрий обретает уверенность в себе, преодолевает былые коммуникативные трудности. Но вскоре оказывается, что общение, организованное по рациональным правилам, не дает ему внутреннего удовлетворения и эмоционального тепла. «Душевный туризм» формирует красивую внешность, но не внутреннюю силу. «Выходило, что застенчивость, делавшая таким трудным его общение с людьми,

помогала ему общаться с самим собой, со своими мыслями... Он шел, он видел присыпанные снегом яблоки у лоточницы, он радовался тысяче вещей, которые теперь оставляли его равнодушным. Теперь он боялся одиночества, как боятся его все общительные люди. Ему было скучно с самим собой, и, оставшись один, он всякий раз брал телефонную трубку: «Дружище, заходи... двинем куда-нибудь вместе... давай всей компанией...» Он рабски зависел от этого «вместе... всей компанией» (Бежин Л. Мастер дизайнера // Новый мир.— 1980.— № 5.— С. 176).

Чтобы облегчить свои коммуникативные трудности, подростки и юноши используют целый ряд специфических хитростей, стратегических приемов. Понятие стратегического взаимодействия введено в науку известным американским социологом Эрвингом Гоффманом (1969) для обозначения ситуаций, в которых партнеры по общению улавливают, скрывают или открывают друг другу какую-то информацию о себе не прямо, а косвенно, с помощью специальных приемов и ухищрений. Совместив эти идеи с теорией Пиаже, Дэвид Элкин (1980) отметил в общении подростков ряд особенностей.

Во-первых, будучи постоянно озабочены собой и предполагая, что другие разделяют эту их озабоченность, подростки и юноши обычно действуют в расчете на некую «воображаемую аудиторию» (одно из следствий этого — застенчивость). Во-вторых, преувеличивая свою уникальность и особенность, подростки часто создают себе «личный мир», вымышленную биографию, поддержание которой требует постоянных усилий. Поэтому подростковое общение часто является напряженным, неестественным, имеет двойной план.

Это проявляется даже в житейских ситуациях. Например, телефонный разговор для старшеклассника — не просто обмен информацией, но и способ самоутверждения; поэтому очень важно, сколько бывает звонков, кто кому звонит и т. п. Чтобы преодолеть неуверенность в себе, подростки специально отрабатывают технику того, как «срезать», «отбрить» собеседника, проверяя ее на людях, к которым не питают никакого зла и которые ничем не провоцируют подобное поведение. Весьма сложны и многоплановы юношеские ритуалы ухаживаний и т. п.

Совершение запрещенных действий, начиная с прогуливания уроков и кончая выпивкой и приемом наркотиков, также имеет свой второй план, рассчитанный на воображаемую аудиторию.

Вынужденный поддерживать свой «личный миф», подросток нередко сам запутывается. Однажды в Артеке я видел девятиклассника, который рассказывал товарищам о своих заслугах перед пионерской организацией, заграничных командировках и т. п. Ребята вскоре раскусили вранье, но, к счастью, отнеслись к нему снисходительно. Немотивированная ложь, как и немотивированная жестокость, непонятна только пока мы оперируем непосредственными, явными мотивами, не выходящими за пределы данной единичной ситуации. В более широком личностном контексте, если подумать, для какой воображаемой аудитории разыгрывалась данная сцена и с каким воображаемым прошлым соотносится данный поступок, они вполне объяснимы.

Как же проявляется диалектика общения и обособления в реальных взаимоотношениях старшеклассника со сверстниками в школе и вне ее?

ОБЩЕСТВО СВЕРСТНИКОВ В ШКОЛЕ И ВНЕ ЕЕ

Школьные товарищи — лучшие воспитатели, чем родители, ибо они безжалостны.
Андре Моруа. Письма к незнакомке.

Характерная черта большинства отечественных психолого-педагогических исследований — наивный «школоцентризм», обращающий внимание лишь на то, что находится непосредственно в поле зрения учителя. Многие педагогические теоретики изучение «формирования личности в коллективе» практически свели к описанию поведения учащегося в его школьном классе. Односторонняя концентрация внимания на официальных институтах и формах деятельности — прямое следствие бюрократизации социально-педагогического мышления, для которого все, что не поддается официальной регламентации, как бы не существует.

Спору нет: школьный класс — важнейшая группа принадлежности старшеклассника. Но ученический коллектив, как справедливо заметила Л. И. Новикова (1973), — явление двойственное. С одной стороны, это функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми и косвенными, непосредственными или опосредованными влияниями. С другой стороны, он — спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам.

Эта двойственность находит свое выражение в двойственной структуре коллектива: формальной, определяемой через заданную организационную структуру, систему делового общения, набор деятельности, и неформальной, складывающейся в процессе свободного общения детей.

Любой школьный класс дифференцируется на группы и подгруппы, причем по разным, не совпадающим друг с другом признакам.

Во-первых, существует социальное расслоение, особенно заметное в больших городах и проявляющееся как в неравенстве материальных возможностей (отдельные подростки обладают особо ценными, престижными вещами, которых нет у других), так и в характере жизненных планов, уровне притязаний и способов их реализации. Иногда эти группы практически не общаются друг с другом.

Во-вторых, складывается особая внутришкольная и внутриклассная иерархия, основанная на официальном статусе учащихся, их учебной успеваемости или принадлежности к «активу».

В-третьих, происходит дифференциация авторитетов, статусов и престижа на основе неофициальных ценностей, принятых в самой ученической среде. В старших классах дифференциация межличностных отношений становится более заметной, чем раньше. Как показывают социометрические исследования Я. Л. Коломинского (1976), А. В. Киричука (1970), Х. И. Лийметса (1970) и др., более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых», или «изолированных».

Критерии, определяющие социометрический статус старшеклассника в классном коллективе, многообразны.

Чем бы ни определялся статус старшеклассника в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание. Неблагоприятное положение в классном коллективе — одна из главных причин преждевременного ухода старшеклассников из школы, причем такие юноши часто попадают под дурное влияние вне школы. Девять десятых обследованных М. А. Алемаскиным (1971) правонарушителей, зарегистрированных в инспекциях по делам несовершеннолетних, были в своих школьных классах «изолированными»; почти все они были недовольны своим положением в классе, многие относились к одноклассникам резко отрицательно. Около половины обследованных Г. Г. Бочкаревой (1972) несовершеннолетних правонарушителей относились к одноклассникам безразлично или враждебно; среди остальных школьников такое отношение проявили 19 процентов.

Очевидно, существует и обратная связь. Изолированность трудного подростка в классе может быть не только причиной, но и следствием того, что он стоит в стороне от коллектива, пренебрегает его целями и нормами поведения и т. д. Тем важнее для педагога ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в классе. К сожалению, как показывает Я. Л. Коломинский (1976, 1986), учителям свойственно давать сглаженные оценки тенденциям статусной структуры класса. Сравнив реальную статусную структуру классов (с V по X) одной и той же школы и ее оценку работающими в этих классах учителями, Я. Л. Коломинский нашел, что учителя невольно сглаживают статусную дифференциацию, преуменьшая значение крайних категорий. При этом точность учительского прогноза психологической изоляции учеников при переходе от средних классов к старшим снижается больше чем вдвое. А без умения оценить статус ученика в системе коллективных взаимоотношений учителю трудно найти индивидуальный подход к нему.

Центральное место в системе социальных отношений старшеклассника должна занимать комсомольская организация, выступающая одновременно как институт политической социализации и как продукт собственной активности подростков. Однако, как отмечалось на XX съезде ВЛКСМ, работа школьного комсомола оказалась в наибольшей степени обюрокраченной, формальной, подконтрольной старшим. Многочисленные постановления и директивы о развитии ученического самоуправления не выполнялись, а комсомольская работа сводилась к проведению ритуальных мероприятий ради галочки. В результате и престиж комсомола, и моральное значение членства в нем по сравнению с прежними десятилетиями резко упали.

По данным одного из исследований НИЦ ВКШ, только 28,2 процента старшеклассников чувствуют себя хозяевами своей школы. При опросе секретарей школьных комсомольских организаций в 1982 г. 67 процентов из них жаловались на пассивность комсомольцев-школьников, низкую дисциплину, отсутствие интереса к комсомольской работе, 54 процента комсомольских активистов не удовлетворены качеством проведения комсомольских собраний (Э. С. Соколова и А. М. Ковалева, 1987). Изучение 427 классов комсомольских организаций VII—X классов городских и сельских школ Костромской области показало, что только 2 процента их можно отнести к уровню собственно коллективов; деятельность многих комсомольских организаций не отличается ни общественной значимостью, ни содержательностью, ни достаточной интенсивностью и личной привлекательностью (Н. М. Рассадин, 1982). А если в школе скучно — появляются другие центры притяжения.

Прежде всего это подростковые клубы или объединения по интересам. Они могут быть самыми разными: спортивными, научными (например, клуб «Планета» при, Всесоюзном географическом обществе), художественными (например, ТЮТ— Театр юношеского творчества Ленинградского Дворца пионеров) и прямо-таки всеобъемлющими, как знаменитая ленинградская Фрунзенская коммуна 1960-х годов. Хотя цели таких объединений различны, но лучшие из них захватывают ребят целиком, оттесняя и семью, и школу, и комсомол. В чем их преимущество? Во-первых, они добровольные, во-вторых — разновозрастные, в-третьих, во главе их, как правило, стоят интересные взрослые, энтузиасты (другим там делать нечего). Я видел несколько таких сообществ и вынес твердое убеждение, что какова бы ни была их официальная цель, главное для ребят — общение друг с другом, личность руководителя и теплая, человеческая атмосфера, которой им не хватает в школе.

Но с этим же связаны и трудности их существования. Во-первых, к этим объединениям болезненно ревнуют оттесненные на второй план школьные учителя и родители. Во-вторых, представители «бездетной» педагогики, руководящие внешкольной работой, могут понять любую корысть: что детей можно обкрадывать, что можно писать о них диссертации, множество других мотивов. Единственное, чего они понять не могут — что детей можно просто любить. Я не встречал ни одного руководителя юношеских объединений, которого периодически, а то и постоянно не подвергали бы травле и всевозможным подозрениям. Не все могут это выдержать. Кроме того, сказывается естественная усталость, меняется состав ребят, окостеневают некогда творческие формы работы. Короче, подростковые клубы смертны, как и все живое. Не умирают только бюрократические учреждения, в которых жизни вообще нет.

Как бы они ни были автономны и разнообразны, подростковые клубы все-таки относятся к категории педагогических учреждений, и руководят ими взрослые. А что такое «неформальные группы», о которых так много пишут сегодня? Определение «неформальные» явно намекает на их отличие от формально-казенных, официальных организаций. Но понятие это довольно неопределенно. Юношеские (и шире — молодежные) группы и объединения можно сравнивать и оценивать не по одному, а по нескольким автономным параметрам.

По их юридическому статусу и месту в социальной системе юношеские группы делятся на:

1. официальные, т. е. признанные обществом, связанные с какими-то государственными или общественными организациями, и неофициальные, существующие как бы сами по себе;
2. организованные, созданные и руководимые взрослыми, и самостоятельные;
3. институционализированные, имеющие некоторую организационную структуру и членство, и спонтанно-стихийные.

По их социально-психологическому статусу они делятся на группы принадлежности, в которых индивид состоит реально, будь то школьный класс или дружеская компания, и референтные группы, к которым личность не принадлежит, но на которые мысленно ориентируется и с мнением которых соотносит свое поведение и самооценку.

По численности они делятся на большие (школьная комсомольская организация или болельщики некоего спортивного общества) и малые, в которых взаимоотношения являются личными, «лицом к лицу».

Состав юношеских групп включает такие признаки, как возраст (в отличие от школьного класса, большинство стихийно возникающих групп разновозрастные), пол (группы младших подростков чаще однополые, в юношеском возрасте они постепенно становятся смешанными) и социальный состав (только школьники или кто-то еще).

По степени стабильности, длительности своего существования юношеские группы могут быть постоянными, временными, эфемерными, одноразовыми, случайными (ребят свело вместе какое-то событие, например футбольный матч).

По социально-пространственной локализации они могут быть внутришкольными, внешкольными (функционирующими в рамках какого-то социально-педагогического учреждения), дворовыми, уличными и т. д.

По своим целям и функциям они могут быть монофункциональными (например, фехтовальный клуб или клуб самодеятельной песни) или полифункциональными.

По типу лидерства они могут быть демократическими или авторитарными.

По идейно-политической направленности они могут быть просоциальными (социально-положительными), асоциальными (стоящими в стороне от главных социальных проблем) и антисоциальными.

В нашей педагогической литературе юношеские группы вначале рассматривали как исключительно возрастное явление, в контексте проблем общения и досуга (А. В. Мудрик, И. С. Полонский и др.). Уже первые исследования таких групп дали интересные результаты.

По данным И. С. Полонского (1970), в Курске стихийно-групповое общение охватывало не менее 80—85 процентов всех подростков и юношей. На 9/10 эти группы были разновозрастными, включающими в себя и подростков, и юношей. Социальный состав их обычно также смешанный, они объединяли школьников, молодых рабочих и учащихся ПТУ. Численность колебалась от 5 до 15 человек. Немногим больше трети групп были исключительно мужскими; остальные объединяли юношей и девушек. Структура компаний зависит от их устойчивости и содержания совместной деятельности. Примерно половина обследованных И. С. Полонским компаний — постоянные, стабильные, остальные — временные, ситуативные. Это, естественно, порождает различия в степени жесткости и четкости их организации. Постоянная компания имеет более стабильную ролевую дифференциацию, чем группа случайно встретившихся людей. Некоторые спонтанные группы не уступают по уровню организованности достаточно сплоченному классному коллективу. Однако, будучи основаны прежде всего на межличностных отношениях, стихийные группы не знают того резкого расхождения между официальной структурой и структурой личных взаимоотношений, которое наблюдается в организованных коллективах.

Это касается, в частности, лидерства. В школьных классах официальный лидер, занимающий руководящие должности, не всегда бывает самым авторитетным

человеком в коллективе. Часто его выдвигают не столько сами ребята, сколько взрослые; успешность его деятельности зависит в этом случае от того, сумеет ли он наладить контакт с неформальными лидерами, которые по тем или иным причинам не занимают официальных постов, но пользуются реальным влиянием. В стихийных группах, каким бы острым ни было в них внутреннее соперничество, вожаком может быть лишь тот, кто обладает реальным авторитетом.

Обнаружив, что лидерами в стихийных группах чаще всего становятся подростки и юноши, не нашедшие применения своим организаторским способностям в школе, И. С. Полонский изучил с помощью социометрии положение 30 неформальных лидеров (имеющих самый высокий статус на своих улицах) в тех классах, где они учатся.

Выяснилось, что у младших подростков сколько-нибудь резких расхождений между позицией в школе и на улице еще не наблюдается, но к VIII классу возникает, а в IX—X классах ощутимо просматривается тенденция расхождения статусов: чем выше статус юноши в стихийной группе, тем ниже он в официальном классном коллективе. Этот разрыв в статусе и критериях оценок школьных и внешкольных лидеров создает сложную психолого-педагогическую проблему.

Юношеские группы удовлетворяют в первую очередь потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении. Свободное общение — не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

У подростков первичными ячейками общения являются однополюсные группы мальчиков и девочек. Затем две такие группы, не теряя своей внутренней общности, образуют смешанную компанию. Позже внутри этой компании складываются пары, которые становятся все более устойчивыми, а прежняя большая компания распадается или отходит на задний план. Разумеется, эта схема не универсальна.

В жизни мужчин однополая группа значит гораздо больше, чем в жизни женщин, привязанность к ней сохраняется и поддерживается даже после возникновения смешанной компании и появления «своей» девушки. Наряду с ранее сложившимися микрогруппами и парами, компания может включать в себя индивидов, не имеющих таких контактов, — для них особенно важна принадлежность к компании в целом. Расширение сферы взаимодействия мальчиков и девочек может сильно сократить продолжительность первых фаз развития; тогда разнополая компания возникает не из слияния двух автономных однополюсных групп, а почти сразу же на межиндивидуальной основе.

Хотя разные виды общения могут сосуществовать, выполняя разные функции, их удельный вес и значимость с возрастом меняются. Меняются и привилегированные места встреч. У подростков это чаще всего двор или своя улица. Старшеклассники переориентируются на какие-то узловые точки в центре района или города, местный «Бродвей» или «стометровку». Затем, по мере роста

материальных возможностей и дифференциации самих компаний, встречи переносятся в какие-то излюбленные общественные места.

Разные формы и места общения не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, отвечая разным психологическим потребностям. «Стометровка» позволяет людям посмотреть и себя показать в максимально свободной обстановке, без заранее продуманного плана и материальных затрат. Юноша жаждет новых знакомств, приключений, переживаний. Внутреннее беспокойство гонит его прочь из дома, из привычной, устоявшейся атмосферы. Его томит ожидание чего-то нового, неожиданного — вот прямо сейчас, за ближайшим поворотом должно произойти что-то значительное: интересная встреча, важное знакомство... И хотя большей частью эти ожидания не сбываются — приключение тоже надо уметь организовать, все равно на следующий вечер ноги сами несут туда же.

Если компании формируются главным образом на базе совместных развлечений, то человеческие контакты в них, будучи эмоционально значимыми, обычно остаются поверхностными. Качество совместного времяпрепровождения часто оставляет желать лучшего.

Вот как описывал свою компанию юноша из Дивногорска: «Мне 16 лет, и учусь я в IX классе. У всех моих друзей, как и у меня, есть клички. Компания тоже имеет название: «Бродяги». Все мы по вечерам собираемся на крыше девятиэтажки. На первый взгляд мы можем показаться глупыми, но мы просто любим все необычное. Говорим о кино, хоккее, бит-группах и, конечно, о моде. У каждого из нас есть свое, так сказать, хобби. Один любит лошадей, другой — собак, третий — пробивать кулаком афиши, а что касается меня, то я пополняю свою настенную коллекцию фотографиями знаменитых эстрадных певцов. Теперь о праздниках. Обычно собираемся все вместе. Шарим на гитарах, покупаем бутылки. А на следующий вечер — снова крыша девятиэтажки».

Некоторые из таких компаний перерастают в антисоциальные (от случайной выпивки — к пьянству, от веселого озорства — к хулиганству).

Юношеские группы и их соперничество — всеобщий факт человеческой истории. В первобытном обществе существовали специальные мужские союзы, в феодальном — так называемые «королевства шутов», в деревнях «левобережные» враждовали, когда условно, а когда и всерьез, с «правобережными». В городе возникали «клики», «шайки» и «ганги». В послевоенном Ленинграде одно время происходили довольно-таки суровые стычки между ребятами с Петроградской и с Выборгской стороны.

Явление это многоуровневое. Самый глубинный, универсальный его пласт — противопоставление «Мы» и «Они» по территориальному принципу — существует практически везде. Однако ослабление влияния семьи, особенно отцовского начала, повышает степень идентификации мальчика-подростка с группой, создавая так называемый «эффект стаи».

Территориальное деление дополняется и усугубляется социально-экономическим: город/пригород, центр/периферия, богатые/бедные и др. Это прекрасно показано в фильме «Арлекино» по сценарию Ю. Щекочихина. Главное здесь — наличие или отсутствие каких-то вещей, разные степени свободы. На периферии или в

пригороде формы социального контроля более жестки, чем в столице. В глазах подростка с периферии модная одежда и раскованность поведения его столичного сверстника — несправедливая привилегия. Протест против нее легко принимает агрессивные формы. Говоря словами социолога Ю. Н. Давыдова, «то, что я подавляю в себе самом, так как не могу реализовать, я осуществляю превращенным образом — в акте агрессии против того, кто позволил разрешить себе мне недозволенное... В данном случае перед нами не просто взаимная ненависть, а, если хотите (по Достоевскому), любовь-ненависть: скрытая, самой себе не признающаяся «любовь» к тому раскованному поведению, которому молодой человек не может следовать «у себя дома», которая превращается в ненависть к человеку, демонстративно утверждающему символы запретного поведения» (Рок: Музыка? Субкультура? Стиль жизни?: Обсуждение за «круглым столом» редакции // Социологические исследования. — 1987. — № 6. — С. 32). Такая агрессия представляет серьезную социальную опасность, поскольку ее можно направить по любому руслу и дать ей благопристойное идеологическое оправдание.

Иногда в подростковые группировки проникает, подчиняя их себе, организованная преступность. Например, в Казани преступные элементы разделили чуть не весь город на сферы влияния, насильственно подчиняя и жестоко карая тех подростков и юношей, которые отказывались им подчиняться. Бороться с такого рода мафией трудно не только самим подросткам, но и их учителям и родителям. Тем более, что подобные мафиозные группировки, даже будучи разгромлены, сплошь и рядом возрождаются (В. Ф. Пирожков, 1988).

Существующие сегодня периферийные группы и течения чрезвычайно многообразны. Это футбольные болельщики — «фанаты», клубы самодетельной песни, поклонники «тяжелого рока» — «металлисты» и иные группы «рокеров», любители лихой езды на мотоциклах — «рокеры», различные «фаны» — поклонники разных кумиров эстрадной музыки (в Ленинграде есть клуб поклонников Аллы Пугачевой — «Айсберг» и клуб поклонников Валерия Леонтьева — «Ве-рооко»), экзотически одетые хиппи и панки, «митьки», «ватники», «фуфаечники», «системщики»... В Ленинграде появились группы «Спасение памятников истории и культуры» и «Бюро экологических разработок», а рядом с ними — хулиганское объединение «Набат» и откровенно фашистские «наци» (См.: Левтева В. Неформальная группа: ищем себя // Смена. — 1987. — № 12. — С. 5)

По данным социологического опроса НИЦ ВКШ, в марте 1987 г. в Москве к разным неформальным группам причисляют себя 52,7 процента молодых инженерно-технических работников, 65,1 процента молодых рабочих, 71,4 процента студентов, 71,7 процента десятиклассников и 89,4 процента учащихся ПТУ. Среди них 60 процентов комсомольцев². Эти группы крайне неоднородны. Проведенные НИЦ ВКШ исследования молодежных самодетельных объединений (Е. Е. Леванов, 1987) опровергают три распространенных заблуждения: 1) что это явление чисто подростковое, 2) что оно негативно и 3) что оно связано исключительно или преимущественно с музыкой. За последние годы существенно изменилась мотивация таких групп: если раньше это были преимущественно группы общения, то теперь в них представлены разные мотивы участия. Расширились связи между неформальными группами: раньше они существовали сами по себе, теперь 40 процентов из них связаны с другими, родственными по духу. Увеличилась доля групп, имеющих общепризнанных лидеров. Что же

касается их идеологической направленности, то здесь тенденции развития противоречивы. С одной стороны, увеличилось число явно или потенциально антиобщественных групп (с 6 до 12 процентов). С другой стороны, больше групп хотят или готовы получить официальный статус и сотрудничать с комсомолом. Это — прямое следствие демократизации.

Исследования анкетного типа дают грубую количественную картину юношеского общения, качественные нюансы при этом ускользают. Лучшие зарубежные исследования юношеской субкультуры выполнены иначе, методом этнографического наблюдения. Одно подобное исследование недавно выполнено молодым ленинградским этнографом Т. Б. Щепанской (См.: Щепанская Т. Б. Процессы ритуализации в молодежной субкультуре // Советская этнография.— 1988.— № 5), поэтому изложим его подробно.

Объектом исследования были ленинградские «пипл» (от англ. people — люди), или «система», куда входят хиппи, «хайрастые» (от англ. hair — волосы) панки и др. Были использованы три вида источников: 1) беседы с «пипл», 2) цикл передач «Взгляд» Ленинградского телевидения, специально посвященный «системе», и 3) надписи в парадной одного из ленинградских домов, который среди «пипл» известен как «центр мироздания». Этих надписей около 400, они дают обширный материал по самосознанию «пипл», их деятельности и взаимоотношениям.

Общая черта «пипл» — неопределенность социального статуса. Почти все они работают или учатся, но не считают свою нынешнюю работу «своим» делом, а если учатся, то мечтают сменить профиль. В «системе» много отчисленных или бросивших вуз студентов, значительную прослойку составляет, по их собственному выражению, «непоступившая интеллигенция» (работают дворниками или кочегарами, но ощущают себя интеллигентами, пишут стихи или занимаются живописью). Это люди, не нашедшие постоянного места, не занявшие прочной позиции в социальной структуре.

Неопределенность статуса субъективно осознается как:

1. отсутствие своего дела — постоянно в надписях «центра мироздания» и высказываниях «пипл» звучит мотив бродяг, «что тут и там спуют, не зная, чем заняться...»;
2. отсутствие своей группы, единомышленников, человеческого тепла, главная беда их всех — одиночество, оно постоянно сквозит в надписях: «Некому мне помочь, не на кого опереться. Все двери закрыты, друзья отвернулись, незачем жить»;
3. отсутствие своей идеи, ценности, определяющей смысл жизни: «Тяжело жить, когда не знаешь, для чего живешь. Я еще не поняла, стоит ли жить...»

Таким образом, социальный поиск оборачивается поиском своего дела, группы, идеи. Основная деятельность в «системе» — это общение, обмен информацией о том, где и когда рок-фестиваль, какие открываются поэтические, художественные, театральные студии, вернисажи молодых художников; обмен впечатлениями о лекциях университетских профессоров (в основном по гуманитарным дисциплинам) и пр. Предпринимаются совместные поездки в другие города на рок-концерты, фестивали бардовской песни, лекции профессоров. Ездят, как правило, автостопом, всячески помогая друг другу. Отношения основаны на полном доверии: едва познакомившись, предоставляют друг другу ночлег,

оставляют вещи, не говоря уже о максимальной доверительности, которую они провозглашают в общении.

Сохранение «системы» обеспечивается целым рядом специфических стереотипов поведения (О стереотипах поведения подробнее см.: Этнические стереотипы поведения / Под ред. А. К. Байбурина.— Л.: Наука, 1985), причем одни и те же стереотипы имеют разный смысл для самого носителя стереотипа, взаимодействующих с ним других «пипл» и нечленов «системы», внешних наблюдателей.

Прежде всего стереотипы функционируют как опознавательные знаки, позволяющие узнать «своего». Большинство «пипл» лично друг с другом не знакомы. Каждый раз, вступая в беседу, они решают задачу: «Я жду, кто ты? Как я, одинокий, или пресыщенный, как они?» — так задача формулируется в «центре мироздания». Этому способствует множество опознавательных знаков: стереотипное место встречи («пипл» обычно толпятся возле кафетериев); одежда и вообще внешность (внешний вид в «системе» может быть самым разным: цветные волосы панков, мешковатый наряд и длинные волосы хиппи, черные куртки с заклепками у металлистов и т. д., для опознания важна сама стереотипизация одежды, а не конкретный стиль); сленг (например, слово «тусовка»); жесты; «системные» имена (клички). Многие в «системе» знают друг друга заочно, при встрече бывает достаточно назвать свое «системное» имя или даже имя знакомого, чтобы собеседник знал, что ты собой представляешь. Разные опознавательные знаки дополняют и дублируют друг друга позволяя «пипл» извлечь информацию о том, что с данным человеком можно (и можно ли): поговорить на определенные темы, попросить денег на кофе, устроиться на ночлег; войти в его компанию. Иными словами, оценивается возможность взаимодействия с этим человеком. Если человек придерживается «системных» стереотипов, это значит, что он свой и будет действовать в соответствии с принятыми в «системе» моделями поведения.

А что значат эти внешние формы для самого субъекта? Т. Б. Щепанская реконструирует их смысл, анализируя надписи в «центре мироздания». Это парадная, куда «пипл» приходят чаще всего к вечеру, когда закрываются кафетерии, в надежде встретить кого-либо из «системных» и поговорить. На стенах этого, по их словам, «последнего храма» пишут самое сокровенное («Сюда приходят и записывают то, что никому не скажешь»): стихи, крики об одиночестве, рассуждения о богах самых разных религиозных систем и смысле жизни. Это информация, которая циркулирует внутри «системы», ее «коллективное сознание» — и в то же время каждая надпись отражает мировосприятие отдельного человека.

Выбирая определенный стиль одежды, человек сознательно истолковывает его как знак той или иной принятой в «системе» нормы поведения. Стиль поведения — абсолютно раскрепощенный. Одежда неопрятна, но свободна. Мешковатая, неухоженная, но максимально удобная одежда — знак раскрепощенности или, как это у них называется, «отсутствия комплексов». Полная свобода общения, отсутствие любых перегородок между людьми — одна из главных норм поведения «пипл». Это обеспечивает максимально свободный и интенсивный обмен информацией, важный для поиска.

«Пипл», по их собственным словам, «могут быть неопрятны — просто абсолютно не следят за своей внешностью», что обосновывается, например, так: «Когда Христос вышел к людям, ноги его были в грязи». Еще одна норма «системы»: примат духовных устремлений над материальной стороной жизни, иными словами — примат информационной деятельности над практически-преобразующей. Один из самых популярных в «системе» графических символов — знак «пацифик», известный как символ борьбы молодежи за мир. Он украшает одежду и места встреч «пипл». В «системе» этот знак имеет более широкий смысл, воплощая одну из основных ее норм — терпимость. Их лозунг: «Любите, а не воюйте» — означает и отсутствие насилия в межличностных отношениях. Никто не вправе навязывать другим свои идеи. Идейные расхождения не должны препятствовать свободному обмену информацией. В общем, большинство «системных» стереотипов поведения, внешности, речи истолковываются как символы тех или иных норм поведения. Это нормы, «которые всегда с тобой».

Очень часто та или иная норма персонифицируется в образе рок-кумира, божества, литературного персонажа и т. д. В «центре мироздания» множество надписей так или иначе связаны с разными божествами. Причем каждый такой персонаж оказывается символом того или иного личностного качества. Допустим, Кришна — символ всеобщей любви (в «системном» смысле): «Люби, остальное приложится».

Собственно философские или теологические аспекты мало волнуют «систему». Кто-то из «пипл» так излагает свой план самосовершенствования: Моисей, научи меня верности, Иисус, научи меня кротости, Митра, научи меня честности, Магомет, научи меня мужеству, Кришна, научи меня любви, Будда, научи меня покою. А пока я учусь терпимости у единого господа Бога...

Каждый персонаж здесь — символ определенного качества, точнее — типа взаимоотношений. Терпимость, всеобщая любовь, искренность и т. д. — нормы отношений, провозглашаемые «системой» и персонифицируемые в образах разных божеств. Персонификацией «системных» норм и ценностей может быть и реальная личность, художник или рок-кумир. Сейчас в «системе» это Б. Гребенщиков, руководитель группы «Аквариум». В «центре мироздания» множество упоминаний о нем и цитат из его песен: «Гребенщиков — личность!!! Группа «Аквариум» — только она способна ответить на все вопросы! Да! Да!»; «Лети, мой ангел, лети! Б. Г.»; «Мне нечего сказать, все уже сказал он».

Чаще, однако, кумир популярен в рамках какой-то одной группы, а не всей «системы». Примером может служить течение «митьков»: формы их поведения, внешность, сленг копируют соответствующие проявления «основателя и классического образца» этого течения Дмитрия Шагина. Его излюбленные слова и выражения послужили основой «лексикона митьков», по его примеру большинство их носят бороду, одеваются, как он, оценивают разные типовые ситуации и реагируют на них. Даже название течения происходит от его имени. «Митьки» утверждают, что копируют они не внешние атрибуты, а образ «симпатичного шалопая», с присущей ему искренностью и беспечностью, сердечностью и легкостью в общении.

Внешние аксессуары выступают просто как выражение определенных норм, которых индивид сам хочет (именно хочет, а не должен) придерживаться. Нормы

существуют в форме образов, а не прямых предписаний. Управление поведением осуществляется как бы «изнутри» личности.

С точки зрения самих «пипл», у них вообще нет никакой регуляции поведения. Субъективно они абсолютно свободны: «Я проповедую свободу от всего... Я жду тебя. Еще есть шанс вступить в игру, в которой нет правил», — написано в «центре мироздания». В телестудии «пипл» уверяют, что у них нет законов — каждый поступает по законам собственной совести: «Следуй своей дорогой, и пусть люди говорят что угодно». На деле же, как мы видели, в «системе» существует целый комплекс норм поведения, несоблюдение которых автоматически выводит человека за пределы круга общения. «Пипл» подчиняются нормам, не осознавая, что они существуют. Это достигается за счет образной формы выражения этих норм.

Такое неявное, косвенное управление поведением не случайно. Перед нами люди, находящиеся в процессе перехода: они уже вышли из зоны действия норм своего прежнего круга, но пока не нашли нового места. Они вне обычной системы статусов и норм. Отсюда и иллюзорное ощущение «свободы от всего».

С точки зрения человека, находящегося вне «системы», те же стереотипы выглядят совершенно иначе, вызывая реакцию отталкивания. Та информация, о которой говорилось выше и которая извне не воспринимается, важна для самих «пипл». Внешний наблюдатель воспринимает только сами стереотипы. Показательны вопросы, которые задавали «системным» ребятам во время диалога в телестудии: «Почему вы так одеваетесь?... Почему вы употребляете такие искаженные английские слова?» Воспринимаются именно внешние проявления — но не как знаки чего-то иного, а как пустая оболочка, за которой ничего нет: «Они апатичные люди. Нет глубоких интересов... Они зря тратят свои лучшие годы... Они просто ленятся, потому что не хотят работать... Они презирают всю систему (ценностей), веками выработанную человечеством». Извне не видно напряженного поиска, активного обращения «системщиков» к самым глубоким пластам мировой культуры, хотя в «системе» обычны разговоры о серьезной литературе. Стереотипы поведения превращаются в стереотипы восприятия «пипл» как чужих. Возникает бессознательное чувство отталкивания: «Они неприятны, — говорит один из взрослых в телестудии. — Прежде всего у них неприятная внешность». Даже тележурналистка, ведущая цикла молодежных встреч «Взгляд», не могла преодолеть этого чувства: «Я говорю по первым впечатлениям. Впечатления отвратные совершенно».

Результат такого восприятия — информационный барьер между «системой» и окружающим миром, когда информация, исходящая из «системы», просто не воспринимается или вызывает осуждение как нелепая, наивная, высокопарная и т. д. А это, в свою очередь, создает барьер к взаимодействию. Причем ни одна из сторон не берет на себя ответственность за возникновение этого барьера, поскольку ни одна в нем не заинтересована. «А не противопоставляете ли вы себя всем остальным?» — спрашивают у «пипл» в телестудии. «Нет, это остальные нам себя противопоставляют. А мы нет». Итог — повышенная плотность информационных связей внутри «системы» и их разрежение на границе «системы» с окружением.

Я подробно изложил работу Т. Б. Щепанской вовсе не потому, что описанная ею «система» важнее или влиятельнее других неформальных групп. Ничего

подобного! За пределами нескольких крупных городов юноши и девушки даже понятия о ней не имеют, как и о многих других «объединениях», о которых пишет пресса. Этот анализ важен прежде всего методологически, показывая, как тесно связаны внешние черты и стереотипы поведения, на которых фиксируют внимание взрослые, с системой ценностей и жизненным миром их приверженцев. Мы можем отчетливо понимать, что эти ценности ущербны и провинциальны (поиск себя вне трудовой и общественно-преобразовательной деятельности), что в них много наивного и иллюзорного («свобода от норм» и одновременно— неукоснительное следование групповым стереотипам), что многие их адепты, особенно среди подростков, страдают идеологической всеядностью и усваивают только внешние формы поведения, не понимая их сути. Но мы не имеем права подменять серьезный анализ этих явлений оценочными суждениями.

Столкновение разных систем стереотипов неизбежно порождает конфликт. Понимание может родиться только из диалога, в котором собеседники внутренне открыты друг другу, нужно преодолеть инстинктивное сопротивление «чужому». В кинофильме «Курьер» сатирически показаны три группы общения: стандартное молодежное кафе, компания «золотой молодежи» и компания интеллигентных взрослых. Мы, зрители, отчетливо видим, что все они одинаково пусты, бездуховны и стереотипны. Но представители каждой группы свято убеждены, что именно они воплощают в себе соль земли и что это дает им право смотреть на всех остальных сверху вниз, а старшим еще и поучать молодых.

ЮНОШЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА

Каждое поколение имеет право в награду за свои труды и полезную деятельность шить себе брюки по своему вкусу и сидеть на стульях, которые ему нравятся. И вешать на стены то, что хочется, а не то, что противно.
Н. Акимов. Не только о театре.

Разговор о знаковом характере юношеского общения выводит нас к проблеме культуры.

Вопрос этот имеет две стороны. Во-первых, юношество так или иначе воспринимает и усваивает культуру, созданную прошлыми поколениями, выступая в роли ее потребителя. Во-вторых, каждое поколение молодежи создает нечто новое, свое и имеет собственную возрастную субкультуру.

Поскольку изучают подростков взрослые, а не наоборот, в социологических и социально-педагогических исследованиях господствует взрослая точка зрения: вот какие замечательные вещи «мы» им даем, а «они» почему-то отворачиваются. Какова реальная картина художественного потребления и эстетических предпочтений юношей и девушек?

При всей перегрузке учебной работой, юноши и девушки обладают более продолжительным и более разнообразным досугом, чем взрослые. По данным Б. А. Грушина (1967), группа 16—24-летних имеет самую сложную и разнообразную структуру досуга, опережая следующую возрастную группу (25—29 лет) по 13 видам деятельности. По данным массового социологического опроса в 1982—1984 г., 70 процентов старшеклассников РСФСР и Прибалтийских республик ежедневно имеют свыше 2—3 часов свободного времени; 28,5 процента располагают 1—2 часами. При этом у юношей свободного времени значительно (в 1,5 раза) больше, чем у девушек (Р. Г. Гурова, 1986).

Как расходуется это время? У юношей европейской части РСФСР первое место по затратам времени занимает просмотр телепередач и слушание радио, второе — прогулки с друзьями, третье — чтение, четвертое — занятия спортом; у девушек на первом месте стоит чтение, на втором — телевизор, на третьем — общение с друзьями, на четвертом — кино и театр.

По всем формальным показателям юношеский досуг и культурное потребление выглядят более насыщенными и разнообразными, чем у старших возрастных слоев; школьники больше читают, чаще ходят в кино, больше слушают музыку и т. д. Сравнение уровня эстетических вкусов и художественной эрудиции большой группы учащихся V—X классов из 15 крупных городов СССР и их родителей, проведенное АПН СССР в 1978 г., также оказалось в пользу младших: хотя учителя и родители постоянно жалуются на снижение художественных вкусов молодежи, в среднем они не ниже, чем у родительского поколения.

Однако усредненная статистическая картина обманчива. Большинство старшеклассников не имеет устойчивых художественных предпочтений, искусство для них — главным образом развлечение. Сами они постоянно жалуются на скуку, пустую трату времени и неумение организовать свой досуг. Кроме того, за средними цифрами прочитанных книг и просмотренных кинофильмов скрываются

огромные социально-групповые, региональные и индивидуальные различия и диспропорции, требующие качественного анализа.

Как относятся старшеклассники к разным видам искусства? По данным социологических исследований 1970-х годов, в круге художественных интересов старшеклассников первое место занимала литература, второе, со значительным отставанием, — музыка, третье — кино, четвертое — театр, пятое — изобразительное искусство (посещение выставок, музеев и т. п.). Однако эта картина была не вполне достоверной. Определяя иерархию художественных предпочтений юношей и девушек, социологи сравнивали преимущественно их отношение к давно сложившимся, классическим видам искусства — литературе, кино, театру, музыке, изобразительному искусству. Большинство исследований было ориентировано на изучение общественных форм художественного потребления (посещение спектаклей, концертов и т. д.). Его «домашние» формы (прослушивание пластинок и радиоконцертов, просмотр телепередач) во внимание не принимались. Отсюда — переоценка роли чтения и недооценка — музыки.

Уже в 1960-х годах «музыкальные» предметы (магнитофоны, проигрыватели и т. д.) составляли почти две трети всех «вещных» желаний московских старшеклассников, опрошенных Л. Н. Жилиной и Н. Т. Фроловой (1969). С тех пор музыкальная «оснащенность» подростков повысилась. 65 процентов семей выпускников средних учебных заведений Тульской области, опрошенных в 1985 г. сотрудниками Института социологических исследований АН СССР, имеют магнитофоны; собственные магнитофоны имеют или надеются приобрести в ближайшем будущем 72 процента десятиклассников и почти 77 процентов выпускников ПТУ.

Сейчас лидирующая роль музыки как самого «юношеского» искусства общепризнанна. Благодаря своей экспрессивности, связи с движением и ритмом музыка лучше, чем какое-либо другое искусство, позволяет подростку оформить и выразить свои эмоции, смутные переживания, которые невозможно передать словами, разве что в поэзии: ведь она тоже своего рода музыка.

В отличие от чтения, требующего уединения и сосредоточенности, восприятие музыки может быть как индивидуальным, так и групповым. Создавая общее настроение, музыка является важным средством межличностной коммуникации. В сочетании с танцем или пением она составляет не только фон, но и важный компонент общения.

Привилегированное место музыки в юношеской субкультуре обусловлено также тем, что она творится самой молодежью. «Молодой писатель» или «молодой режиссер» в нашей стране — это обычно люди среднего возраста. Книжки о подростках и для подростков пишут люди, которые вышли из этого возраста. Стихи, песни и музыку юноши сочиняют сами о себе и для себя, здесь больше непосредственного самовыражения и меньше самоконтроля, в частности эстетического. Естественно, это увеличивает количество однодневок, импонирующих сегодня и отсеивающихся завтра. Но молодежь это не заботит.

Опрос, проведенный НИЦ ВКШ в 1987 г. (правда, в этой выборке 14— 18-летние составляют только 24 процента), показал, что ежедневно или почти ежедневно слушают магнитофонную запись 50 процентов, музыкальные радиопередачи 39

процентов, телевизионные — 21 процент, грампластинки — 12 процентов. Большинство предпочитают слушать музыку дома (76 процентов) или в компании друзей (36 процентов); концертный зал как место прослушивания назвали 25, дискотеку — 24 процента. Наибольшим успехом у молодежи пользуется эстрада и рок-музыка. При этом разный тип музыки выполняет разные психологические функции. Классическая музыка связывается преимущественно с эстетическим наслаждением, снятием эмоционального напряжения и обнаружением близких для себя чувств и мыслей; эстрадная — с повышением настроения, приятным звуковым фоном для домашних занятий и отдыхом в свободное время; рок-музыка — с повышением настроения, отключением от повседневной действительности и отдыхом в свободное время.

Тип предпочитаемой музыки и даже выбор конкретных групп имеет свои социально-возрастные особенности. Среди поклонников «тяжелого рока», «хэви металл» преобладают 14—17-летние юноши-школьники, учащиеся ПТУ и молодые рабочие. «Битломан» значительно старше. Классическая музыка, авторская песня и джаз возрастных границ вообще не имеют.

Если лидирующая роль музыки бесспорна, то иерархия других видов искусства проблематична. По одним данным, чтение художественной литературы занимает второе, по другим — третье или даже четвертое место. Среди опрошенных В. С. Собкиным (1982) 1243 московских школьников 64 процента назвали своим любимым занятием легкую музыку, 54 процента — посещение кино и 31 процент — чтение. По данным республиканской юношеской библиотеки РСФСР имени 50-летия ВЛКСМ средний «читательский день» старшеклассника составляет 2,5 часа, однако на свободное чтение, удовлетворяющее личные запросы, остается только 1,3 часа, остальное чтение — Деловое, функциональное.

Еще хуже обстоит дело с театральной культурой и посещением музеев и выставок изобразительного искусства. 63 процента населения страны вообще не имеют возможности посещать театры из-за отсутствия таковых в том месте, где эти люди живут. Среди посетителей музеев доля школьников выше, чем среди работающих. Но часто можно услышать и такое высказывание: «Идти в Русский музей? Но ведь мы там уже были!»

Роль чтения снизилась в последние годы не только количественно, но и качественно (См.: Торсуев Ю. В. В защиту духовности//Неделя.— 1987.—№ 37.— С. 18). В общем объеме чтения старшеклассников русская классика составляет всего 4,5 процента. Многие выпускники средней школы знают «Войну и мир», «Обломова», романы Тургенева, повести Чехова, «Тихий Дон» и «Хождение по мукам» только по экранизациям. Лишь двое-трое из тысячи могут прочесть наизусть несколько строф из «Евгения Онегина» или «Василия Теркина».

Снижение интенсивности и качества юношеского чтения — большая социальная и человеческая потеря. По справедливому замечанию выдающегося советского литературоведа Лидии Гинзбург, «мы умеем читать книги только в детстве и ранней юности. Для взрослого чтение — отдых или работа; для подростка — процесс бескорыстного и неторопливого узнавания книги... Для наслаждения чтением... нужна неповторимая уверенность молодости в том, что спешить некуда и что суть жизни не в результатах, а в процессах» (Гинзбург Л. О старом и новом: Статьи и очерки.— Л.: Советский писатель, 1982.— С. 366). Некоторые книги, не прочитанные в юности, позже не производят того впечатления.

Объясняя уменьшение интересов подростков к чтению, обычно ссылаются на сокращение школьного курса по литературе (его объем с 1940 по 1986 г. уменьшился на 182 часа) и вообще гуманитарного цикла. Хотя эти замечания справедливы, на мой взгляд, гораздо важнее плохое преподавание этих предметов. По данным НИЦ ВКШ, советы учителей определяют читательский репертуар старшеклассников только на 20 процентов, а мнение сверстников — на 70 процентов.

Снижение роли чтения в пользу аудиовизуальных развлечений (телевидение, музыка, видеофильмы) — всемирный процесс. Иерархия же видов и жанров искусства по самой своей природе исторична.

В XVII—XVIII вв. роман считался «легким» литературным жанром, в отличие от «серьезной» трагедии. В XIX в. так уже никто не думал. Кроме неофициальной и подчас снобистской иерархии жанров, существует определенная иерархия оценок произведений в рамках одного и того же жанра, причем оценки эти неодинаковы у разных поколений.

Интерес к книге, фильму или спектаклю может иметь совершенно разную мотивацию. Одну и ту же книгу можно читать под давлением старших или потому, что она входит в обязательную школьную программу; для собственного развлечения, чтобы приятно провести время; потому, что книга популярна среди сверстников, не зная ее «неудобно»; ради того, чтобы найти в ней определенную объективную информацию; в поисках ответа на свои личные духовные запросы. И это будет совершенно разное чтение.

С возрастом меняется не только отношение к видам искусства, но и тип предпочитаемых произведений. До VII класса подростки предпочитают в основном остросюжетные, фабульные произведения, приключения, детективы и т. д. Затем быстро нарастает интерес к произведениям проблемного, в том числе психологического характера. Это касается и литературных произведений, и кинофильмов. Однако эти сдвиги очень неравномерны. Интерес к искусству и всему циклу гуманитарных предметов у девочек во всех возрастах выше, чем у мальчиков. В средних и старших классах, по мере дифференциации интересов, эта разница становится все более заметной. Сдвиг интересов городских школьников от фабульно-приключенческой литературы к проблемно-психологической начинается у девочек в VI, а у мальчиков только в IX классе, да и то далеко не у всех.

Переориентация с фабульно-приключенческой литературы на проблемно-психологическую связана с ростом самосознания и мировоззренческими поисками. Почти девять десятых ленинградских старшеклассников, опрошенных Т. Н. Мальковской (1973), сказали, что именно книги впервые обратили их к анализу внутреннего мира человека.

Подросток, осваивающий собственное «Я», больше всего любит книги и фильмы о сверстниках, о школе. У старшеклассников интерес к таким фильмам заметно снижается. Их больше интересуют фильмы о проблемах современности, не связанные непосредственно с жизнью школы, затем идут исторические, приключенческие и фантастические фильмы, а первое место в ряду их предпочтений занимают фильмы о любви. Это объясняется отчасти тем, что старшеклассник чувствует себя уже «выросшим» из школы и предпочитает

произведения из жизни взрослых, а отчасти тем, что он остро чувствует малейшие оттенки фальши и неточности в описании знакомой ему жизни, которые взрослый может и не заметить.

Взрослое восприятие «школьных» повестей и фильмов часто окрашено ностальгией и сентиментальностью, которых полностью лишены сами старшекласники.

Вот типичные высказывания 16—17-летних: «Нам не хватает фильма о нас и снятого с нашей точки зрения»; «Просьба к создателям фильма: не считайте нас детьми, не бойтесь с нами говорить откровенно, серьезно о жизни. Фильмы о взрослых говорят нам больше, чем специально сделанные о нас»; «Фильм обо мне не снимут, а если снимут, то он не увидит света. Почему? Да потому, что очень труден для понимания мой сверстник. И взрослые не хотят преодолевать эти трудности понимания».

Восприятие художественных образов обычно имеет какой-то личностный смысл. «Примеряя» на себя образы любимых героев, подросток не просто подражает им, но и учится самоанализу. А. И. Герцен писал о героях Шиллера, что «лица его драм были для нас существующие личности, мы их разбирали, любили и ненавидели не как поэтические произведения, а как живых людей. Сверх того, мы в них видели самих себя» (Герцен А. И. Былое и думы // Соч.: В 9 т.— М.: Гослитиздат, 1956.— Т. 4.— С. 83).

Сегодняшние подростки и юноши точно так же ищут свои художественные прообразы.

Популярность того или иного конкретного персонажа может зависеть от случайных обстоятельств: выхода на экран нового фильма, попавшейся под руку книги. Значительно важнее тип выбираемого героя и то, какую психологическую функцию он выполняет. Что именно привлекает юношу в данном герое: его поступки, общественное положение или какие-то черты личности? Объясняется ли выбор тем, что юноша усматривает свое сходство с героем, или тем, что видит в нем нечто недостающее у себя самого? В одной школе произошел переполох в учительской, когда трое десятиклассников назвали в сочинениях своим любимым героем Остапа Бендера. Между тем ребят, помимо озорного желания озадачить учительницу, привлекла в герое Ильфа и Петрова не его антиобщественная деятельность, а находчивость, остроумие и т. п.

Отвечая на вопрос о своем любимом литературном герое, старшекласники нередко называют Печорина. Это объясняется не просто влиянием школьной программы и малой начитанностью. Изучение Лермонтова в школе совпадает с тем моментом развития личности, когда у многих мальчиков впервые появляется потребность в самоанализе.

Образ Печорина именно из-за его нравственной неоднозначности актуализирует эту потребность, дает толчок работе самосознания.

Так было и у прошлых поколений. Юный Добролюбов мечтал в свое время «походить на Печорина» и одновременно «толковать, как Чацкий».

Прояснение юношеского «Я» под влиянием литературного образа хорошо раскрывает У. Пленцдорф в повести «Новые страдания юного В.». Что общего у героя этой повести, семнадцатилетнего Эдгара Вибо, с гетевским Вертером? Казалось бы, ничего. Когда Эдгару случайно попала эта книга, все в ней показалось ему «мурой». И то, что «этот тип», Вертер, «продырявил себе арбуз, потому что не получил бабу, какую хотел», и то, что он «уж так сам себя жалеет». «Все из пальца высосано. Чушь одна! А стиль! Куда ни плюнь, все душа, и сердце, и блаженство, и слезы. Неужели хоть кто-нибудь так говорил, даже пускай и триста лет назад» (См.: Пленцдорф У. Новые страдания юного В. // Иностранная литература.— 1973.—№ 12). Но, оказывается, переживания Вертера в чем-то очень существенном созвучны его собственным. Общение с Вертером позволяет Эдгару открыть в себе самые застенчивой нежности, так не гармонирующие с принятым им и заботливо поддерживаемым образом грубого, решительного, прошедшего «огонь, воду и медные трубы» парня.

Даже архаический язык, звучащий резким диссонансом небрежному молодежному аргументу, на котором говорит Эдгар, по-своему уместен, позволяя юноше выразить свои новые переживания «остраненно», не ломая своего привычного и принятого сверстниками «мужественного» «Я», как бы «рядом» с ним.

Однако многие старшеклассники воспринимают искусство внешнеэстетически, как простое развлечение. Расхождение между количеством и качеством художественного потребления особенно рельефно проявляется в отношении кино (См. подробнее: Юный зритель: Проблемы социологии кино.— М.: Искусство, 1981; Толстых А. В. Психология юного зрителя.— М.: Знание, 1986).

Главный завсегдатай кинотеатров — подростки 12—15 лет, которые смотрят все подряд. Хотя пик «киномании» приходится на 13—14 лет, старшеклассники ходят в кино достаточно часто и к тому же смотрят множество фильмов (до 20—30 в месяц) по телевизору (См.: Левшина И. С. Функционирование киноискусства в массовой молодежной аудитории // Социальные функции искусства и его видов.— М.: Наука, 1980.—С. 166—168). Однако вкусы их зачастую крайне низки. Среди отечественных фильмов, не получивших признания у массового зрителя, в 1967 г. были такие выдающиеся произведения, как «Июльский дождь» М. Хуциева и «Я родом из детства» В. Турова, в 1968 г. — «Три дня Виктора Чернышева» М. Осебяна и «В огне брода нет» Г. Панфилова, в 1972 г. — «Жил певчий дрозд» О. Иоселиани, в 1976 г. — «Сто дней после детства» С. Соловьева, в 1977 г. — «Двадцать дней после войны» А. Германа и «Неоконченная пьеса для механического пианино» Н. Михалкова, а в самое последнее время — «Мой друг Иван Лапшин» и «Проверка на дорогах» А. Германа, «Иди и смотри» Э. Климова, «Письма мертвого человека» К. Лопушанского. Ребятам больше нравятся приключенческо-развлекательные фильмы, комедии и детективы. Некоторые фильмы-рекордсмены кассового сбора, такие, как «Пираты XX века» и «Анжелика», явно не были шедеврами мирового кино.

Объяснять это только низким качеством школьного эстетического воспитания и засилием плохих отечественных и зарубежных фильмов было бы наивно. Вкусы массового зрителя, тем более юного, никогда и нигде не были особенно развитыми. К тому же этот зритель больше, чем всякий другой, подвержен влиянию моды и склонен отождествлять современность с сиюминутностью. Поскольку ее внешние аксессуары весьма изменчивы, он подчас не узнает себя и

своих проблем не только в образах классической литературы, но даже в произведениях трех-пятилетней давности.

Наши писатели и критики много спорят, должна ли юношеская литература содержать определенные поучения или лучше обходиться без них. Хотя старшеклассники резко отвергают менторский тон, они всегда, даже не сознавая этого, ждут от старших, включая писателей, определенных нравственных уроков. Подавляющее большинство вопросов на любом школьном диспуте, литературной встрече имеет отчетливо нормативный характер: как надо и как не надо поступать, что правильно и что неправильно. Эта потребность прямо вытекает из рассмотренных выше закономерностей юношеского интеллекта (поиск общих регулятивных принципов, стремление рассматривать каждый частный случай сквозь призму каких-то общих законов и правил, понимаемых подчас формально, и т. п.).

Но как юношеский интеллект не удовлетворяется готовыми формулами, а стремится открыть или создать их заново, так и нравственные заповеди искусства не выносят упрощенчества и лобовых приемов. Догматические назидания, каково бы ни было их содержание, не способствуют переходу юноши на более высокие уровни нравственного развития и поэтому в качестве естественного противоядия порождают иронию и скепсис. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка — поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод.

Ориентация на развитие творческих сил ученика должна лежать и в основе преподавания литературы. Урок литературы только тогда воспитывает и вызывает интерес, когда он идет не от привычных штампов и формальных учебных вопросов, а от «безответных» нравственных проблем, обсуждение которых ставит старшеклассника в активные личностные отношения с писателем и его героями (Подробнее см.: Ильин Е. Н. Путь к ученику.— М.: Просвещение, 1988). Если такого сопереживания, принятия роли другого и нравственного спора с ним (и с собой) нет, нет и эстетического восприятия, есть лишь формальное усвоение некоторой суммы сведений.

Те же проблемы стоят перед кинематографом и театром. Взрослых часто шокирует неадекватность эмоциональных реакций некоторых юношей и девушек. Старшеклассники иногда пошло хихикают во время лирических сцен, смеются над драматическими моментами пьесы, когда взрослые сидят затаив дыхание.

В одних случаях неуместный смех — следствие эстетической неразвитости и низкой общей культуры, в других случаях — своеобразная защитная реакция подростка, призванная разрядить эмоциональное напряжение, вызванное необычным, волнующим стимулом. Старшеклассник, воспитанный на облегченном искусстве, не хочет воспринимать трагическое на сцене и «снижает» свои переживания, выражая их смехом.

Иногда «отталкивание» эстетического стимула принимает форму активного протеста. Характерны в этом смысле некоторые письма родителей по поводу кинофильма «Белый Бим Черное Ухо». Признавая, что фильм вызывает у детей нравственное потрясение, любящие родители предлагали ослабить его

трагедийное звучание, изменив конец картины на благополучный. Но делать этого как раз нельзя.

Маленькие дети, эмоциональный мир которых только еще формируется, действительно не выносят трагедии и стихийно защищаются от потрясения, придумывая счастливый конец, если он отсутствует у автора. Когда такие защитные реакции сохраняются у подростков и у старшеклассников, это уже симптом эмоциональной незрелости. Человек, отталкивающий эмоционально-нравственные стимулы, предлагаемые искусством, тем более откажется воспринимать трагическое в жизни, где оно выступает не так обнаженно и где распознавание его требует значительных усилий.

Но нередко взрослые обвиняют старшеклассников за собственные ошибки. Ирония и смех часто служат школьникам средствами защиты от ходульных, лобовых приемов, рассчитанной спекуляции на зрительских эмоциях, неправильно расставленных автором или режиссером акцентах.

Нельзя не учитывать также характерного для юношеского восприятия «группового эффекта», проявляющегося во время организованных культпоходов. Известный режиссер Анатолий Васильевич Эфрос тонко заметил по этому поводу: «Взрослые иногда плачут в театре. Подростки почти никогда не плачут. У него, у подростка, нет мужества на индивидуальную реакцию, а детское простодушие и умение «быть собой» он уже утратил. Что подумает рядом сидящий товарищ? — вот чем постоянно озабочен подросток» (Эфрос А. Смех без причины? // Литературная газета.— 1977.— 2 февраля).

В Ленинградском тюзте, где специально занимались этим вопросом, старались избегать организованных посещений театра целыми классами, предпочитая смешанную, разновозрастную и незнакомую друг с другом публику, особенно приветствуя посещения театра детьми вместе с родителями. Это не только углубляет эстетическое восприятие, но и расширяет круг совместных эмоциональных переживаний, способствует сближению детей с родителями. Таким образом, даже такой, казалось бы, частный вопрос, как способ посещения театра, связан с общими особенностями юношеской психологии, о которых говорилось выше (ирония, ориентация на сверстников).

Главная слабость нашего художественного воспитания — наивная претензия учителей и родителей на обладание абсолютной эстетической истиной.

Сетуя на низкий уровень эстетических вкусов молодежи, мы противопоставляем ее «кумирам» классику. Но классика — понятие ретроспективное. Новые течения в искусстве, к коим особенно тяготеет молодежь, всегда возникали в противовес устоявшимся, каноническим образцам, и только в ходе исторического развития выяснялось, что останется в сокровищнице культуры навечно, а что отсеется как мишура.

Сейчас, когда моды и вкусы изменяются особенно быстро, поддержание культурной традиции, воспитание любви и уважения к классическим образцам важно как никогда. Но принуждение здесь абсолютно неэффективно. Вспомним иронические строки братьев Стругацких: «Вероятно, кто-то где-то когда-то сказал, что если человека каждый день пичкать классической музыкой, то он помаленьку к ней привыкнет и в дальнейшем уже жить без нее не сможет. И началось. Мы

жаждали джаза, мы сходили по джазу с ума — нас душили симфониями. Мы обожали душещипательные романсы и блатные песни — на нас рушили скрипичные концерты. Мы рвались слушать бардов и менестрелей — нас травили ораториями. Если бы все эти титанические усилия по внедрению музыкальной культуры в наше сознание имели КПД, ну хотя бы как у тепловой машины Дени Папена, я жил бы сейчас в окружении знатоков и почитателей музыкальной классики и сам, безусловно, был бы таким знатоком и почитателем... И что же в результате? Гарик Аганян почти профессионально знает поп-музыку. Жора Наумов до сих пор коллекционирует бардов. Ойло Союзное вроде меня: чем меньше музыки, тем лучше. Шибзд Леня вообще ненавидит музыку. Есть, правда, Валя Демченко. Но он любит классику с раннего детства, музыкальная пропаганда здесь не при чем...» (Стругацкие А. и Б. Хромая судьба // Нева.— 1986.— № 9.— С. 90).

До сих пор мы говорили о художественном потреблении с нормативной точки зрения. Но отношение молодых людей к культурным ценностям надо рассматривать также в контексте их собственной субкультуры. Отрицая за юными право на собственный эстетический опыт и превратив классику в своего рода «дубинку», которой побиваются любые новые тенденции в искусстве, мы только подрываем ее престиж. Место, по которому бьют, не является органом эстетического восприятия. Да и кто будет любить палку, которой его бьют? Даже если это не палка, а золотой скипетр, усыпанный драгоценными камнями.

«О великих писателях прошлого принято говорить подхалимским тоном. Они своего рода начальство», — иронически заметила Лидия Гинзбург. И «две формы обращения с литературными ценностями прошлого — оплевывание и облизывание» (Гинзбург Л. Литература в поисках реальности.— Л.: Советский писатель, 1987.— С. 245, 326) — одинаково мешают развитию культуры.

Обсуждая тенденции развития разных видов искусства и отношение к ним молодежи, некоторые авторы ставят вопросы альтернативно: чтение или телевизор, классика или современное искусство, серьезная или легкая музыка, организованное эстетическое воспитание или спонтанное юношеское творчество. Такая постановка вопроса односторонняя, в ней заложен опасный консерватизм. Принимая сторону чтения, классики, серьезного искусства и организованного эстетического воспитания против телевизора, развлекательного искусства и спонтанного непрофессионального творчества, педагог невольно противопоставляет свое поколение как обладателя эстетической истины поколению своих воспитанников, которым предстоит эту истину усвоить.

Явления культуры взаимодействуют не только по принципу взаимоисключения (или — или), но по принципу взаимодополнения (и — и). Одним людям, независимо от возраста, телевизионная экранизация литературного произведения полностью заменяет самостоятельное чтение оригинала (впрочем, они и раньше не были любителями серьезной литературы); других она, наоборот, стимулирует к чтению. По данным З. А. Янковой (1987), телевидение оказывает на юношеское чтение именно дифференцирующее воздействие: те молодые люди, которые читали мало, под влиянием ТВ стали читать еще меньше, тогда как активных читателей телеэкранизации и литературные передачи стимулируют к чтению.

Надо понять: если старшеклассник не читает Достоевского и не идет в филармонию, это объясняется не тем, что у него есть детектив и гитара, а тем,

что у него не воспитана потребность понимать более сложные формы искусства. Поэтому не следует противопоставлять организованное эстетическое воспитание спонтанному художественному творчеству. При правильной организации дела это две стороны одной и той же медали. Общая основа того и другого — пробуждение творческого начала личности и включение искусства в ее реальный жизненный мир.

Чтобы понять закономерности юношеского восприятия или неприятия тех или иных культурных ценностей или произведений искусства, этот процесс необходимо рассмотреть не только с точки зрения воспитателей, но и изнутри, в контексте самой юношеской и, шире, молодежной субкультуры.

Юношеская субкультура не является чем-то независимым, цельным и законченным. Ее содержание всегда производно от культуры взрослых и большей частью вторично по отношению к ней. Она весьма неоднородна, включая в себя множество разных, подчас враждебных друг другу течений. Кроме того, как и все юношеские свойства, она текуча и изменчива. Тем не менее она социально и психологически реальна и имеет целый ряд постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения; определенные вкусы, формы одежды и внешнего вида; чувство групповой общности и солидарности; характерная манера поведения, ритуалы общения. Ее наиболее общие возрастные свойства лежат на поверхности. Например, юноши и девушки всегда хотят быть современными. Но «современность» нередко понимается как сумма внешних признаков, слепое следование сиюминутной моде. Поэтому многие юношеские увлечения и причуды краткосрочны, рассчитаны на внешний эффект и, подчеркивая собственную «новизну», довольно тривиальны по содержанию. Взрослым трудно понять, как могут развитые, неглупые старшеклассники придавать такое большое значение покрою штанов, длине волос или писать яростные письма протеста в редакцию газеты, напечатавшей критическую заметку о манере исполнения любимейшего им певца. Но эти моды и причуды надо рассматривать не изолированно, а в социально-психологическом контексте юношеского жизненного мира.

В юношеских увлечениях проявляется и реализуется чрезвычайно важное для формирующейся личности чувство принадлежности: чтобы быть вполне «своим», нужно и выглядеть «как все», и разделять общие увлечения. Кроме того, мода — средство самовыражения: юношеский стиль претендует на уникальность и экспериментальность, всячески подчеркивая свое отличие от «взрослого»; стоит только старшим принять его, как этот стиль сразу утрачивает свой динамизм. Далее, мода есть средство коммуникации и идентификации: видимые (одежда, прическа) или слышимые (язык, музыка) знаки служат молодому человеку средством показать, кто он такой, и распознать «своих». Наконец, это средство приобретения статуса в своей среде: поскольку нормы и ценности юношеской субкультуры являются групповыми, овладение ими (например, умение разбираться в хоккее или поп-музыке) становится обязательным и служит способом самоутверждения.

Молодежная мода, будь то одежда или прическа, часто вызывает нарекания и раздражение взрослых. Но, как уже говорилось, конфликты этого рода были всегда. Дело не только в разнице вкусов отцов и детей, а в том, что дети хотят отличаться от старших, и легче всего это сделать именно с помощью внешних аксессуаров. Одежда и весь внешний облик человека есть не что иное, как способ

коммуникации, посредством которого личность информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, вкусах и т. д.

Знаковая функция молодежной моды прекрасно показана в повести Пленцдорфа (ГДР) «Новые страдания молодого В.», герой которой Эдгар Вибо сочинил целый гимн джинсам. Джинсы — самые благородные штаны на свете! Эдгара просто оскорбляет, когда к ним «примазываются» старики: «Джинсы надо с толком носить. А то натянут и сами не понимают, что у них на ляжках. Терпеть не могу, когда какой-нибудь двадцатипятилетний хрыч втиснет свои окорока в джинсы, да еще на талии стянет. Это уж финиш. Джинсы — набедренные штаны! Это значит, они должны быть узкими и держаться просто за счет трения... В двадцать пять лет этого уже не понять... Вообще, джинсы — это весь человек, а не просто штаны» (Пленцдорф У. Новые страдания юного В. // Иностранная литература. — 1973.-№ 12.—С. 166). Сегодня джинсы уже не в моде, но такой же ажиотаж вызывают «варенки». Желание выделиться, привлечь к себе внимание свойственно людям любого возраста. Взрослый, сложившийся человек делает это незаметно, используя свое общественное положение, трудовые достижения, образованность, культурный багаж, опыт общения и многое другое. У юноши, который только начинает жить, социальный багаж, как и умение его использовать, гораздо беднее. Вместе с тем, встречаясь с новыми людьми, он гораздо чаще взрослого оказывается именно в ситуации «смотрины».

Отсюда — особая ценность броских внешних аксессуаров, рассчитанных на привлечение внимания. «Вот вам конкретная ситуация. По улице идет шестнадцатилетний подросток, не слишком красивый, особыми талантами не отмеченный, зато вежливый, скромный, не броско, но чисто одетый, постриженный и без претензий. Что вы о нем скажете?

Да ничего вы о нем не скажете! Потому что просто его не заметите. И ровесники не заметят. И девочки, что вовсе уж обидно. Ибо главное его достоинство как раз в том и состоит, что он нам не мешает, не требует ни времени, ни сил, ни денег, ни умственного напряжения. Не отличник, зато и не двоечник, не активист, но и не хулиган, не модник, но и не оборванец. Прекрасный молодой человек, побольше бы таких. И живет рядом, и словно бы не существует. Очень удобный мальчик.

Только это ведь нам с ним удобно. А ему, как бы не существующему — каково?

Девочка в шестнадцать лет — юная королева. Перед ней одна за другой распахиваются самые заманчивые жизненные двери. На нее обращают внимание двадцатилетние, а то и двадцатипятилетние парни, она кокетничает со всеми подряд, жизнь набирает высоту, словно самолет на взлете. А парень в те же годы? Для него это возраст комплексов, косноязычия и прыщей. У него, как выразилась одна юная знакомая, ни кожи, ни рожи, ни имени.

Но стоит надеть на шею железную цепь, а на запястье железный браслет, а на куртку приклепать десяток железных блях — и жизнь в корне меняется. Теперь он не мальчик без имени и лица — теперь он «металлист». И незнакомые парни, каторжно звеня цепями, на улице подходят к нему как к своему. И взрослые оборачиваются с интересом и страхом. И девочки сгорают от любопытства и жаждут познакомиться. Всем кажется, что человек, на котором столько железа, и живет не так, как мы, а лучше, рискованней, азартней. О нем пишут в газетах,

говорят по радио, по телеку. При таком количестве черного металла даже в желтом металле особой необходимости нет — и без того в центре внимания.

Словом, нехитрый маскарад позволяет подростку решить целую кучу личных проблем, в том числе и самую важную: окружающее человечество безоговорочно признает факт его существования на земле...

А почему столь хаотична смена пристрастий, почему после музыки стрижка, а потом танец, а потом гоняют на мотоциклах, а потом нитка на запястье и манера жить? Да просто потому, что все это не имеет значения. Новому поколению нужен новый фирменный знак, новый флажок, новый клич, на который сбегутся сторонники. Главное, чтобы знак был заметный, а флаг яркий, а клич громкий. Робкий вызов просто не заметят, ношеную перчатку не поднимут. «Металл» — годится, брейк — годится, зеленые волосы — в самый раз» (Жуховицкий Л. Что делать с этой молодежью? // Софийские новости.— 1987.— 4 ноября).

То же можно сказать и относительно молодежного арго. Умиляющее взрослых детское словотворчество отличается наивной, яркой образностью. Юношеское словотворчество чаще воспринимается взрослыми как коверкание языка. Вводимые подростками термины грубы, подчеркнуто условны, сплошь и рядом словам придается смысл, противоположный их нормальному значению. Но этот условный молодежный жаргон, существовавший, кстати сказать, во все времена, выполняет весьма важные коммуникативные функции.

Юность всегда торопится, поэтому в ее языке много сокращений, экономящих время и позволяющих (иногда в ущерб ясности) одним словом передать несколько значений. Многие слова изобретаются специально для передачи переживаний, которых взрослые не знают или которым не придают значения; такие слова непереводимы. Юность высокоэмоциональна и в то же время застенчива, сдержанна в выражении чувств. Отсюда — ироничность молодежного арго, нарочитая грубость, заимствование словечек из блатного лексикона, эмоциональная остраненность (родителей называют «предками», сверстника — «стариком»). Эта хитрая словесная игра служит также средством отделения «своих» от «посторонних» и укрепления столь ценной юношами возрастно-групповой солидарности. Некоторые из арготизмов с течением времени усваиваются взрослыми, проникают на страницы литературных произведений, после чего обычно выходят из моды у молодежи, изобретающей что-то новое.

«Юношеский жаргон — явление многослойное. Его костяк образует совокупность слов и выражений, которые употребляются практически всеми ребятами этого возраста. Второй слой образуют слова и выражения, специфические для отдельных групп юношей. Как показывают исследования, жаргон части старшеклассников, преимущественно в больших городах, в значительной степени состоит из «англицизмов», юноши из малых городов и сельской местности употребляют немало вульгаризмов, их словарь пополняется также за счет блатной лексики. И, наконец, третий слой образуют слова и выражения, специфические для различных социально-демографических слоев юношества» (Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. -М.: Знание, 1977.—С. 28). Жаргон разных групп старшеклассников отличается и по своей экспрессивной окраске: в одних случаях она более агрессивна, груба, в других — несколько юмористична.

Сказанное вовсе не значит, что нужно приветствовать любые эксцессы и безвкусицу молодежной моды. Но управлять модой можно только конструктивно, создавая и предлагая молодежи новые, более совершенные и отвечающие ее запросам модели и образцы, а не административными запретами. Требовать от юноши, чтобы он не равнялся на моду, не придавал значения внешности и не стремился отличаться от старших, по меньшей мере наивно.

Отношение к молодежной субкультуре отчетливее всего проявляется в спорах о музыке. Здесь представлены два полюса. Одни

представители старшего поколения категорически отрицают современную рок и поп-музыку, считают ее антихудожественной, безнравственной, вредной для здоровья, социальноопасной и прямо-таки демонической. Другие относятся к ней либерально-снисходительно, объясняя музыкальные увлечения молодежи исключительно возрастными особенностями: дескать, музыка эта, конечно же, несерьезна, но ее бессмысленно, перебесятся — сами поймут. Однако и осуждение, и снисходительное похлопывание по плечу очень редко сочетаются с действительным знанием и пониманием предмета. Между тем он достаточно сложен. Даже сами термины «бит», «поп», «рок» далеко не однозначны.

Термин «бит-музыка» (от английского слова *beat* — удар) возник в Англии в начале 1960-х годов для обозначения первых английских групп, игравших в стиле рок-н-ролл. Он подчеркивал прежде всего ритмические особенности этой музыки, но затем распространился на всю зону творческой деятельности вокально-инструментальных ансамблей. Понятие «поп-музыка» в широком смысле обозначает вообще популярную, развлекательную, эстрадную музыку, независимо от ее стиля, ритма, громкости и т. д. Иногда оно употребляется и а более узком смысле, как синоним «бита» или «рока». Такая терминологическая путаница не случайна, эта музыка действительно имеет ряд общих черт.

Как поп-арт старается выделить эстетическое из простых предметов повседневного быта, так рок хочет создать искусство путем интенсификации простых музыкальных стереотипов. Исполняемая рок-группами музыка, если брать ее в единстве мелодии, гармонии, ритма, тембра, динамики, вовсе не проста и для неподготовленного человека невоспроизводима. Но отдельные элементы ее кажутся доступными, создавая у слушателя иллюзию, будто это он сам музицирует или, во всяком случае, может все это сделать. Простота, стереотипность многих музыкальных текстов также напоминает фольклорную. Это облегчает их распространение.

Другая особенность этой музыки — чудовищная, всеподавляющая сила звука. Усиление звука и в классической музыке — одно из средств достигнуть эмоционального напряжения. Благодаря мощным электроусилителям музыка воспринимается уже не только слухом — все тело выступает как бы в качестве резонатора, концентрируя в музыке все эмоциональные силы индивида. Звучащее пространство простирает шатер над слушателями, их переживания становятся общими. Под эту музыку нельзя отвлекаться, разговаривать. Она обволакивает слушателей, отсекает их от внешнего мира, внушая чувство взаимосвязанности и сопричастности. Кажется, что звук идет отовсюду и создает его не только оркестр, но все находящиеся в зале. Нередко такое соучастие бывает действенным (ритмические движения, выкрики, аплодисменты).

Однако отождествлять рок и эстрадную музыку неправильно. По своим истокам рок — это нонконформистское течение, декларирующее свое противостояние развлекательной, коммерческой музыке и вообще «сытому» образу жизни. Точно так же обстояло дело и в СССР. Это отлично показано в документальном фильме. А. Учителя «Рок». Сущность рока не в ритмах, громкости и бешеном темпе — их может и не быть, а во внутреннем взрыве, напряженном переживании дисгармонии мира, отрицании всех и всяческих канонов. Рок как вид искусства есть некий вариант соборного действия, соединяющего в себе музыку, театр, народное празднество и т. д. Это особая форма непосредственного контакта между исполнителями и залом. Поп-музыка использует достижения рока в средствах музыкальной выразительности (типичные приемы аранжировок, манеру исполнения), но использует для производства массовой, шлягерной продукции, обращенной к усредненному типу потребителя-зрителя.

Говорить о роке вообще бессмысленно. Как пишет философ С. А. Эфиров (1987), «некоторые варианты рока, по-видимому, действительно вызывают эффект, близкий к наркотическому, пробуждают низменные и агрессивные инстинкты. Но лучшие образцы поражают совершенно особым драматизмом, глубиной символики, исключительной по своеобразию пародийностью и вряд ли с чем-нибудь сравнимой эмоциональной окраской».

Люди, требующие запрета или ограничения рока, ссылаются на факты агрессивного поведения подростков во время и после рок-концертов. Но акты вандализма, драки и тому подобное происходят иногда и после футбольных матчей, и никто не винит в этом футбол. Кстати, английские психологи, изучавшие эту проблему, нашли, что наиболее агрессивные футбольные хулиганы на самом деле плохо разбираются в футболе, они приходят на стадион не ради игры, а для того, чтобы устроить дебош. Повышение культуры футбольного «боления» — одно из средств профилактики такого поведения. Может быть, так же обстоит дело и с музыкой?

Психологические функции рока так же разнообразны, как и он сам и его поклонники. Одному он дает разрядку эмоционального напряжения, яркие телесные переживания. Другому — чувство внутреннего, духовного освобождения, отключения от прозы будней. Третьему — ощущение коммуникативной легкости, слияния с группой.

Одна и та же музыка может по-разному воздействовать на разных людей. Герой толстовской «Крейцеровой сонаты» боится — и небезосновательно! — Моцарта и Бетховена. Вот его рассуждения:

«...Страшная вещь музыка. Что это такое? Я не понимаю. Что такое музыка? Что она делает? И зачем она делает то, что она делает? Говорят, музыка действует возвышающим душу образом — вздор, неправда! Она действует, страшно действует, я говорю про себя, но вовсе не возвышающим душу образом. Она действует ни возвышающим, ни принижающим душу образом, а раздражающим душу образом. Как вам сказать? Музыка заставляет меня забывать себя, мое истинное положение, она переносит меня в какое-то другое, не свое положение; мне под влиянием музыки кажется, что я чувствую то, чего я, собственно, не чувствую, что я понимаю то, чего не понимаю, что могу то, чего не могу. Я объясняю это тем, что музыка действует, как зевота, как смех; мне спать не хочется, но я зеваю, глядя на зевающего; смеяться не о чем, но я смеюсь, слыша

смеющегося» (Толстой Л. Н. Крейцера соната // Собр. соч.: В 12 т.— М.: Художественная литература. 1958.— Т. 10.— С. 324).

Этот человек с гипертрофированным самоконтролем и задавленными эмоциями боится музыки, потому что она вызывает у него реакции, которых он стыдится или не хочет. Музыка, лишенная строго определенного назначения, функции, его «только раздражает... Ну, марш воинственный сыграют, солдаты пройдут под марш, и музыка дошла; сыграли плясовую, я проплясал, музыка дошла; ну, пропели мессу, я причастился, тоже музыка дошла, а то только раздражение, а того, что надо Делать в этом раздражении, нет».

Нельзя забывать и о престижной функции рок-музыки. Компетентность в этих вопросах для старшеклассников чрезвычайно важна. Хорошее знание популярных ансамблей, певцов и их репертуара, обладание новыми записями стало одним из средств завоевания престижа у сверстников. Отсутствие таких знаний воспринимается как отсталость. Учитывая известную конформность юношеских групп, эта мода способствует нивелированию художественных вкусов, часто на довольно низком уровне. Все это сталкивает воспитателя с множеством проблем, причем не только эстетических, что хорошо показано в таких фильмах, как «Не болит голова у дятла», «Розыгрыш», «Взломщик».

Воспитатель не обязан разделять все музыкальные увлечения молодежи, но он должен знать, каковы они, и учитывать это в своей работе. Музыкальные клубы, дискотеки, обсуждение музыкальных новинок, обучение школьников игре на популярных инструментах — все это снимает с молодежной музыки ореол запретности и одновременно повышает общий уровень музыкальной культуры.

Не нужно идеализировать молодежную субкультуру. Наряду с потенциалом обновления она имеет свои опасности. Обособление юношеского мира от взрослых порождает культурный и социальный провинциализм, психологию гетто, обитатели которого живут своими сугубо частными, локальными интересами. При отсутствии высоких социально-нравственных символов групповая солидарность может цементироваться только образом общего врага, каковым являются все дальние и ближние.

«Хотим мы того или нет, современная молодежная субкультура транснациональна по своему характеру и наделена высокой способностью к экспансии, в том числе и к экспансии ее вандалических пластов». Относиться ко всем ее разновидностям одинаково терпимо — значит уравнивать тех, кто бьет, с теми, кого бьют. Самая приставка «суб» указывает не только и не столько «на многообразии равноправных и бурно расцветающих типов культуры, сколько на бросающуюся в глаза и не могущую не вызывать тревогу неспособность подростковой субкультуры преодолеть свою замкнутость и ограниченность, выйти на уровень вопросов общечеловеческого и общегражданского значения. Само по себе ее интенсивное дробление на группы и подгруппы в эпоху глобальных проблем и перед лицом универсальной задачи формирования планетарного мышления — симптом опасный» (Мяло К. Уроки Эйзеля//Иностранная литература.— 1987.— № 1.— С. 185). Так что же с ними делать?

Первая, привычная нам стратегия — осуждение и запретительство — уже доказала свою неэффективность. Нетерпимость общественного мнения только способствует усугублению подросткового нигилизма и манерничанья.

Вторая стратегия — всеобъемлющее принятие любых молодежных течений и ассимиляция их в деятельности комсомола и других официальных организаций — также нереальна: не все течения молодежной субкультуры нас устраивают, да и сами они на такую ассимиляцию не пойдут.

Остается последнее — диалог. «Не бороться и не заискивать, не пугаться и не пренебрегать, а учиться сотрудничать! Сотрудничать и ломать наши упрощенные представления о собственном обществе. Понять его сложную внутреннюю структуру, не отсекая элементы, кажущиеся излишними, «привнесенными». Работая с «неформальной» молодежью, мы сами должны научиться жить в неформальном обществе» (Левичева В. Неформальные группы: ищем себя // Смена.— 1987.— № 12.— С. 5). Иными словами, вместо «вынесения» молодежи на периферию общественных отношений, в сферу досуга, спорта, развлечений под предлогом ее собственного потребительства и инфантилизма следует использовать ее творческий потенциал в интересах перестройки.

ДРУЖБА

Люди пристращаются к красотам природы, к картинам, статуям, к деньгам, и они не имеют препятствий для наслаждения ими... Чем же виноват я, что привязываюсь к человеку, превосходнейшему творению божью? Чем я несчастлив, что моя душа не любит ничего в мире, кроме такой же души?
Н. А. Добролюбов. Из юношеского дневника

Как ни важны в юности товарищеские отношения и чувство «принадлежности», групповые контакты обычно предполагают соревновательность, борьбу за положение и авторитет. Даже в самом сплоченном коллективе далеко не все его члены испытывают друг к другу личную симпатию. Наряду с развитием товарищеских отношений юношеский возраст характеризуется напряженным поиском дружбы как избирательной, прочной и глубокой эмоциональной привязанности.

Потребность в alter ego, втором «Я», вероятно, самая важная потребность ранней юности. «Первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, — это не любовь, а дружба», — писал Руссо (Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 257).

Очень часто можно услышать мнение, что под влиянием выросшей мобильности общества, ускорения ритма жизни и расширения круга общения дружеские отношения современной молодежи стали более поверхностными и экстенсивными, что идеал исключительной и глубокой дружбы, вроде дружбы Герцена и Огарева, не соответствует сегодняшним условиям, что дружба вытесняется широкими приятельскими компаниями, основанными на общности развлечений, и т. п.

Это мнение разделяют и сами молодые люди. Писатель Юрий Нагибин пишет: «Меня недавно познакомили с результатами социологического исследования, там обсуждались мои рассказы о детстве и юности, по принципу «книги читают нас». Так вот, старшеклассники завидуют нашей более чем полувековой дружбе и прямо признаются, сетуют, что у многих из них нет настоящей потребности друг в друге, поэтому бестрепетно одних спутников меняют на других. А после школы — институт, там будет своя компания, на службе — своя. То неглубокое общение, которое связывает тебя с сегодняшними приятелями, легко завяжется с любыми другими — зачем за кого-то держаться? Такие молодые, а уже одиноки...» (Нагибин Ю. Воспитание историей // Неделя. — 1986. — № 22. — С. 2).

Но если ребята сетуют на поверхностность своих человеческих контактов, значит, у них есть потребность в чем-то большем. Что же касается удовлетворения этой потребности, то жалобы на оскудение дружбы раздавались и в начале нашего века, и в эпоху романтизма, и в средние века, и в античности. Высшие нравственные ценности — а дружба во все времена считалась таковой — всегда были дефицитными. Психологические закономерности юношеской дружбы — будь то ее идеал или реальные свойства — отличаются удивительной устойчивостью и проявляются (разумеется, в разных сочетаниях) в самых различных социальных и культурных средах. Другое дело, что дружба не бывает одинаковой, а имеет возрастные, половые и индивидуально-типологические вариации (См. об этом подробнее: Кон И. С. Дружба. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1987; см. также:

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников.— М.: Педагогика, 1984; Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений — М Изд-во МГУ, 1987).

Желание иметь верных друзей неизменно открывает список важнейших жизненных ценностей 15—17-летних, часто опережая среди таковых даже любовь. Например, среди московских старшеклассников, опрошенных весной 1987 г. журналом «Социологические исследования», дружбу как главную ценность назвали 97,7 процентов, а любовь — 90,8 процентов; среди учащихся ПТУ соответственно 95,9 и 94,8 процентов (Литературная газета.— 1987.— 2 сентября). То же демонстрируют и зарубежные исследования.

В основе юношеской тяги к дружбе — страстная потребность в понимании другого и себя другим и самораскрытии. «Счастье — это когда тебя понимают», — говорит юный герой фильма «Доживем до понедельника», и под этими словами охотно подписались бы все его сверстники. Эта потребность, тесно связанная с ростом самосознания, появляется уже у подростков, которые жадно ищут реального или хотя бы воображаемого собеседника.

Собственное «Я» кажется подростку одновременно и очень значительным, и условным, как бы ненастоящим. «Трудно мне сейчас жить, но интересно, — пишет 14-летний восьмиклассник. — Будто я играю интересную роль в кино: двоечника — лирика — башковитого парня. Иногда мне кажется, что я — не я, а только интересная роль, которая кончится, и я без всяких затруднений очень просто уеду жить своей жизнью».

Общение с самим собой стимулирует рождение юношеских дневников, чтобы, как писал 15-летний Н. А. Добролюбов, «поговорить...хотя с самим собою, за недостатком другого собеседника, который бы с участием выслушал мои признания» (Добролюбов Н. А. Дневники. 1851 —1859//Собр. соч.: В 9 т.—М.; JL. Гослитиздат, 1964.— Т. 8.— С. 435).

Подросток, начинающий вести дневник, преисполнен чувством, значительности своей жизни и своих переживаний. Один ленинградский семиклассник начинает свой дневник словами: «Это как у Маяковского: «Время — начинаю про Ленина рассказ...», так и тут. Время — начинаю про жизнь свою рассказ. Мне 13 лет, я ученик 7-го класса...» и т. д. Мальчик, конечно, и не думает равняться с Лениным или Маяковским, да и сам дневник он через год забросит. Но сейчас ему очень важно осмыслить свою жизнь. «Вот я и, начинаю новую летопись своей жизни. Две потрепанные, распухшие от мыслей книжки легли на полки, в безмолвии храня все мои, прошлые тайны... И вот еще одна...» — пишет 15-летний учащийся ПТУ. Честно говоря, мыслей в первых двух тетрадях этого дневника почти нет, они только-только начинают рождаться, есть лишь, сводка событий и рассказ о первых влюбленностях. Но автору дневника все, что он пишет, представляется значительным.

Интимный дневник — это и попытка взглянуть на себя со стороны, и одновременно автокоммуникация, общение с самим собой. Иногда коммуникативная функция дневника подчеркивается тем, что, дневник получает собственное имя. Анна Франк, которая вела дневник в оккупированной Голландии, назвала свою воображаемую, подругу Китти. Двадцать лет спустя школьница из Невеля Люба В., прочитав дневник Анны Франк, назвала собственный дневник Аней.

Начинают вести дневник многие. Даже сейчас, когда «моды», на это нет, на вопрос: «Вели ли вы когда-либо дневник?» — положительно ответили свыше половины опрошенных ленинградских, старшекласниц и студенток и 12 процентов юношей. Но большая, часть этих дневников недолговечна или не особенно интимна. Одним», дневник помогает преодолеть временные периоды одиночества, другим служит подспорьем в литературной деятельности. Есть и устойчиво одинокие люди, для которых дневник остается единственной: «отдушиной».

Воображаемый компаньон, друг и собеседник юношеского дневника большей частью похож на своего автора: он помогает ему в формировании своей новой идентичности, согласия с самим собой, после чего может терять свой индивидуальный интимный характер. Напротив, компаньон, появляющийся в мечтах, выглядит более расплывчатым, воплощая в себе идеализированные представления мечтателя (И. Зайфге-Кренке, 1987).

Некоторые люди с ранней юности живут в мире литературных, героев. И. А. Бунин писал, что «полжизни прожил в каком-то несуществующем мире, среди людей, никогда не бывших, выдуманных, волнуясь их судьбами, их радостями и печальми, как собственными, до могилы связав себя с Авраамом и Исааком, с пелазгами и этрусками, с Сократом и Юлием Цезарем, Гамлетом и Данте, Гретхен и Чацким, Собакевичем и Офелией, Печориным и Наташей Ростовою! И как теперь разобраться среди действительных и вымышленных спутников моего земного существования? Как разделить их, как определить степени их влияния на меня?» (Бунин И. А. Книга//Собр. соч.: В 9 т.—М.: Художественная литература, 1966.— Т. 5.— С. 179).

Но воображаемые друзья не заменяют друзей из плоти и крови. Как же выглядит юношеская дружба в свете психологических данных? Остановимся на нашем, совместном с В. А. Лосенковым, исследовании, проведенном в начале 1970-х годов, объектом которого были 925 ленинградских старшекласников с VII по X класс, а также 250 сельских Девятикласников, студенческая выборка из 332 человек, и дополнительно 759 московских школьников, обследованных А. В. Мудриком (Его результаты с описанием основных методик опубликованы в кн.: Проблемы общения и воспитания.— Тарту: Изд-во ТГУ, 1974.— Вып. 2. Сокращенное их изложение см.: Кон И. С., Лосенков В. А. Проблемы исследования юношеской дружбы // Советская педагогика.— 1974.— № 10.— С. 35—45. См. также: Кон И. С. Психология юношеской дружбы.— М.: Знание, 1973).

Начнем с ее ценностных критериев: каков канон дружбы сегодняшних юношей и девушек, считают ли они дружбу исключительным, интимным отношением, или она растворяется в поверхностном приятельстве?

Одним из показателей уровня предъявляемых к дружбе требований были ответы на вопрос: «Часто ли, по-вашему, встречается настоящая дружба среди ваших сверстников?» Высшие человеческие ценности во все времена считались дефицитными. Представления современных юношей и девушек в этом отношении мало отличаются от взглядов их предшественников. От 45 до 72 процентов городских старшекласников и студентов считают, что настоящая дружба встречается редко. Хотя достаточно четких возрастных тенденций не наблюдается, среди юношей доля оптимистических ответов снижается с 55 (семиклассники) до 33 (десятиклассники) и 31,5 процента (студенты). Более

заметны половые различия: в VII—IX классах девушки считают дружбу значительно более редкой, чем юноши; процентное соотношение положительных ответов юношей и девушек выглядит в VII классе как 55 и 40, в VIII— как 51 и 28, в IX— как 54 и 37. В старших возрастах разница не только уменьшается, но девушки отвечают оптимистичнее, чем юноши (40 процентов положительных ответов в X классе и 41 процент в студенческой выборке).

Но уровень запросов еще ничего не говорит об их содержательных критериях. Значительно информативнее в этом плане незаконченные предложения «Друг — это тот, кто...» и «Друг и приятель — не совсем одно и то же, так как...», которые должны были закончить опрашиваемые. От одной до двух третей опрошенных, в зависимости от возраста, дописывая второе предложение, подчеркивали близость и доверительность дружбы: «друг знает о тебе все», «друг намного ближе», «с приятелем никогда не поделишься тем, что доверяешь другу». Остальные отмечали большую прочность, устойчивость дружбы («друга выбирают на всю жизнь»), взаимопомощь и верность («приятель подведет, друг — никогда») и т. д. Еще более рельефную картину дает распределение ответов по предложению «Друг — это тот, кто...». В определениях дружбы, не связанных заданными рамками сравнения, преобладают два мотива: 1) требование взаимопомощи и верности и 2) ожидание сочувствующего понимания со стороны друга.

Характерно, что с возрастом мотив понимания заметно усиливается: у юношей с 16 процентов в VII до 40 процентов в X классе, а у девушек соответственно — с 25 до 50 процентов, и что у девушек он вообще выражен сильнее. Эта частичная (поскольку оба мотива переплетаются и предполагают друг друга) переориентация с инструментальных ценностей (взаимопомощь) на экспрессивные (понимание), несомненно, связана с развитием самосознания.

Но более тонкие и дифференцированные психологические запросы удовлетворить труднее. Не отсюда ли и рост сомнений в распространенности «настоящей дружбы»?

Из 162 старшекласников Крыма, охваченных нашей пробной анкетой, только 8 человек сказали, что у них нет близких друзей. Но когда потом они должны были указать, в какой мере их лично тревожат некоторые проблемы, типичные для их ровесников, выяснилось, что «отсутствие настоящего друга» очень часто и довольно часто тревожит 29 процентов мальчиков и 35 процентов девочек, от «непонимания со стороны друзей» страдает каждый седьмой мальчик и каждая четвертая девочка и т. д. Парадокс или недостаток методики исследования? Нет, нормальное и типичное внутреннее противоречие юношеской психики. Да и только ли юношеской? Близость с теми, кого мы любим, очень редко кажется нам «достаточной».

Как же реализуются эти установки? Если дружба и приятельство разграничиваются более или менее строго, то число друзей не должно быть особенно велико. Чтобы выяснить это, мы просили испытуемых перечислить, обозначив инициалами, всех, кого они считают своими друзьями и приятелями. Оказалось, что среднее число друзей своего пола у юношей от VII класса к IX несколько уменьшается (у девушек такой тенденции нет), а число «приятелей» наоборот, растет. Это говорит о растущей индивидуализации и избирательности дружбы. При этом у девушек во всех возрастах друзей своего пола меньше, а друзей противоположного пола — больше, чем у юношей.

Индивидуальные вариации, стоящие за средними цифрами, очень велики. Из опрошенных ленинградских девятиклассников вовсе не имеют близких друзей 2,9 процента юношей и 3,9 процента девушек; по одному другу своего пола имеют 23 процента юношей и 29 процентов девушек; двоих друзей—31 процент юношей и 30 процентов девушек. Таким образом, дружба является достаточно избирательной и индивидуальной. Юноши с числом друзей свыше четырех составляют 12, а девушки —10 процентов от общего числа опрошенных.

Чтобы выяснить соотношение школьных и, так сказать, «внешних» дружб, мы просили школьников указать, с кем из своих друзей и приятелей они учатся в одном классе или школе, живут в одном доме и т. д. Как и ожидалось, соседство, по крайней мере в городских условиях, играет в установлении и поддержании дружбы значительно меньшую роль, чем совместная учеба. Однако внутриколлективные отношения также не исчерпывают круг дружеских привязанностей, особенно у старших. Среди друзей своего пола у мальчиков-семиклассников одноклассники составляют 50, а у десятиклассников — только 37 процентов (у девочек существенных возрастных сдвигов в этом плане нет).

Правда, в ответах на вопрос о месте знакомства с внешкольными друзьями прежняя совместная учеба занимает второе место после совместного летнего отдыха. Но принадлежность к одному и тому же учебному коллективу как ведущий фактор формирования дружеских привязанностей с возрастом теряет свое значение, дружеское общение все больше выходит за школьные стены.

Достоверно выяснить психологические функции дружеского общения с помощью простых самоотчетов невозможно. Даже при полной искренности человеку трудно дать точный ответ о содержании своего общения, темах бесед и т. п. Очень многое забывается, кроме того, истинный смысл дружеского общения зачастую не осознается. Поэтому, спрашивая старшеклассников, как часто они обсуждают со своими друзьями те или иные темы (вербальное общение) и какие у них существуют общие виды деятельности (невербальная активность), мы не питали иллюзий относительно психологической ценности полученных данных. Тем не менее они бросают некоторый свет на соотношение вербального общения и предметной деятельности.

В. А. Сухомлинский писал, что уже у 13—14-летних подростков основой дружбы чаще становятся духовные интересы и потребности, чем увлечение каким-то определенным видом труда (См.: Сухомлинский В. А. Рождение гражданина.— М.: Молодая гвардия, 1971.- С. 219). Наши данные указывают на это же.

Разумеется, дружеское общение всегда как-то объективировано. Не говоря уже о совместной учебе, порождающей много общих проблем и интересов, в общении старшеклассников с их друзьями важное место занимают общественная работа, совместный досуг, развлечения, спорт; реже упоминаются различные любительские занятия и хобби. Но от 20 до 40 процентов опрошенных оставили вопрос о совместной деятельности с другом (подчеркивалось, что речь идет не о вербальной активности, а именно о предметной деятельности, совместных занятиях и увлечениях) без ответа. Дружба ассоциируется у них главным образом с разговорами, спорами, обменом мнениями, короче — с вербальным общением.

Каковы возрастные рамки юношеской дружбы? В принципе люди чаще выбирают друзей собственного возраста, но понятие «сверстник» относительно. В 40—50

лет разница в 5—6 лет совсем невелика, а 2—3 года и вовсе незаметны. Иное дело в юности, когда каждый год приносит нечто существенно новое. 15—16-летние юноши и девушки тянутся к старшим, жадно вслушиваются в их слова и всматриваются в их поведение. Дружба со взрослыми для них дорога и желанна. На вопросы исследователей: «Хотел бы ты иметь старшего друга?» — утвердительно ответили две трети комсомольцев, отдыхающих в лагере «Орленок» (450 человек от 14 до 17 лет), и девять, десятых 16-летних ребят Свердловской области.

Потребность в эмоциональном контакте со старшим нередко принимает даже форму страстного увлечения, когда во взрослом видят живое воплощение идеала. Шестнадцатилетний Добролюбов писал о своем семинарском преподавателе И. М. Сладкопевцеве: «Я никогда, не поверял ему сердечных тайн, не имел даже надлежащей свободы! в разговоре с ним, но при всем том одна мысль — быть с ним, говорить с ним — делала меня счастливым, и после свидания с ним, и особенно после вечера, проведенного с ним наедине, я долго-долго наслаждался воспоминанием и долго был под влиянием обаятельного голоса и обращения... Как собака, я был привязан к нему, и для него я готов был сделать все, не рассуждая о последствиях» (Добролюбов Н. А. Дневники // Собр. соч.: В 9 т. — М.: Гослитиздат, 1964. — Т. 8—С. 441). Эта привязанность сохранилась даже после отъезда Сладкопевцева из Нижнего Новгорода. Подобные страстные увлечения встречаются и у современных юношей.

Но потребность в дружбе со сверстником еще сильнее. Отвечая на вопрос: «Человека какого возраста вы предпочли бы иметь, своим ближайшим другом — старше себя, своего возраста или младше?» — юноши всех возрастов отдают решительное предпочтение сверстнику (75—85 процентов всех ответов), значительно реже — старшему (19 процентов в VII, 13 — в IX, 18 — в X классе) и совсем редко (4 процента в VII, 1 процент в X) — младшему. У девушек на первом месте тоже ровесница, однако они значительно чаще, чем юноши, отдают предпочтение старшим (от 39 процентов в VII до половины — в IX—X классах), а младших не выбирают вовсе.

Фактически среди друзей своего пола как у юношей, так и у девушек преобладают сверстники (у городских девятиклассников — 2/3, в деревне разброс несколько больше) либо ребята старше или младше на 1—2 года.

Каков психологический смысл этих расхождений в ориентациях, в основном совпадающих с данными Бьянки Заззо (1966)? Как правильно замечает Заззо, возраст «идеального друга» приоткрывает некоторые, не всегда осознаваемые, психологические потребности. Ориентация на ровесника говорит о стремлении к более или менее равным отношениям. Дружба с ним основывается на принципе сходства и равенства: «С парнем моего возраста мне легче общаться», «Ему можно все сказать, не боясь насмешек», «С ним свободней, я могу показаться ему как есть, не стараясь выглядеть умнее».

Выбор более старшего друга, напротив, выражает потребность в примере, опеке, руководстве. Здесь преобладают ссылки на то, что старший «может служить образцом», «может поделиться опытом, рассказать о том, чего я еще не знаю», «на него можно положиться».

Почему так редко встречается ориентация на младшего? Потребность в общении с младшими, желание руководить, делиться опытом, опекать — отнюдь не редкость в юношеском возрасте. Более того, судя по нашим данным, юноши (у девушек эта зависимость не обнаружена), имеющие младших братьев или сестер, выше, чем остальные, оценивают себя по таким значимым качествам, как смелость, доброта, ум, самостоятельность, и ожидают более высоких оценок по этим качествам от своих родителей и друзей. Общение с младшими, позволяя юноше проявить свои положительные качества и почувствовать себя взрослым и значительным, благотворно влияет на его самоуважение.

Но как ни приятно юноше чувствовать себя сильным и нужным, этот тип отношений все-таки не вполне отвечает его идеалу дружбы. Для ранней юности типична идеализация друзей и самой дружбы. По данным ряда экспериментальных исследований, представление о друге в этом возрасте значительно ближе к идеальному «Я» испытуемого, к его нравственному и человеческому идеалу, нежели к его представлению о собственном «Я», а связь между идеалом испытуемого и его оценкой друга теснее, чем между его идеалом и образом собственного «Я».

Младший для этой роли не подходит. Дружба с младшим воспринимается скорее как дополнение дружбы со сверстниками, чем как ее альтернатива. У тех, кто дружит исключительно с младшими, такой выбор в большинстве случаев вынужденный. Это либо результат отставания в развитии, когда по кругу своих интересов и поведению юноша объективно ближе к младшим, чем к сверстникам, либо следствие каких-то психологических трудностей: застенчивости, боязни соревновательности, свойственной мальчишеским компаниям, несоответствия уровня притязаний и возможностей и т. п. Перенос эмоциональной привязанности на младших является в этом случае компенсаторным.

Какое место занимает дружба в ряду других межличностных отношений и прежде всего — какова сравнительная степень психологической близости юношей и девушек с друзьями и с родителями?

Для измерения сравнительной степени психологической близости испытуемого с ближайшими друзьями и другими значимыми лицами (мать, отец, другие члены семьи, классный руководитель, любимый учитель и др.) были применены три отдельных показателя: «понимание» (ответы на вопрос: «Насколько хорошо понимают вас перечисленные лица?»), «доверительность» (вопрос: «Делитесь ли вы с этими людьми своими сокровенными мыслями и переживаниями?») и «субъективная легкость общения» (ответы на вопрос: «Насколько легко вы себя чувствуете в общении с перечисленными лицами?»).

Оценки, которые юноши и девушки дали пониманию их окружающими людьми, в целом оказались довольно высокими: почти во всех случаях они стоят ближе к положительному, чем к отрицательному полюсу. Однако во всех возрастах — и у юношей, и у девушек — «ближайший друг» (как правило — сверстник своего пола) занимает ведущее положение.

В исследовании А. В. Мудрика (1974) московские школьники (с V по X класс) фиксировали не только то, насколько хорошо, по их мнению, понимают их мать, отец, друг и другие близкие люди, но и то, насколько важно для них понимание со стороны этого человека, независимо от степени фактической близости с ним.

Отвечая на второй вопрос, мальчики называли отца или мать чаще, чем друга (ответы девочек противоречивы). Но как только оценивается фактическая психологическая близость (понимание и доверительность в общении), предпочтение отдается другу.

Психологическая близость девятиклассников с разными значимыми лицами была изучена и посредством методики самооценки. Каждый испытуемый оценивал себя по 16 качествам, а затем должен был предсказать, как оценят его по тем же параметрам мать, отец, ближайший друг, любимый учитель и одноклассники. Очевидно, что чем выше предполагаемая испытуемым степень понимания его определенным лицом, тем ближе будут ожидаемые им оценки со стороны этого лица к собственной самооценке. Наибольшее совпадение оказалось опять-таки в случае с другом. Более того, друг оказался единственным человеком, от которого девятиклассник ждет оценок более высоких, нежели его собственная самооценка. Это можно считать косвенным указанием на то, что одной из главных функций юношеской дружбы является поддержание самоуважения личности.

Обследование круга доверительного общения 114 старшеклассников (были выделены 14 категорий людей и 36 различных тем) выявило ту же тенденцию: самые интимные темы («случаи больших разочарований» и «особенности отношений с представителями противоположного пола») обсуждаются только с друзьями. Общение с родителями выглядит гораздо более предметным. Например, с отцом обсуждаются преимущественно жизненные планы и учебные дела, а с матерью, кроме того, домашние события и удовлетворенность собой (См.: Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Водалева и Р. л. Кричевского.—М.: Педагогика, 1987.—Гл. III).

Юношеская дружба не только склонна к исповедальности, но и чрезвычайно эмоциональна. Еще Герцен обращал внимание на психологическое сходство юношеской дружбы и первой любви. «Я не знаю, почему дают какой-то монополю воспоминаниям первой любви над воспоминаниями молодой дружбы. Первая любовь потому так благоуханна, что она забывает различия полов, что она — страстная дружба. Со своей стороны, дружба между юношами имеет всю горячность любви и весь ее характер. Та же застенчивая боязнь касаться словом своих чувств, то же недоверие к себе, безусловная преданность, та же мучительная тоска разлуки и то же ревнивое желание исключительности... Я давно любил, и любил страстно, Ника, но не решался назвать его «другом», и когда он жил летом в Кунцеве, я писал ему в конце письма: «Друг Ваш или нет, еще не знаю». Он первый стал писать мне ты и называл меня своим Агатоном по Карамзину, а я звал его моим Рафаилом по Шиллеру» (Герцен А. И. Былое и думы // Соч.: В 9 т.— М.: Художественная литература, 1956.— Т. 4.— С. 82).

Классическая литература неоднократно описывала подобные переживания. Вспомним Тонио Крегера из одноименного рассказа Томаса Манна или Жана Кристофа у Ромена Роллана: «Кристоф не знал никого прекраснее Отто. Все восхищало его в друге — тонкие руки, красивые волосы, свежий цвет лица, сдержанная речь, вежливые манеры и тщательная забота о своей внешности... Во время прогулок он ждал какой-нибудь опасной встречи, чтобы броситься вперед и прикрыть собой Отто» (Роллан Р. Жан Кристоф // Собр. соч.— М.: Художественная литература, 1955.— Т. 3.— С. 182, 183). А разве не похожи на любовные те письма, которыми обменивались Жак и Даниэль в романе Роже Мартен дю Гара «Семья Тибо», вызвавшие такой переполох у отцов-иезуитов?

Дружба иногда выступает и как своеобразная форма психотерапии, позволяя молодым людям выразить переполняющие их чувства и найти подтверждение того, что кто-то разделяет их сомнения, надежды и тревоги.

Слушая телефонный разговор двух подростков, взрослые буквально выходят из себя от его бессодержательности, незначительности сообщаемой информации: «Опять ты треплешься со своим Вовкой! Вам и сказать-то друг другу нечего! Сорок минут болтовни — и ни одной стоящей мысли, ни одной законченной фразы, одни междометия! До чего же пустая молодежь пошла!» Родители не замечают, сколь важен этот «пустой» разговор для их сына, как тянет его к телефону, как меняется в зависимости от разговора его настроение. Разговор кажется пустым потому, что его жизненное содержание — не логическое, а эмоциональное. И выражено оно не столько в словах и предложениях, сколько в характерных интонациях, акцентах, недоговоренности, недомолвках, которые подросток при всем желании не смог бы перевести в понятия, но которые доносят до его друга-собеседника тончайшие нюансы его настроений, оставаясь бессмысленными и непонятными для постороннего слушателя. Этот «пустой» разговор психологически важнее и значительнее «содержательной» светской беседы о высоких материях, блистающей умом и знаниями, но не затрагивающей личных, жизненных проблем собеседников и оставляющей у них только ощущение приятно проведенного вечера.

Но — обратная сторона медали! — многозначность подобной коммуникации делает ее во многом иллюзорной. Юношеская потребность в самораскрытии часто перевешивает интерес к другому, каким он фактически является, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его. Подлинная интимность, т. е. совмещение жизненных целей и перспектив друзей при сохранении индивидуальности и особенности каждого, возможна только на основе относительно стабильного образа «Я». Пока его нет, подросток часто мечется между желанием полностью слиться с другим и страхом потерять себя в этом слиянии.

По выражению американских психологов Элизабет Дауван и Джозефа Эделсона (1966), «юноша не выбирает дружбу, его буквально втягивает в нее». Нуждаясь в эмоциональных привязанностях, юноша подчас не замечает реальных свойств их объекта: «Иногда он привязывается к молодым людям своего возраста, так что это отношение принимает форму страстной дружбы или фактической влюбленности; иногда это привязанность к старшему человеку, в котором он видит своего вождя — явно замену оставленным родителям. Пока они продолжают, эти любовные отношения страстны и исключительны, но обычно они кратковременны. Людей выбирают в качестве объектов и бросают, нисколько не заботясь об их чувствах, а затем заменяют другими. Оставленные объекты быстро и полностью забываются, но форма отношения к ним сохраняется вплоть до мельчайших деталей и обычно воспроизводится в отношении к новому объекту с точностью, которая почти напоминает одержимость», — пишет Г. Блум (1964).

Психологические теории по-разному объясняют этот феномен. Психоанализ связывает неустойчивость юношеских увлечений с тем, что они — не настоящие «объектные отношения», вытекающие из свойств объекта дружбы или любви, а лишь проявления механизмов проекции или идентификации, т. е. уподобления другого себе или себя другому. Для подростка люди, которыми он увлекается, —

лишь способы избавления от внутренней напряженности, хорошие или дурные примеры, средства самоуспокоения или доказательства своих способностей.

Социальная психология склонна объяснять это сложностью процесса общения, когнитивной незрелостью и коммуникативной некомпетентностью.

Дифференциальная психология указывает, что характер требований к другу и дружбе зависит не только и не столько от возраста, сколько от определенного типа личности; в юности, пока индивид еще не научился корректировать собственные реакции, эти его особенности проявляются наиболее резко.

Каждое из этих объяснений по-своему справедливо. Юношеский эгоцентризм часто порождает псевдоинтимность, когда люди все время говорят о себе, не слыша собеседника. Никто не описал этого точнее и глубже, чем Л. Н. Толстой.

Николаю Иртеньеву «невольно хочется пробежать скорее пустыню отрочества и достигнуть той счастливой поры, когда снова истинно нежное, благородное чувство дружбы ярким светом озарило конец этого возраста и положило начало новой, исполненной прелести и поэзии, поре юности» (Толстой Л. Н. Юность // Собр. соч. в 12 т — М. Художественная литература, 1958.—Т. 1.—С. 166). Дружба с Дмитрием Нехлюдовым, «чудесным Митей», не только открыла пятнадцатилетнему мальчику «новый взгляд на жизнь, ее цель и отношения», но и явилась символическим рубежом начала юности (Там же.— С. 187).

Дружба эта исключительно нежна, поэтична, скреплена пактом откровенности — «признаваться во всем друг другу», а чтобы не бояться посторонних (оба стыдливы и застенчивы) — «никогда ни с кем и ничего не говорить друг о друге» (Там же.— С. 182). Юноши действительно говорят обо всем, а больше всего — о самих себе, своих чувствах и переживаниях. Но оба весьма эгоцентричны. Говорить о себе им куда приятнее, чем слушать. Вот Дмитрий рассказывает о своей влюбленности. Но «...несмотря на всю дружбу мою к Дмитрию и на удовольствие, которое доставляла мне его откровенность, мне не хотелось более ничего знать о его чувствах, а непременно хотелось сообщить про свою любовь к Сонечке, которая мне казалась любовью гораздо высшего разбора». Поэтому, «не обращая внимания на то, что он, видимо, был занят своими мыслями и совершенно равнодушен к тому, что я мог сказать ему», Николай спешит поведать другу о своем. Но равнодушный прием остужает чувство: «... как только я рассказал подробно про всю силу своего чувства, так в то же мгновение я почувствовал, как чувство это стало уменьшаться» (Там же.—С. 251, 252).

Безудержная, не признающая никакой психологической дистанции откровенность, столь ценимая в начале дружбы, позже начинает мешать; интимные «признания не только не стягивали больше связь, соединявшую нас, но сушили самое чувство и разъединяли нас» (Там же.— С. 187). В момент ссоры они используются для того, чтобы поглубже уязвить друг друга...

В юности, как тонко заметил австрийский писатель Р. Музиль, стремление светить самому гораздо сильнее, чем стремление видеть при свете. Юношеская дружба — «как яйцо, чувствующее свою великолепную птичку будущность уже в желтке, но представляющее внешнему миру пока всего лишь несколько невыразительным овалом, который нельзя отличить от любого другого». Чем эгоцентричнее дружба, тем вероятнее, что с возрастом в ней появятся нотки враждебности. «Несметное

число лет назад мы восхищались друг другом, а теперь мы не доверяем друг другу, зная друг друга насквозь. Каждому хочется избавиться от неприятного впечатления, что когда-то он путал другого с самим собой, и потому мы служим друг другу неподкупным кривым зеркалом» (Музиль Р Человек без свойств.— М. Художественная литература, 1984.— Т 1 — С. 74, 81).

В юношеской дружбе отчетливо проявляются половые коммуникативные особенности. Потребность в интимной дружбе возникает у девочек на полтора-два года раньше, чем у мальчиков, и сама девичья дружба более эмоциональна. Девичьи критерии дружбы тоньше, более насыщены психологическими мотивами, чем юношеские, девочки чаще испытывают дефицит интимности. Мотив понимания в определении дружбы выражен у девочек во всех возрастах сильнее, чем у мальчиков, да и само это слово они наполняют не совсем одинаковым содержанием. Дописывая неоконченное предложение: «Понимать человека — это значит...», московские мальчики с (I по X класс), опрошенные А. В. Мудриком, подчеркивали преимущественно момент объективного знания («Понимать человека — значит хорошо его знать») и интеллектуального сходства («думать, как он», «иметь общие интересы»). У девочек же начиная с VII класса наиболее сильно звучит тема сочувствия, сопереживания. Девочки имеют в среднем меньше друзей своего пола, чем мальчики, а те, у кого несколько близких друзей, предпочитают встречаться не сразу со всеми, а порознь (так ответили две трети ленинградских девятиклассниц и только одна треть девятиклассников). В общении с подругами у девушек сильнее, чем у юношей, звучат интимные темы.

Эти различия являются не просто половыми, а половозрастными. Дело не только в том, что женщины вообще более эмоциональны, придают большее значение межличностным отношениям и больше склонны к самораскрытию, чем мужчины, но и в том, что девочки раньше созревают, у них раньше появляются сложные формы самосознания, а следовательно, и потребность в интимной дружбе. Для юноши-старшеклассника важнейшей референтной группой еще остаются сверстники своего пола, а главным конфидантом (поверенным тайн), если таковой есть, является друг своего пола. У девушек этот тип общения уже позади — в качестве идеального друга они все чаще выбирают юношу, и в круге их общения значительно больше мальчиков, причем более старшего возраста. Лишь 14 процентов обследованных ленинградских юношей — учащихся IX—X классов выбирают в качестве идеального друга девушку; напротив, количество девушек, предпочитающих дружить с юношей, в старших классах возрастает. Смешанная, разнополовая дружба в юности существенно отличается от однополой, а слово «дружба» часто является лишь завуалированным наименованием зарождающейся любви.

Не менее существенны индивидуальные различия. Очевидно, разные типы людей предрасположены к более закрытой, исключительной или менее интимной, групповой дружбе.

Особенно важно умение понять подростков и юношей, у которых нет друзей. Хотя чувство одиночества в юношеском возрасте не редкость, оно вызывается разными Причинами.

Временное, преходящее состояние одиночества и сопутствующее ему грустное и подавленное настроение — нормальное явление человеческой жизни, которого никто не может избежать.

Достаточно распространено и ситуативное одиночество, обусловленное особыми жизненными обстоятельствами: резкой переменой условий жизни и круга общения, кризисными точками индивидуального развития (например, появлением неудовлетворенной потребности в любви), потерей близких, охлаждением или распадом некогда значимых личных отношений и т. д. Каким бы острым ни было это одиночество, с течением времени оно обычно проходит, уступая место новым отношениям и эмоциональным привязанностям.

Другое дело — хроническое одиночество, преследующее личность постоянно и воспринимаемое ею как нечто неустранимое: «Одиночество — моя судьба».

Какие психологические качества делают людей одинокими и некоммуникабельными? Прототип Некоммуникабельной, одинокой личности включает ряд сходных переживаний и черт, затрагивающих самосознание (пониженное самоуважение, гипертрофированное сознание непохожести на других, замкнутости, отверженности), стиль поведения (самоизоляция, избегание социальных контактов) и репертуар испытываемых чувств (бессилие, жалость к себе, апатия, подавленность, гнев). Однако сочетание этих черт бывает весьма различным.

Американский психолог Джеффри Янг (1982), автор распространенного теста одиночества и метода психотерапии депрессивных состояний, различает 12 синдромов, каждый из которых имеет свои характерные эмоциональные, когнитивные и поведенческие признаки.

1. Неспособность оставаться одному. Человек с этим синдромом не способен к уединению; оставшись один, он теряется, не знает, что с собой делать, испытывает мучительную скуку и пустоту.
2. Низкое самоуважение, выражающееся в заниженных самооценках («меня не любят», «я скучен» и т. п.), которое побуждает личность избегать человеческих контактов, в результате чего появляется хроническая печаль и ощущение безнадежности. Это состояние бывает и у людей в высшей степени интересных и значительных. Как писал в одном из писем Томас Манн, «из-за всей нервности, искусственности, нелегкости своего нрава я не даю никому, даже самому доброжелательному человеку, сблизиться со мной или вообще хоть как-то со мною поладить... Много лет, и лет важных, я ни во что не ставил себя как человека и хотел, чтобы меня принимали во внимание только как художника...» (Манн Т. Письмо К. Принсгейм // Письма.— М.: Наука. 1975.— С. 10).
3. Социальная тревожность, неуверенность в общении, застенчивость, постоянное ожидание насмешек или осуждения со стороны окружающих, так что единственным спасением кажется уход в себя.
4. Коммуникативная неуклюжесть, отсутствие необходимых навыков общения, неумение правильно вести себя в сложных межличностных ситуациях (знакомство, ухаживание), часто в сочетании с низкой эмпатией; это порождает разочарование и обманутые ожидания.
5. Недоверие к людям, которые кажутся враждебными и эгоистичными; такой человек не просто избегает людей, но испытывает к ним озлобление и горечь.
6. Внутренняя скованность, немота, неспособность к самораскрытию, чувство абсолютной психической «герметичности» и непонятности, заставляющее личность постоянно разыгрывать чьи-то чужие роли.
7. Трудности выбора партнера («негде встретить подходящего человека», «никто мне не нравится»), неспособность завязать потенциально интимные

личные отношения или постоянный выбор неподходящих партнеров, в результате чего возникает чувство бессилия и обреченности.

8. Страх быть отвергнутым, связанный с пониженным самоуважением и неудачным прошлым опытом, боязнь новых разочарований, усугубляемая безотчетным чувством вины и сознанием своей малоценности.
9. Сексуальная тревожность, сознание (часто ложное) своей внешней непривлекательности или беспомощности, которое усугубляется стыдом и нередко затрудняет все прочие, несексуальные отношения.
10. Боязнь эмоциональной близости («он хочет больше, чем я могу дать»), побуждающая субъекта уклоняться от углубления дружеских отношений, предполагающих взаимное самораскрытие; опасение быть пойманным, застигнутым врасплох, отказ от принятия ответственности.
11. Неуверенная пассивность, постоянные колебания, неопределенность в оценке собственных чувств («сам не знаю, что я чувствую и чего хочу»), отсутствие настойчивости, инициативы в углублении и развитии личных отношений и настороженность к попыткам такого рода со стороны партнера.
12. Нереалистические ожидания, ориентация на слишком жесткие нормы и требования («все или ничего», «если я тебя придумала, стань таким, как я хочу»), нетерпимость и нетерпеливость, не позволяющие личным отношениям обрести устойчивость, склонность разрывать отношения без достаточных оснований.

Хотя все эти синдромы описательны, а соотношение их компонентов весьма проблематично, их перечень показывает, что одиночество так же многообразно, как и общение, от него нет универсальных рецептов. Одному человеку полезно поменьше думать о собственном «Я» и включиться в деятельную групповую жизнь, а другому, наоборот, — «остановиться, оглянуться». Однако сделать это не так-то просто.

Одна из главных психологических трудностей одиноких и склонных к депрессии людей заключается в том, что у некоторых из них вырабатывается склонность объяснять свои неудачи в общении не конкретными ситуативными причинами, а своими якобы неизменными личными чертами. Эта пораженческая установка парализует попытки установления новых человеческих контактов, с учетом прошлых ошибок. Если в других сферах жизни, например в учебе или в труде, эти люди трезво оценивают причины своих успехов и поражений и, участь на своих ошибках, могут достигнуть высоких результатов, то в сфере общения, где они особенно уязвимы, негативная установка превращается в самореализующийся прогноз: «У меня все равно не получится, поэтому не стоит и пробовать, чтобы не переживать новых разочарований» (С. К. Андерсон и др., 1983).

В целом взрослые плохо занимаются психологическим просвещением молодежи, остро переживающей недостаток у себя коммуникативных качеств. З. А. Янкова (1987) предложила двум группам—15-летним и 21-летним — оценить значимость 10 личностных черт (по методике Е. Мельбруда - См.: Мельбруд Е. Я, ты, мы.— М.: Прогресс, 1987) и отметить, насколько каждая из них присуща им лично. Наиболее значимыми оказались «эмпатия», «самопознание» и «инициативность»; однако лишь 20 процентов опрошенных считали, что эти качества присущи им в значительной степени, а 32 процента сочли, что вовсе их лишены.

Для понимания психологических отличий дружбы взрослых людей от юношеской дружбы особенно важны три момента: относительное завершение формирования

самосознания; расширение и дифференциация сферы общения и деятельности; появление новых интимных привязанностей.

Образ «Я», который у юноши еще только формируется, у взрослого человека уже сложился в определенную устойчивую структуру. Жизненный опыт позволяет ему более или менее реалистически оценивать себя, свои достижения и возможности. Взрослый человек научается соизмерять свои притязания с возможностями, его сознание более предметно, менее эгоцентрично, нежели юношеское, поэтому потребность в психологическом «зеркале» у него снижается. Функция самопознания, столь важная в юношеской дружбе, теперь отходит на задний план, и дружеское общение в значительной мере теряет свою исповедальность. Чтобы разрешить многие проблемы и трудности, обусловленные преувеличением собственной уникальности, непохожести на других, юноше иногда достаточно высказать их вслух, поделиться с другом. Проблемы, волнующие взрослого человека, значительно сложнее, простым разговором их не разрешить. Поэтому его общение с друзьями имеет более предметный характер.

Чем многограннее человек, тем труднее ему найти другого, который был бы созвучен с ним во всех отношениях. Отсюда известная дифференциация дружеских отношений, когда с одним из друзей нас связывают общие интеллектуальные интересы, с другим — воспоминания молодости, с третьим — эстетические переживания. Каждое из таких отношений имеет свои границы, которых люди предпочитают не переходить. Однако это не мешает дружбе быть глубокой, искренней и устойчивой.

В юности дружба занимает привилегированное положение, поскольку она складывается, когда у человека нет еще ни собственной семьи, ни профессии, ни любимой. Единственный «соперник» юношеской дружбы — любовь к родителям, но эти чувства лежат в разных плоскостях. С появлением новых, «взрослых» привязанностей дружба постепенно утрачивает свое привилегированное положение.

Однако первая влюбленность не только не ослабляет потребности в друге, с которым можно поделиться своими переживаниями, но даже усиливает ее. «Мне кажется, что я немного влюблена в С., — пишет в дневнике девятиклассница. — И сейчас мне очень нужен кто-то, кому можно все это высказать, с кем поговорить». Но как только появляется взаимная любовь, эта сфера отношений, как правило, изымается из обсуждения с друзьями (пока в любовных отношениях не возникают какие-то трудности). Если в начале юности дружба оттесняет родительское влияние, то теперь ей самой приходится потесниться, чтобы дать место новым привязанностям.

Таким образом, в развитии личных отношений есть свои закономерности. Один вид отношений подготавливает другой, более сложный, но может и препятствовать ему. Например, слишком теплые отношения в семье, дающие застенчивому подростку максимум психологического комфорта, иногда тормозят его вхождение в общество сверстников, где за положение и понимание надо бороться. Тесная юношеская дружба порой также создает конфликтные ситуации. Пример — судьба «последнего в компании», который настолько поглощен своими друзьями и совместной с ними деятельностью; что не ищет других привязанностей. Его друзья один за другим влюбляются, женятся, а тот, кто

полнее всего идентифицировался с группой как целым, остается один. Он запоздал с переходом в следующую стадию.

Расставание с очарованием юношеской дружбы часто переживается болезненно. «...Лишь до семнадцати, восемнадцати лет мила, светла и бескорыстна юношеская дружба, а там охладает тепло общего тесного гнезда, и каждый брат уже идет в свою сторону, покорный собственным влечениям и велению судьбы» (Куприн А. И. Юнкера//Собр. соч.: В 6 т. М.: Художественная литература, 1958.— Т.6.— С. 164),— с грустью писал А. И. Куприн. Но не следует забывать об эгоцентричности молодости, которая часто побуждает юношу искать в друге не столько собеседника, сколько зеркало или двойника. Нравственно-психологический прогресс заключается именно в освобождении от такой установки. «... Пока человек не освободился еще от своего Двойника, он, собственно, и не имеет еще Собеседника, а говорит и бредит сам с собою; и лишь тогда, когда он пробьет скорлупу и поставит центр тяготения на лице другого, он получает впервые Собеседника. Двойник умирает, чтоб дать место Собеседнику» (Ухтомский А. А. Письма // Пути в незнаемое.— М.: Молодая гвардия, 1973.— Сб. 10.— С. 385).

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В молодости все силы души направлены на будущее, и будущее это принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятые и разделенные мечты о будущем счастье составляют уже истинное счастье этого возраста.
Л. Толстой. Отрочество

Как не раз подчеркивалось в этой книге, юноша принадлежит не только к детскому, но и к взрослому миру. Поэтому, постоянно фиксируя только лишь специфические, «детские» особенности юношеской психологии, мы рискуем вольно или невольно инфантилизировать подростков, подчеркивая их отличия и тем самым — зависимость от взрослых. Между тем они не только находятся в процессе взросления, но по многим существенным параметрам уже ведут себя как взрослые и фактически являются таковыми.

Взросление как процесс социального самоопределения многомерно и многогранно. Рельефнее всего его противоречия и трудности проявляются в формировании жизненной перспективы, отношения к труду и морального сознания.

«В каждой молодости,— писал И. А. Бунин,— есть некоторое особенное время расцвета ее, когда кажется, что это время есть лишь начало чего-то бесконечного, что будет еще множество времен, событий, встреч, и все замечательных» (Бунин И. А. Записи//Соч. В 9 т — М.: Художественная литература, 1967.— Т 9.— С. 361). Юношеское жизнетворчество обнаруживает себя прежде всего как страстное желание что-то начать (См. об этом подробнее: Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) /Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович.—Киев: Наукова думка, 1985). Человек в эти годы «все готовится к чему-то, хотя и не знает к чему — и странно — об этом мало заботится к чему, как будто совершенно уверен, что само найдется» (Достоевский Ф. М. Житие великого грешника // Собр. соч.: В 30 т.— Л.: Наука, 1976.— Т 9.— С. 126).

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Мировоззрение — это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему.

Но мировоззрение — не столько логическая система знаний, сколько система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные ценностные ориентации.

Юность — решающий этап становления мировоззрения, потому что именно в это время созревают и его когнитивные, и его эмоционально-личностные предпосылки. Юношеский возраст характеризуется, как мы уже видели, не просто увеличением объема знаний, но и громадным расширением умственного кругозора старшеклассника, появлением у него теоретических интересов и потребности свести многообразие фактов к немногим принципам. Хотя конкретный уровень знаний, теоретических способностей, широта интересов у ребят весьма неодинаковы, какие-то сдвиги в этом направлении наблюдаются у всех, давая мощный толчок юношескому «философствованию».

Мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы. Разнообразная, противоречивая, поверхностно усвоенная информация складывается в голове подростка в своеобразный винегрет, в котором перемешано все что угодно. Серьезные, глубокие суждения странным образом переплетаются с наивными, детскими. Старшеклассник может, не замечая этого, в течение одного и того же разговора радикально изменять свою позицию, одинаково пылко и категорично отстаивать прямо противоположные, несовместимые друг с другом взгляды. Он часто оказывается в ситуации Алисы в стране чудес: «Ты... кто... такая?— спросила Синяя Гусеница.— Сейчас, право, не знаю, сударыня,— отвечала Алиса робко.— Я знаю, кем была сегодня утром, когда проснулась, но с тех пор я уже несколько раз менялась» (Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес.—М.: Наука, 1982.—С. 52). Но, в отличие от Алисы, юноша склонен утверждать, что всегда говорил и думал одно и то же.

Наивные взрослые часто приписывают этот сумбур недостаткам обучения и воспитания. На самом деле — это нормальное свойство ранней юности. Как справедливо заметил польский психолог К. Обуховский (1972), потребность в смысле жизни, в том, чтобы осознавать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл,— одна из важнейших потребностей личности. В юности, когда человек впервые ставится перед сознательным выбором жизненного пути, эта потребность переживается особенно остро.

Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, т. е. осознание себя частицей, элементом социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

В ходе этих поисков юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества. Но где взять такую формулу?

Марксистско-ленинская философия и этика оценивают жизнь и деятельность индивида с точки зрения общественных интересов, утверждая, что социальная ценность человека определяется тем, насколько его деятельность способствует благу общества. Чем больше человек дает людям, тем богаче становится он сам как личность. Но из этого общего принципа нельзя логически вывести норму индивидуального поведения. Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в

какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?

На эти вопросы нет и не может быть общих ответов, их нужно выстрадать самому, к ним можно прийти только практическим путем. Форм деятельности много, и заранее нельзя сказать, где человек найдет себя. Да и жизнь слишком многогранна, чтобы можно было исчерпать ее каким-то одним видом деятельности, как бы он ни был важен. Стоящий перед юношей вопрос заключается не только и даже не столько в том, кем быть в рамках существующего разделения труда (выбор профессии), сколько в том, каким быть (моральное самоопределение).

Вопрос о смысле жизни есть симптом определенной неудовлетворенности. Когда человек целиком поглощен делом, он обычно не спрашивает себя, имеет ли это дело смысл,— такой вопрос просто не возникает. Рефлексия, критическая переоценка ценностей, наиболее общим выражением которой и является вопрос о смысле жизни, как правило, связана с какой-то паузой, «вакуумом» в деятельности или в отношениях с людьми. И именно потому, что проблема эта по самой сути своей практическая, удовлетворительный ответ на нее может дать только деятельность.

Это не значит, конечно, что рефлексия и самоанализ — «излишество» человеческой психики, от которого нужно по возможности избавляться. Такая точка зрения, при последовательном ее развитии, привела бы к воспеванию животного или растительного образа жизни, полагающего счастье в том, чтобы полностью раствориться в какой угодно деятельности, не задумываясь о ее смысле. Критически оценивая свой жизненный путь и свои отношения с окружающим миром, личность возвышается над непосредственно «данными» ей условиями, ощущает себя субъектом деятельности. Поэтому мировоззренческие вопросы не решаются раз и навсегда, каждый поворот жизни побуждает личность снова и снова возвращаться к ним, подкрепляя или пересматривая свои прошлые решения. В юности это делается наиболее категорично, причем в постановке мировоззренческих проблем для нее характерно то же противоречие между абстрактным и конкретным, что и в стиле мышления.

Вопрос о смысле жизни ставится в ранней юности глобально и на него ждут универсального, годного для всех ответа. «Столько вопросов, проблем мучают и волнуют меня,— пишет восьмиклассница.— Для чего я нужна? Зачем я появилась на свет? Зачем я живу? С самого раннего детства ответ на эти вопросы мне был ясен: «Чтобы приносить пользу другим». Но сейчас я думаю — что же такое «приносить пользу»? «Светя другим, сгораю сам». В этом, безусловно, и есть ответ. Цель человека «светить другим». Он отдает свою жизнь работе, любви, дружбе. Человек нужен людям, он не зря ходит по земле». Девочка не замечает того, что в своих рассуждениях по сути дела не продвигается вперед: принцип «светить другим» столь же абстрактен, как и желание «приносить пользу».

Трудности юношеской рефлексии о смысле жизни — в правильном совмещении того, что А. С. Макаренко называл ближней и дальней перспективой. Расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) — необходимая психологическая предпосылка постановки мировоззренческих проблем.

Дети и подростки, описывая будущее, говорят преимущественно о своих личных перспективах, тогда как юноши выдвигают на первый план общие проблемы. С возрастом увеличивается умение разграничивать возможное и желаемое. Вообще способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды, — один из главных показателей морально-психологической зрелости человека.

Но совмещение ближней и дальней перспективы дается человеку нелегко. Есть юноши, и их немало, которые не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом». Установка (как правило, неосознанная) на продление веселья и беззаботности существования не только социально вредна, так как является по своей сути иждивенческой, но и опасна для самой личности. Юность — прекрасный, удивительный возраст, который взрослые вспоминают с нежностью и грустью. Но все хорошо в свое время. Вечная юность — вечная весна, вечное цветение, но также и вечное бесплодие. «Вечный юноша», каким он известен по художественной литературе и психиатрической клинике, — вовсе не счастливчик. Гораздо чаще это человек, который не сумел в положенный срок разрешить задачу самоопределения и не пустил глубоких корней в важнейших сферах жизнедеятельности. Его изменчивость и порывистость могут казаться привлекательными на фоне бытовой приземленности и будничности многих его сверстников, но это не столько свобода, сколько неприкаянность. Ему можно скорее сочувствовать, чем завидовать.

Не лучше обстоит дело и на противоположном полюсе, когда в настоящем видят только средство достижения чего-то в будущем. Чувствовать полноту жизни — значит уметь видеть в сегодняшнем труде «завтрашнюю радость» (А. С. Макаренко) и вместе с тем ощущать самоценность каждого данного момента деятельности, радость преодоления трудностей, узнавания нового и т. д.

Педагогу важно знать, представляет ли старшеклассник свое будущее как естественное продолжение настоящего или как его отрицание, как нечто радикально другое, и видит ли он в этом будущем продукт своих собственных усилий или что-то такое (все равно — плохое или хорошее), что «само придет». За этими установками (обычно неосознанными) стоит целый комплекс социальных и психологических проблем.

Взгляд на будущее как продукт собственной, совместной с другими людьми деятельности — установка деятеля, борца, который счастлив тем, что уже сегодня работает ради завтрашнего дня. Представление, что будущее «само придет», что «его не избежать», — установка иждивенца, потребителя и созерцателя, носителя ленивой души.

Пока юноша не нашел себя в практической деятельности, она может казаться ему мелкой и незначительной. Еще Гегель отмечал это противоречие: «До сих пор занятый только общими предметами и работая только для себя, юноша, превращающийся теперь в мужа, должен, вступая в практическую жизнь, стать деятельным для других и заняться мелочами. И хотя это совершенно в порядке вещей, — ибо, если необходимо действовать, то неизбежно перейти и к частностям, — однако для человека начало занятия этими частностями может быть все-таки весьма тягостным, и невозможность непосредственного осуществления его идеалов может ввергнуть его в ипохондрию. Этой ипохондрией

— сколь бы незначительной ни была она у многих,— едва ли кому-либо удавалось избежать. Чем позднее она овладевает человеком, тем тяжелее бывают ее симптомы. У слабых натур она может тянуться всю жизнь. В этом болезненном состоянии человек не хочет отказаться от своей субъективности, не может преодолеть своего отвращения к действительности и именно потому находится в состоянии относительной неспособности, которая легко может превратиться в действительную неспособность» (Гегель Г.-В.-Ф. Философия духа // Соч.—М.: Госполитиздат, 1956.—Т. III.— С. 94).

Единственное средство снять это противоречие — творчески преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир. Жизнь нельзя ни отвергать, ни принимать целиком, она противоречива, в ней всегда идет борьба старого и нового, и каждый, хочет он того или нет, участвует в этой борьбе. Идеалы, освобожденные от элементов иллюзорности, свойственной созерцательной юности, становятся для взрослого человека ориентиром в практической деятельности. «Что в этих идеалах есть истинного, сохраняется в практической деятельности; только от неистинного, от пустых абстракций должен отделаться человек» (Гегель Г.-В.-Ф. Философия духа // Соч.— М.: Госполитиздат. 1956 Т. III.— С. 95).

Характерная черта ранней юности — формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствие построения «пирамиды» ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентации, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. С другой стороны — это результат конкретизации целей и мотивов.

Из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного, иногда заведомо недостижимого образца постепенно вырисовывается более или менее реалистический, ориентированный на действительность план деятельности.

Жизненный план — явление одновременно социального и этического порядка. Вопросы «кем быть» и «каким быть» первоначально, на подростковом этапе развития, не различаются. Сплошь и рядом подростки называют жизненными планами весьма расплывчатые ориентиры и мечты, которые никак не соотносятся с их практической деятельностью. В 60—70-х годах почти все ленинградские старшеклассники на вопрос анкеты, имеются ли у них жизненные планы, отвечали утвердительно. Но у большинства эти планы сводились к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать.

Подросток пытается предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Его образы будущего ориентированы на результат, а не на процесс развития: подросток может очень живо, в деталях представлять свое будущее общественное положение, не задумываясь над тем, что для этого нужно сделать. Отсюда и частая завышенность уровня притязаний, потребность видеть себя непременно выдающимся, великим. «Я в своем представлении — первопроходчик в дальней тайге: мы прокладываем дорогу и рядом со мной мои друзья,— писал «Алому парусу» 15-летний Витя из Новосибирска.— Или вдруг — испытатель новых парашютов, когда от твоего умения зависит жизнь очень и очень многих людей. Иногда я — хирург, который делает пересадку сердца

умирающему человеку, или просто врач «Скорой»... Я задерживаю опасного преступника, я спасаю горящее поле, я...»

Это письмо довольно характерно. Мальчик стремится сделать что-то хорошее, важное. Но мечты его еще совершенно детские: главное — быть героем, а в чем и как — дальше видно будет, только твердо уверен, что когда мне будет не 15, как сейчас, а немного больше, я обязательно сделаю что-нибудь такое...»

Жизненный план в точном смысле этого слова возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план — это план деятельности.

Чтобы построить его, юноша должен более или менее четко поставить перед собой, как минимум, следующие вопросы: 1. В каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха? 2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто? 3. Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Жизненные планы старшеклассников как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе весьма различны.

Сравнительное изучение жизненной перспективы 969 восьмиклассников и 625 десятиклассников Киева, проведенное Е. И. Головахой (См.: Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение.— Киев: Наукова думка, 1988), показало, что достаточно определенные представления о своем будущем и о сроках осуществления событий, с которыми они связывают свои долговременные жизненные цели, имеются уже у восьмиклассников, к X классу эти цели только уточняются. Однако в содержании планов существует ряд противоречий.

В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, старшеклассники достаточно реалистичны. Зато в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены: они ждут слишком много или слишком быстро. При этом высокий уровень социальных и потребительских притязаний не подкрепляется столь же высокими профессиональными устремлениями. У многих ребят желание больше иметь и получать не сочетается с психологической готовностью к более трудному, квалифицированному и производительному труду. Эта иждивенческая установка социально опасна и чревата личными разочарованиями.

Обращает на себя внимание также недостаточная конкретность профессиональных планов старшеклассников. Вполне реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений (продвижение по службе, рост заработной платы, приобретение собственной квартиры, машины и т. д.), старшеклассники чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления. При этом девушки ожидают достижений во всех сферах жизни в более раннем возрасте, чем юноши, проявляя тем самым недостаточную

готовность к реальным трудностям и проблемам будущей самостоятельной жизни.

Главное противоречие жизненной перспективы старшеклассников, по данным Е. И. Головахи,— недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Подобно тому как в определенных условиях зрительного восприятия перспективы, отдаленные объекты кажутся наблюдателю более крупными, чем близкие, отдаленная перспектива рисуется некоторым старшеклассникам более ясной и отчетливой, нежели ближайшее будущее, зависящее от них самих. Отчасти это объясняется возрастными особенностями, естественным юношеским оптимизмом и т. п. Однако эта установка отражает также коренные недостатки нашей воспитательной системы и пропаганды, много лет рисовавшей «светлое будущее» как нечто автоматически гарантированное всем и каждому, независимо от прилагаемых собственных усилий.

Сходную картину рисуют и московские психологи (И. В. Дубровина и др., 1987, 1988). Общий уровень личных и социальных притязаний обследованных ими учащихся IX—X классов существенно выше, чем у подростков, равно как и способность различать идеальные и реальные цели. Однако устойчивую иерархию ценностных ориентации обнаружила только треть обследованных. У остальных они либо недостаточно дифференцированы, либо недостаточно устойчивы. 39 процентов старшеклассников еще не определили своего отношения к основным ценностям окружающего мира, и это сказывается на их жизненных планах. Мотивация, связанная с будущей профессиональной деятельностью и учебой, выражена у старшеклассников значительно слабее, чем мотивы самоутверждения и общения.

Следует признать, что официальная педагогика в течение многих лет крайне несамокритично оценивала достижения нашей школы с точки зрения подготовки учащихся к жизни.

В 1983—1984 гг. сотрудники НИИ общих проблем воспитания провели стандартизированное интервью 637 учителей РСФСР, ЭССР и УзССР о степени готовности выпускников средней школы к выполнению основных социальных функций. По мнению опрошенных, лучше всего средняя школа готовит к общественной деятельности, затем, примерно одинаково, к службе в армии и к труду, затем — к продолжению образования; слабее всего подготовка молодежи к рациональному проведению свободного времени и к самостоятельной семейной жизни (См.: Особенности социального формирования учащихся в разных регионах страны / Под ред. Р. Г. Гуровой.— М.: АПН СССР, 1986.— С. 42). Ни выводы, ни честность «экспертов» не вызвали у научных сотрудников ни малейших сомнений.

Между тем уже в 1984 г. при обсуждении проекта реформы школы прямо говорилось, что подготовка учащихся к общественной деятельности неудовлетворительна, что школа воспитывает не столько самостоятельных, критически мыслящих людей, сколько конформистов.

Неудовлетворительной была признана и подготовка к труду. По данным НИЦ ВКШ, в 1986 г. минимум 18 процентов, а по некоторым регионам 25—26 процентов молодых рабочих относились к своей работе безразлично или отрицательно; 19 процентов не соблюдали режим экономии; 31 процент допускали нарушения

производственной дисциплины; 36 процентов равнодушны к производственным недостаткам; 90 процентов не участвовали в решении научно-технических задач (В. И. Мухачев, 1987).

Серьезные претензии к школе высказывает и армия. Многие юноши физически плохо подготовлены к военной службе (на это указали треть опрошенных допризывников). При контрольных проверках нормативов ГТО в ряде школ от 13 до 50 процентов юношей не смогли подтвердить свои формально зафиксированные результаты. Оставляет желать лучшего и психологическая закалка и дисциплинированность будущих воинов.

Что же касается продолжения образования, то при государственной проверке осенью 1987 г. общеобразовательной подготовки 27 тысяч первокурсников ряда вузов и техникумов страны, поступивших из школ и ПТУ, с контрольными заданиями не справились 25 процентов студентов вузов и 45 процентов учащихся средних специальных учебных заведений (эти данные приводились на февральском (1988 г.) Пленуме ЦК КПСС). Каковы же знания тех, кто не захотел или не смог продолжить учебу? Но если столь не критичны учителя, можно ли ждать самокритичной оценки от школьников?

ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ И ВЫБОР ПРОФЕССИИ

...Главным руководителем, который должен нас направлять при выборе профессии, является благо человечества, наше собственное совершенствование.

Не следует думать, что оба эти интереса могут стать враждебными, вступить в борьбу друг с другом, что один из них должен уничтожить другой; человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего усовершенствования только работая для усовершенствования своих современников, во имя их блага.

Карл Маркс. Размышления юноши при выборе профессии

Трудно переоценить роль школы в выработке отношения учащегося к труду. Дело в том, что стереотипы отношения к учению, возникающие в школе, в дальнейшем могут распространяться и на другие сферы.

Формирование положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии — неотъемлемые компоненты становления личности» Но процессы эти не тождественны и не одновременны.

В патриархальном обществе далекого прошлого, когда дети приобщались к труду в непосредственном взаимодействии со взрослыми, все было значительно проще. «Трудовое воспитание» одновременно формировало у ребенка и трудолюбие, т. е. привычку и любовь к труду, и конкретные трудовые навыки, которые служили ему в течение всей жизни. Сегодня писатели и публицисты справедливо критикуют «безмозольную педагогику», пренебрежение к физическому труду, в результате чего дети вырастают белоручками, неспособными даже к самообслуживанию. Но элементарные трудовые навыки, которыми должен овладеть каждый ребенок, не заменяют специальной профориентации и не устраняют психологических трудностей выбора профессии.

Дело, конечно, не только в недостатках школьного обучения. Во всех индустриально развитых странах традиционная трудовая мораль стала в некоторых отношениях проблематичной, менее эффективной, чем раньше. Молодежь, имеющая более высокий уровень образования и материальной обеспеченности, стала предъявлять более высокие требования к интеллектуальному, творческому потенциалу своей трудовой деятельности. Неинтересная, рутинная работа, даже прилично оплачиваемая, ее уже не удовлетворяет. И в США, и в ФРГ, и во Франции молодые люди придают уровню зарплаты меньше значения, чем интересности труда и возможности реализовать в нем свои человеческие потенции. И это — несмотря на безработицу.

Но интересного, творческого труда на всех не хватает, и не все к нему способны. Отсюда — падение трудовой морали и перемещение идеалов значительной части молодежи в сферу досуга. Вот типичные высказывания молодых французских рабочих: «Я не могу жить так, как мой отец. Он ждет понедельника, чтобы пойти вкалывать. А я? Я, когда работаю, жду субботы... чтобы развлечься». «Мы работаем, чтобы жить, а не наоборот... Я не хочу работать полное рабочее время... Меня часто называют бездельником, но мне это все равно. Я искренне считаю, что в наши идиотские времена это комплимент» (См.: Дилигенский Г. Г. В поисках смысла и цели: Проблемы массового сознания современного капиталистического общества.— М.: Политиздат. 1986. С. 106—109)

Не спасает положения и раннее приобщение подростков к производительному труду. Американские социологи Эллен Гринбергер и Лоренс Стейнберг в книге «Когда тинэйджеры работают. Психологические и социальные издержки юношеского труда» (1986) обобщили данные о том, как влияет на установки и поведение старшеклассников и студентов младших курсов работа по найму. Картина оказалась весьма тревожной. Экстенсивная трудовая деятельность отрицательно влияет на успеваемость школьников. Она не только не задерживает, но, похоже, благоприятствует некоторым формам преступного поведения. Работа, особенно в напряженных ситуациях, увеличивает риск алкоголизации и наркотизации подростков. Кроме того, она способствует развитию у многих молодых людей отрицательного отношения к труду как таковому. Возможно, эти выводы преувеличены, но отсутствие или слабый положительный эффект трудовой деятельности на учащихся отмечают и многие другие зарубежные исследователи. Отчасти это вытекает из специфически американских условий. Но есть и причины общего порядка. Главная — свойства труда, который получают подростки. Как правило, это малоинтересная, нетворческая, рутинная работа, не допускающая инициативы и самоконтроля. Многие подростки работают отдельно от старших, это усиливает их возрастную сегрегацию, а подлинная социальная зрелость заменяется «псевдозрелостью».

Эти проблемы актуальны и для нашего общества. Мы помним, каким фарсом оборачивалась школьная производственная практика в 1970-х годах, да и сейчас положение изменилось далеко не везде. Приучить ребят к труду голыми призывами или заставляя их выполнять неинтересную, а порой и ненужную работу невозможно. Тем более что и с материальным стимулированием труда дело у нас обстоит плохо.

Радикальный выход из этого противоречия дает только полная информатизация общества, делающая совокупное общественное знание потенциально доступным каждому человеку (См. подробнее: Ершов А. Информатизация: от компьютерной грамотности к информационной культуре общества//Коммунист.— 1988.— № 2.— С. 82—92). Однако это требует длительного времени, а работать нужно всем и всегда.

Впрочем, соотношение ценностей труда и досуга — не только глобальная, но и вполне конкретная, личная проблема. Ее острота и способы решения зависят прежде всего от того, удалось ли личности найти себе дело по душе и соответственно выстроить собственную иерархию ценностей. Иными словами, речь идет о соотношении работы и призвания.

Статья 40 Конституции СССР гарантирует не только право на труд, но и право на выбор профессии, рода занятий и работы в соответствии с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и с учетом общественных потребностей. Но как найти свое призвание? Чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее.

Понятие «призвание» имело первоначально религиозный смысл: подразумевалось, что это бог призывает человека к определенной деятельности, дав ему соответствующий социальный статус или путем индивидуального откровения (как Жанне д'Арк явилась во сне богоматерь). Сегодня призванием обычно называют единство субъективных склонностей и способностей к той или иной деятельности, в которой личность видит главную форму самореализации. Но

склонности и интересы сами формируются и изменяются в процессе деятельности. Резко выраженные, устойчивые и активные склонности у детей встречаются не так уж часто.

Подросток стоит перед выбором сферы деятельности. Но только практически, в ходе самой деятельности выяснится, подходит ли она ему или нет. Если я никогда не пробовал рисовать, откуда я узнаю, имеется ли у меня талант художника? А все формы деятельности испробовать невозможно.

У человека могут быть задатки многих способностей и дарований. Р. Вагнер обладал одновременно музыкальным и литературным талантами; М. Ю. Лермонтов, Т. Г. Шевченко, помимо поэтического дара, были незаурядными художниками; композитор А. П. Бородин был крупным химиком. Даже многие талантливые люди не сразу находили себя, по несколько раз меняли профессии. К тому же профессиональное самоопределение есть одновременно и самоограничение, предполагающее отказ от многих других видов деятельности. И хотя это совершенно в порядке вещей, сделать ответственный и самоограничивающий выбор отнюдь не просто.

Профессиональное самоопределение — многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения (Д. Сьюпер, 1953). Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда — с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Эти три подхода подчеркивают разные стороны дела: первый исходит из запросов общества, третий — из свойств личности, второй предлагает способы согласования того и другого. Вместе с тем они взаимодополнительны (первый — преимущественно социологический, второй — социально-психологический, третий — дифференциально-психологический).

В психологии развития профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых варьирует в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития. Первый этап — детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения. Второй этап — подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии. Третий этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, — предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов подростка («Я люблю исторические романы, стану-ка я историком»), затем с точки зрения его способностей («У меня хорошо идет математика, не заняться ли ею?») и, наконец, с точки зрения его системы ценностей («Я хочу помогать больным людям, стану врачом»; «Хочу много зарабатывать. Какая профессия отвечает этому требованию?»).

Разумеется, интересы, способности и ценности проявляются, хотя бы неявно, на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, как общественные (осознание социальной ценности той или иной профессии), так и личные (осознание того, чего индивид хочет для себя), являются более обобщенными и обычно созревают и осознаются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязанно. Интерес к предмету стимулирует школьника больше заниматься им, это развивает его способности; а выявленные способности, повышая успешность деятельности, в свою очередь, подкрепляют интерес. Четвертый этап — практическое принятие решения, т. е. собственно выбор профессии, включает в себя два главных компонента: 1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему, 2) выбор специальности.

Вообще говоря, последовательность этих двух выборов может быть разной. Девушка может сначала определить сферу деятельности («хочу заниматься медициной»), а потом — уровень квалификации (быть врачом, фельдшером, медсестрой или санитаркой), или наоборот — сначала выбрать уровень, а потом уже специальность («Буду поступать в вуз, но еще не знаю в какой»). Но фактически, судя по данным социологов, второй путь решительно преобладает, в частности ориентация на поступление в вуз формируется значительно раньше, чем созревает выбор конкретной специальности. Уровень социальных притязаний школьника и выбор той или иной конкретной специальности в немалой степени зависят от объективных условий. Прежде всего это социальное положение, материальное благосостояние семьи и особенно уровень образования родителей. Дети из более обеспеченных и образованных семей обычно склонны идти по стопам родителей, во всяком случае хотят остаться в той же социально-профессиональной группе. Другие, напротив, стремятся повысить свой социально-профессиональный статус, получить более высокое образование и квалификацию, чем их родители, и последние сами подталкивают их в этом направлении. При этом образовательный уровень родителей важнее, нежели материальное благосостояние.

Судя по многолетним социологическим данным (См.: Бабушкина Т. А. Школа и начало трудового пути.— М.: Педагогика, 1985; Переведенцев В. И. Социальная зрелость выпускника школы.— М.: Знание, 1985; Титма М. Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи.— Таллин, 1982; Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь.— М., 1985), чем выше уровень образования родителей, тем больше вероятность, что их дети собираются продолжать учебу после школы и что эти их планы будут реализованы.

Многое зависит также от социальной престижности профессий.

Престиж той или иной профессии в общественном мнении обычае находится в обратном отношении к ее массовости. Космонавтов требуется значительно меньше, чем разнорабочих. В. Н. Шубкин (См.: Шубкин В, Н Начало пути: Проблемы молодежи в зеркале социологии литературы,— М. Молодая гвардия, 1979) образно представляет это в виде двух зеркальных пирамид: первая изображает реальную потребность общества в кадрах, вторая, перевернутая,— степень привлекательности профессий для молодежи. Чем престижнее профессия, тем больше в ней будет кандидатов на одно место и тем большему числу из них предстоит отсеяться, заняться чем-либо другим.

Динамика престижа профессий — дело тонкое. То, что в 1980-х годах резко упали конкурсы в инженерные и повысились в торговые вузы, можно объяснить материальными трудностями и многолетней недооценкой инженерного труда. Но огромные конкурсы на гуманитарные факультеты, хотя работа по этим специальностям заведомо плохо оплачивается и ее к тому же трудно найти, вряд ли можно объяснить чисто экономически. Скорее это связано с ростом гуманитарных интересов у молодежи, несмотря на весь ее кажущийся прагматизм; к тому же гуманитарных факультетов у нас очень мало.

Профессиональная ориентация — сложная психологическая проблема. К ней существует три главных теоретических подхода.

Первый подход исходит из идеи стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависят способы и успех деятельности; акцент делается, с одной стороны, на отборе и подборе людей, наиболее подходящих для той или иной работы, а с другой — на подборе работы, наиболее соответствующей индивидуальным качествам того или иного человека.

Второй подход исходит из идеи направленного формирования способностей, полагая, что у каждого, человека можно так или иначе выработать нужные качества.

Оба эти подхода могут формулироваться по-разному» но их общий методологический недостаток в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как независимые и противостоящие друг другу величины, одна из которых обязательно подчиняет себе другую.

Существует, однако, третья возможность — ориентация на формирование индивидуального стиля деятельности. Эта концепция основана на следующих предпосылках:

1. Признается, что есть стойкие практически невоспитуемые личные (психологические) качества, существенные для успеха деятельности.
 2. Возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту (продуктивности труда) варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности.
 3. Имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет их упражнения или же компенсации посредством других способностей или способов работы (сниженную скорость реагирования можно компенсировать повышенным вниманием к подготовленным мероприятиям, предусмотрительностью; понижение активности в монотонной обстановке можно компенсировать тем, что человек искусственно разнообразит деятельность — меняет порядок действий или воображает, что объекты меняют цвет, или одухотворяет их мысленно и т. д.).
 4. Формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т. е. внутренних условий развития, наряду с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды)».
- (Климов Е. А. Личность, профессия и научно-практическая консультация // Молодежь и труд/Под ред. В. А. Ядова.—М.: Молодая гвардия, 1970.—С. 107).

В выборе профессии очень важна профессиональная консультация. Однако подавляющее большинство старшеклассников выбирают профессию более или менее стихийно.

В рамках исследования В. Н. Шубкина был особый раздел под названием «Цена пророков». Суть его состояла в том, что весной, перед окончанием школы, десятиклассников опрашивали, каким они видят свое ближайшее будущее, какую профессию изберут, где будут работать или учиться и т. д. Те же вопросы задавали одноклассникам (каждый давал прогноз о каждом), учителям и родителям. Через полгода, осенью, социологи выяснили, как фактически сложилась судьба выпускников, и подсчитали, сколько очков «выбила» каждая группа «пророков»: сами выпускники, их одноклассники, учителя и родители. Наиболее точными были предсказания одноклассников. Учителя, как и родители, оказались неважными «пророками».

Сходная ситуация сохранилась и в середине 1980-х годов. По данным Н. О. Сипачева (1987), среди московских школьников, осуществивших выбор будущей профессии к моменту окончания VIII класса, наибольшее влияние на их выбор оказали друзья, а влияние родителей, центров профориентации и школы было значительно меньшим.

Существенные факторы профессионального самоопределения — возраст, в котором осуществляется выбор профессии, уровень информированности молодого человека и уровень его притязаний.

Выбор профессии, как мы видели,— сложный и длительный процесс. Проблема состоит не столько в его общей продолжительности, сколько в последовательности этапов. Здесь существуют две опасности. Первая — затягивание и откладывание старшеклассником профессионального самоопределения в связи с отсутствием

сколько-нибудь выраженных и устойчивых интересов. Эта задержка часто сочетается с общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентации юноши, что вполне понятно, если вспомнить, что профессиональное самоопределение — один из главных компонентов повзреления и устойчивого образа «Я», самоуважения и т. д.

Только 32 процента киевских восьмиклассников и 45 процентов десятиклассников за два-три месяца до конца учебного года сказали, что уже выбрали профессию и считают свой выбор окончательным (Е. И. Головаха, 1988). Многих из них эта неопределенность не волнует — все еще впереди. Тем не менее четкое профессиональное самоопределение статистически связано с общей удовлетворенностью жизнью. Среди восьмиклассников, уже выбравших профессию, полностью удовлетворены жизнью 41 процент, а среди колеблющихся — 26 процентов. Тесная связь существует также между выбором профессии и уверенностью юноши в достижимости своих жизненных целей. Это вполне согласуется с теорией Эриксона о стадиях формирования эго-идентичности, о которой говорилось выше.

Попытки родителей (особенно частые в интеллигентных семьях) ускорить, форсировать этот процесс путем прямого психологического нажима («Ну когда ты в конце концов определишься? Я в твоём возрасте...»), как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у детей рост тревожности, а иногда и негативистский отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать, уход в разного рода хобби и т. п. Помощь здесь может быть только органической — своевременное, на всем протяжении учебы, расширение

кругозора и интересов ребенка, ознакомление его с разными видами деятельности и практическое приобщение к труду. Хотя раннее и твердое самоопределение обычно считается фактором положительным, оно тоже имеет свои издержки. Подростковые увлечения нередко обусловлены случайными факторами. Подросток ориентируется только на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспектов (например, что геолог должен полжизни проводить в экспедициях, что историю интересно изучать, но возможности применения этой специальности, если ты не хочешь быть школьным учителем, довольно ограничены, и т. п.). К тому же мир профессий, как и все остальное, в этом возрасте часто кажется черно-белым: в «хорошей» профессии все хорошо, в «плохой» — все плохо. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие варианты и возможности часто служат своего рода психологическим защитным механизмом, средством уйти от мучительных сомнений и колебаний. В будущем это может привести к разочарованию. К тому же ранняя профессионализация часто связана с неблагоприятными семейными условиями, низкой успеваемостью и другими отрицательными факторами, снижающими уровень сознательности и добровольности выбора.

Очень важен уровень информированности старшеклассников как о будущей профессии, так и о самих себе. Наши юноши и девушки очень плохо знают круг профессий, из которого им предстоит выбирать, и конкретные особенности каждой профессии, что делает их выбор в значительной мере случайным. Нередко эта неинформированность сохраняется даже на вузовской скамье. На вопрос: «Представляете ли вы себе характер, содержание и условия вашей будущей профессиональной деятельности?» — утвердительно ответили от одной четверти до трех пятых опрошенных В. Т. Лисовским (1974) ленинградских студентов. Чем младше человек в момент выбора профессии, тем вероятнее, что его выбор несамостоятелен и совершается не на основе его собственной системы ценностей, а по чьей-то подсказке и на базе недостаточной информации.

Здесь есть также определенные половые различия. Осведомленность юношей о различных современных профессиях выше, а сама дифференциация профессиональных интересов начинается у них раньше и проявляется иначе, чем у девушек. Юноши критичнее оценивают возможности и требовательнее относятся к своей будущей профессии; девушки в этом отношении пассивнее и легче мирятся с неудачами, придавая больше значения устройству личной, семейной жизни (Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин, 1985).

Оценивая степень сформированности профессионального выбора выпускников средней школы, Ю. П. Вавилов и Н. В. Андреев разбили их на 4 типа: 1) уже определившихся (21 процент юношей и 33 процента девушек), 2) колеблющихся (33 процента юношей и 30 процентов девушек), 3) неустойчивых, «мятущихся» (15 процентов юношей и 11 процентов девушек) и 4) пассивных, инертных (23 процента юношей и 14 процентов девушек). Это ясно связано с индивидуально-типологическими свойствами выпускников.

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, включающий оценку своих объективных возможностей (человеку, который в детстве не учился музыке, трудно поступить в консерваторию) и оценку своих способностей. Кроме того, на него влияет часто не осознаваемый самим субъектом уровень требований, предъявляемых им к профессии. У 15—17-летних

юношей и девушек уровень притязаний часто завышен. Это нормально и даже полезно, так как стимулирует молодого человека к росту и преодолению трудностей. Гораздо хуже, если уровень притязаний занижен и юноша ни к чему особенно не стремится, довольствуясь тем, что само идет к нему в руки. Но как избежать травм вследствие первых жизненных неудач, например при попытке поступления в вуз?

Некоторым не прошедшим по конкурсу молодым людям кажется, что произошла непоправимая катастрофа; все их жизненные планы рухнули и т. д. Но социологические исследования показывают, что те, кто всерьез ориентирован на продолжение образования, могут реализовать и реализуют жизненные планы несколько позже. Однако не все придерживаются первоначальной ориентации.

Чем старше люди, тем больше разветвляются их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации. Те, кто хотел поступить и поступил в вуз, сначала кажутся удовлетворенными. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза. На вопрос: «Если бы вы снова стали выбирать профессию, то повторили бы свой выбор?» — отрицательный или неопределенный ответ дали как минимум треть опрошенных студентов (обследовались четыре ленинградских вуза и девять вузов РСФСР); в некоторых вузах доля положительных ответов составляет меньше половины (См.: Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.— С. 48—49). Причем к старшим курсам число студентов, которые не удовлетворены избранной специальностью, не сокращается, а растет. Это может объясняться разными причинами: уровнем преподавания в конкретном вузе, обнаружением теневых сторон будущей специальности, которых школьник не видел, и т. д. Иногда неудовлетворенность — просто кризисная точка в развитии, которая пройдет, когда начнется практическая работа. Но на работе молодого специалиста подстерегают новые трудности. Один не справляется с высоким уровнем ответственности, другой, напротив, обнаруживает, что должностные требования значительно ниже уровня полученного им образования, и т. п. Короче говоря, «вузовский» вариант развития отнюдь не бесконфликтен.

Столь же многоцветны и другие жизненные потоки. В ранней юности человеку кажется, что он сам выбирает свой жизненный путь, и он действительно делает это, хотя на его выбор влияют и предшествующее воспитание, и социальная среда, и многое другое. По окончании школы влияние внеличных факторов становится еще заметнее. Как справедливо отметил В. Н. Шубкин, наряду с путями, которые мы выбираем, существуют пути, которые выбирают нас.

Принадлежность к тому или иному потоку дифференцирует собственные ценностные ориентации личности, в частности ее отношение к образованию. Молодые люди, окончившие вуз, выше всех остальных ценят образование преимущественно как средство сделать жизнь более содержательной, интересней. Среди работающих преобладает мнение, что смысл образования в том, чтобы приносить больше пользы веществу. Но среди них больше всего и скептиков, полагающих, что образование — просто дань моде.

Таким образом, каждый из потоков начинает вырабатывать свой специфический взгляд, который оправдывает и возвышает реальную сегодняшнюю социальную

позицию личности. Это сказывается я на оценке разных профессий. У 17-летних она, как уже говорилось, контрастная, «черно-белая», абстрактная. 25-летние уже соотносят оценку с собственным жизненным путем. Здесь очень много разных вариантов. По данным В. Н. Шубкина, через 7 лет по окончании школы удовлетворенность своим положением у тех, кто пытался поступить в вуз, но сорвался и пошел работать, оказалась не только не ниже, а даже выше, чем у тех, кто благополучие поступил и окончил вуз. Что стоит за этими фактами? Может быть, дело в том, что хорошее выполнение относительно простой, работы дает большее моральное удовлетворение, чем посредственное выполнение сложного труда? Или тот, кто раньше начал работать, больше зарабатывает и чувствует себя уже вполне сложившимся человеком, тогда как студент или начинающий инженер еще не знает, какой из него получится специалист? А может быть, люди, не достигшие своей первой мечты, просто снизили уровень притязаний и черпают удовлетворенность жизнью не в содержании труда, а в чем-то другом, например в материальном благополучии или в духовных интересах, не связанных с профессиональной деятельностью, различных увлечениях и хобби?

Хотя в последнее десятилетие вопросам профориентации уделялось довольно много внимания, очень многие молодые люди в нашей стране недовольны своей профессией. На вопрос международной анкеты «Если бы вы заново выбирали профессию, то избрали бы вы ту, по которой работаете?» утвердительно ответил в ЧССР — 61 процент опрошенных, в ПНР — 46 процентов, в ВНР — 42 процента, а в СССР — только 39 процентов (См. Трудящаяся молодежь образование, профессия, мобильность.— М., 1984. С. 98). Особенно тревожно, что удовлетворенность своей профессией низка у нас во всех образовательных группах, включая лиц имеющих высшее образование на получение которого затрачены огромные общественные средства и личные усилия. За этими цифрами — и текучесть кадров; и плохая-работа и множество человеческих; драм...

Как справедливо считает Е. И. Головаха, профессиональная ориентация учащихся должна быть органически увязана с их жизненными, перспективами и ценностными ориентациями. Отсюда вытекает несколько практических рекомендаций (Головаха Е. И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи.— Киев: Наукова думка, 1988.— С. 124—125):

1. Профессиональная ориентация не должна, ограничиваться непосредственно профессиональной сферой, но всегда замыкаться на важнейшие жизненные цели молодежи.
2. Для формирования согласованной и реалистично», жизненной перспективы нужно, знакомить юношей и девушек с конкретными примерами удачных и неудачных жизненных- путей, связанных с выбором той или иной профессии. Особенно важно звание будущие условия труда, занимающих одну из ведущих позиций в системе юношеских требований к будущей профессии.
3. Учитываем что для юношей при выборе профессии более важен размер будущей заработной платы, а для девушек — благоприятные условия труда. Рабочие профессии привлекают молодых людей прежде всего возможностью более быстрого достижения самостоятельности и независимости. Для тех, кто их выбирает, будущая зарплата имеет иногда меньшее значение, чем для тех, кто выбирает профессии умственного труда высокой квалификации.
4. Независимо от уровня знаний школьников, они нуждаются в специальной профориентационной информации. Школьная программа этих знаний не обеспечивает.

5. Необходимо разъяснять старшеклассникам непосредственную зависимость будущих профессиональных и жизненных достижений от их готовности к самоотдаче в труде и самостоятельности в реализации жизненных целей.
6. В профориентационной работе важно учитывать не только рациональные моменты, связанные с определением жизненных целей и планов, но и эмоциональные особенности личности.

Эти вопросы не имеют однозначных решений. В условиях научно-технической революции первоначальная профессиональная подготовка нередко становится недостаточной или обесценивается по объективным причинам, вынуждая личность, хочет она того или нет, переучиваться или даже менять род занятий, как это происходит сейчас с некоторыми работниками управленческого аппарата. Неполная удовлетворенность профессией в одном случае может быть причиной плохой работы, а в другом — облегчает профессиональную мобильность и смену форм трудовой деятельности. Жизненный путь современного человека — не монотонное движение по однажды проложенной и накатанной колее, где все известно заранее. В нем есть и крутые повороты, и перерывы постепенности, и непредсказуемые новые старты. Это делает нашу жизнь тревожной и беспокойной, но одновременно дает личности новые возможности самореализации.

Это должна учитывать и система образования. Вместо бесплодных попыток соединить общее образование с профессиональным февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС выдвинул концепцию всеобщего среднего образования молодежи как базового для последующей подготовки кадров квалифицированных рабочих и специалистов, всестороннего развития личности. Принцип непрерывного образования предполагает не только согласованность его этапов и звеньев, но и то, что на каждом этапе своего развития индивид обладает определенной свободой выбора. Единство целей и задач образования должно сочетаться с разнообразием школ, гибкостью учебных планов и программ, уделять первостепенное внимание развитию индивидуальных способностей учащихся, дифференцируя обучение в соответствии с их запросами и склонностями. Что же касается включения учащихся в производственный труд, то он прежде всего должен быть полезным для общества и семьи и одновременно выступать источником познания и радости для них самих. Только так можно сочетать трудовое воспитание с нравственным, сделав профессиональную ориентацию элементом свободного социального самоопределения личности.

МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ

Временное — временным и мерьте,
 так как ведь для жизни мы живем.
 Но душа-то мыслью о бессмертье
 Будто бы изъедена червем!
 Все ей мало. Все чего-то мало,
 Хочет, повседневности назло,
 Чтоб ее куда-то подымало
 И навстречу вечности вело...
 Евгений Винокуров. Бытие

Многие психологи и философы выделяют в развитии нравственного сознания три главных этапа: доморальный уровень, когда ребенок выполняет установленные правила, исходя из эгоистических соображений, конвенциональную мораль, ориентирующуюся на внешние нормы поведения, и, наконец, автономную мораль, т.е. ориентацию на внутреннюю, автономную систему принципов.

Однако переход из одной стадии в другую весьма сложен и противоречив. Сила морального сознания — в категоричности и универсальности основных его постулатов. Чтобы овладеть азами нравственности, ребенок должен мыслить альтернативно, дихотомически: добро или зло, хорошо или плохо — третьего не дано. Ребенок, не усвоивший элементарных норм нравственности как безусловных, категорических императивов — этого нельзя делать никогда, ни за что, ни при каких условиях! — едва ли станет нравственным человеком. Но нравственность не сводится к системе запретов и предписаний. Каковы бы ни были источники моральных норм и правил, нравственное решение и связанные с ним риск и ответственность могут быть только индивидуальными. Нравственно зрелый человек порой не может однозначно ответить на невинный вопрос ребенка — хорошо это или плохо? — потому что одно и то же действие по-разному оценивается в зависимости от его контекста, последствий, мотивов и многого другого. Отсюда проистекает сложность морального выбора, оценки и самооценки. При отсутствии развитой нравственной рефлексии жесткая система моральных принципов легко вырождается в примитивное морализирование, обращение с моралью к другим, но не к себе.

Истинно нравственный человек беспощадно требователен к себе и в то же время снисходителен, терпим к другим. Осуждая дурные поступки других, он избегает переносить отрицательную оценку поступка на личность совершившего его человека, старается войти в его положение, понять его, найти смягчающие обстоятельства. Записные моралисты, наоборот, беспощадны к другим и снисходительны к себе. Это вытекает из самого стиля их мышления.

Формирование нравственной личности и соответствующего стиля морального поведения опирается на ряд автономных предпосылок.

Оно предполагает, во-первых, определенный уровень умственного развития, способность воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки; во-вторых, эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию; в-третьих, накопление личного опыта более или менее самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки; в-четвертых, влияние социальной среды, дающей ребенку конкретные примеры

нравственного и безнравственного поведения, поощряющей его поступать так или иначе. Однако взаимосвязь этих факторов проблематична. Наиболее общая, охватывающая весь жизненный путь и подвергавшаяся экспериментальной проверке во многих странах когнитивно-генетическая теория морального развития личности принадлежит американскому психологу Лоренсу Колбергу (См. о ней подробнее: Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология Личности / Отв. ред. М. И. Бобнева, Ё. В. Шорохова, —М.: Наука, №79.— С. 85—113). Развивая выдвинутую Ж. Пиаже и поддержанную Л. С. Выготским идею, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Колберг выделяет в нем несколько фаз.

Отношение между стадиями умственного развития по Пиаже и стадиями иморального развития по Колбергу

«Доморальному уровню» соответствуют стадии 1, когда ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и 2, когда ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды (послушание в обмен на какие-то конкретные блага и поощрения).

«Конвенциональной морали» соответствуют стадии 3 — модель хорошего ребенка», движимого желанием одобрения со стороны значимых других и стыдом перед их осуждением, и 4 — установка на поддержание установленного порядка и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам).

«Автономная мораль» переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией 5А, когда подросток осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в принципе полезности. На стадии 5В релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, выражающего интересы большинства. Лишь после этого (стадия 6) формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью, безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям,

Определенный уровень интеллектуального развития, измеряемого по Пиаже, Колберг считает необходимой, но недостаточной предпосылкой соответствующего уровня морального сознания, а последовательность всех фаз развития — универсальной, инвариантной. Связь стадий морального развития Колберга и стадий умственного развития Пиаже наглядно представлена в следующей таблице.

Эмпирическая проверка теории Колберга, проводившаяся в США, Англии, Канаде, Мексике, Турции и на Тайване, состояла в том, что испытуемым разного возраста предлагалась серия гипотетических моральных ситуаций разной степени сложности. Ответы оценивались не столько по тому, как испытуемый разрешает предложенную дилемму, сколько по характеру его аргументов, многосторонности рассуждений и т. д. Способы решения сопоставлялись с хронологическим возрастом и интеллектом испытуемых.

Эти исследования в общем подтверждают наличие устойчивой закономерной связи между уровнем морального сознания индивида, с одной стороны, и его возрастом и интеллектом — с другой. Количество детей, стоящих на

«доморальном» уровне, с возрастом резко уменьшается. Для подросткового возраста более типичны ориентация на мнение конкретных значимых других или на соблюдение формальных правил («конвенциональная мораль»). Постепенный переход к автономной морали начинается в юности, но сильно отстает от развития абстрактного мышления: хотя почти две трети обследованных Кодбертом американских юношей старше 16 лет уже достигли логической стадий формальных операций, понимание морали как системы взаимообусловленных правил, направленных на достижение общего блага, или сложившейся системы моральных принципов характерно только для каждого десятого.

Наличие связи между уровнем морального сознания и интеллекта подтверждают и отечественные исследования. Например, Г. Г. Бочкарева, сопоставив особенности мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей и их «нормальных» сверстников, нашла, что у правонарушителей меньше интериоризованных, внутренних норм поведения. «Стыд для многих правонарушителей — это или «сплав» переживания страха наказания с отрицательными эмоциями, вызванными осуждением окружающих, или же это такой стыд, который можно назвать «стыдом наказания», но не «стыдом преступления». Такой стыд вызывает не раскаяние в собственном значении этого слова, а лишь сожаление, связанное с результатом преступления, — сожаление о неудаче» (Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972. — С. 298). В их мотивации выражен страх наказания и стыд перед окружающими, но не развито чувство вины. Это отчасти связано с их общим интеллектуальным отставанием.

Однако связь нравственного сознания личности и ее реального поведения неоднозначна. Знание нравственных норм и правил облегчает человеку принятие верного решения. Недаром среди старшеклассников популярны диспуты на этические темы. Но гипотетические или заимствованные из художественной литературы примеры и реальные жизненные ситуации, с которыми приходится сталкиваться самому подростку, — далеко не одно и то же.

Иногда старшеклассник просто «не узнает» стоящих перед ним моральных задач, хотя правила их решения ему отлично известны. Кроме того, моральные дилеммы, реально волнующие подростков, зачастую не совпадают с теми, которые предлагают им учитель или психолог.

Наконец, разные уровни морального сознания могут выражать не только стадии развития, но и разные личностные типы. Например, этический формализм, рассматривающий моральные нормы вне конкретных условий их реализации и требующий безусловного соблюдения правил, каковы бы ни были последствия этого, — не только определенная стадия морального развития, но и специфическое свойство людей с ригидными социальными установками, независимо от их возраста и уровня интеллектуального развития.

Практическое решение всякой нравственной дилеммы связано с конкретной жизненной ситуацией. Человек может по-разному решать одну и ту же моральную дилемму, в зависимости от того, насколько близко она его затрагивает. Нравственная мотивация — многоуровневая. Чувство долга перед обществом не снимает особых обязанностей по отношению к близким людям, а ориентация на

обобщенного другого (правила) не исключает чувствительности к мнению конкретных других и т. п. Чисто логическим путем эти противоречия не решаются.

Формирование морального сознания нельзя рассматривать в отрыве от социального поведения, реальной деятельности, в ходе которой складываются не только моральные понятия, но и чувства, привычки и другие неосознаваемые компоненты нравственного облика личности. Характерный для личности способ решения моральных проблем, как и та система ценностей, с которой они соотносятся, формируются прежде всего в ходе практической деятельности ребенка и его общения с окружающими людьми. Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от ее психологической готовности к тому или иному действию.

Нравственная позиция раскрывается в поступках и формируется поступками же, причем особенно важную роль в установлении единства знаний, убеждений и деятельности играют конфликтные ситуации. Человек, не бывавший в сложных жизненных переделках, еще не знает ни силы своего «Я», ни реальной иерархии исповедуемых им идей и принципов.

Поведение людей любого Возраста в новых для них проблемных ситуациях сильно зависит от наличия опыта разрешения аналогичных ситуаций. Любая новая проблема сопоставляется с нашим прошлым опытом, и чем более личным был этот опыт, тем сильнее его последующее влияние. Ситуация, в которой индивид сам принимал участие, психологически более значима, чем та, которую он наблюдал со стороны, и тем более та, о которой он только слышал или читал. Недаром реальное поведение людей часто резко отличается от того, каким оно представляется им самим в воображаемых ситуациях, например в психологических экспериментах.

Психологи давно уже обратили внимание на внутреннюю противоречивость юношеского морального сознания, в котором ригоризм и категоричность оценок странным образом уживаются с демонстративным скепсисом и сомнением в обоснованности многих общепринятых норм. Такая противоречивость объясняется прежде всего, если взять психологическую сторону вопроса, интеллектуальными трудностями. В отличие от ребенка, принимающего данные ему правила поведения на веру, юноша начинает осознавать их относительность, но еще не всегда знает, как их можно соподчинить друг другу. Простая ссылка на авторитеты его уже не удовлетворяет. Более того, «разрушение» авторитетов становится психологической потребностью, предпосылкой собственного морального и интеллектуального поиска. Пока собственная система ценностей у него сложилась, юноша легко поддается моральному релятивизму: если все относительно, значит, все дозволено, все, что можно понять, можно оправдать и т. д. Подобные рассуждения кажутся циничными и на самом деле могут перерасти в моральный нигилизм. Однако нужно различать подлинный цинизм, проявляющийся прежде всего в поведении, и мучительный для самого старшеклассника поиск «символа веры», с помощью которого он мог бы соединить и логически обосновать частные правила поведения, которые стали вдруг проблематичными.

Страстное желание и потребность верить чередуются с воинствующим безверием. Воображаемый монолог старшеклассника, описанный Владимиром Леви, изображает это очень точно: «...Я хочу верить, слышите? Я хочу во что-

нибудь, в кого-нибудь верить! И поклоняться, и служить, и любить! Бескорыстно, самозабвенно! Но не бессмыслен!

Хочу знать, хочу понимать — зачем, и на роль бездумного исполнителя я не согласен! Хочу, чтобы и мне верили, чтобы и мне поклонялись, чтобы меня любили!» (Леви В. Нестандартный ребенок.— М.: Знание, 1983.— С, 90).

Один и тот же юноша может одновременно или попеременно выглядеть то суровым и безжалостным моралистом, то равнодушным циником, отрицающим всякую нравственность. Максимализм «вдруг» сменяется скепсисом и т. д. Старших это часто раздражает. Но в этом возрасте они сами были, в общем, такими же, только они этого не помнят, потому что в памяти взрослого человека противоречивые переживания юности сохраняются в отредактированном и отретушированном виде.

Ключевая проблема нравственного, как, впрочем, и политического, развития личности — формирование принципиальности и самостоятельности. В. И. Ленин одобрительно цитировал Н. Г. Чернышевского: «Без приобретения привычки к самостоятельному участию в общественных делах, без приобретения чувств гражданина, ребенок мужского пола, вырастая, делается существом мужского пола средних, а потом пожилых лет, но мужчиной он не становится или, по крайней мере, не становится мужчиной благородного характера. Мелочность взглядов и интересов отражается на характере и на воле: «какова широта взглядов, такова широта и решений» (Ленин В. И. Замечания на книге Ю. М. Стеклова «Н. Г. Чернышевский...» // Поли. собр. соч.—Т. 29—С. 591).

Нам нужны такие люди, говорил В. И. Ленин, за которых «можно ручаться, что они ни слова не возьмут на веру, ни слова не скажут против совести», не побоятся «признаться ни в какой трудности» и не испугаются «никакой борьбы для достижения серьезно поставленной себе цели» (Ленин В. И. Лучше меньше, да лучше // Поли. собр. соч.— Т. 45.— С. 391—392).

Сегодня нравственные проблемы стоят у нас как никогда остро. Сталинские репрессии и последовавшие за ними десятилетия безгласия укоренили в сознании многих приспособленчество, двоемыслие и охранительную нетерпимость ко всему новому, непривычному. Революционная перестройка общественной жизни предполагает также нравственное самоочищение. Мы должны перейти от единообразия к плюрализму, от авторитарности — к терпимости, от скептического релятивизма — к признанию высших нравственных ценностей. Но у многих людей перестройка остается поверхностной, чисто словесной.

Молодым людям в каком-то смысле легче, чем старшим. Они растут более свободными и раскованными, чем их отцы и деды, и не несут личной ответственности за совершенные в прошлом преступления в беспринципные компромиссы. Происходят ли в их сознании нравственная перестройка? Научных данных об этом, разумеется, нет, я могу судить лишь по личным впечатлениям и рассказам знакомых учителей. Как представляется, существует несколько разных тенденций, соотношение которых не совсем ясно.

Подавляющая часть старшеклассников искренне принимает политические идеи и нравственное содержание перестройки. Многие юноши и девушки, как и их

родители, внимательно читают острые газетные статьи и литературные публикации, горячо спорят об интерпретации исторического прошлого и перспективах на будущее. Но у многих из них эта заинтересованность остается чисто интеллектуальной, как если бы перестройка происходила где-то вовне. Собственной инициативы, которая, как известно, наказуема, они не проявляют, их сознание остается конформистским: мы согласны с целями перестройки, но пусть ее осуществляет кто-то другой.

Другие ведут себя активно, участвуя вместе с более старшими молодыми людьми в различных социально-нравственных начинаниях, будь то охрана и восстановление исторических памятников или помощь престарелым. К сожалению, вследствие юношеского максимализма и нетерпеливости многие из этих ребят быстро остывают или становятся легкой добычей разного рода экстремистских групп и течений, импонирующих им кажущейся радикальностью и простотой, своих лозунгов.

Третья группа занята в основном поиском нравственного абсолюта и символа веры. Это нередко принимает религиозный характер, что проявляется не только в увеличении числа верующих, но и в молодежной контркультуре (например, поиск Христа и культ любви у хиппи).

Четвертая группа — равнодушные. Эти юноши не верят в перестройку и не хотят принимать на себя социальную ответственность, предпочитая жить своими собственными групповыми и возрастными интересами: дайте нам любимые диски и модную одежду, а в остальном оставьте нас в покое!

Наконец, существуют юные противники перестройки, молодые сталинисты, сторонники возрождения жестких, командно-административных методов управления. При этом, разумеется, предполагается, что командовать будут они сами, а «материалом» должны быть другие.

Вряд ли нужно доказывать, что все эти ориентации тесно связаны с соответствующими ориентациями и настроениями взрослых. Куда пойдет молодежь — во многом зависит от школы. К сожалению, многие учителя, боясь утратить собственную власть, продолжают мыслить и действовать охранительно. Социально активным юношам в школе особенно трудно. Написанная учениками двух московских школ и не содержащая абсолютно ничего предосудительного «Декларация прав учащихся» вызвала в учительской среде панику. Десятиклассники одной ленинградской школы, вышедшие на Первомайскую демонстрацию с самодельными — вполне правильными! — лозунгами, подверглись сначала давлению и угрозам со стороны школьной администрации, а затем — милицейской расправе.

До тех пор, пока школа не научится уважать личность ученика, она будет оставаться школой конформизма и безнравственности.

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Четырнадцать 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 лет (См.: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей.— Л.: Медицина, 1986.—С. 149). 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» (Общая сексопатология / Под ред. Г. С. Васильченко.— М.: Медицина, 1977.— С. 217).

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 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 анорексией (Заболевание, наиболее характерное для девочек-подростков, испытывающих болезненное желание похудеть и ограничивающих себя в еде или вовсе отказывающихся от нее), 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. д.

Чрезвычайно важна также субъективная, психологическая сторона дела: как сам подросток воспринимает, переживает и оценивает пубертатные события — менархе, ночные поллюции, изменение телесного облика, подготовлен ли он к ним, вызывают ли оия 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 исследователя 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 сексуальную активность. Однако у девочек такой зависимости не обнаружилось, постменархиальные 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 доведения 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 тренированной 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».

(Апдайк Д. Кентавр // Иностранная литература.— 1965.— № 2.— С. 82).

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 ложинке, обросшей вокруг орешником. Ни одной сколько-нибудь чувственной мысли не шевелилось во мне, когда я думал о Конопацких. 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» (Вересаев В. В. Воспоминания//Собр. соч.: В 5 т.—М.: Правда, 1961.— Т. 5.—С. 182—184).

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 разрядить его смехом. В «смеховой культуре» взрослых также имеется много сексуальных мотивов. Стоит ли удивляться тому, что у подростка даже пестики 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 желанными? Почему брежу ими?» (Власов Ю. Белый омут//Первая любовь: Повести и рассказы.— М.: Молодая гвардия, 1976.— С. 297, 306).

Извечные вопросы школьных диспутов — как отличить любовь от увлечения, можно ли любить одновременно троих и т. п.— одинаково волнуют и юношей, и девушек.

Передо мной — дневник ленинградской школьницы. Его центральная тема — безответная, тянущаяся с VI класса нежная любовь к однокласснику. В VIII классе рядом с ней 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. Когда я была с ним рядом, я совершенно забывала об этом. 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 низменной 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 Торнтон 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 названия 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 «вентируют» эти запретные вопросы при помощи смешков, шепота, грубых шуток и выкриков. В данной области его развитие было замедленным» (Уайлдер Т. Теофил Норт // Иностранная литература.— 1976.— № 7.— С 191).

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 суть дела и можете помочь, необходимо неукоснительно, руководясь первой заповедью старого врачебного кодекса: «Не вреди!»

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 процента 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 — настоящие партнера (25 и 21 процент). Кроме того, женщины, начавшие половую жизнь до 15 лет, часто ссылаются на экономические соображения (25 процентов), а мужчины — на физическую потребность (5 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 (28,8 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) (См.: Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты.— Л.: Наука, 1984.— С. 23; см. также: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей.— Л.: Медицина, 1988).

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 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 года опыт мастурбации имели 22 процента, к 15,5 года — 37,4 процента, к 17,5 года — 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 варьирует, но у мужчин она значительно выше, чем у женщин. Гигиенические рекомендации избегать факторов, способствующих половому возбуждению подростков, вполне обоснованны. Однако, как писал известный ленинградский сексолог А. М. Свядощ (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 нереалистичский 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 силы 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 ответ на собственную внутреннюю потребность старшеклассника, 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 книге (См. об этом: Кон 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. П., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей.— Л.: Медицина, 1986.— С. 47—65). 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 «совращают» 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 ненамного 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 из особенностей самой подростковой сексуальности, полагая, что существует особый период «подростковой интерсексуальности», когда сексуальная возбудимость очень велика, а объект влечения еще не определился. Такого мнения и сейчас придерживаются некоторые психиатры. Но возрастные рамки этого периода (от 7—8 до 15—16 лет) слишком неопределенны и расплывчаты.

Фрейд связывал гомосексуальность с изначальной бисексуальностью человека. Окончательный баланс гетеро- и гомоэротических влечений складывается, по Фрейду, только после полового 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 с лицом 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» (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 сверстника своего, 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 — ссылка на условно-рефлекторные связи, которые могут возникнуть у подростка во время сексуальной игры и зафиксироваться навсегда. В принципе это не исключено.

Однако гомосексуальные контакты со сверстниками, если они имеют игровую форму и не сочетаются с психологической интимностью, больше» 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, Салливан обнаружил, что тот тоже стал гомосексуалистом. Неучастие в играх товарищей было, вероятно, бессознательной защитной реакцией, но пассивная роль зрителя только усиливала психологическую значимость происходящего (Салливан, 1963).

Формирование гомосексуальной ориентации подростка проходят 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 гетеросексуальными 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 в тайне 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 занячивать 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. Отличить статистически нормальное возрастное сексуальное экспериментирование от признаков зарождающейся взрослой девиантной сексуальности трудно даже специалисту, это проясняется лишь с течением времени. Разумеется, в окружении детей и подростков, особенно в пионерлагерях и интернатах, не должно быть взрослых с выраженными гомосексуальными наклонностями; когда такие ситуации обнаруживаются, их нужно разрешать по возможности келейно, без публичных скандалов и вовлечения в них массы детей. Сексуальные игры самих подростков и юношей следует прекращать тактично, апеллируя к правилам

приличия, бытовым условностям и т. д., но ни в коем случае не запугивая и не наклеивая страшных ярлыков, патогенное влияние которых может оказаться значительно сильнее, чем пережитый сексуальный опыт. Особенно важно не допускать актов насилия и унижения человеческого достоинства.

Сексуальная ориентация в большинстве случаев не является делом свободного выбора, изменить ее чрезвычайно трудно, а то и вовсе невозможно. Это обязывает учителя быть прежде всего гуманным, помня, что за сексуальными проблемами всегда стоят проблемы человеческие.

УХАЖИВАНИЕ И ЛЮБОВЬ

Скажи мне, где любви начало?
Ум, сердце ль жизнь ей даровало?
И чем питаться ей пристало?
Уильям Шекспир

Юношеская сексуальность и ее конкретные проявления тесно связаны с коммуникативными чертами личности и специфическими нормами социальной среды, субкультуры и т. д. Как субъективные ожидания, так и регулирующие взаимоотношения юношей и девушек нормативные предписания неоднозначны и противоречивы.

Юношеская мечта о любви выражает прежде всего жажду эмоционального контакта, понимания, душевной близости. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Отмеченная З. Фрейдом разобщенность чувственно-эротического и нежного влечений особенно типична для мальчиков. У многих из них бурный темп полового созревания опережает развитие тонких коммуникативных качеств, включая способность к сопереживанию. Кроме того, сказывается влияние традиционного стереотипа маскулинности, согласно которому мужчина подходит к женщине с «позиции силы». Старшеклассник этой силы в себе не ощущает, а попытки симулировать ее, чтобы быть «на уровне» стереотипа, только увеличивают его затруднения. Жажда любви нередко сочетается со страхом «потерять себя», «подчиниться» и т. д.

Девочки, которым «сила» не предписана, свободны от этой заботы, зато они вынуждены скрывать увлечения, оберегая свое достоинство и репутацию.

Разрешение этих внутриличностных противоречий во многом зависит от того, как складываются взаимоотношения юношей и девушек в более широком кругу общения. Обособление мальчиков и девочек в той или иной форме — универсальное явление в истории культуры. В современном обществе сегрегация полов выражена менее резко и осуществляется стихийно, самими детьми. Тем не менее она существует, создавая определенную психологическую дистанцию между мальчиками и девочками, преодолеть которую не так просто. Психологическая близость вначале легче достигается с человеком собственного пола, с которым подростка связывает широкий круг общих значимых переживаний, включая и эротические.

Ответы ленинградских старшеклассников на вопрос: «В общении с кем вы чувствуете себя наиболее уверенно и свободно?» — показали, что общение со сверстниками противоположного пола является значительно более напряженным, чем со всеми остальными лицами, за исключением учителей. Причем напряженность у мальчиков возрастает от VII класса к VIII, а у девочек — от VIII к IX (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974).

Однако в целом девушки чувствуют себя в общении с юношами более свободно и уверенно, чем юноши с девушками. Характерно в этой связи отношение юношей и девушек к разнополой дружбе. На вопрос: «Возможна ли, по-вашему, настоящая дружба (без влюбленности) между юношей и девушкой?» — утвердительно отвечают свыше трех четвертей учащихся VII—X классов. С возрастом сомнения усиливаются, свыше половины ленинградских юношей-студентов ответили на этот вопрос отрицательно. При ответах на вопрос: «Кого вы предпочли бы иметь своим другом — юношу или девушку?» — доля девушек, выбравших идеального друга противоположного пола, во всех возрастах выше, чем доля юношей, причем с возрастом эта разница увеличивается (И. С. Кон и В. А. Лосенков, 1974). Сходные результаты получены В. Г. Карликовым (1972) у сельских школьников Орловской области, Б. Заззо (1966) во Франции и др.

Это связано, видимо, не только с разницей в темпах созревания, но и с тем, что юноши строже, чем девушки, разграничивают любовь и дружбу. Потребность в дружбе с человеком противоположного пола выражает, в сущности, потребность в любви. Друзей противоположного пола у старшеклассников значительно меньше, чем друзей своего пола: 57 процентов ленинградских девятиклассников сказали, что вообще не имеют друзей-девушек, а 46 процентов девятиклассниц — друзей-юношей. Еще реже лиц противоположного пола называют в качестве ближайших друзей.

Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. По нашим данным (1974), юноши-девятиклассники, ориентированные на широкое групповое общение, как правило, не выбирают в качестве идеального друга девушку и в первом круге их реального общения преобладают юноши. Напротив, тот, кто в качестве идеального друга предпочитает девушку, обычно имеет меньше друзей своего пола, склонен считать настоящую дружбу редкой и отличается повышенной рефлексивностью. Появление любимой девушки, снижает эмоциональный накал однополой дружбы, друг становится скорее добрым товарищем.

С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу. Если в начале юности главным конфидендом (лицом с которым обсуждаются, личные проблемы) обычно бывает друг своего пола, то позже это место занимает любимый (любимая). Сочетание духовного общения с сексуальной; близостью допускает максимальное самораскрытие, на которое способна личность. Юноша 16—18 лет может довольствоваться обществом друзей своего пола. В более старшем возрасте отсутствие интимного контакта с девушкой уже не компенсируется однополой дружбой; больше того, чувствуя, что он отстает в этом отношении от сверстников, юноша иногда становится менее откровенен и с друзьями, замыкается в себе. Психосексуальные трудности — одна из главных причин юношеского одиночества.

Взаимоотношения юношей и девушек сталкивают их с множеством моральных проблем. Старшеклассники остро нуждаются в помощи старших, прежде всего родителей и учителей. Но одновременно они хотят — и имеют на это полное право! — оградить свой интимный круг от бесцеремонного вторжения и подглядывания. В. А. Сухомлинский совершенно справедливо требовал «гнать из школы нескромные и ненужные разговоры о любви воспитанников. Ни одного слова о том, кто в кого влюблен. Ни малейшего намека на то, что один

пятнадцатилетний подросток назвал «ощупыванием сердца железными рукавицами». Любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим и неприкосновенным» (Сухомлипекий В. А. Рождение гражданина.— М.: Молодая гвардия, 1971.— С. 223).

Несмотря на демократизацию и упрощение взаимоотношений между юношами и девушками, они вовсе не так элементарны, как кажется некоторым взрослым. Современный ритуал ухаживания проще традиционного, зато он нигде не кодифицирован. Это создает нормативную неопределенность. Характерно, что большая часть вопросов, задаваемых подростками и юношами, касается не столько психофизиологии половой жизни, всей сложности которой они еще не осознают, сколько ее нормативной стороны: как надо вести себя в ситуации ухаживания, например во время свидания, когда можно (и нужно) целоваться и т. п. Озабоченность ритуальной стороной дела иногда настолько сильна, что молодые люди зачастую глухи к переживаниям друг друга, даже собственные их чувства отступают перед вопросом, «правильно» ли они. поступают с точки зрения норм своей половозрастной группы. Ухаживание — игра по правилам, которые, с одной стороны, весьма жестки, а с другой — довольно неопределенны.

Любовные чувства юношей, как и взрослых, индивидуальны и многообразны. Еще Стендаль, сравнивая любовь Вертера с любовью Дон Жуана, замечая, что их спор не может быть решен, так как они слишком различны. Далекий от желания принизить Дон Жуана, Стендаль признает за ним целый ряд достоинств: бесстрашие, находчивость, живость, хладнокровие, занимательность и т. д. Однако люди этого типа слишком эгоистичны. Превращая любовь в интригу или спорт, делая ее средством удовлетворения своего тщеславия, они уже не способны отдаваться ей сами. «Вместо того, чтобы, подобно Вертеру, создавать действительность по образцу своих желаний, Дон Жуан испытывает желания, не до конца удовлетворяемые холодной действительностью, как это бывает при честолюбии, скупости и других страстях. Вместо того, чтобы теряться в волшебных грезах кристаллизации, он, как генерал, размышляет об успехах своих маневров и, короче говоря, убивает любовь вместо того, чтобы наслаждаться ею больше других, как это думает толпа» (Стендаль. О любви //Собр. соч.: В 15 т.— М.: Правда, Ю59.—Т. 4.—С. 566).

Любовь Вертера, с его мечтательностью и склонностью к идеализации, плохо приспособлена к прозе жизни и чревата неизбежными драмами и разочарованиями. Зато «любовь в стиле Вертера открывает душу для всех искусств, для всех сладостных и романтических впечатлений: для лунного света, для красоты лесов, для красоты живописи — словом, для всякого чувства прекрасного и наслаждения им, в какой бы форме оно ни проявлялось, хотя бы одетое в грубый холст» (Там же.— С. 564).

Наиболее разработанная, опирающаяся на эмпирические данные современная классификация различает шесть стилей, или «цветов», любви: 1) эрос — страстная, исключительная любовь-увлечение, стремящаяся к полному физическому обладанию; 2) людус — гедонистическая любовь-игра, не отличающаяся глубиной чувства и сравнительно легко допускающая возможность измены; 3) сторге — спокойная, теплая и надежная любовь-дружба; 4) прагма — рассудочная, совмещающая людус и сторге, легко поддающаяся сознательному контролю любовь по расчету; 5) мания — иррациональная любовь-одержимость, для которой типичны неуверенность и зависимость от объекта влечения; 6) агапе

— бескорыстная любовь-самоотдача, синтез эроса и сторге. Любовные переживания молодых мужчин содержат больше «эротических» и особенно «людических» компонентов, тогда как у женщин ярче выражены «прагматические», «сторгические» и «маниакальные» черты. «Маниакальные» увлечения типичнее для подростков и юношей, нежели для взрослых (К. Хендрик и С. Хендрик, 1986).

Но является ли «цвет» любви устойчивой личностной чертой или же относительно изменчивой установкой, связанной с конкретным эмоциональным состоянием? Как сочетаются разные стили любви у одного и того же человека в зависимости от характера партнера и на разных стадиях любовных взаимоотношений (влюбленность и супружеская любовь)? Существуют однолюбы, чувства и привязанности которых практически не меняются. И есть люди переменчивые, которые легко влюбляются и столь же быстро остывают.

Даже разница между «любовью» и «увлечением» — до некоторой степени вопрос «этикетки». Говоря себе «это любовь», индивид тем самым формирует установку на серьезное, длительное чувство. Напротив, слова «это просто увлечение» — установка на нечто временное, краткосрочное. «Определение» природы чувства — не просто констатация факта, а своего рода самореализующийся прогноз (Подробнее о психологии любви см.: Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений.— М.: Изд-во МГУ, 1987).

Важную роль в любовных отношениях играют представления о том, каким должен быть любимый человек, которые служат как бы эталоном выбора и критерием его оценки. В социальной психологии по этому поводу имеются три гипотезы.

Согласно первой гипотезе, идеальный образ любимого предшествует выбору реального объекта, побуждая личность искать того, кто бы максимально соответствовал этому образу. Большинство людей действительно имеют какой-то воображаемый, идеальный образ любимого, с которым они сравнивают своих избранников.

Идеальный образ любимого, особенно у молодых, неопытных людей, большей частью весьма расплывчат и содержит много нереальных, завышенных или несущественных требований, тогда как некоторые очень важные качества сплошь и рядом не осознаются, их значение проясняется лишь в практическом опыте брака.

Кроме того, не следует смешивать идеал с эталоном. Эталон — всего лишь образец постоянства, принципиально неизменная единица измерения. Идеал же — живой, развивающийся образец. По образному выражению писателя М. Анчарова, идеал «развивается во времени и растет, как дерево, имеет корни и ствол, и крону, и цветы, и плоды, и семена, которые, будучи высажены в подходящую почву и климат, снова дают дерево той же породы, но уже чуть изменившееся во времени, и потому идеал борется за свое нормальное развитие, а эталон ждет, чтобы его применили» (Анчаров М. Прыгай, старик, прыгай // Студенческий меридиан.— 1980.— № 9.— С. 35). Люди, жестко придерживающиеся эталона, часто оказываются неудачниками в любви, потому что они слепы к реальным качествам своих избранников.

Вторая гипотеза выводит «романтические ценности» из бессознательной идеализации предмета любви, которому приписываются желательные черты, независимо от того, какой он на самом деле. По мнению Фрейда, напряженность любовных переживаний объясняется главным образом переоценкой объекта влечения, обусловленной его недоступностью. Согласно теории идеализации, страстная любовь по самой сути своей противоположна рациональному, объективному видению. Недаром любовь издревле называли слепой. Психологические исследования подтверждают, что влюбленные часто идеализируют друг друга, особенно в начале романа, причем женщины склонны к этому больше, чем мужчины.

Однако сводить романтическую любовь к идеализации также неверно. Если бы дело обстояло так и только так, любовь всегда и довольно быстро завершалась бы разочарованием, что не соответствует истине. Если любовь — лишь временное ослепление, то самые сильные увлечения должны быть присущи неуравновешенным натурам. В отдельных крайних случаях, вероятно, так оно и есть. Но далеко не во всех.

Кроме того, приписывание любимому человеку достоинств, которых у него не находят окружающие, не всегда ошибочно. Многие философы и поэты, говоря о «любовном ослеплении», в то же время считали любовь величайшим средством познания. Подобно тому как физическая слепота, лишая человека зрительных восприятий, обостряет другие органы чувств, любовь, притупляя рассудок, иногда наделяет любящего особым внутренним зрением, которое позволяет ему разглядеть скрытые, потенциальные качества любимого. Велика и преобразующая сила самой любви. Девушка, которая знает, что она любима, в самом деле расцветает, становится красивее не только в глазах любящего, но и в глазах окружающих. То же — с нравственными качествами. Как писал М. Пришвин, «тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя...» (Пришвин М. М. Незабудки.— М., Художественная литература, 1969.— С. 177).

Третья гипотеза, в противоположность первой, утверждает, что не идеальные образы определяют выбор любимого, а, наоборот, свойства реального, уже выбранного объекта обуславливают содержание идеала, по пословице: «Та и красавица, которую сердце полюбит». Видимо, и здесь есть доля истины. Не случайно высокое совпадение черт идеальных и реальных возлюбленных одни авторы интерпретируют в духе первой, а другие — в духе третьей гипотезы.

По всей вероятности, все три гипотезы имеют под собой известные основания. В одних случаях «предмет» любви выбирается в соответствии с ранее сложившимся образом, в других — имеет место идеализация, в третьих — идеал формируется или трансформируется в зависимости от свойств реального объекта. Но каково соотношение этих моментов и как они сочетаются у разных людей и в разных обстоятельствах — наука сказать не может.

Как мудро заметил Пришвин, «любовь — это неведомая страна, и мы все плывем туда каждый на своем корабле, и каждый из нас на своем корабле капитан и ведет корабль своим собственным путем» (Там же.— С. 174).

ПОДГОТОВКА К БРАКУ И ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

Чего человек не понимает, тем он не владеет.
И.-В. Гете

Подготовка к браку и семейной жизни всегда была одной из главных задач юношеского возраста, не менее важной, нежели подготовка к труду. Но эта проблема не стояла так остро, как сейчас.

Обусловленное акселерацией ускорение полового созревания подростков и одновременное ослабление внешнего контроля за их поведением плюс либерализация «взрослых» норм половой морали и ломка традиционных стереотипов маскулинности и фемининности застали наше общество и школу врасплох. Нравится нам это или нет, но нормативные ориентации сегодняшних юношей и девушек существенно расходятся с представлениями их отцов и дедов. К тому же сами эти ориентации весьма противоречивы.

С одной стороны, налицо прогрессивная тенденция к индивидуализации любовных отношений, которые регулируются не столько материальным расчетом и внешними нормами, сколько собственными чувствами и установками любящих, как это и предсказывал Ф. Энгельс в «Происхождении семьи, частной собственности и государства». С другой стороны, налицо угроза дегуманизации отношений между мужчиной и женщиной, рост сексуального отчуждения, нестабильности интимных отношений, превращение сексуальности в предмет массового потребления, лишённого подлинного человеческого тепла и интимности.

Обе эти тенденции закономерны. Общество, в котором человек выступает прежде всего как средство или агент производства, неизбежно порождает репрессивную половую мораль. «Потребительское общество» подрывает эту репрессивность, но при этом сексуальность начинает восприниматься либо как последнее убежище человека в обезличенном, стандартном мире, либо как развлечение, спорт, игра.

Формирование здоровой сексуальности, способствующей полноте жизни и продолжению рода, неотделимо от всех прочих сторон жизнедеятельности личности. Как справедливо писал А. С. Макаренко, человеческая любовь «не может быть выращена просто из недр простого зоологического полового влечения. Силы «любовной» любви могут быть найдены только в опыте неполовой человеческой симпатии. Молодой человек никогда не будет любить свою невесту и жену, если он не любил своих родителей, товарищей, друзей. И чем шире область этой неполовой любви, тем благороднее будет и любовь половая» (Макаренко А. С. Книга для родителей // Соч.: В 7 т.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.— Т. IV.— С. 246).

По-видимому, половым просвещением должен заниматься специально обученный человек, врач или учитель, сама роль которого придает беседе черты отчужденности, безличности: сообщается не-

которая система знаний, а как ты применишь ее к себе— никто тебя не допытывает, захочешь — можешь спросить. И конечно, необходима (и дома, и в библиотеке) доступная литература, которую старшеклассник мог бы прочитать сам.

Задача состоит не в том, чтобы «уберечь» юношей и девушек от сексуальности — это и невозможно, и не нужно, а в том, чтобы научить их управлять этой важной стороной общественно-личной жизни. Старшеклассники должны не только знать биологию пола, но и иметь ясные представления о социальных и психологических аспектах проблемы. Обращаясь к половозрелым юношам и девушкам, нужно апеллировать уже не к доводам наивного биологического эгоизма (смотри, не повреди своему здоровью!), а к взрослому чувству социальной и моральной ответственности, призывая их тщательно взвешивать серьезность своих чувств («люблю» или «нравится»), меру своей социальной зрелости, трудности раннего материнства, материальные и иные сложности ранних браков и т. д.

Половые отношения — сфера деликатная, здесь часто проявляется то, что еще Ф. Энгельс называл «ложной мещанской стыдливостью» (Энгельс Ф. Георг Веерт// Маркс К., Энгельс Ф. Соч.—Т. 21.— С. 6). Некоторые родители и учителя выступают против полового просвещения в школах, так как все необходимые знания якобы содержатся в курсах биологии, а наши предки без них отлично обходились. Однако медико-педагогические исследования показывают, что наши юноши и девушки дремуче невежественны в вопросах анатомии и физиологии пола, не говоря уже о психологии, деторождении и уходе за младенцами.

По данным Д. Н. Исаева и В. Е. Кагана (1979), главными источниками информации по вопросам пола у подростков были сверстники и старшие товарищи: о родовом акте — в 40 процентах случаев, роли отца — в 86 процентах, сущности беременности — в 30 процентах, поллюциях — 85 процентах, половом акте — в 73 процентах, половых извращениях — в 63 процентах, признаках беременности — в 40 процентах, противозачаточных средствах — в 65 процентах. Между тем информация, получаемая от сверстников, всегда неполна и очень часто ошибочна.

Нравится нам это или нет, половая жизнь начинается сегодня, как правило, до брака и нередко — до окончания школы. Предотвратить это школа не может, но она обязана предупредить своих питомцев о связанных с этим проблемах.

Подростки должны знать, что сексуальная неразборчивость, случайные связи и частая смена партнеров способствуют распространению венерических заболеваний и других инфекций, передаваемых половым путем. В детской среде ежегодно регистрируется около 14 тысяч венерических заболеваний; 66 процентов больных — девочки (А. А. Лиханов, 1988). В последние годы у нас, как и в других странах, резко увеличилась заболеваемость так называемыми «малыми» венерическими заболеваниями. Они часто протекают бессимптомно, поэтому «накапливаются» по 3—4 сразу и очень плохо поддаются лечению, вызывая в дальнейшем бесплодие, врожденные уродства и заболевания у детей. Для девушек-подростков сексуальная неразборчивость означает повышенный риск злокачественных опухолей матки. Грозную опасность для всех представляет СПИД. Запугивать подростков опасностями половой жизни не следует, но рассказать им о них, равно как о доступных способах предохранения — необходимо.

Неизбежное следствие относительно ранних половых связей при низкой сексуальной культуре — увеличение количества случайных и нежелательных беременностей среди несовершеннолетних. У нерожавших женщин в Перми в 1981 г. 61,7 процента всех учтенных беременностей начались вне брака; в

младшей возрастной группе 16—17-летних доля внебрачных зачатий составила 95,6 процента. Конечно, «покрывать грех» нередко приходилось и раньше, а современная молодежь придает юридическому оформлению своих отношений гораздо меньше значения, чем старшие. Однако незапланированные беременности несовершеннолетних часто влекут за собой серьезные человеческие трагедии. В одном случае прибегают к аборту, а каждый шестой аборт среди нерожавших женщин приводит к бесплодию, в другом выход находят в вынужденном и часто непрочном «браке вдогонку», в третьем случае юная девушка обрекает себя на нелегкую судьбу одинокой матери.

Можно ли решить эту проблему только моральными наставлениями о девичьей чести и целомудрии? Безусловно, нельзя. Нравственное воспитание не заменяет информации о противозачаточных средствах. Дефицит такой информации и самих контрацептивов повышает не уровень общественной морали, а число абортов (СССР занимает по этому показателю одно из первых мест в мире) и исковерканных судеб юных матерей и их младенцев. Более всего внебрачных рождений приходится на возраст 15—19 лет. Средняя «стоимость» ребенка до семи лет составляет в городе около 90 рублей в месяц. Юная мать-одиночка, не имеющая поддержки семьи, такими средствами, как правило, не располагает. Надо ли удивляться тому, что многие из них становятся «кукушками», отдают своих детей в детские дома, а то и хуже. По данным Минздрава РСФСР, 7 процентов детей, помещенных в дом ребенка, — подкидыши. А ведь нежелательных беременностей можно избежать...

Нравственный ригоризм («нельзя допускать ранних половых связей»!) превращается, таким образом, в свою противоположность, способствуя росту общественного и индивидуального неблагополучия.

Подготовка к браку и семье, частью которой является половое просвещение старшеклассников, — трудное дело, здесь много спорного и неясного. Но, как и всякая прочая работа, она предполагает высокий профессионализм. Страусова позиция — не вижу, не знаю, не признаю! — не только нереалистична, но и глубоко безнравственна.

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» (Корчак Я. Как любить детей.— Минск: Народна асвета, 1980.— С. 9). «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 система 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 (злоупотребление алкоголем) и ранний алкоголизм. 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).

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, 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 оно является 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 почувствовать 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 играют также 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

несовершеннолетних (См.: Иллеш А. Как милиция борется с наркоманией? // Известия.— 1987.— 12 мая). 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 ПТУ (Известия.— 1987.— 3 сентября).

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.

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.). Изощренную 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 при этом как бы стирается, личная моральная ответственность 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 самоубийства.
- 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 См. подробнее: Жезлоев 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).

В психологических экспериментах не раз было показано, что у некоторых людей любая 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 идя менее серьезно обсуждали возможность самоубийства, 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 лет, им приходила в голову мысль об окончании жизни (См.: Азаров Ю. Трудный случай//Новый шр.—1984.—№ 5.—С. 199).

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 нестерпимости этой 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. 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» (Гинзбург Л. Из записей 1950—1970 годов // Литература в поисках реальности: Статьи. Эссе. Заметки.— JL: Советский писатель, 1987.— С. 281).

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 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 расстройства (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).

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. Е. 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 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 (глава III) 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 **отстранения**. 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» (Бреjt Б. Краткое описание новой техники актерской игры... Приложение// Театр. Пьесы. Высказывания.: В 5 т.— М.: Художественная литература, 1965.— Т. 5.—С. 114).

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 воспринимаю не так, как раньше; как будто между мной и миром стоит какая-то преграда, и я не могу слиться с ним»; «Я все вижу и понимаю, но чувствую не так, как раньше чувствовал и переживал, точно потерял какое-то тонкое чувство»; «Внешний вид предмета как-то отделяется от реальной 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 пусто, нет переживаний»; «Я — только реакция на других, у меня нет собственной индивидуальности»; «Жизнь потеряла для меня 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» (Подробнее об этом понятии см.: Хекхаузен Х. Мотивизация и деятельность: —М.: Педагогика, 1986.— Т. 2.—С 112—135; Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье.— М.: Просвещение, 1989), 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 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. Элдер, 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. Этот синдром чаще всего возникает в период полового созревания (80 процентов случаев) и преимущественно у девочек. Эти переживания варьируют 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 ягодич», 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 выглядит 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; epileptoидный — эмоциональной взрывчатостью, склонностью к периодам тоскливо-злобного настроения, когда нужен объект, на котором можно сорвать зло; истероидный — крайним эгоцентризмом, ненасытной жадой 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 преступлений, треть из них — учащимися ПТУ, 28 процентов — школьниками, каждое пятое — работающими подростками. Только на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних состоят почти полмиллиона ребят (См.: Власов А. На страже правопорядка // Коммунист.— 1988.— № 5.— С. 57).

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 психопатов (См.: Емельянов В. А. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями.— Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980).

Однако взаимосвязь между юношеской преступностью, с одной стороны, и умственным развитием и психопатологией — с другой, неоднозначна и зависит от многих других факторов.

То же нужно сказать и о семейных условиях.

Г. М. Миньковский справедливо указывал на неправомерность усреднения данных о семьях с качественно различными свойствами (3 См.: Миньковский Г. М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков // Социологические исследования.— 1982.- № 2.— С. 105—113).

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.

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 криминогенными. 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, неведением в ранней юности и определенным: стилем семейного воспитания — дефицитом родительского тепла и внимания или, напротив, гиперопекой — не обнаруживается.

Судя по лонгитюдным данным (Л. Роббине, 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 подчас 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 образуют 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 статистические 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 самоуничужения и повышать субъективную вероятность принятия себя. Люди, сильнее других страдающие от самоуничужения, 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 самоуничужению.

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 превалируют 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 личностно-ценных качеств или не могут совершить личностно-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 санкции 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.