

Возрастные кризисы глазами психолога и педагога

К. Н. Поливанова

кандидат психологических наук

Кризисы психического развития — традиционный предмет психологического анализа. Начиная с П. П. Блонского все крупные исследователи, работавшие в русле психологии развития, рано или поздно обращались к нему. Объясняется это тем, что кризисы являются столь наглядными симптомами развития, что невозможно избежать искушения применить некоторые общие представления о развитии к этому предмету.

Однако кризисы развития в качестве некоторого симптома наглядно представлены и в педагогической практике, и в самонаблюдении ребенка. Действительно, критический период — это отрезок времени, на протяжении которого перестает «работать» до того вполне успешный набор педагогических воздействий. Для самого ребенка это период, когда, например, в самоописаниях возникает тема «Я — разный» или «Я был — я стал...». Именно в это время у ребенка возникает интерес к собственному Я, к изменению Я, к рассогласованию Я реального и Я потенциального.

Таким образом, кризис психического развития оказывается представленным по крайней мере в трех различных позициях — психолога, педагога и самого ребенка (или группы детей). Теперь вопрос состоит в том, чтобы понять, совпадают ли те образы, которые представлены с этих различных точек зрения, насколько они совпадают или различаются, какова специфика каждого из образов, наконец, в чем своеобразие тех действий, которые могут быть осуществлены из каждой позиции.

Для педагога симптомом кризиса (причем не обязательно возрастного) является внезапное изменение реакций ребенка на привычные типы воздействий. Например, ребенок на седьмом году жизни вдруг начинает нарушать правила и установления, которые до того вообще не обсуждались и не вызывали протеста. Сначала в реакции ребенка возникает пауза, затем может последовать спор и открытое нарушение правила.

Педагогу в подобной ситуации важно как можно скорее и безболезненнее преодолеть эти симптомы. Поскольку ситуация кризиса обнаруживает, по выражению Л. С. Выготского, «запустевание» связей между ребенком и взрослым, ребенок как бы внезапно оказывается вне зоны досягаемости взрослого, действия которого перестают быть действиями (в том смысле, что нарушается координация между действием взрослого и ответным действием ребенка).

Подобная роль педагога не может быть оценена как положительная или отрицательная, полезная или вредная, поскольку, если «исчезает» действие взрослого, в определенном смысле исчезает и он сам, и наиболее естественным и осмысленным является стремление восстановить себя посредством возобновления связей с ребенком.

Ребенок также испытывает дефицит «обратной связи». Для него кризис — это такой момент в его жизни, когда внезапно ставится под сомнение все до того осмысленное существование. Относительно любого действия, поступка или связи с окружающими задаются вопросы: «Зачем?», «Почему?», «На каком основании?». Но если подросток может действительно задать этот вопрос, то более младший ребенок своим действием, поступком, просто неповиновением как бы спрашивает. Нарушая правило (как в приведенном выше примере), он обращается к нам с вопросом, хотя сам может и не осознавать эту вопросительную интонацию.

Из анализа даже только позиций педагога и ребенка видно, что их задачи различны. Педагог заинтересован в скорейшем преодолении трудного периода, ребенок же — в его продлении и осмыслении. Таким образом, возникает проблема координации этих двух интенций, их взаимное обнаружение и соотнесение.

Третьей позицией относительно критического возраста является позиция психолога. Она состоит в выяснении смысла кризиса в общей логике психического развития. Является ли он нарушением нормальной линии психического развития или это необходимый этап, обеспечивающий становление какой-то способности, которая иначе не может возникнуть? Позиция психолога может быть определена как теоретическая или герменевтическая — позиция понимания. Психологическая позиция может также возникнуть и как связанная с первой, но не полностью с ней совпадающая — практическая, направленная на разработку некоторых действий (не только самого психолога) по построению психологического пространства проживания кризиса его участниками. Другими словами, позиция психолога включает в себя выработку тех средств, которыми могут воспользоваться реальные субъекты кризиса — ребенок и педагог — в процессе его содержательного преодоления.

Таким образом, кризис психического развития является объектом и предметом отношения и понимания, а также объектом действия многих участников — педагогов, детей, психологов. При этом позиция педагога также может быть разнопозиционной — мы ведь не различили точек зрения родителей, учителей, разработчиков программ, управленцев.

Мы указали на то, что в анализе и действии по отношению к кризисам психического развития существует несколько несовпадающих или частично совпадающих позиций. Теперь нашей задачей является их более подробное определение, которое позволит уточнить инструменты их более полного анализа и оценки.

Кризисы психического развития представляют собой нетривиальный объект психологического анализа, поскольку индивидуальные проявления кризиса необыкновенно разнообразны. «В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [1, с. 250].

Целью любого исследования кризисов является не только определение задач развития в кризисные периоды, но и разработка такого сценария кризиса, который бы не противоречил любым, сколь угодно расходящимся эмпирическим данным.

Эта задача осложняется еще и тем, что сегодня едва ли найдется хотя бы 5-6 экспериментальных работ, в которых сам факт наличия кризисов психического развития был бы обнаружен достоверно. Существует проблема диагностики критических периодов в связи вариативностью протекания кризисов, на которую указывал Л. С. Выготский. Кроме того, в последние годы существенно изменилась система образования.

Объясним это последнее положение. Психологический кризис возникает исторически тогда, когда, с одной стороны, возрастная стратификация общества наглядно представлена (в частности, есть разновозрастные группы, играющие различные социальные роли, права, обязанности), с другой, переход из группы в группу не задан явно, сами группы размыты, их границы непостоянны. При единообразно организованной образовательной системе (как это в целом было в нашей стране до середины 80-х гг.) различие между, например, дошко-

льником и младшим школьником существовало объективно, определялось возрастом детей, спецификой их занятий, отношением к ним взрослых, было зафиксировано даже во внешних признаках (школьной форме). Сегодня эти различия стираются; вариативность форм дошкольного и школьного образования привела к тому, что граница между дошкольным детством и школой исчезает, усложняется и возрастная идентификация — ребенку, посещающему, например, прогимназию, на вопрос, кто он — школьник или дошкольник, ответить трудно.

Как эта ситуация влияет на психологическую «картинку» кризиса, на его педагогические последствия, на переживания детей? К сожалению, дать определенный ответ сегодня нельзя, поскольку, во-первых, требует корректировки общая теоретическая схема кризиса, а во-вторых, полностью отсутствует социопсихологическая диагностика ситуации быстрой перемены возрастных ориентиров.

Идеи Л. С. Выготского об особенностях детского развития центрируются вокруг специфики культурных форм поведения. Это означает, что суть детского развития есть присвоение культурных форм действий, уже существующих и в той или иной мере представленных ребенку (соотношение реальной формы действия и идеальной) [1, с. 395].

Встречаясь со взрослым, ребенок, как показал Д. Б. Эльконин, встречается с «общественным взрослым» и присваивает новые для себя характерные для данного возраста способности. Культурная форма этих способностей не дана ребенку в явном виде, взрослый особым образом адаптирует эти формы, организуя специальные «образовательные пространства». Такими «пространствами» являются и игра, и учение, и все, что позволяет ребенку приобщиться к культурным формам действий или переживаний. Но ребенок сам должен обнаруживать новое «пространство», захотеть перейти в него, попробовать себя в роли более взрослого.

Рассмотрим, как это может происходить, например, у ребенка 6—7 лет. В начале седьмого года жизни дети изменяют домашнее поведение: в ответ на привычные требования и указания родителей они начинают спорить, хитрить, избегая выполнения, проявляют упрямство и т. д. Анализ показывает, что сами такие формы скрытого протеста связаны не с требованием как таковым, а с необходимостью действовать по указанию родителей. В детском саду или школе таких проявлений не наблюдается. Поведение ребенка становится разным — в школе он подчеркнуто следует всем установлениям, дома их нарушает.

Естественно, что в школе подобная правилосообразность всячески приветствуется, а дома ребенка встречает сопротивление близких. Сопротивление взрослых новому поведению ребенка является необыкновенно важным фактором его развития, «проявляя» для него специфику домашней семейной жизни и раскрывая смысл школьной жизни, которая оказывается не неким мифом, идеалом, а реальным местом со своими традициями и требованиями.

Раздвоение поведения ребенка служит одним из наиболее характерных диагностических признаков: если нет «единства стиля» в поведении, значит, ребенок оказался на переломе, в поиске (а поиск обнаруживает себя именно в разностилевости). Заметим, что подчеркнутое следование правилам не вполне уместно и в школе — там нужна не имитация действий учителя (копирование), а осмысленный ответ на вопрос учителя. Учитель (как и домашние) своими собственными средствами преодолевает те мифологические представления ребенка о школе, с которыми он туда попадает.

Таким образом, сутью критического периода и одновременно его диагностическим признаком является расслоение поведения ребенка. В его голове, вероятно, возникает некоторая картинка того, чего от него ждут. Как бы наивна ни была эта картинка, она оказывается побудителем к поиску новых форм поведения и тем необыкновенно продуктивна. Столь же продуктивно и ответное действие взрослого (педагога), который сопротивляется буквальному воплощению этой картинки, трансформирует ее, превращая из идеологемы в реальность.

Таким образом, нам удалось увидеть и предмет работы педагога относительно кризиса, и предмет диагностического анализа психолога. Этим предметом является поиск, проявление ситуаций, в которых поведение ребенка оказывается неадекватным, подчас вычурным, нарочитым. Это и есть трудновоспитуемость — поведение, как говорил Л. С. Выготский, обусловленное не логикой ситуации, а логикой аффекта.

Итак, главным диагностическим признаком критического возраста ребенка является различие им ситуаций. Но относительно этого признака педагог и психолог строят различные схемы действий: педагог определяет границу перехода между ситуациями, психолог ее описывает и осмысляет.

При этом сама фактура посреднического действия, осуществляемого педагогом, влияет на то описание, которое получит психолог. Ведь полнота кризиса представлена не интенциями ребенка, не его картинкой нового культурного пространства, в которое он вступает, а тем сценарием кризиса, который реально будет воплощен. А воплощение, как мы видели, определяется посредником, в нашем случае педагогом.

Таким образом, объективная диагностика критического возраста невозможна, она всегда определяется взаимными действиями участников кризиса — ребенком и педагогом. Например, если представить себе, что педагог игнорирует пробующие действия ребенка относительно поведения в новом культурном пространстве, то можно предположить, что ребенок прекратит свои пробы в этом «месте» и найдет новое. Именно так и происходит при переходе к подростковому возрасту. В школе новое поведение ребенка игнорируется или пресекается дисциплинарными воздействиями. В ответ на это подросток «уходит» из школы, его пробы теперь будут осуществляться на другой территории (вне стен школы) или в неспецифичных для школы контактах. Поэтому можно высказать неожиданную мысль: в школе нет подросткового кризиса, так как нет специально выстроенного именно для образовательного учреждения психологического пространства самостоятельного действия ребенка. А таким пространством могла бы быть мастерская, лаборатория, факультатив и т. д. на фоне обязательных классных занятий. В школе нет тех разных ситуаций действия, различия между которыми создавали бы пространство развития для подростка.

Психолог в результате диагностики обнаруживает в школе симптоматику не кризиса, а распада учебной деятельности, а педагог — нарушения дисциплины, распад урока, недоступность учеников для учительского воздействия.

Итак, психологической сутью кризиса является действие ребенка на границе разных культурных (и психологических) пространств. Если это пространство не построено (педагогом, разработчиком программ), проба приобретает случайный характер, может оказаться слишком рискованной и перестать быть ею, превратится в необратимое, а иногда и просто трагическое для судьбы данного ребенка действие.

Таким образом, мы пришли к странному на первый взгляд выводу о том, что кризис, переход необходимо культурно организовать. Естественнее было бы предположить, что так называемое негативное поведение следует остановить, поскольку оно неуместно, разрушает взаимодействие ребенка и взрослого. Теперь мы можем сказать, что оно, например в подростковом возрасте, означает, что педагогическая ситуация еще не распалась и продолжает существовать: ребенок своим негативизмом как бы приглашает взрослого обеспечить безопасность своей попытки вести себя иначе, чем ожидают взрослые, вопреки их требованиям.

Более того, при исследовании домашнего поведения детей 6—7 лет мы обнаружили, что выраженность негативного поведения высоко коррелировала с хорошим уровнем готовности к школе (негативизм в домашнем поведении мы определяли на основании интервью родителей этих детей). Когда родители говорили, что ребенок не обнаруживает непослушания, часто оказывалось, что его готовность к школе была ниже. При этом можно предположить, что дети, которых родители считали послушными, на самом деле таковыми не явля-

лись, просто родители не замечали изменений в поведении или блокировали их строгими санкциями. Но результат один — дети тормозились в своем развитии (по методикам готовности к школе).

Таким образом, изменение в поведении в кризисный период имеет большое значение для нормального развития детей. Если подобного изменения не замечено, то либо мы имеем дело с замедлением темпа развития (по многим причинам, среди которых и поведение педагога), либо кризисное поведение осуществляется ребенком где-то вне досягаемости наблюдателя.

В заключение вернемся к исходному тезису о разных позициях психолога и педагога в ситуации изучения и ведения критического периода. Мы обнаружили, что эти исходно разные позиции при диагностике критических возрастов сплетаются в сложное единство: действия педагога становятся условием профессиональных действий психолога, а полный психологический портрет критического возраста — основой действий педагога.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т.4. М., 1984.
2. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.
3. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.