

# Проблемное поле и мир переживаний старшекласников

И. А. Мещерякова

## Введение

В жизни каждый человек сталкивается с множеством проблем. При всей очевидности и даже тривиальности этой констатации требуется пояснить, что в данном контексте «проблема» понимается не в смысле учебной задачи, а в смысле жизненной ситуации, которая затрагивает интересы личности и воспринимается ею как неудовлетворительная и требующая разрешения. Иначе говоря, определение ситуации как проблемной означает окрашенность этой ситуации негативными переживаниями, которые могут быть более или менее длительными и интенсивными. Следовательно, диагностика таких ситуаций невозможна без оценки переживаний.

Безусловно, можно говорить не только об индивидуальных проблемах конкретных личностей, но и о более или менее типичных проблемах для разных половозрастных и статусных категорий людей (например, абитуриентов, молодоженов, родителей юношей призывного возраста, старшекласников и др.). Как для отдельной личности, так и для определенной социальной категории, в принципе, может быть построено целое проблемное поле и связанный с ним фрагмент мира переживаний.

## Что известно о проблемном поле старшекласников (критический анализ эмпирических исследований)

По давней традиции именно школьники, в том числе старшекласники, выступают в роли эталонных, или нормативных, объектов исследования, чьи характеристики рассматриваются в качестве общих свойств всей возрастной категории. В связи с этим по отношению к приводимым в литературе данным в большинстве случаев выполняется неписаное правило «по умолчанию»: если речь идет вообще о подростках и ранней юности, то, прежде всего, подразумеваются школьники. Это дает нам право применять к старшекласникам общие характеристики соответствующих возрастных периодов. Однако полного единства в терминологии и хронологии возрастных периодов нет. Один и тот же возраст может относиться как к ранней юности, так и к старшему подростковому периоду. К тому же если принять за условную границу между подростковым и юношеским возрастом 16-летие, то часть старшекласников следует отнести к подросткам, а часть — к юношам. Поэтому нашей теме релевантны данные о переживаниях и проблемах как старших подростков, так и младших юношей. Постараемся, опираясь на литературные данные, выяснить фактуру их проблемного поля, все то, что вызывает у них мучительные раздумья, волнует, тревожит, беспокоит, страшит.

Интерес к проблемам в подростковом и юношеском возрасте возник не сегодня и даже не вчера. В 20—30-е гг. XX в. много внимания этой теме уделяли педологи и психологи, из чьих работ можно сделать, по крайней мере, один вывод: переживаний у молодежи было много. Нетрудно также убедиться, что авторы первой трети века сочетали научный подход и литературный стиль изложения, оставив описания, которые заслуживают нашего внимания и вместе с тем требуют критического отношения, дополнения и уточнения. Отметим характерные черты подобных описаний. Как правило, они опираются на данные, полученные из дневников и наблюдений; имеют качественный, феноменологический характер, в них отсутствует точная количественная информация о частоте, длительности, интенсивности переживаний; явно преобладают характеристики эмоциональных состояний и недостаточно четко обозначено предметное содержание проблемного поля; многие авторы ограничиваются одной общей схемой возрастных особенностей, в лучшем случае делая попытки детализировать ее по полу.

Выделим ключевые слова из описания III. Бюлер негативной фазы «пубертатного периода» (эта фаза захватывает и поздний подростковый период в современном понимании): неудовольствие, беспокойство, физическое и душевное недомогание, дичливость, вялость, капризы, малокровие, утомляемость, повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние, внутренняя неудовлетворенность, грубость, упрямство и черствость, глубокое отчаяние по поводу своей слабости и негодности, неверие в себя, ненависть к себе, меланхолия, отвращение к жизни, чувство вины, первое движение тайных влечений. Вывод совершенно закономерен: «Безрадостным является это время для зреющего человека» [8, с. 40]. Переживания в течение следующей, позитивной, фазы III. Бюлер характеризует таким образом: не беспокойство отчаяния, а радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии; радость юности и роста; витальное и психическое благосостояние; необыкновенная живость и чувство внутренней свободы. При относительности «позитивности» и «негативности» фаз переходного возраста подросток больше страдает, чем радуется, а юношу многое располагает к жизнеутверждению (как сказал поэт, «надежды юношу питают»).

Уместно задать вопрос: насколько случайны и насколько типичны эти переживания? На основе анализа юношеских дневников и ретроспективных автобиографических записей 129 человек, проведенного М. М. Рубинштейном, к основным переживаниям, чувствам и состояниям следует отнести чувства одиночества, покинутости; сетования: «никто меня не любит», «никто меня не понимает»; тоску; ужас; страх; апатию; бурные перепады настроения; потребность все осмыслить, «наплыв дум»; переживания несправедливости; сомнения в своих силах; веру в свои силы; борьбу с собой; страх перед потерей рассудка («иногда мне кажется, что я схожу с ума»); презрение к людям; обиду на окружающих; честолюбивые мечты; стремление служить человечеству; потребность в друге; потребность в любви; стыд.

Отметим еще разнообразие направлений духовных поисков, в своей совокупности демонстрирующих то, что мы понимаем под мировоззренческим самоопределением: «...искания идут по нескольким крупным линиям, а именно философского интереса, религиозных колебаний и общественно-политического интереса», при этом термин «философский интерес» объединяет все, что связано с проблемой прямого философствования о мире, искания смысла, проблемой добра и зла, проблемой вечности и т. д. [27, с. 52-53]. Они не сводятся только к удовлетворению теоретических запросов, тоже важных; это своего рода практическая философия, и центр тяжести «лежит в решении проблем практического поведения, в определении своего практического отношения к миру и людям» (там же, с. 55), в поиске критериев для своего поведения.

В. Е. Смирнов характеризует психические изменения и переживания в юности как «жизнь толчками», порывами: «Сколько страданий в этих порывах, но сколько и счастья в них. Иногда перевешивает то одно, то другое. У одних они ведут к разочарованию, отчая-

нию, мысли о самоубийстве, преступлениям, у других, что бывает чаще, одерживает верх самоутверждение, выливающееся иногда в пышные формы» [29, с. 23]. Противоречивость внутренней жизни отмечает и М. М. Рубинштейн: в человеке существуют (не уживаясь, а чередуясь и противоборствуя) интерес к внешнему миру и сосредоточенность на себе; стремление к уединению и жажда общения; утверждение самостоятельности, уверенность в своих силах и сомнения, беспомощность, стремление обрести поддержку; идеализм и практицизм, в результате чего желания, идеалы и фактическое поведение нередко взаимно исключают друг друга, что часто не ощущается и не рефлексивируется.

Представленные картины переживаний имеют качественный (не количественный) характер, но они могут быть использованы как ориентировочная основа для исследований с применением современных количественных методов.

Чтобы понять дальнейшую судьбу отечественных исследований внутреннего мира человека в подростково-юношеском возрасте, обратимся к симптоматичной работе И. А. Арямова «Особенности поведения современного подростка». Симптоматичность ее в том, что она выражает прямо противоположное отношение к переживаниям и вообще внутреннему миру развивающейся личности, а также в том, что в роли «современных подростков» выступали «рабочие подростки и юноши» (учащиеся ФЗУ). В результате были четко прорисованы черты нового эталона личности, а заодно наук, ее изучающих. Данные «опроса 2000 человек различных специальностей указывают на реализм, практичность, здоровое, критическое отношение к действительности, а не на фантазирование и уход от реальной жизни»; «наш рабочий подросток обычно коллективист, откровенный и склонный во всяком случае к согласованию своих действий с волей коллектива» [1, с. 161]. Разумеется, для этого подростка не характерны ни повышенная раздражительность и возбудимость, ни замкнутость и склонность к уединению, к уходу от окружающей социальной среды. Самым ярким из приводимых И. А. Арямовым доказательств реализма «нашего подростка и юноши» в противоположность «буржуазно-интеллигентскому» было такое: «только в одном случае из 2000 опрошенных мы получили ответ: «люблю в свободное время мечтать» [1, с. 165].

В отечественной науке началась эпоха идеологического изгнания и игнорирования проблемы переживаний формирующейся личности. Переживания на долгое время были вытеснены в резервацию психопатологии, а процесс их полной «реабилитации» слишком затянулся, и мы теперь пожинаем плоды нарушения традиций их изучения.

Современные авторы также пишут о переживаниях отрочества, однако их «черные списки» короче и фрагментарнее, а описания менее яркие. Интересные сведения о проблемах подростков и юношей можно найти в работах разных авторов (см. [6; 14; 20; 30]); многие аспекты переживаний изучены достаточно глубоко, например взаимоотношения с родителями (см. [14; 19; 25]), однако общая структура проблемного поля пока не только отсутствует, но и не ищется. Приведем один пример. Авторы коллективной монографии «Подросток на перекрестке эпох» [21] формулируют цели исследования как «расширение представлений о типичных трудностях современных подростков, о том, что они считают своими проблемами», а также выявление особенностей отношения подростков к себе, миру и своим проблемам и сформированности некоторых навыков общения. Достигнуты ли поставленные цели? При помощи хорошо зарекомендовавших себя методик получены интересные и современные данные о том, какие ценности респонденты считают важными для себя и какие — достижимыми; об уровне тревожности; о восприятии и оценке стиля родительского поведения и т. д. Однако нельзя сказать, что наши представления о том, что подростки считают своими проблемами, сколько-нибудь «расширились», поскольку использованные методы не позволяют рассчитывать на «расширение».

Не вполне понятна интерпретация понятия «проблема»: «говоря о проблеме, мы подчеркиваем, что психологическая проблема возникает тогда, когда по тем или иным причинам прерывается естественный ход жизни, то есть то состояние, когда жизнь течет как бы

сама собой» [21, с. 16]. Более того, содержание данного понятия неуловимо меняется в монографии. Если в формулировке цели исследования проблема понимается как осознаваемая самим подростком «трудность», то дальше она незаметно сужается до психологической проблемы (неправомерность этого очевидна) и, наконец, при обсуждении результатов проявляется понимание проблемы не как «трудности» для подростка, а, скорее, как проблемы для общества и, в частности, для школы. Из того, что респондент выбирает не лучший (с точки зрения определенного теста) вариант реагирования в коммуникативной ситуации, не следует, что неумение вести себя определенным способом является его проблемой, — это скорее проблема с ним. Для того чтобы стать проблемой (в том понимании, которое заложено в цели исследования), собственная неуспешность должна рефлексироваться и/или переживаться (и более того — проблема не всегда связана с «объективной» неуспешностью). Таким образом, из массива полученных результатов лишь два касаются собственно проблем респондентов: переживание отношений с родителями и всплеск личностной тревожности при мыслях о будущем. Избранная схема исследования, при которой на одной группе изучались жизненные перспективы, на другой — взаимоотношения с родителями, на третьей — мотивы одиночества и т. д., не позволяет сопоставить результаты, оценить относительную остроту даже выявленных проблем и реконструировать проблемное поле.

Приведенный пример не исключение: соответствие старшекласников требованиям, предъявляемым к ним обществом, конечно, может обсуждаться и впредь. Но для понимания старшекласников важен взгляд «изнутри» — выявление того, как они сами относятся к этим требованиям, какие проблемы возникают у них на пороге вступления во взрослую жизнь и как они ими переживаются. М. М. Рубинштейн справедливо полагал, что юность прежде всего сама для себя представляет главную проблему и беспомощна перед ней; то, что, с позиции внешнего наблюдателя эти переживания юности не вполне адекватны реальному положению вещей, только усиливает необходимость их научного исследования.

Благодаря усилиям современных психологов и социологов можно узнать, как старшекласники относятся к сексу, алкоголю, наркотикам, как оценивают представителей своего и других этносов, в чем усматривают причины своих конфликтов с родителями и т. д., однако все это взгляд через узкие щелочки, осколки мозаики, никак не собирающиеся в целостный образ, в результате чего мы не в состоянии даже приблизительно оценить, что представляет собой все проблемное поле и каков удельный вес каждой составляющей его проблемы.

Но мы также не можем однозначно решить, отличается ли современный российский тинейджер от своего германского собрата начала века (описанного Ш. Бюлер), а если отличается, то чем. Мы не знаем, какие переживания подростка или юноши являются инвариантными, к примеру, для новейшего времени (России, центра и провинции, мальчиков и девочек и т. д.). Есть некоторые свидетельства произошедших изменений. На основании сравнительного исследования мотивационной сферы подростков 40—60-х и 80-х гг. Д. И. Фельдштейн констатирует, что «современный молодой человек отличается от своего сверстника не только 50-летней, но и 15-летней давности» [30, с. 317]. У подростка начала 90-х гг. выявлено, с одной стороны, усиление прагматической направленности и «смятость» проявлений самоутверждения, с другой — ярко выраженная тенденция к самоутверждению в социально значимых формах. В последней автор даже усматривает «кардинально новое психическое состояние». Кроме того, 10—15-летние стали восприниматься родителями как более взрослые, а сами подростки «стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, но нередко снисходительно-презрительными» [30, с. 307]. Другой пример. У. Ф. Дольто, работавшей с подростками на протяжении многих лет, сложилось впечатление, что изменились сами проблемы подростков: характерные для прошлых лет жалобы на конфликты с родителями стали редкими, а «всех волновал один существен-

ный вопрос: «Что делать, если хочется совместить две взаимоисключающие вещи?» [14, с. 209].

Заметим, что факты, на основе которых реконструируется проблемное поле, в значительной степени определяются методикой, зависящей от общетеоретических и идеологических установок исследователя, на которые, в свою очередь, оказывает влияние собственно научное и культурно-историческое время. Например, Л. И. Божович, по понятным причинам, сводила все мировоззрение к «научному и систематическому». Сейчас почти всем ясно, что мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения — научное, религиозное, философское и т. д. Прежнее поколение психологов остерегалось говорить о мировоззренческом самоопределении и предпочитало сводить проблему самоопределения к профессиональному выбору.

Возрастная позиция исследователя также оказывает возмущающее влияние на понимание и интерпретацию фактов о юности. Хотя «представления взрослых об отрочестве редко становятся предметом специального исследования» [19, с. 119], выявлено, что они связаны с образом собственной молодости. Последний чаще всего далек от реальности, поскольку претерпел или лирическую, или драматическую трансформацию. Даже собственные дети представляют для взрослых *terra incognita*. В то время как подавляющее большинство старшеклассников мучительно раздумывали над выбором профессии и стилем своей будущей, послешкольной жизни, почти половина их родителей была уверена, что дети об этом не задумываются [15].

## Теоретические проблемы изучения переживаний

Понятие «переживание» нельзя относить к числу логически строгих, унифицированных и общезначимых. В то же время оно отличается достаточной интуитивной ясностью, чтобы общаться не только на бытовом уровне: в этой связи можно напомнить о длительной дискуссии на страницах журнала «Вопросы психологии» вокруг предложения Ф. В. Бассина включить «значащие» переживания в круг основных предметов психологического исследования (парадокс в том, что в ходе этой дискуссии никто не удосужился дать определения ни переживаниям, ни значащим переживаниям).

В социологической литературе переживания также не нашли строгого логического оформления, хотя еще со времен Э. Дюркгейма они считаются неотъемлемым компонентом так называемых коллективных представлений и существенным фактором общественной жизни. По всей видимости, социологи считают определение этого понятия сферой компетенции психологии. Поэтому можно говорить о своеобразном межнаучном запросе, который, если судить по психологическим словарям, психологи явно не торопятся удовлетворить. Вместе с тем психологи не могли не уделять внимания этому феномену психической жизни. Мы попытаемся вычленить те положения, которые представляются наиболее конструктивными, и наметить как бы «зону ближайшего развития» эмпирических исследований переживаний старшеклассников.

А. Г. Асмолов насчитывает три значения, в которых психологи используют термин «переживание»:

1. Переживание трактуется как «любое эмоционально окрашенное явление действительности, непосредственно представленное в сознании субъекта и выступающее для него как событие его собственной индивидуальной жизни» [2, с. 315]. Не обращая внимания на различие между переживанием и переживаемым, автор уточняет, что переживание не исчерпывается аффективным состоянием, а представляет некий синтез знания — отношения (ср. понятие «живое знание» в философской психологии С. Л. Франка, а также в книге В. П. Зинченко [17]). «Переживанием становится для человека то, что оказывается лично значимым для него» [28, с. 6].

2. Понимание переживаний как стремлений, желаний и хотений, непосредственно представляющих в индивидуальном сознании процесс осуществляемого субъектом выбора мотивов и целей его деятельности и тем самым принимающих участие в детерминации процессов деятельности. Стремления, желания, хотения — как формы переживания — отражают в сознании динамику борьбы мотивов, выбора и отвержения целей, к которым стремится субъект. Согласно А. Н. Леонтьеву, переживания выступают внутренними сигналами, посредством которых осознаются личностные смыслы происходящих событий.

3. Переживание как особая форма деятельности, возникающая в критической ситуации невозможности достижения субъектом ведущих мотивов и планов его жизни, крушения идеалов и ценностей. Результатом этой деятельности является преобразование психической реальности [9].

Указанные три значения термина «переживание» можно попытаться связать друг с другом, опираясь на концепцию развития высших психических функций, разработанную Л. С. Выготским. Теоретически к переживанию можно подойти, как и к любой другой психической функции, которая в онтогенезе развивается от произвольных и непосредственных форм к высшим формам, имеющим статус действия или деятельности (что Л. С. Выготским названо «высшей психической функцией») [23]. Такая постановка вопроса открывает широкие возможности для различения нескольких генетических форм переживания, а также для поиска культурных средств овладения переживанием как в онтогенезе, так и в историческом филогенезе. Некоторые из этих возможностей уже обсуждались рядом авторов [2; 10].

К сожалению, сам Л. С. Выготский не рассматривал переживание таким образом, поскольку в своей культурно-исторической теории он ограничивался традиционным перечнем познавательных процессов, в который переживание «не вписывалось». Однако никто не отрицает у переживаний познавательной функции, в силу чего лишено оснований само противопоставление переживаний и познавательных процессов. Более того, познавательное значение переживаний присутствует в том определении, которое предлагал Л. С. Выготский: «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается... с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании, то, что отобрано из среды, все те моменты, которые имеют отношение к данной личности и отобраны из личности, все те черты ее характера, конституциональные черты, которые имеют отношение к данному событию. Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании» [10, с. 79 — 80].

Особый интерес представляет этап перехода переживания в свою высшую форму. Очевидно, что этот этап связан с развитием рефлексии и понятийного мышления. Напомним, что Л. С. Выготский отмечал несколько следствий развития понятийного мышления: «понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятиях» [11, с. 67] и «только вместе с образованием понятий подросток начинает по-настоящему понимать самого себя, свой внутренний мир» [11, с. 65]. Очевидно, есть основание для заключения, которое сам Л. С. Выготский в явной форме не сделал: развитие переживаний в онтогенезе следует по общему, магистральному для высших психических функций пути. На определенном этапе происходит интеллектуализация переживаний (т. е. рефлексивное осознание и овладение ими), и в результате субъект получает возможность более или менее успешно осуществлять сознательную саморегуляцию переживаний.

Таким образом, возникает новый мир собственных переживаний, который можно рассматривать как одно из новообразований отрочества, и только в этом возрасте (благодаря овладению понятиями) становится возможной их систематизация, упорядочение и позна-

ние. Возникновение интеллектуализированных переживаний делает возможным дальнейшее развитие личности. Однако для подростка образование понятий — молодое и нестойкое приобретение интеллекта — скорее начало большого пути; его мышление ни в коем случае не «проникнуто» понятиями. Очевидно, при нормальном развитии этот процесс должен укорениться и упрочиться уже на следующей возрастной стадии развития, в юношеском возрасте.

Имеет смысл обратить внимание еще на одну перемену в подростковом возрасте: человек перестает играть. При этом игра не исчезает бесследно, а переходит в воображаемый план, игра ребенка переходит в фантазию подростка. Игру и фантазию роднит то, что они являются средствами познания и овладения внешним миром и собой. Фантазируют не от счастья; в фантазии осуществляют свои желания, избавляются от тягостных переживаний, вообще вносят коррективы и неудовлетворяющую действительность. Подросток или юноша, имеющие в распоряжении не слишком много средств для решения своих проблем реально, делают это в воображаемом плане, моделируя те или иные будущие ситуации, примеривая к себе те или иные социальные роли. По выражению Л. С. Выготского, в фантазии подросток переживает «неизжитую жизнь» и именно в фантазиях он впервые нащупывает свой жизненный план. Толчок к такому фантазийному проживанию «неизжитой жизни» дает неудовлетворенность существующим положением, т. е. переживания. Роль, которую Л. С. Выготский отводил переживаниям, становится еще более очевидной, если вспомнить его мысль о том, что в критических возрастах происходят смены основных переживаний ребенка и определение самого кризиса как момента перехода от одного способа переживаний среды к другому [12, с. 385].

Давно назрела необходимость систематического изучения переживаний, типичных не только для критических, но и стабильных возрастов, выявления структуры проблемного поля и установления тенденций его возрастной динамики. Попытаемся определить, какими методами может быть достигнута эта цель.

## Методы изучения переживаний

Несмотря на «непосредственную данность» переживаний сознанию, они представляют собой далеко не простой предмет исследования. Использование метода внешнего наблюдения затруднено уже тем, что сложно «подловить» момент переживаний, а кроме того, вероятно, искаженной интерпретации исследователем. Помимо технического есть и этический аспект применения метода наблюдения: каждый человек имеет право на приватность своей, уж во всяком случае, внутренней жизни. Как отмечал Ф. В. Бассин, лабораторный эксперимент мало пригоден для изучения «значащих», жизненных («экологически валидных») переживаний.

Известно, что переживания юношеского возраста хорошо отражены в личных дневниках, и этот источник информации попользовали многие исследователи [8; 26; 27 и др.]. При изучении переживаний часто критикуемая «субъективность» дневников выступает как преимущество. У кого-то может возникнуть впечатление, что современные тинейджеры так поглощены своими техническими забавами, что им не до дневников: наши наблюдения свидетельствуют об обратном. В то же время ограниченность дневникового метода также не была большим секретом (см. [5; 20; 26; 27 и др.]). Дневники «труднодоступны» для исследователя (М. М. Рубинштейн заметил: когда дневник выполняет свою роль, его уничтожают); ведение дневника зависит от моды (в какие-то времена больше, чем в другие); их ведут далеко не все люди (требуется определенное образование, культурная среда, досуг, личные качества автора и т. д., при этом девушки прибегают к дневнику чаще, чем юноши). Дневниковый метод имеет и существенные недостатки: он не дает полной картины про-

блемного поля; не позволяет оценить значимость одних проблем по сравнению с другими; плохо стыкуется с требованием о репрезентативности выборки.

Частично ограниченность и недостатки дневникового метода преодолены в методе ретроспективных автобиографических записок, которым пользовался М. М. Рубинштейн. По его просьбе 129 молодых людей обоего пола и разного социального происхождения «ради молодежи, науки и жизни» пытались подробно и честно вспомнить свою юность. Направления для ретроспекции были определены исследователем, но ответы давались в свободной форме, в связи с чем М. М. Рубинштейн настаивал на существенном отличии этого метода от анкетирования. П. П. Блонский, также использовавший ретроспекцию, все же заметил, что она создает искаженную картину, поскольку «воспоминание взрослых о своем детстве подвержено различным ошибкам памяти» [5, с.207—208], что подтверждают и психоаналитики. Следовательно, ретроспективный метод при изучении проблемного поля старшеклассников не может нас полностью удовлетворить и должен применяться скорее в качестве вспомогательного.

В арсенале исследователя остается еще такой способ получения информации, как массовый опрос. Его возможности очевидны: он позволяет использовать репрезентативную выборку и исследовать ее с помощью опросника, специально подготовленного для целей исследования. Немаловажно, что именно этот метод снимает острую этическую проблему изучения чужих переживаний: у человека есть выбор, участвовать в опросе или нет. Любопытно отметить, что в СОЦИСе за последние 10 лет не опубликовано ни одной работы, в которой комплексно изучались бы переживания каких-либо групп молодежи, и, соответственно, нет описания подходящих методик.

Для выявления структуры проблемного поля старшеклассников совместно с Б. Г. Мещеряковым был разработан опросник, который получил название «Мир переживаний». При этом мы опирались на представление о личностном мировоззрении, согласно которому его ядром выступает рационализированная Я-концепция и, соответственно, мировоззренческое самоопределение включает в себя процесс формирования этой Я-концепции [22]. Более подробно концепция опросника, его структура, способы обработки будут освещены в отдельной публикации, здесь же остановимся на одном из начальных этапов разработки опросника.

Для составления как можно более широкого списка тех трудностей, которые могут испытывать старшеклассники (т. е. того, какие элементы их жизнедеятельности и какие элементы социальной ситуации развития выступают для них как проблемные), мы решили обратиться к группе школьных психологов, знакомых с данной возрастной категорией не понаслышке, и провести с ними специальное практическое занятие. Участникам группы был задан вопрос о том, какие, по их мнению, проблемы существуют у старшеклассников — что их волнует, беспокоит, тревожит. Сначала каждый записывал свои ответы на листочке. В случаях затруднений предлагалось активизировать свои воспоминания: вспомнить себя, своих друзей, детей или других родных, знакомых в этом возрасте. Первое, что обращает на себя внимание, — малое число ответов: чаще 2—3 (один человек не смог придумать вообще ничего). Вторая особенность: обычно фиксировались те или иные аспекты учебных, финансовых и коммуникативных проблем. Третья особенность: несмотря на небольшое количество указанных проблем, как правило, они были довольно локальными, конкретными, например, назывались «плохие отношения с учителями» или «непонимание родителями». С вычетом повторов в общей сложности набралось десятка полтора проблем, которые были зафиксированы на доске. Затем каждая формулировка обсуждалась, дополнялась, иллюстрировалась. Состоялся очень оживленный обмен мнениями, в ходе которого участники чрезвычайно активизировались: список проблем оказался настолько длинным, что не умещался на большой классной доске. После этого проводилась структуризация проблем — их обобщение и группировка, а образовавшиеся крупные блоки проблем участникам предла-



галось проранжировать по важности, причем сделать это с позиции не взрослого, а старшеклассника.

В итоге проведенной групповой работы школьные психологи неожиданно для себя обнаружили обширность проблемного поля старшеклассников и искренне поразились его масштабам. Складывается впечатление, что раньше им просто не приходилось задумываться над тем, что служит предметом переживаний старшеклассников и, без сомнения, всех других школьников. Подобного рода возрастной эгоцентризм опасен своей ненавязчивой неосознаваемостью, а между тем он вполне преодолевается, достаточно лишь создать соответствующие условия. Явные затруднения, которые испытывала группа в начале работы, а также очевидный и быстрый прогресс в понимании обширности проблемного поля, достигнутый в процессе группового обсуждения, навели на мысль о возможности использования такого подхода в практической работе со взрослыми, имеющими дело со старшеклассниками. В результате была разработана оригинальная методика «Панорама проблем», которая представляет собой групповую дискуссию в форме сократической беседы, нацеленной на выявление представлений взрослых о содержании и структуре проблемного поля старшеклассников (или других возрастных категорий). Существенными моментами методики являются, во-первых, небезызвестный путь от конкретного к обобщенному, во-вторых, обязательное пространственно-овеществленное оформление представлений о проблемном поле и, наконец, групповой эффект, проявляющийся во взаимовлиянии участников, стимулировании их творческой активности. Заметим, что методика «Панорама проблем» может использоваться в научных (для выявления представлений взрослых о переживаниях детей), практических (как психотехническое упражнение, облегчающее децентрацию взрослого и обеспечивающее лучшее понимание им трудностей, стоящих перед учащимися) и обучающих (при работе со студентами-педагогами и психологами) целях. Мы неоднократно убеждались в том, что методика полезна при работе не только со студентами, но и с учителями и родителями. Результаты недвусмысленно свидетельствуют о том, что первоначальные, довольно скудные и не вполне адекватные, представления взрослых о переживаниях старшеклассников становятся более полными и соответствующими реальности.

В неадекватности представлений взрослых о проблемном поле старшеклассников мы убедились на основании предварительных данных, полученных путем анкетирования небольшой группы учеников XI класса (18 человек) с помощью опросника «Мир переживаний». Основной целью была «обкатка» опросника, выяснение того, что в нем вызывает затруднения и неоднозначное толкование, однако при этом выявились довольно любопытные факты, которые, помимо всего, оказались серьезным подспорьем в психологической работе с учащимися данного класса и их родителями. О самом опроснике можно сказать, что он не вызвал особых затруднений. Более того, несмотря на значительное число вопросов, старшеклассники охотно работали с опросником и прекрасно поняли, что он помогает им разобраться в себе.

У опрошенных юношей выделилась такая группа лидирующих частных проблем (до структуризации): «не высыпаюсь»; «я ленив»; «как сложится моя жизнь»; «найду ли хорошую работу». У девушек группа наиболее тревожащих проблем обширнее: «не высыпаюсь»; «найду ли хорошую работу»; «головные боли»; «что бывает с человеком после смерти»; «удастся ли мне правильно выбрать профессию»; «как сложится моя жизнь»; «я раздражаюсь по самым разным причинам»; «я ленива»; «не хватает времени на чтение». После заполнения опросников мы спросили респондентов, какая, по их мнению, проблема вышла на первое место, и они, не задумываясь, хором ответили: «Все, что связано со школой и учебой». Этот небольшой штрих заставляет предположить, что на обобщенную оценку собственных переживаний во многом воздействует стереотип «должного». Было проведено групповое занятие с учителями и родителями, в ходе которого выяснилось, что, по их мнению, в качестве наиболее острых проблем опрошенные школьники (т. е. их ученики и дети) назвали прежде

всего учебные, затем проблемы, связанные с будущим и общением. На самом деле первое место занимают (за исключением актуальной для всех выпускников жалобы на недосыпание) не учебные и коммуникативные, а проблемы «Я-будущего». Кроме того, и учителя, и родители явно недооценивают остроту переживаний старшеклассников, связанных с общей «Я-концепцией», «Я-психическим» и восприятием окружающего их мира (мировоззренческими проблемами). Излишне объяснять, что именно этот круг проблем составляет содержание мировоззренческого самоопределения и влияет на личностный рост старшеклассников. «Выпадение» этих проблем из поля зрения взрослых, которые окружают ребят в школе и дома, одновременно симптоматично и тревожно. Приведенные данные имеют предварительный характер и нуждаются в проверке на более широкой выборке.

## Заключение

Мы ожидаем, что исследование проблемного поля старшеклассников приведет к результатам, важным как в практическом, так и теоретическом отношении. Не лишено оснований предположение, что блок наиболее значимых проблем связан с ведущей деятельностью. По выражению Л. И. Божович, за переживаниями «лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения» [6, с. 160], поэтому, «идя от переживаний, мы можем распутать весь клубок определяющих формирование личности внешних и внутренних обстоятельств» [6, с. 165]. Судя по предварительным данным, полученным с помощью опросника «Мир переживаний», по крайней мере, у части старшеклассников достаточно глубокие переживания связаны с деятельностью самоопределения.

Выявление половых, возрастных и других инвариантов переживаний старшеклассников может принести и практическую пользу. Содержание школьного образования всегда определяется взрослыми. При этом они исходят из своих представлений о потребностях общества (заметим, будущего общества), своих представлений об учениках, их потребностях и интересах, своих представлений о науках, основы которых должны быть преподаны, своих воспоминаний о собственном школьном обучении и т. д. Те жизненные проблемы, которые переживаются учащимися как острые и животрепещущие, пока не находят отражения в гуманитарном школьном образовании, в результате чего школьные знания оказываются оторванными от жизни. На наш взгляд, именно эти проблемы обязательно должны учитываться при разработке содержания школьных курсов, в первую очередь системы курсов «Человекзнание» [22; 24], что находится в согласии с идеей построения образования на основе принципа живого знания [17; 18]. Наконец, такого рода сведения могут быть полезны всем школьным психологам, педагогам, родителям. Узнав топологию и возрастную динамику проблемного поля старшеклассников, мы откроем для себя что-то новое в этом возрасте, который до сих пор остается плохо изученным.

В качестве особого направления практической работы с учащимися стоило бы выделить оказание им помощи в том, что Л. С. Выготский называл «интеллектуализацией» переживаний. Эта работа должна проводиться не только тогда, когда критическая ситуация уже возникла. Переживания — необходимая, обязательная часть внутреннего мира человека, они вырываются за пределы собственно аффективной сферы, пронизывают всю личность и весь круг ее отношений. Каждому из нас нужно испытывать и приятные, и неприятные переживания. Однако затяжные периоды тяжелых переживаний опасны, особенно для подростка, еще не выработавшего средства совладания с ними.

В. В. Зеньковский (1923) уловил эту опасность и очень четко связал ее с недальновидностью взрослых, проявляющейся прежде всего в приоритетах школьного образования. Приведем его предостережение почти без сокращений: «Буйный поток новых переживаний разрушает основы психического равновесия, колеблет его устои, заливают душу какими-то

неясными, но неотразимыми влечениями и сказывается в опаснейшей игре с людьми, в склонности к авантюрам, приближает к грани преступности. вся сила воспитательного воздействия должна быть сосредоточена в это время совсем не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере. (...) о той глубокой и жуткой внутренней жизни, которую переживает подросток один на один, бессильный перед лицом непонятной для него игры его сил, мы так и не хотим думать или с видом огорченного бессилия разводим руками. Между тем как раз школа обладает могучими средствами регуляции внутренних движений в душе подростка» [16, с. 332].

Один из возможных путей такой регуляции предложил В. В. Давыдов [13]. Надо с самого начала обучения в школе развивать ребенка как личность, владеющую способами преобразовывать себя и окружающую его действительность в соответствии выработанными в культуре (искусством, наукой и т. д.) методами. Тогда мир переживаний будет иметь шанс превратиться из источника стихийных и опасных сил в мощный ресурс развития личности.

## Литература

1. Арямов И. А. Особенности поведения современного подростка // Педология / Отв. ред. А. Б. Залкинд. Кн. I. М.; Л., 1928.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М., 1990.
3. Бассин Ф. В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. 1971. № 4.
4. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3.
5. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1974.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М., 1968.
7. Божович Л. И., Неймарк М. С. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. 1972. № 1.
8. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Педология юности: Сб. статей под ред. И. А. Арямова. М.; Л., 1931.
9. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
10. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
11. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
12. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
14. Дольто Ф. На стороне подростка: Пер. с фр. СПб., 1997.
15. Жизненные ориентации старшеклассников и проблемы современного образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. В. С. Собкин. М., 1990.
16. Зеньковский В. В. О педагогическом интеллектуализме (1923) // Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
17. Зинченко В. П. Живое знание. Самара, 1998.
18. Зинченко В. П. К началам органической психологии. М., 1997.
19. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие): Пер. с фр. М., 1991.

20. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. М., 1982.
21. *Кривцова С. В.* и др. Подросток на перекрестке эпох. М., 1997.
22. *Мещеряков Б. Г.* Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1.
23. *Мещеряков Б. Г.* Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского. — Самара, 1998.
24. *Мещеряков Б. Г., Мещерякова И. А.* Введение в человековедение. М., 1994.
25. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: Пер. с нем. М., 1994.
26. *Рубинштейн М. М.* Психология и педагогика юности // Рубинштейн М. М., Игнатъев В. Е. Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926.
27. *Рубинштейн М. М.* Юность: По дневникам и автобиографическим записям. М., 1928.
28. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
29. *Смирнов В. Е.* Порыв. Мечта: (Очерки по психологии юношеского возраста) // Детство и юность, их психология и педагогика: Педологический сборник / Под ред. К. Н. Корнилова, Н. А. Рыбникова. М., 1922.
30. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. М; Воронеж, 1996.