**Проблема конфликта в подростковом возрасте**

Драгунова Т.В.

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей — одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков. Она имеет свою историю, которая в очень кратком изложении такова. С начала научного изучения подросткового периода, после первого фунда ментального исследования С. Холла [28], за этим возрастом закрепилось название критического, что отразилось в его образной характеристике как периода « Sturm und Drang », \* Storm and Stress », т.е. «бури и натиска», «бушевания и напряжения». В первую четверть нашего века в науке господствовало представление о биологической обусловленности критического развития в подростковом возрасте. Основу этого представ- леетися 'заложили С. Холл («теория рекапитуляции») и 3. Фрейд, в теории которого о стадиях психосексуального развития вторичное возникнове ние Эдиповой ситуации в начале подросткового возраста рассматривалось как универсальное и генетически предопределенное явление. Однако одновременно с созданием разнообразных вариаций теории био-геиетиче- ского универсализма накапливались исследования по отдельным пробле мам, в которых раскрывалась зависимость некоторых сторон личности, например, интересов, идеалов от социальной принадлежности подростка. Такая теоретическая направленность характерна для целого ряда иссле дований в начальный период становления сошгтекой психологии. Она отраоилась, в частности, в названии работ: «Рабочий подросток» [1], {6], «Крестьянский ребенок» [17] и др. В Германии теоретическим противни ком 3. Фрейда был Э. Шпрангер, который дал описание подростка «среднего класса» и вообще считал юность периодом «врастания индивида н культуру», в определенные «формы жизни общества», существующие в виде этики, религии, науки, искусства и т.д. [34]. А. Буземан, изучавший развитие самосознания подростков из рабочей и интеллигентской среды, пришел к выводу о зависимости критериев самооценки и уровня развития самосознания от непосредственного социального окружения [23]. Работы подобного типа постепенно создавали фундамент для понимания социальной обусловленности ряда особенностей подростков, но в силу своего частного характера эти работы существенно не поколебали представления о биологической обусловленности критического характера подросткового периода.

Мощный удар по теориям био-генетического универсализма был нанесен в 20—30 годы американскими этнографами (антропологами) школы Боас. Они занимались изучением так называемых примитивных цивилизаций с целью выяснения, в какой мерс человек поддается воздействиям со стороны общества, что в нем определяется «природой», а что — «культурой», т.е. конкретными общественно-историческими обстоятельствами жизни и развития. Сравнение и обобщение материала, собранного учениками Боас и другими этнографами, привело к важным выводам, а именно:

Подростковый период может иметь разную длительность — от нескольких месяцев в некоторых племенах «примитивных цивилизаций» до четырех лет в обществах с высоким промьплленным развитием, после которых детство формально еще не заканчивается в связи с продолжением образования и сохранением материальной зависимости от родителей. В ряде племен подростковый возраст ограничивается коротким периодом между наступлением у девочки половой зрелости и вступлением в брак, причем это время необходимо для совершения ритуалов признания ее взрослости и подготовки к брачной церемонии.

Общая картина развития и особенностей подростков может быть разной при двух крайностях: наряду с картиной критического развития существует гармоническое, бесконфликтное развитие. Первые данные о протекании подросткового возраста без специфических трудностей были сообщены Ж. Мид 131). оценившей этот период в жизни самоанской девочки как наиболее приятное время по сравнению с детством и взрослостью, В другой работе М. Мид писала: «На Самоа нет конфликта потому, что девочка-подросток не сталкивается с открытиями, ограничениями или выборами, и потому что общество ожидает, чтобы она взрослела медленно и совершенно подобно цветку, за которым хорошо ухаживают» [32; 346], Материалы М. Мид, опровергавшие представление о неизбежности кризиса и конфликтов, привлекли внимание ученых к новым проблемам.

Р. Бенедикт обобщила этнографические материалы в виде теории двух типов перехода от детства к взрослости: непрерывном и с наличием разрыва между тем, чему ребенок учится в детстве, и теми способами поведения и представлениями, которые необходимы для осуществления роли взрослого [21]. Первый тип перехода существует в некоторых индейских и других илемепах в условиях совпадения ряда важных норм и требований к детям и взрослым. В таких обстоятельствах развитие протекает плавно, ребенок постепенно учится способам взрослого поведения и оказывается подготовленным к выполнению требований статуса взрослого. Второй тип перехода имеет место при расхождении в существенных нормах и требованиях к детям и взрослым (он характерен для современного американского общества — считала Р. Венедикт; М. Мид также говорит об этом [33]. В таких условиях переход к взрослости идет с внешними и внутренними конфликтами и имеет специфический результат — неподготовленность к выполнению роли взрослого при достижении «формальной» зрелости. Основной вывод Р. Бенедикт сформулирован так: «Хотя факт природы заключается в том, что ребенок становится взрослым, но путь, по которому происходит этот переход, варьирует от одного общества к другому, и ни один из этих частных культурных мостов не может рассматриваться как «природная» тропинка в зрелость» [21; 306].

Таким образом, из исследований отнографов следовал вывод, что именно конкретные социальные обстоятельства жизни ребенка определяют: 1) длительность подросткового периода; 2) наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей; 3) характер самого перехода от детства к взрослости.

К. Левин в работе «Подход теории поля к подростковому возрасту» [30] проанализировал конфликтный тип перехода к взрослости с точки зрения положения, занимаемого в обществе группой детей и группой взрослых (путем сравнения их некоторых прав и привилегий). Он констатировал разделенность этих групп в современном обществе и считал, что в подростковом возрасте происходит смена принадлежности к группе, т.е. подростки находятся в состоянии социального передвижения из группы детей в группу взрослых, причем у них есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привилегиями. По мнению К. Левина, специфика положения подростка состоит в том, что он находится «между\* двумя социальными группами, что аналогично положению человека, который в социальной психологии называется « marginal man \* — «неприкаянный\*. Такое положение порождается стремлением человека уйти из менее привилегированной в более привилегированную группу, которой он еще не принят. Положение «неприкаянности\* является источником специфической картины поведения и эмоционального состояния, характеризующейся напряжен ностью, неустойчивостью, повышенной чувствительностью, робостью и неуверенностью, сменой контрастов поведения и настроения, эпизодиче ской агрессивностью и другими особенностями. По аналогии К. Левин называет подростка « marginal man \*, а факт социального передвижения рассматривает как расширение, по сравнению с детством, жизненного пространства подростка в разных направлениях — временном, социаль ном, географическом и др. Само движение в этом поле он трактует как движение в неизвестном направлении, поскольку для подростка новое поле (мир взрослых) является неясным с точки зрения границ доступно го ему движения и неизвестным по содержанию. Из ос<»бенностей поля подростка и его движения в нем К. Левин выводит все основные особен ности детей этого возраста. Степень трудностей и наличие конфликтов он ставит в прямую зависимость от резкости разграничения в обществе группы детей и взрослых и длительности периода, когда подросток находится в положении между двумя группами. Констатация К. Левиным факта разделенности этих групп в современном обществе и длительности периода «неприкаянности\* подростка привели к выводу о закономерности конфликтов и трудностей в развитии и воспитании подростков, как обусловленных спецификой социальных обстоятельств их жизни.

В начале 50-х годов теоретический последователь С. Холла и 3. Фрейда — А. Гезелл опубликовал последнюю часть своей трилогии о детском развитии, посвященную подросткам [27], в которой уже по отношению к этому возрасту развивал свою теорию о биологически обусловленной последовательности развития и жесткой смене одних особенностей другими, при которой проявление негативных особенностей с интервалом в год отражает процесс биологического созревания. Однако, вопреки многим теориям, в практике воспитания подростков имелось немало случаев бесконфликтного развития. За разъяснением причин этого родители и педагоги обращались, в частности, и к дочери 3. Фрейда — Анне Фрейд, развивавшей идеи отца. В специальной теоретической статье [25] она объявила бесконфликтные случаи разными вариантами патологического рягяпития и объяснила их с точки зрения выдвинутой ею раньше теории механизмов защиты от сексуальных импульсов [26]. Согласно этой теории, один из этих механизмов направлен на подавление сексуального влечения, второй — на разрушение связей с объектами детской сексуальной привязанности.

Несколько лет назад появилась книга Д. Коулмена [24], в которой развивается мысль о «неприкаянности» подростка и ее последствиях. Он выделил ряд социальных обстоятельств, как бы выталкивающих подростка из мира взрослых и определяющих возникновение особой «субкультуры подростков», т.е. существование общества подростков в обществе взрослых.

Следует отметить, что в настоящее время некоторые зарубежные специалисты по детскому развитию считают, что ни одна из существующих теорий не может дать удовлетворительного объяснения всем накопленным фактам.

В первые два десятилетия становления советской психологии подростковым периодом в целом и отдельными проблемами занимались многие крупные психологи — Л. С. Выготский [6], [7], И. П. Блонский [3], [4], А. А. Смирнов [15], П. Л. Заторов-ский [13], [14] и другие. Л. С. Вьпотский выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания — полового, общеорганического и социального — как основной особенности и основном противоречии подросткового возраста.

Названные советские психологи разделяли точку зрения о критическом характере начала подросткового периода, однако в психологии не было единства мнений о длительности кризиса. Одни считали кризисным весь подростковый возраст, другие — только его начало, выделяли особую негативную фазу, ограничивая ее длительность приблизительно годом: у девочек «вокруг» 13 лет (по Ш, Бю-лер [22], а у мальчиков — позже на год — полтора [29], причем подчеркивалось, что это время совпадает с первыми кардинальными сдвигами в половом созревании подростков. Для негативной фазы считалось характерным, с одной стороны, разрушение прежних интересов ребенка, а с другой стороны, ломка отношений со взрос-лыми, появление упрямства, строптивости, негативизма, замкнутости, склонности к уединению, раздражительности 0 возбужденности, меньшей продуктивности в работе. На основе фактов исследования П. Л. Загоровский и И. А. Арямов [12], [2] утверждали, что появление негативной фазы зависит от социальной принадлежности подростка: Загоровскии обнаружил проявления этой фазы только у 19 % подростков из 274 изучавшихся им советских школьников в возрасте от 11 до 16 лет.

Л. С. Выготский поставил три совершенно новых проблемы при изучении критических возрастов [7], [8], [9]: во-первых, о позитивном содержании негативной фазы; во-вторых, о необходимости выделения основного новообразования, в сознании подростка; в-третьих, — о выяс нении социальной ситуации развития, которая в каждом возрасте представляет неповторимую систему отношений между pcueiucoM и средой. Перестройка социальной ситуации развития представляет, по мнению Л. С. Выготского, главное содержание критических возрастов, и он ставил задачу понять динамическую картину взаимосвязи сдвигов в социальном бытии подростка и изменений в его сознании и структуре личности.

В настоящее время мнение советских психологов по поводу трудностей в воспитании подростков является в общем единым и его можно сформулировать так: конфликты и трудности в этом периоде не обязательны, они порождаются неправильным воспитанием, но все же наблюдаются нередко. Такая точка зрения складывалась на основе педагогической практики и вытекала из ряда исследований, в которых раскрывалась зависимость трудностей в общении с подростком от отношения взрослого к нему.

**\* \* \***

В течение нескольких лет в лаборатории возрастных особенностей личности школьника НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР проводилось сравнительное изучение разных вариантов развития подростков с целью выделения важнейших возрастных особенно стей этого процесса. Одной из .задач исследования был поиск ответов на поставленные Л. С. Выготским проблемы. Поэтому оно было организо вано с учетом требования раскрыть социальную ситуацию развития подростков, что нашло отражение в методе исследования: ребенок изучался не как изолированный индивид, а как член группы детей и взрослых, с которыми он связан обстоятельствами жизни и совместной деятельностью; изучение общения детей с окружающими людьми (при раскрытии его содержательной основы и норм отношения) служило средством изучения личности каждого подростка. Анализ всех материалов еще не закончен, но сейчас уже можно сделать некоторые предварительные выводы по ряду проблем.

В оггубликованных ранее работах было высказано предположение, что центральное новообразование в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представления о себе как уже не ребенке. Действенной стороной этого представления является стремление быть и считаться взрослым [5], [10], [11]. Именно это специфическое новообразование мы считаем психологическим критерием начала подросткового возраста. Оно было условно названо «чувством взрослости», но этот термин не раскрьшает всю специфику отношения подростка к себе (в субъективном и социальном аспекте): у него очень велико отвергание своей принадлежности к детям и утверждение большей взрослости по сравнению с ними, но еще отсутствует ощущение подлинной, так сказать, полноценной взрослости. ХОТЯ есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими. Разрыв между реальным уровнем взрослости и желаемым подростком постепенно уменьшается, но все же сохраняется на.протяжении всего подросткового возраста и выступает как специфический стимул социальной активности подростка, направленной на усноение образцов взрослости.

Наше отличие от всех психологов, выделявших названную выше особенность подростков, заключается'в отношении к пей. То что, например, С. Холл называл желанием подростка быть зрелым мужчиной или женщиной и страстным стремлением научиться быть взрослым [19], [20], есть для Холла (так же как и для других авторов) лишь одна из множества рядоположеннъгх особенностей, в то нремя как для нас новое представление подростка о себе и стремление войти в мир взрослых есть стержневая особенность, являющаяся структурным центром личности в этот период развития, ее аффективно-потребностным ядром, определяющим содержание и направление социальной активности подростка, систему его социальных реакций и специфических переживаний. . . Анализ разных вариаЕггов развития подростков позволяет выделить несколько возможных источников возникновения чувствавзрослости». Первый источник его — это значительные сдвиги в физическом развитии и начало полового созревания. Эти очень ощутимые для самого подростка изменения делают его более взрослым объективно и в собст венных глазах. Другие источники чувства взрослости» — социальные. Чувство взрослости» может рождаться в условиях значительной само стоятельности ребенка и отношение взрослых к нему не как к маленько му, В наших опубликованных материалах примером этого является Метя Ерофеев. Однако в жизни существуют более яркие примеры, множество которых было в период Великой Отечественной войны, когда ребята быстро взрослели социально и в субъективном плане, работая наравне со взрослыми на предприятиях, в колхозах или становясь единственными помощниками матери в заботах о семье . Формируется «чувство взрослости» и отношением к подростку как к равному со стороны тех его товарищей, которых он считает много взрослее себя. Вообще общение со «взрослыми» ребятами очень овзросляет и самого подростка. Он равняется на них на образцы взрослости и старается подтянуться до их уровня. Наконец, ощущение собственной взрослости может формироваться и в результате того, что подросток устанавливает сходство в чем-то конкретном между собой и человеком, которого считает взрослым. Таким человеком может быть не только взрослый, но и товарищ, а основой для сравнения — багаж знаний, полученный в школе или из других источников, различные умения, сила, ловкость, смелость и т.п. Важно отметить, что ощущение собственной взрослости может возникать у ребенка до начала полового созревания и сдвигов в физическом развитии, т.е. быть полностью социальным по происхождению. Наблюдаемая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего (чем в прежние годы) появления сдвигов в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающих вступление в подростковый возраст.

Возникновение у подростка представления о себе как не ребенке, а более взрослом, имеет важные последствия, потому что в нашем обществе дети и взрослые представляют две разные группы и имеют разные обязанности, права и привилегии. Отношения взрослых между собой и взрослых с детьми строятся на основе разных норм, причем многие нормы и требования фиксируют несамостоятельность ребенка, его подчиненное, неравноправное положение. Вообще, многое существует как доступное для взрослых, но запретное для детей (например, определенные книги, кинофильмы, музыка, развлечения и пр.). Во множестве X Этот возможный путь возникновения «чувства взрослости» (причем задолго до начала полового созревания) зафиксировав в литературном образе «мужичок с ноготок».

Ограничений для детей зафиксировано отличие их положения по сравнению со взрослыми. В детстве ребенок овладевает нормами и требованиями, которые существуют в обществе для детей. Переход п группу взрослых предполагает изменение пряв, обязанностей, привилегий. Однако момент такого «официального» перехода находится за пределами подросткового возраста и является очень неопределенным и относительным, поскольку в качестве критериев его определения могут выступать разные показатели сугубо социального порядка (окончание образования и начало профессиональной деятельности, материальная независимость от родителей, право вступления в брак, получение других гражданских прав и т.д.).

Возникновение у подростка представления о себе как уже перешагнувшем границы детства определяет его переориентировку с одних норм на другие — с «детских» на «взрослые», а также появление специфической социальной активности, которая заключается в большой восприимчивости к усвоению различных норм, ценностей, способов поведения, существующих в обществе именно для взрослых. Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений со взрослыми- и товарищами, через прямое заимствование или подражание, путем самовоспитания и самообразования- Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии, причем прежде всего те, в которых наиболее зримо выступают отличительные черты взрослых и преимущества по сравнению с детьми.

Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяют взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости (курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде и прическах, способы отдыха, развлечений, ухаживание, косметика, различные украшения и т.п.). Приобретение таких внешних признаков «мужской» или «женской» взрослости делает подростка взрослым в собственных глазах и, как ему кажется, в представлении окружающих. Она приобретается путем подражания. Это — самый легкий способ достижения заметной для всех взрослости. Именно поэтому он часто является первым по времени появления, наиболее распространенным, стойким, плохо поддающимся развенчанию.

Далее, равнение подростка на взрослого проявляется в стремлении приобрести его качества. Мальчики начинают путем самовосггатания развивать в себе качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, волю, настойчивость и другие). Ради этого они занимаются спортом, различными упражнениями. Многие стремятся овладеть взрослыми умениями (столярничать, слесарничать, водить машину, фотографиро вать, стрелять из ружья, охотиться и т.п.), причем начало подросткового возраста — самое благоприятное время для обучения подобным умениям, особенно если обучение им организовано серьезно. У девочек тоже существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями. В целом же они ориентируются на идеал женщины, в котором выделение привлекательного содержания зависит от воспитания и характера общения.

Наконец, претензии подростка на новые права распространяются на всю сферу отношений со взрослыми, что отчетливо обнаруживается в причинах конфликтов со взрослыми и в обидах подростка. Он всячески протестует, когда его «как маленького» опекают, направляют, контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаются с его желаниями, интеросами. подчиняют установленному режиму, т.е. когда в отношении взрослых к подростку реализуются специфические нормы и способы их поведения с детьми именно как с детьми (согласно их социальному и правовому положению в мире взрослых). Такой тип отношений становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослого он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение своей личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности в разных направлениях, т.е. на известное равноправие со взрослым, и старается добиться признания, ими этого. Протест и неподчинение подростка являются средством, при помощи которого подросток хочет добиться изменения прежнего типа отношений со взрослым на новый, специфический для общения взрослых людей. Иначе говоря, в начале подросткового периода в связи с появлением у подростка представления о себе как уже не ребенке и потребности в признании его взрослости окружающими возникает совершенно новая проблема — проблема прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом, проблема равноправия.

Возникновение и существование этой проблемы ставит подростковый период в особое положение в цикле детского развития. Она свидетельствует о нарушении баланса в системе прежних отношений и тенденции к смене существующего типа отношений другим.

Протест подростка указывает на то, что он является инициатором перемен, а взрослый этому сопротивляется. Такое положение может сохраняться в течение короткого или длительного времени, и выходы из него могут быть разными, но, в конечном счете, с одинаковым результатом — становлением отношений нового типа, основанных на иных, чем в детстве, нормах. Мы полагаем, что перестройка социальной ситуации развития в подростковом возрасте заключается именно в постепенном переходе от характерного для детства типа отношений ребенка и взрослого к качественно новому типу, присущему взаимоотношениям взрослых людей. Завершение этой смены обычно происходит за пределами подросткового возраста, но кардинальный сдвиг приходится как раз на этот период и именно он означает возникновение иного, чем раньше, отношения между ребенком и средой, «неповторимость» которого создается наличием процесса становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослых. Старые способы все больше вытесняются новыми, но в то же время они сосуществуют и это создает огромные трудности и для взрослых и для подростка.

Однако перестройка социальной ситуации развития, в виде становления нового типа взаимоотношений подростка и взрослого, осложняется рядом моментов, существование которых определяет возможность протекания этого процесса в разпой форме. Одни моменты благоприятствуют этому переходу, другие же выступают в роли тормоза.

В подростковом возрасте, как переходном от детства к взрослости, должно происходить постепенное обучение ребенка быть взрослым в социальном плане, т.е. становление его социальной взрослости. Это является существенной необходимостью подготовки к будущей взрослой жизни. Задача воспитания в этот период заключается в том, чтобы постепенно учить и научить подростка действовать, думать, вьшолнять разного рода задачи и обязанности на уровне требований, которые предъявляются взрослым, а также общаться с людьми по нормам отношений и поведения нарос-дых, Чтобы учиться атому, ребенок должен начать жить н систр. мо норм и требояшшй, существующих для взрослых.

1 Сходня проблема возникает в период, получивший название «кризиса возраста трех лет», когда у ребенка появляются претензии ва самостоятельность («Я сам!»), но качественно отличаются от стремления подростка не просто к самостоятельности, а к равпоиривию с взрослыми.

Такой переход может происходить по-разному. и завиеимости от ТОГО, когда, как и и какой степени реализуются новые тробонанил и нормы в практике деятельности и отношений ребенка, а также пт ею готовности принят!» их. Как уже шпорилось. такая птшнпеть создается у подроспса еднигими и развитии его ЛИЧНОСТИ и виде восприимчивости к усвоению различных образцов взрослого поведения, а переход к новому типу отношений со взрослыми соответствует собственным стремлениям подростка.

Однако у взрослых (учителей и родителей) сплошь и рядом как раз именно отсутствует i -отоиность к такому переходу и. в частности, к расширению прок подростка. Расширение прав обычно надставляется естественным только тогда, когда меняется положение человека. Однако в действительности общественное положение подростка не аоняется по сравнению с детством: он был и остается «учеником», школьником»- Кроме того, сохраняется полная материальная алии-имость подростка от род1ггслей, а у родителей и учителей — роль воспитателей.

Другой тормоз {шеширения прав подростка — инерция прежней) опыта нзрослот в виде привычки постоянно направлять и ко1гтроли1>онать ребенка. Ведь расширяя самостоятельность подростка, взрослый при этом должен огцшшчивать собстнениые Кфдоя it отношении ребенка и ломать собственный опыт общения с ним, а ото трудно даже при осознании необходимости перемен.

Третий тормоз сиязан с отсутствием у ребят, особенно п начале подросткового возраста, умения действовать самостоятельно, что часто приводит к тому, что претензии подростка нренышают i x vo возможности, и поэтому возникает объективная необходимость в руководстве и контроле со стороны взрослых. Все ото создает крепкую основу для сохранения у ВЗРОСЛОГО отношения к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает нецелесообразность и ненужность расширения прав и самостоятельности подростка.

Таким образом» в начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, Такое отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания детей этого возраста и является тормозом развития социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей в отношениях взрослого и подростка, которые возникают из-за расхождения их представлений о характере прав и степени самостоятельности подростка.

Анализ разных вариантов развития подростков показал, что, несмотря на тормозящее влияние вышеупомянутых моментов, в подростковом периоде старый тип отношений со взрослыми все же вытесняется новым (в большей или меньшей степени), причем трудности и конфликты могут быть сведены к минимуму, если взрослый препятствует возникновению и развитию противоречия, порождающего их. Когда же взрослый собственными действиями создает и углубляет противоречие, трудности и конфликты неизбежны.

Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность управлять этим процессом и избежать трудностей. При инициативе же подростка вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку — еще как к ребенку или уже как к взрослеющему. Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает «чувство взрослости», а отношение взрослого к нему, по сравнению с детством, не меняется. Как уже говорилось, такое расхождение в оценке степени взрослости подростка (им самим и взрослым) выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт. Оно может иметь три варианта развития с соответственно разными картинами в динамике отношений подростка и взрослого.

Первый вариант характеризуется постепенным углублением противоречия и развитием конфликта, имеющего тенденцию быть обширным и длительным. Его первый узелок порождается отношением взрослого к претензиям подростка на большую самосттггелы«>сть, доверие и уваже ние как к |Цчй'кк:п(ИкП1иым. Однако от]Х!мл(\*иие шцхх'лот шхрлшнть прежний стиль отношений вызывает спиротшшение п. «торош i ио/цхнгг-ка в виде puaiii . ix форм протеста и неподчинения. Существование у подростка и взрослой) противоположных тендешиш, их сгнфотинление друг другу определякгг возникновение столкнонеш1Й, когорые идя\* неиз- мелкости отношения взрослого становятся систематическими и все болеч» резкими, а пештинизм подростка - упориьц\* и глобальным по хл^жжте-ру. В результате сохранения такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на песь подростковый период и иметь (|к>рму кониче скою конфликта. При :>том ра:ии«тие некоторых сторон вз|х>слоети подрхл стка может тормозиться, а личность калечиться (появление (титных шрессивно-деаютических тенденций, лживости, ханжества, хфипикхЛ-ленчества и др.). Как правило, быстро растет отчужденность подростка. Взрослый теряет авторитет, и к нему может возникнуть отношение как к «пережитку прошлого», что онравдытет к глазах подростка неприятие им требований, оценок, ВЗГЛЯДОВ взрослого.

Второй вариант возникает тогда, когда порождающее конфликт противоречие существует, но проявляется эпизодически, будучи замаскировано специфическим поведением взрослого: под напором подростка, но вопреки собственным взглядам, он наминает р.ыргишть то, что не (ШрШЮЛ раньше. Блшч>даря этому столкновений становится меньше, но их возможность имеется ПОСТОЯННО из-за неизменности сущности отношения взрослого к подростку. »>га неизменность в сочетании с уступками ощхлделяст непоследовательность поведения взрослого: одно и то же то разжигается, то запрещается. Такая неопределенность, касающаяся пределов доступного и возможного для подростка, существует довольно часто, может сохраняться долхчм» время и благоприятствует развитию взрослости иод|к>стка в русле имеющихся у него интересов и стремлений, так как каждое прошлое отступление взрослого подросток использует против него как cjxwrr -во для достижения желаемого.

Третий вариант складывается в случаях, когда взрослый со временем начинает видеть в подростке не ребенка, а более взрослого и соответственно меняет отношение. Позтому противоречие, порождавшее трудности в их общении, уменьшатся и меняется первоначальная картина н отношениях: конфликт становится меньше и может исчезнуть вообще.

В т[к»х указанных вариантах развития отношений подростка и взрослого сходным общим моментом является конфликтное начало подросткового периода. Здесь всюду имеется так называемая негазов тинная фаза. Она возникает при инициативе подростка в переходе к новому типу отношений со взрослым и щи сопротивлении взрослого атому. Длительность конфликта определяется временем неизменности отношения взрослого к подростку. В целом же негативная фаза отражает определенную форму перехода к новому типу отношений в условиях, когда сдвиги в развитии личности ребенка в начале подросткового возраста опережают появление соответствующих им изменений в отношениях с взрослым. Положительное содержание негативной фазы заключается в том, что подросток путем разных форм неподчинения взрослому ломает прежние «детские» отношения с ним и навязывает новый тип «взрослых» отношений» которым объективно принадлежит будущее, поскольку только при таких отношениях может развиваться социальная взрослость подростка.

Существенный симптом негативной фазы заключается также в разрушении у подростка прежних и появлении новых интересов. Положительное содержание этой смены создается возникновением у подростка активного равнения на мир взрослых с его образцами, нормами, ценно стями и вообще на взрослого с целью приобрести его разные особенности и качества, приобщиться к разным сторонам его жизни и деятельности. Это имеет важнейшее значение в развитии социально-моральной взросло сти подростка- Именно этот процесс составляет основное содержание формирования личности в этот период развития и заключается в появлении у подростка определенных морально-этических представлений и ценностей, целей и планов, связанных с будущим, задач самовоспитания и самообразования, а также стремления поступать в соответствии с собственными представлениями и целями. Однако конфликтные отноше ния способствуют нежелательной эмансипации подростка, создают у него ¦смысловой барьер» к воздействиям взрослого, и поэтому воспитатель может вообще потерять возмомсность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

Иначе протекает подростковый период, если переход к новому типу отношений с подростком происходит по инициативе взрослого. В этом случае такой переход может происходить постепенно, без специфических трудностей и быть естественным следствием особого рода общения с ребенком до подросткового возраста или в его начале, а также результатом намеренного изменения взрослым прежних отношений, В последнем случае взрослый, не дожидаясь времени, когда инициатором перемен может стать подросток, начинает перестраивать свое отношение к нему^И выяснять, где именно и как можно и нужно расширить его самостоятельность и права, повысить требования к подростку, увеличить его ответственность. Такого рода признание шцюсльхм 1«>:»1кн\*- ших возможностей ребенка отвечает задач? иосюючния, а при гшялл\*\*\* паи у подростка «чувства взрослости» препятствует иоиникнпнеиию противоречии, и01юждающшч> трудности и кош|ишкты.

Возможность дали\*ейшего 6еско\*н1шикт1Кго щхлекания шуцххпколххх» нецюда связана с пршяишным решешем проблемы пехтчинного, и\*чшшхнко перехода к нс\*х>му талу апкхиений и постепеншхх) рааиирешш auvKxrnw - телыюстн тюдросткав разных направле\*вдях, причем с нахождением той w cnauum . которая сшпхггепкхйиш бы реальным возмижшхтгям п<щро<:ткл и (Лцествешилм требованиям, но не превьштлп бы меры. когда взрослый уже теряет вояможнгхггь направлять поведение гауцххггка и влиять idi ияхх, ! hu конечно, очень трудная задает, и и напхжщре время еще отсутствует ixxovuwt ность укапать конкретные пути ее решения. «>го — дело будущет но положителышш примеры 11сдапгической х^юктики (и еемы\ школе), клггху рых в общем не так мало, аищетелытпхукгг о хцмнпипиялиюй нсх«можн<хти 1х\*не\*шя этих проблем. Т\*кие шхложигтшлые примеры необходимо авали- ;шронагп» самым тщательным образом в разных лшекгнх — сгничллыюм, пишшнмческом. педатгич«и<ом > чтобы сделать процесс переходя к швюму пшу отношений с подратком управляемым и наиболее целессх/>рн:агым в 1\*лшых конкххггпых условиях.

Интересны и поучительны случаи бесконфликтного перехода к новому типу отношений, возникающих на базе особого рода общения взрослого и ребенка в конце» младшего школьного возраста и и начале подросткового. :>то имеет место в случаях, когда из-за особых обстоятельств ребенок становится серьезным помощником матери в хозяйственных делах, а в некоторых вопросах »— ее советчиком и опорой, причем одновременно имеет значительную самостоятельность в отношениях с товарищами. Такое положение подростка ставит его и существенных вопросах наравне со взрослыми и вызывает к жизни способы социального взаимодействия, основанные на доверии» помощи друг Друху\* уважении. Далее, отношения между подростком и взрослым не претерпевают отрицательных изменений, когда взрослый является активным участником жизни ребенка (разных его дел, интересов, отношений), становится его личным, интимным другом, помогает сонетом и делом, сам советуется с ним в некоторых вопросах. Также не происходит отрицательных сдвигов, если взрослый становится образцом для ребенка и приобщает его к некоторым своим интересам и занятиям, учит полезным умениям, считается С мнением, помогает в трудностях.

Для всех этих вариантов отношений характерно наличие общности в той или иной стороне жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, из чего рождается промежупинный.тип отношений большего равноправия по сравнению с детством 1 . Отношения развиваются благополучно, если они строятся по определенному типу отношений взрослых — дружеских или содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, помощи и доверия. В процессе сотрудничества происходит становление новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной взрослости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Сотрудничество, будучи особым типом общения, позволяет взрослому поставить подростка в новое положение — своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такого рода отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания.

Таким образом, создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов, как основы перехода к новому типу отношений, является важнейшей проблемой в воспитании детей этого возраста и необходимым и обязательным условием развертывания процесса обучения подростка быть взрослым. Постепенно вводить его в мир взрослости должны непосредственные воспитатели — родители и учителя. Если этого не делать, подросток найдет способы проникнуть в этот мир без помощи взрослых. Их нежелание или неумение понять новые стремления подростка толкает его в среду товарищей, на поиск удовлетворяющего содержания жизни и отношений, еще больше увеличивает потребность в общении со сверстниками, поскольку здесь, в среде сверстников, стремление подростка к взрослости понятно остальным. находит признание и поддержку. Здесь отыскиваются разные пути приобщения к взрослости и устанавливаются контакты на этой основе. Здесь может получить поддержку протест подростка против неудовлетворяющего отношения взрослых и на этой основе может возникнуть «солидарность группы». Общение с товарищами является особой школой развития социально-моральной взрослости подростка, и сила влияния сверстников прямо пропорциональна степени неудовлетворенности подростка общением со взрослыми. Первопричиной эмансипации подростка может быть не совершившийся своевременно переход к новому типу отношений с взрослыми» а поскольку при этом социально-моральное развитие подростка происходит преимущественно за пределами влияния родителей или учителей, то у них нередко появляются новые трудности и проблемы из-за расхождений с подростком во взглядах по разным вопросам, причем подросток может отвергать мнение взрослого не только как «просто» неправильное, но и как «несовременное», «старомодное». Вопрос о столкновениях и конфликтах подростка и взрослого из-за различия в этических и эстетических представлениях, в социально-моральных установках и ценностях является особой проблемой, которая приобретает актуальность во второй половине подросткового возраста и сохраняется в юношеском.

1 Успех системы воспитания А. С. Макаренко в огромной степени определялся тем, что он строил отношения взрослых и подростков и между ребятами именно на «взрослых» нормах и нашел организационные формы жизни коллектива, основанные на нормах демократического централизма.'

Итак, выяснение причин трудностей и конфликтов в общении взрослых с ребенком при его вступлении в подростковый возраст и последствий существования этих трудностей и конфликтов в подростковом периоде ставит проблему необходимости соответствия отношения взрослых уровню развития личности подростка и такого построения их взаимоотношений, когда именно они определяли бы прогресс в формировании личности подростка и правильное направление в развитии его социальной взрослости, а это, в свою очередь, ставит проблему динамики этих отношений (их норм и содержательной основы) внутри возрастного периода. Эти пробле мы особенно остро встают в отношении подростков, но, очевидно, имеют существеннейшее значение на протяжении всего детства. Для их решения необходимо детальное изучение разных типов и видов общения взрослого и ребенка и выяснение их функции в развитии личности. Без этого управлять процессом формирования личности ребенка невозможно.

**Список литературы**

Арямов И. А. Рабочий подросток. М., 1928.

Арямов Я, А. Особенности поведения современного подростка. «Педология», т, 2, 1928.

Блонский Я. Я. Педология. М., 1936.

Блонский П. Я. Очерки детской сексуальности. М.-Л., 1935.

«Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков». Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгу новой. М., 1967. '

Выготский Л. С. Педология подростка (на правах рукописи). М., последовательное издание частей в 1929, 1930 и 1931 гг.

Выготский Л. С. Переходный возраст (стенограмма лекции). Рукопись, 1934.

Выготский Л. С. Негативная фаза (стенограмма лекции). Рукопись, 1933.

Выготский Л. С. Проблема возраста. Рукопись.

Драгупова Т. В., Элъконин Д. Б. Некоторые психологические особенности личности подростка//Советская педагогика, 1965. № 6,

Драгупова Г. В. Некоторые вопросы формирования личности в подростковом возрасте//Ш Всесоюзный съезд Общества психологов СССР. М., 1968. Т. 2.

Загоровский П. Л. О так называемой негативной фазе в подростничестве.//Педология, 1928. Т. I,

Загоровский П. Л. Основные направления в современной психологии юности//Психология, вып. 1, т. 2, 1929.

Загоровский П. Л. Второе школьное детство и особенности его социального поведения.//Труды педфака ВГУ. Воронеж, 1928.

Смирнов А А. Психология ребенка и подростка. М., 1926.

Смирнов В. ?. Рабочий подросток. M .- JI ., 1924.

Рыбников Н. А. Крестьянский ребенок. Мм 1930.

Рыбников Н. А. Юношеские дневники и их изучение.

Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Петроград, 1920.

Холл С. Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития. С.-Пб., 1913.

Benedict R. Continuities and Discontinuities in Cultural

Conditioning.//The Adolescent-a book of readings /ed. by J. M. Seidman. N. Y., 1960.

BuhlerCh. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena , 1927.

Busemmmann A. Die Jugend in eigenen Urteil. Lanqensalza, 1926.

Coleman J. The Adolescent Society. N. Y., 1966.

Freud A. Adolescence.//The Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology / ed. by J. F. Rosenblith and W. Allinsmith . Boston , 1964.

Freud A. The Ego and Mechanisms of Defense. N. Y., 1948.

Gessell A. Youth: the Years from Tea to Sixteen. N. Y.. 1956, Hall G. S. Adolescence (2 vol). N. Y., 1908.

Hetzer tf. Hyeteniutische Dauerheobachtungen am Jugcndlichun. der IJ den Verlaut der negativen Phase. Zeitschhhrift f\ir pad. Psychologic, No. 2, 1927.

Lewin K. The Field Theory Approach to Adolescence.//The Adolcsccnt-a book of readings / ed. by J. M. Seidman. N y.„ 1960.

Mead M. Coming of Age in Samoa . N. Y„ 1928.

Mead v. Adolescence in Primitive and Modern Society.//Readings in Social Psychology / ed. by К . К . Maccohy. T. M. Newcomb and others. N. Y., 19 БЯ ,

Mead M. The Contemporary American Family as an Anthropologist Sees It.//The Adolescent-a book of readings / ed. by J. M. Seidman, N. Y., 1960.

Spranger E. Psychologic des Jugciulalters. Leipzig , 1929.