

К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте¹

К. Н. Поливанова,
кандидат психологических наук

Деятельностный подход в отечественной психологии превратился в действенный инструмент анализа онтогенеза благодаря работам В. В. Давыдова. Разработка проблем учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте не только привела к построению теории и практики развивающего обучения, но и задала эталон анализа ведущей деятельности любого возраста. Применительно к подростковому возрасту идея ведущей деятельности конкретизирована В. В. Давыдовым в представлении об общественно значимой деятельности.

Это представление не было развито самим Василием Васильевичем, однако, рассматривая его работы по учебной деятельности, можно сделать попытку применить его к проблемам ведущей деятельности в подростковом возрасте.

Вопрос о содержании ведущей деятельности в подростковом возрасте (11—15 лет) остается открытым. Ответ на этот вопрос предполагает помимо собственно указания на некоторую деятельность (что делали многие исследователи) прежде всего определение ее структуры, мотивов, единицы, как это было сделано относительно учебной деятельности. Именно эта работа и остается актуальной для тех деятельностей, которые принято ассоциировать со средним школьным возрастом.

В классическом исследовании младших подростков и затем при построении общей периодизации психического развития в детстве Д. Б. Эльконин назвал ведущей деятельностью подростничества интимно-личностное общение. Но и применительно к этой деятельности также нет собственно деятельностного анализа. Исследуем подробнее, каковы возможные подходы к данной проблеме, базируясь на классических описаниях деятельности В. В. Давыдова. При этом необходимо вернуться к пониманию ведущей деятельности а) как *деятельности по воспроизводству человеческой культуры* и б) как специфического для данного возраста механизма развития субъектности. По-видимому, до некоторого предварительного макроанализа нельзя задавать рамки искомой структуры подростковой деятельности. Так, например, прямой путь воспроизведения структуры учебной деятельности (мотив, задача, действия) применительно к подростковой может оказаться неправомерным. И, скорее всего, так и будет, если учесть, что, по Д. Б. Эльконину, подростковый возраст следует сопоставлять не с младшим школьным (для которого эта структура была разработана), а с дошкольным.

Рассмотрим это сопоставление подробнее. Характеризуя общий ход психического развития в детстве, Д. Б. Эльконин исследует два типа систем, включающих в себя все анализи-

¹ Работа подготовлена при поддержке РФФИ №97-06-80262, №97-06-80407.

руемые деятельности: «ребенок — общественный взрослый» и «ребенок — общественный предмет». Деятельность подростничества, как мы знаем, определяется в системе «ребенок — общественный взрослый». «В подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личностных отношений между подростками» [5, с. 73].

Для анализа этого утверждения сравним два возраста и два типа ведущих деятельностей — дошкольный (ролевая игра) и подростковый возраст (интимно-личностное общение). И в первом, и во втором случае мы наблюдаем деятельность, развертываемую в сотрудничестве со сверстниками, без реального присутствия взрослого. В обоих случаях происходит «преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на его основе развитие мотивационно-потребностной сферы» [5, с. 75]. Казалось бы, тип анализа, метод исследования этих двух деятельностей должен быть единым по принципу.

Однако далее по типу реального анализа характеристики деятельности расходятся: в игре выделяется игровая роль, игровая ситуация, расхождение сюжета и содержания игры, т. е. подчеркивается нетождественность реально наблюдаемых действий ребенка и внутреннего содержания его развития. Относительно интимно-личностного общения подобное различие не производится. Обнаруженное в эксперименте увеличение контактов со сверстниками, рост и расширение «горизонтального» общения *отождествляются* с внутренним содержанием психической жизни — избыточное общение подростков полагается содержанием развития.

Более того, чтобы полно задать некоторую форму деятельности, специфичной для возраста, необходимо прежде всего определить ее «высшую, конечную форму, которая уже существует как реальность, а активное взаимодействие с ней и составляет процесс развития» [6, с. 403].

Для младшего школьного возраста такой «высшей», «идеальной» формой стало теоретическое отношение к действительности (В. В. Давыдов).

Применительно к подростковому возрасту пока еще не описано то идеальное действие, которое «открывается» при завершении младшего школьного возраста и «достигается» в ходе развития на следующем возрастном этапе.

Неясным относительно интимно-личностного общения остается и вопрос о механизме превращения вовне вынесенной деятельности общения (интерпсихическая форма) в некоторую собственную способность (интрапсихическая форма), и, наконец, вопрос о том, какая способность может считаться новообразованием подросткового возраста. Более того, открытым остается и вопрос о содержании интимно-личностного общения (нам неизвестно, о чем идет разговор между подростками).

Таким образом, по нашему предположению, если следовать логике В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, необходимо анализировать некоторую гипотетическую ведущую деятельность подростков, сопоставляя ее с игровой (как воплощающей ту же систему «ребенок — общественный взрослый»).

По мысли В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, формирование новообразований подросткового возраста происходит в формах «клубного» сотрудничества группы детей и взрослого. Указание на «клубную» деятельность (хотя и в отсутствие указания на ее содержание), как нам кажется, преодолевает ограниченность фиксации на интимно-личностном общении и задает вектор анализа содержания взаимодействия ребенка и взрослого.

Итак, мы полагаем, что анализ подростковой ведущей деятельности следует осуществлять, удерживая одновременно несколько «слоев»: искомая деятельность должна относиться к системе «ребенок — общественный взрослый» и быть направлена на формирование мотивационно-потребностной сферы; она должна быть понята как воспроизводящая некоторые стороны человеческой культуры, в ней должно быть обеспечено формирование (или возникновение) особой субъектности (схожей с субъектностью игры).

Анализируя игровую деятельность, Д. Б. Эльконин указывал, что в ней моделируются человеческие отношения. Моделирование же есть особого рода воссоздание. Но в игре воссоздаются не сами отношения, а целостная ситуация, и уже в ней, проживая ее, ребенок становится чувствительным к человеческим отношениям. В этом, по нашему мнению, и выражается идея нетождественности сюжета (воспроизводимой ситуации) и содержания (человеческих отношений). Здесь уместна ссылка на теорию игры, разработавшуюся Э. Эриксоном. Характеризуя дошкольный возраст, он пишет следующее: «Я выдвигаю теорию, согласно которой игра ребенка выступает как свойственная детскому возрасту форма способности человека иметь дело со своими переживаниями путем создания модельных ситуаций и овладевать реальностью при помощи экспериментов и планирования» [7, с. 214].

В формулировке Эриксона яснее, чем в других научных работах, акцентирована идея игры как моделирования и экспериментирования, игра — условие опробования, испытания, опытного исследования собственных переживаний, связанных (теперь уже по Д. Б. Эльконину) со сферой человеческих отношений.

Возвращаясь к идее *нетождественности* содержания и сюжета игры и пользуясь «подсказкой» о моделировании, можно сказать, что и подросток воссоздает некоторую целостность, явленную ему в реальной действительности, но затем обнаруживает нечто иное, чем воссозданное. Он проживает некоторую социальную роль в реальной ситуации действия и, проживая, формирует особого рода чувствительность к миру человеческих отношений.

По аналогии с игрой можно сделать следующее предположение: формой воссоздания (воспроизводства) человеческой культуры, специфичной для подросткового возраста, является своеобразное моделирование действительности группой детей. Это моделирование сродни художественному, которое представляет собой воссоздание действительности средствами искусства.

В художественном моделировании (в отличие от научного) воссоздается целостность, но обнаруживается не только и не столько отношение воссоздаваемого и воссозданного (как при научном моделировании). «Автор формирует модель по структуре своего сознания, но и модель, соотнесенная с объектом действительности, навязывает свою структуру авторскому сознанию. Автор неизбежно строит эту модель по структуре своего мировоззрения и мироощущения и произведение искусства является *одновременно моделью двух объектов — явления действительности и личности автора*» (курсив мой. — К.П.) [3, с. 51].

Поведение, ставшее моделью, текстом, начинает действовать по законам произведения. Текст есть нечто такое, в лоне чего *впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек*» (курсив мой. — К. П.) [4, с. 158]. Мы полагаем, что, создавая свой поведенческий текст, подросток создает и себя самого. До текста (до поступка, до жеста) нет еще не только его значения, но нет еще и самого говорящего, обращающегося к нам и к себе этим жестом, поступком. И в этом смысле, воссоздавая, моделируя, предъявляя аудитории «произведение собственного поведения», подросток находится в точке своей субъектности.

Действительно, деятельностный подход может быть инструментом анализа и описания развития, если при исследовании ведущей деятельности акцентирован характер ее влияния на самого действующего субъекта. Если действие понимается не только как направленное на предмет действия, но прежде всего на самого действующего, как изменяющее не только и не столько предмет действия, но самого субъекта, — тогда можно говорить о деятельности как развивающей, т. е. обеспечивающей возникновение субъектности.

Особенное значение при изучении возраста игры и подросткового имеет представление о пробе, пробующем действии. Собственное инициативное действие, возникая, направлено не столько на объект действия, сколько на себя-действующего, оно есть инструмент изуче-

ния себя. И в этом смысле становится ясной направленность на самоизучение, становление самосознания, что традиционно ассоциируется с подростковым возрастом.

В подростничестве и в игре проба инициируется некоторым представлением целостной действительности: художественным текстом (сказка, героическое повествование, боевик), некоторым реальным «геройским» поступком, событием, при определенных условиях привлекающим внимание, как правило, своей неординарностью, и т. д. (Возможно, многочисленность типов, видов игр и форм подростковой самореализации обусловлена разными способами представленности действительности.) Яркое событие рождает замысел и сразу же вслед за ним — реализацию.

Через соотношение замысла и реализации может быть описана деятельность проектирования, которая, по нашей гипотезе, является ведущей в подростковом возрасте. Под проектной деятельностью мы понимаем такую связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной, художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями. Центром этой связи является сфера человеческих отношений. По нашему предположению, такое понимание ведущей деятельности в подростковом возрасте позволяет удержать все «слои» описания ведущей деятельности (ее воспроизводящий характер, отнесенность к системе «ребенок — общественный взрослый», определяющий характер в плане возникновения особой «возрастной» субъектности).

Проектная деятельность обязательно, по нашему предположению, требует некоторого пространства действия в воссоздаваемой ситуации, а не только общения по поводу этой ситуации.

Какое место в этой связи занимает интимно-личностное общение со сверстником? Замысел (далеко не всегда реализуемый) должен быть *удержан*. Удерживать замысел (замысливание) можно, в частности, в слове. Проговаривание, со-чувствие, со-переживание, принятие-отвержение, т. е. формы интимно-личностного общения, могут быть поняты как одна из форм испытывания состояния. Чтобы спровоцировать появление состояния, можно реализовать замысел (обнаруживая его связь с реализацией) или, по крайней мере, обговорить его. В ситуации депривации потребности в реализации собственного действия (неприкаянность подростка) общение становится единственным способом закрепления намерения действовать.

Возможно, содержанием (задачей) пробы как воссоздания (т. е. задачей ведущей деятельности подростка — проектной) является воссоздание и удерживание некоторого состояния (например, героинства) и обнаружение его полноты. Внутри такой деятельности в форме пробы, испытания и т. п. происходит своеобразное обнаружение некоторых взрослых (по предположению «геройских») действий и «примеривание их на себя» путем воссоздания, т. е. некоторого квазихудожественного моделирования.

Взрослый в подобной ситуации может присутствовать не только виртуально, но и реально, как соучастник, обеспечивающий «встречу» замысла и реализации, т. е. реализацию модели и тем самым условие возникновения субъектности подростка.

Литература

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике. М., 1994.
4. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.

5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избранные психологические труды. М., 1989.
6. Эльконин Д. Б. Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
7. Эриксон Э. Детство и общество СПб., 1996.