

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье рассмотрена теория адаптации и дезадаптации отклоняющегося поведения подростков; целостно раскрыта сущность отклонений сознания и поведения подростков, проанализированы критерии проявления девиантности, возможности ресоциализации подростков с девиантным поведением*

Противоречия современного общества порождают множество проблем, которые подчас требуют неотложного решения. Одна из них – постоянный рост подростковой преступности. Асоциальность личности формируется в ответ на трудно преодолимые жизненные коллизии. Преступление совершает индивид, смирившийся со своим низким социальным статусом, потерявший самоуважение, принимающий себя в качестве «плохого» человека. Девиантность с точки зрения общества становится для личности средством извращенного самоутверждения. Постоянное осознание индивидом своего несоответствия требованиям социальной среды вызывает надлом личности и ее внутренний протест против этих требований. Постепенно уменьшается желание индивида соответствовать этим требованиям, зарождается стремление противостоять враждебной для него среде. Референтными в такой ситуации для человека становятся асоциальные группы. Первоначальная степень «испорченности» личности еще сравнительно невысока. Под отрицательным воздействием микросреды, жизненных неурядиц, собственных ошибок происходит изменение личности, что приводит в конечном итоге к совершению преступления.

Хорошо «социализированный» человек не совершает преступления вовсе не из-за страха перед грозящим наказанием, а в силу успешной социализации. Поскольку преступление связано с недостатками социализации, то и наказание будет эффективно в той мере, в какой оно способно восполнить указанные недостатки. Следовательно, для обеспечения успешности социаль-

ной адаптации подростка необходимо опираться на активизацию процессов, способствующих восстановлению социальной адекватности – ресоциализацию. Ресоциализация личности девиантного подростка должна быть связана прежде всего с его ценностной переориентацией, формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой прочных стереотипов социально-положительного поведения.

Деятельность существующих сегодня социальных служб для подростков в этом направлении имеет невысокую результативность. Это позволяет говорить о детской асоциальности как об актуальной проблеме, требующей принятия эффективных мер. Важнейшим достижением общества (пока в большей степени на уровне законодательных актов) является осознание значимости и масштабов данной проблемы. Государство признало, что дети с проблемами асоциального характера должны быть обеспечены обязательным индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением. Правительство планирует осуществить комплексные меры по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, с социальным сиротством. В их числе планируется создание специализированных консультативных подростковых центров, где подростки могли бы решать свои психолого-педагогические и медико-социальные проблемы.

Успешность социализации обеспечивается активно преобразующей, творческой позицией человека (В. С. Барулин, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан). Несостоявшаяся социализация и социальная адаптация неиз-

бежно оборачиваются социальной дезадаптацией, что является источником девиантности (М. И. Еникеев, А. А. Реан).

Преодоление этого состояния обозначается как ресоциализация, понимаемая как процесс усвоения новых ролей и ценностей взамен асоциальным, процесс повторного вживания в существующую в обществе систему представлений о ценностях (А. А. Бодалев, А. Н. Сухов), и связывается с ценностной переориентацией, формированием механизмов социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения (М. И. Еникеев).

Сталкиваясь в реальной школьной практике с многочисленными случаями отклоняющегося поведения учащихся и стремясь объяснить себе побудительные причины подобной активности подростков, педагоги пытаются анализировать конкретную ситуацию с учетом возрастных особенностей ее участников. Основной опорой здесь оказываются различные периодизации возрастного развития, как бы вобравшие в себя наиболее психологически выверенные представления о специфике каждого возрастного этапа. В этом плане особое место в их ряду в отечественной психологии занимает разработанная Д. Б. Элькониным и включающая в себя возрастную периодизацию концепция развития психики в детском возрасте – наиболее общепринятый подход к рассмотрению определяющих возрастных закономерностей психического развития формирующейся личности [12].

В силу своей общеизвестности теоретическая модель возрастного развития психики, предложенная Д. Б. Элькониным, не требует сколько-нибудь развернутого комментирования, тем более что ее углубленному анализу посвящено достаточное число специальных исследований (В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Б. Д. Эльконин и другие), а на уточнение ее частных позиций и эмпирическую проверку гипотетически выдвинутых в ней положений направлен практически весь массив конкретных экспериментальных работ по возрастной и педагогической психологии, выполненных у нас в стране с середины 1970-х гг. и до настоящего времени [1, 4, 7, 11].

Так, М. Ю. Кондратьев считает, что в рамках обозначенного концептуального поля исследования выделены группы ведущих типов деятельности, развивающих психику, которые, последовательно сменяя друг друга, обуславливают смену возрастных периодов развития.

Касаясь непосредственно эпохи отрочества, отметим также, что в отличие от эпох раннего детства и детства, применительно к которым автор периодизации без труда определил ведущие деятельности, решение аналогичной задачи в отношении третьей эпохи представлялось Д. Б. Элькониному достаточно сложной проблемой, хотя он и выделил интимно-личное общение в качестве ведущей развивающей психику деятельности для младшего подросткового возраста, а учебно-профессиональную деятельность – для старшего подросткового возраста [12].

Достаточно очевидно, что подразделение эпохи отрочества на два периода обосновано не только и не столько с психологических, сколько с чисто педагогических позиций и продиктовано реально существующим в школьной практике выделением средних и старших классов.

Нельзя также забывать, что описанная Д. Б. Элькониным модель последовательного включения растущего человека в новые виды социальной деятельности по существу рисует картину желаемого пути психического становления развивающейся личности. Другими словами, используя рассматриваемую концептуальную схему, необходимо помнить, что ею описывается процесс психического развития таким, каким он «должен быть», каким его стремится «заложить» и ожидает увидеть инстанция, контролирующая обучение и воспитание современного ребенка. В реальной действительности в отдельных случаях возможны и даже нередко различные виды отклонений от нормального, естественно-поступательного включения индивида в новые виды деятельности, а также ситуации, которые характеризуются определенными сложностями протекания процесса «присвоения», интериоризации субъектом структур этих деятельностей. Отметим, что речь здесь идет не непосредственно об от-

клоняющемся поведении, его формах и разновидностях, а скорее о формировании «базы», фундамента социальных девиаций, которые являются следствием искривления, условно говоря, «деятельностной линии» онтогенеза [12].

В качестве ведущей деятельности в отрочестве в логике нормального психического развития выступает многоплановая развернутая деятельность подростка, имеющая такие «ядерные» компоненты, как личностное общение и социальная деятельность. Исходя из этого Д. Б. Эльконин выделяет ключевые виды «деятельностных деформаций», являющихся базисными основаниями отклоняющегося поведения подростка [12].

Прежде всего это ситуации, когда ведущая в младшем школьном возрасте учебная деятельность в своей традиционно-индивидуальной форме остается ведущей и в отрочестве. Последствиями такого положения дел является не только подмена учебной деятельностью, лишь в свернутой форме содержащей исследовательский и профессионально-перспективный компоненты, социальной деятельности, но и невозможность включения подростка в полноценное личностное общение со взрослыми и особенно со сверстниками.

Казалось бы, преимущественная ориентация на учебную деятельность, своеобразная «растворенность» именно в ней подростка должны вполне закономерно облегчать его взаимоотношения со взрослым, способствовать установлению и укреплению позитивных интимно-личных связей в системе «подросток – значимый взрослый», т.е. соответствовать тем ожиданиям, которые взрослый (в первую очередь педагог), а в его лице и общество в целом, предъявляет развивающейся личности, находящейся на данной стадии онтогенеза.

В действительности адекватные подростковому возрасту социальные ожидания социума далеко не исчерпываются лишь требованием «хорошо учиться». Возрастные ожидания применительно к подростковому возрасту должны быть куда более многоплановы и развернуты.

Другое дело, что нередко социум как бы «запаздывает» со сменой социальных

ожиданий, что порождает появление определенного временного «зазора» между реальным вступлением личности в качественно новую фазу своего развития и перестройкой нормативной шкалы ожиданий.

В любом случае складывающаяся порой видимость благополучного развития взаимоотношений взрослого и подростка, так и не изжившего характерную для младшего школьного возраста преимущественную «завязку» на учебную деятельность, не может быть расценена иначе, как иллюзия, так как в данной ситуации ролевая дихотомия «ученик – учитель», или, шире, «ребенок – взрослый», вполне оправданная на предподростковом этапе онтогенеза ребенка, не только не преодолевается, но и, более того, еще больше подкрепляется и усиливается.

Понятно, что личностное развитие в этих обстоятельствах оказывается явно обедненным и заторможенным уже хотя бы потому, что в этих условиях полноценные партнерские отношения подростка со взрослым и их подлинное сотрудничество недостижимы, да и не рассматриваются обеими сторонами как необходимые и даже желаемые. Таким образом, собственно социальная функция отрочества как стадии интеграции детства и адаптационной ступени зрелости не реализуется.

Заметный социальный инфантилизм, своего рода «социальная детскость» подростка, не усвоившего в необходимой для данного возраста степени реальные задачи, мотивы и нормы человеческой деятельности и межличностных отношений, совершенно закономерно проявляется еще и в нереалистичных жизненных планах, неустойчивых профессиональных намерениях, в явном рассогласовании индивидуальных стремлений и потребностей общества. Понятно, что реализуемая в системе поступков подобная активность подростков не может быть расценена социумом иначе, как своего рода отклоняющееся поведение, т.е. поведение, не отвечающее ни актуальным возрастным ожиданиям сверстников, лишенных личностного контакта с данной личностью, ни адекватным перспективно направленным социальным ожиданиям

мира взрослых, предъявляемым будущему полноправному своему члену.

Особую ценность представляют идеи М. И. Еникеева, поскольку его теоретические обоснования процесса социализации лежат на пересечении юридической и общей психологии. Наиболее полное определение социализации в авторской формулировке звучит следующим образом: это «процесс становления личности как члена данного общества, присвоение (интериоризация) индивидом ценностей, норм и поведенческих стандартов данного общества, нормирование социально-адаптированной жизненной позиции личности, социально-адаптированная саморегуляция личности» [3].

В своем понимании социализации М. И. Еникеев наиболее близок к другому процессу – социальной адаптации. Если первое из них – процесс присвоения неких норм, ценностей; то второе предполагается как процесс активного приспособления индивида к условиям среды и, следовательно, предполагает более широкие понятийные масштабы. Для нас важно рассмотреть и это понятие, поскольку, когда мы говорим о социализированности личности, мы имеем в виду в конечном счете ее социальную адаптированность. Практически во всех теориях – психоаналитической, гуманистической, когнитивистской – рассматриваются лишь два уровня – социальная адаптация и дезадаптация. Несколько иной точки зрения придерживается А. А. Реан, выдвигая в качестве основного критерия социальной адаптации – вектор ее направленности «наружу» или «внутри». Поскольку его позиция наиболее близка нам и позволяет увидеть некоторые дополнительные аспекты, остановимся на ее рассмотрении более подробно [3,8].

А. А. Реан утверждает, что при направленности вектора «наружу» происходит адаптационный процесс, который характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленности вектора «внутри» соответствует другой тип адаптационного процесса. Он связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных поведен-

ческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. «Истинная адаптация – это всегда активный процесс: будь то активное изменение социальной среды или активное изменение себя» [8]. При этом процесс адаптации может объективно протекать как процесс развития личности. Автор указывает на вероятность существования и третьего типа – комбинированного. В случае неприемлемости для личности по каким-либо причинам рассмотренных вариантов адаптационного процесса, он протекает по типу активного поиска в социальном пространстве новой среды с высоким адаптивным потенциалом для данной личности. «Конформное, пассивное принятие требований, норм, установки ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции, саморазвития – это всегда не адаптация, а дезадаптация» [8]. Это практически всегда переживание дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности.

Таким образом, несостоявшаяся социальная адаптация неизбежно оборачивается дезадаптацией. По мнению А. А. Реана, «дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, контрнормативное поведение. При этом одновременно может иметь место и «внутренняя гармония личности» [9].

Это подтверждает своим исследованием М. И. Еникеев, говоря, что «общая социальная адаптация – база правовой социализации. Правонарушения совершают в основном социально дезадаптированные лица» [3].

В развернутом виде социализация личности означает осознание человеком (гражданином) своей социальной роли, места в социальной структуре общества, выработку самосознания представителя определенных социальных групп, активное включение в социальные отношения, наполнение их личностным содержанием. Выделяя морально-правовые аспекты социализации личности, криминологи (такие как А. И. Долгова) усматривают их сущность «в приобщении индивида к нравственным и правовым нормам, ценностям, к нравствен-

ной и правовой культуре, сознательной социально-активной деятельности» [2].

Известные ученые-правоведы В. Н. Кудрявцев и В. П. Казимирчук выделяют основные пути правовой социализации личности: научение, передача опыта, «символическая» социализация. Первый основывается на приобретении знаний и усвоении тех моральных и правовых норм, которые прививают уважение к известным правилам правовой и политической системы и социальным ролям [5].

Социализация посредством передачи опыта (приобретение личного опыта) представляет собой продукт собственного социального, политического и правового поведения и деятельности. Через различные роли, которые приходится выполнять, человек усваивает многообразные принципы организации общества и функционирования государственно-правового режима. Он проверяет на практике усвоенные нормы и ценности. В зависимости от степени разрыва между этими нормами и личным опытом первоначальные установки могут быть подвержены усилению или деформации.

Символическая социализация, по мнению ученых, – не менее существенный канал воздействия на сознание и поведение личности. Суть ее состоит в том, что личность вырабатывает свою систему значимых понятий не на основе прямого включения в социальную, политическую и юридическую практику, а на основе представлений, возникающих из оценок и реакций на них микро- и макросреды [5].

Социальные нормы являются необходимой составной частью любой сферы социализации личности. Будучи объективной реальностью, они ориентируют личность в сложных процессах социальной жизни, нацеливают ее на избрание социально-одобряемого поведения и деятельности. Процесс их присвоения личностью, называемый интериоризацией, содержит в себе несколько аспектов: познавательный (знание и понимание действующих в обществе социальных норм); аксиологический (оценку норм как справедливых); деонтологический (признание норм обязывающими) и поведенческий (способность личности дей-

ствовать в соответствии с требованиями норм) [7].

Так в процессе социализации происходит освоение личностью определенных типов поведения путем познания норм, выработки соответствующего оценочного отношения к ним и усвоение их как собственных правил. В этом отношении важно упомянуть о возможности различных уровней социализации индивида, позволяющих ему с разной эффективностью участвовать в жизни общества, с той или иной успешностью адаптироваться в нем. В связи с этим представляет интерес понятие «минимум социальной зрелости личности». Указанный минимум «определяется наличием осознания своего места среди других людей, принятием личностью социальных норм, определяющих ее способность активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, к которому он принадлежит, и наличием осознанного стремления к самосовершенствованию».

Таким образом, при ознакомлении с различными подходами в освещении понятия социализация не удалось обнаружить противоречивые или взаимоисключающие суждения. Более того, все они взаимодополняют и обогащают друг друга, позволяя нам получить наиболее полное представление об этом явлении. Позволим себе еще раз подчеркнуть основные положения, представляющие ценность.

Социализация – это процесс векторный, имеющий просоциальную (положительную) направленность: это двусторонний процесс, в котором участвуют индивид и социальная среда на позициях равных партнеров; это присвоение человеком (интернализации) социального опыта, норм, ценностей, поведенческих стандартов; это процесс налаживания социально-психологических механизмов полноценного функционирования человека в человеческом обществе.

Социализация происходит в социокультурной среде, она является источником индивидуализации как следствие интернализации общественных норм и ценностей.

Социализацию необходимо рассматривать как социо-психолого-педагогическое

явление. Важно подчеркнуть и то, что там, где нет некоего минимально допустимого уровня социализации, личность оказывается в состоянии социальной дезадаптации, здесь и возникает как необходимость процесс ресоциализации.

Дезадаптация и отклоняющееся поведение подростков, каковы бы ни были его формы, всегда представляют для общества определенную опасность дестабилизации и потому всегда определяются как социальная проблема.

Дезадаптированному подростку требуется, прежде всего, ресоциализация личности, связанная, прежде всего, с ценностной переориентацией, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения, формирования положительной самооценки.

Для повышения эффективности этого процесса необходимо создание особой среды, способной обеспечить подростку психолого-педагогическую поддержку, оказывать положительное влияние на имеющие-

ся личностные деформации, способствующей получению позитивного опыта и формированию социально-положительных стереотипов поведения.

Включаясь в деятельность, подростки проявляют себя и получают социально направленное одобрение, изменяют отношение к себе, корректируют ценностно-нравственные ориентиры своего поведения. В этом кроется возможность постепенного изменения самооценки, гармонизации потребностей разного уровня, развития нравственного самосознания, формирования адекватной сбалансированной самооценки. Приобретая в процессе деятельности более активную жизненную позицию, вживаясь в ситуацию личной ответственности, подросток получает шанс постепенно приобрести психологический комфорт, основанный на социально одобряемых реалиях. Все личностные изменения, связанные с ресоциализацией, при таком подходе происходят не по принуждению, а в режиме самопостроения, самореализации личности.

#### Л и т е р а т у р а

1. Девиантность и социальный контроль в России (XIX – XX вв.): Тенденции и социологич. осмысление / отв. ред. Л. И. Гилинский. – СПб.: Алетейя, 2000. – 384 с.
2. Долгова А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М., 1981. – 302 с.
3. Еникеев М. И. Общая и юридическая психология. Ч. 4. – М.: Юридическая литература, 1996. – 469 с.
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. – М.: Сфера. 2001. – 159 с.
5. Кудрявцев В. Н. Причины правонарушений. – М., 1976. – 103 с.
6. Куили Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок; пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 309 с.
7. Печенюк А. М. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. – Хабаровск, 2000. – 175 с.
8. Реан А. А. Психология изучения личности. – СПб., 1999. – 288 с.
9. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
10. Современная западная социология: словарь. – М., 1990. – 432 с.
11. Кудрявцев В. Н., Бородин С. В., Нерсесянц В. С. и др. Социальные отклонения. – М.: Юрид. лит., 1989. – 365 с.
12. Эльконин Д. Б. Возрастные особенности младших подростков – М., 1967.

