И.А. Коробейников

Нарушения развития и социальная адаптация

Игорь Коробейников

Нарушения развития и социальная адаптация

«Когито-Центр»
2002

УДК 159.9
ББК 88

Коробейников И. А.

Нарушения развития и социальная адаптация /
И. А. Коробейников — «Когито-Центр», 2002

В монографии И. А. Коробейникова конкретизированы представления о роли факторов органического и социального ряда, определяющих специфические особенности процессов социализации и социальной адаптации детей и подростков с легкими формами психического недоразвития. Междисциплинарным характером изучавшейся проблемы обусловлено равноценное внимание к основным ее аспектам (клинико-психологическому, психолого-педагогическому, социально-психологическому), что позволило сконструировать целостную картину формирования проблем социально-психической адаптации личности при нарушения психического развития, проанализировать типичные его причины, особенности и механизмы. На основе полученных данных, автором вносятся коррективы в традиционные представления о характере и содержании диагностической, коррекционной и профилактической помощи изучавшимся контингентам детей и подростков. Книга может представлять интерес для широкого круга специалистов, работающих с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии (клинических и школьных психологов, педагогов-дефектологов, детских психиатров, социальных работников).

УДК 159.9
ББК 88

© Коробейников И. А., 2002
© Когито-Центр, 2002

Содержание

Введение 7
Глава I 10
1. Феномен социализации в системе междисциплинарных научных представлений 10
2. Основные аспекты изучения социализации в отечественной психологии 13
Конец ознакомительного фрагмента. 20

И. А. Коробейников
Нарушения развития и социальная адаптация

Автор:
Коробейников И. А. – доктор психологических наук, главный научный сотрудник Московского НИИ психиатрии Минздрава РФ
Рецензент:
Лубовский В. И. – академик РАО, доктор психологических наук, профессор

© И. А. Коробейников, 2002
© ПЕР СЭ, 2002

Введение

Широкая распространенность состояний психического недоразвития и в особенности легких его форм, является для общества дополнительным источником серьезных проблем, к основным из которых можно отнести неполноценную социальную интеграцию лиц с нарушениями психического развития, с сопутствующими ей ростом преступности среди несовершеннолетних, а также со снижением качества трудовых ресурсов. Если основываться на клинико-социальных критериях, то к легким состояниям психического недоразвития следует относить не только так называемые пограничные формы интеллектуальной недостаточности, включая задержки психического развития различного генеза (В. В. Ковалев, 1995), но и олигофрению в степени дебильности. Качество интеграции этих лиц в обществе определяется уровнем их социальнопсихической адаптации, механизмы которой формируются и реализуются на уровне целостной личности в процессе онтогенетической социализации.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с различными формами психического недоразвития достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности в детском возрасте. Однако в гораздо меньшей степени уделялось внимание изучению генезиса и специфики собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе социализации. Между тем именно такого рода проблемы, фокусируя в себе сложное соединение органических и социальных факторов развития ребенка, оформляются в различные феномены нарушения поведения, общей или частичной дезадаптации, нередко достигающие уровня клинической или криминальной выраженности и, соответственно, требующие вмешательства правоохранительных органов, с одной стороны, и детских психиатров, с другой стороны. Эффективность вмешательства первых фактически сводится к нулю, вторых невысока и непродолжительна, так как сферой воздействия в обоих случаях являются не столько причинные факторы, лежащие в основе аномалий личностного развития, сколько внешние и, чаще всего, вторичные проявления этих аномалий на поведенческом уровне.

В этой связи заслуживает внимания изучение процесса социализации детей с нарушениями психического развития, с одной стороны, выступающего в качестве источника условий и влияний, определяющих процесс становления личности и, с другой стороны, опирающегося на социальную адаптацию как на один из своих основных социально-психологических механизмов. Специфические особенности процесса социализации у аномальных детей, на концептуальном уровне, представлены в известных трудах Л. С. Выготского, до сего времени выступающих в этой области в качестве надежных методологических ориентиров. Однако вряд ли можно говорить о достаточной мере конкретизации этих идей, пригодной для успешного решения задач современной психолого-педагогической практики, главными из которых являются социальная адаптация данной категории детей и тесно связанная с ней задача профилактики отклоняющегося поведения. Неслучайно различным аспектам этих проблем как в нашей стране, так и за рубежом посвящены многочисленные исследования как психолого-педагогической, так и клинико-психологической ориентации. При относительном сходстве позиций разных авторов в понимании общих закономерностей этого процесса, отмечаются некоторые расхождения как в оценке роли отдельных факторов, в нем участвующих, так и механизмов их взаимодействия. Эти расхождения, чаще всего, не носят принципиального характера, а, скорее, являются результатом известной автономности исследовательских подходов, сложившихся в рамках конкретных научных дисциплин. Выдвижение на первый план патобиологических, психологических или социальных аспектов этой проблемы препятствовало выделению системообразующего ее звена, с одной стороны, объединяющего в себе признаки основных влияний,

определяющих особенности развития индивида, и, с другой стороны, позволяющего оценить уровень его актуальных и потенциальных адаптивных возможностей.

Особо следует подчеркнуть, что клиническая модель умственной отсталости, на протяжении многих десятилетий лежащая в основе господствующей парадигмы в данной области, не только не является, на наш взгляд, адекватной концептуальной схемой для решения задач профилактической, диагностической и коррекционной помощи детям с легкими нарушениями психического развития, но и порождает дополнительный ряд специфических проблем их социально-психической адаптации. Сюда, прежде всего, можно отнести гипердиагностику олигофрении со всеми известными ее последствиями, проявляющимися как на всем протяжении школьного обучения, так и на этапе вступления в самостоятельную жизнь. Отсюда же исходит и упрощенное понимание содержания коррекционных воздействий, а также недооценка реальной роли как негативных, так и позитивных социальных влияний не только в диагностическом, но и в прогностическом планах.

Кроме того, результатом многих исследований, выполненных в контексте обсуждаемых проблем (формирование личности, социальная адаптация при умственной отсталости) является констатация тех или иных тенденций, основанная, в одних случаях, на статистическом анализе распределения и взаимосвязи изучаемых факторов, в других случаях, на пространном описании типичных особенностей протекания этих процессов. При этом в обоих случаях уделяется недостаточное внимание вопросам практической, прикладной психодиагностики, ориентированной на своевременное выявление спектра наиболее значимых личностно-индивидуальных проблем ребенка, определение их психологической структуры и вероятного генезиса.

С учетом интенсивного развития психологической службы в школе, в том числе и в специальной, с расширением сети психолого-медико-педагогических консультаций, а, следовательно, и с появлением возможностей для углубленного изучения и квалифицированной коррекции нарушений личностного развития детей, методические аспекты такого рода диагностики приобретают особую актуальность. Недооценка же значения особенностей процесса социализации ребенка с интеллектуальной недостаточностью влечет за собой не только общий дефицит объективных представлений о его личности, но и обедненную, а часто и неверную интерпретацию признаков выявляемых у него нарушений психосоциального развития. В этой связи потенциальные коррекционные возможности специальной школы нередко остаются нереализованными, а основная ее стратегическая задача – социальная адаптация такого ребенка – решается далеко не всегда успешно.

Анализ современных работ отечественных и зарубежных авторов, а также собственный многолетний опыт клинико-психологического изучения детей и подростков с нарушениями психического развития, позволил сформулировать гипотезу, положенную в основу нашего исследования. Суть ее состоит в следующем.

Доминирующая в отечественной теории и практике система представлений о нарушениях умственного развития, главным образом, как о клинических феноменах, в основе которых лежат механизмы органического дизонтогенеза, отводят малосущественную, второстепенную роль факторам социального ряда, рассматриваемым в качестве неких фоновых условий, либо несколько усиливающих, либо смягчающих проявление органического дефекта. Распространение этих представлений не только на познавательную деятельность, являющуюся основным объектом диагностики и коррекции, но и на личность ребенка, отстающего в развитии, в теоретическом плане неоправданно упрощает понимание механизмов взаимодействия биологического и социального в формировании личности, а в практическом плане не только порождает общеизвестные трудности дифференциальной диагностики и социального прогноза, но и препятствует созданию эффективных форм профилактической, психокоррекционной и реабилитационной помощи детям с легкими нарушениями психического развития. Преодоление этих трудностей возможно лишь на основе реализации личностного подхода как в понима-

нии, так и в изучении феномена психического недоразвития, что предполагает, прежде всего, смещение акцентов исследований с патобиологических его детерминант на клинико-социально-психологические.

Исходя из этой гипотезы, нами была предпринята попытка разработки собственного подхода к изучению проблемы социальной адаптации детей с психическим недоразвитием, который основан на анализе особенностей его социализации, понимаемой как динамическая психосоциальная структура, обеспечивающая отражение и интеграцию различных влияний на индивида в процессе его развития.

В качестве главных задач нашей работы мы видели изучение основных факторов и механизмов социализации, определяющих своеобразие социального становления и социально-психической адаптации личности у детей с легкими формами психического недоразвития. Идея единства и сложного динамического взаимодействия факторов органического и социального ряда в онтогенетическом развитии ребенка выступала в качестве постоянного ориентира на всех этапах проведенного исследования и особенно в процессе анализа и интерпретации его результатов.

Глава I
Социализация как объект теоретического анализа

1. Феномен социализации в системе междисциплинарных научных представлений

Выделение понятия «социализация» в качестве основного объекта нашего исследования не является привычным, традиционным как для специальной, так и для медицинской психологии. Между тем косвенное, фрагментарное ее рассмотрение так или иначе затрагивается в рамках этих научных дисциплин и, прежде всего, в контексте таких проблем, как формирование личности в условиях нормального и аномального развития, социальная адаптация, отклоняющееся поведение, а также проблемы целенаправленных коррекционно-воспитательных воздействий на индивида.

Иногда это понятие не совсем правомерно идентифицируется с некоторыми из них, иногда употребляется в упрощенно-прагматическом контексте, рассматриваясь как показатель способности к усвоению санкционированных обществом социальных норм и отношений. Подобное положение вполне может быть объяснимо известной стихийностью переноса этого понятия из категориального аппарата социальной психологии и социологии, в русле которых оно впервые возникло и в последующем активно разрабатывалось, в систему понятий других наук. При этом оно неизбежно подвергалось различным смысловым модификациям как с тенденцией к расширительному, так и к редуцированному толкованию, с выделением акцентов в соответствии со сложившимися парадигмами и методологическими установками. Однако неоднозначность трактовки понятия социализации, ее сущностных структур и ведущих механизмов прослеживается и при анализе ее «прародительских» социально-психологических и социологических исследований, определяясь принадлежностью к различным научным школам и направлениям.

Термин «социализация» в отечественной психологии начал обретать «права гражданства» сравнительно недавно – в конце 60-х, начале 70-х годов, определившись вначале, главным образом, как объект критического анализа с позиций марксистской методологии, поскольку приоритет в первичном выделении этого понятия и в его последующей теоретической разработке принадлежал американским социальным психологам.

Исследование проблемы социализации находит свое отражение в трудах западных психологических школ, развивавших традиции психоаналитической ориентации, бихевиоризма, когнитивизма, символического интеракционизма как в их классических, так и в обновленных формах. Объединяющим началом для исследований всех перечисленных направлений являлся интерес к процессам социального становления личности, различия же определялись приверженностью постулатам, сложившимся в рамках тех или иных направлений. Не ставя перед собой задачу систематизированного анализа упомянутых исследований, можем лишь отметить, что благодаря их авторам был выработан особый понятийный аппарат, теоретические подходы и модели экспериментального изучения социализации, которые сегодня активно используются в психологических исследованиях личности не только за рубежом, но и в нашей стране.

Как уже было сказано, само понятие «социализация» первоначально внедрялось в сознание и в лексику отечественных исследователей, главным образом, как один из объектов критики немарксистских взглядов в современной психологии и социологии. Однако параллельно с

этим происходил процесс его интерпретации и разработки с позиций диалектико-материалистической методологии, трансформирующий его в объект собственных научных исследований.

Так, начиная с 60-х годов у нас опубликовано значительное количество работ, вполне конструктивно объединяющих критический и собственно исследовательский подходы к проблеме социализации и создающих основу для ее междисциплинарного изучения. Понятие «социализация» прочно утверждается в системе дефиниций социальной психологии, чему немало способствовали работы Б. Г. Ананьева (1971), Г. М. Андреевой (1980), И. С. Кона (1967), Б. Ф. Ломова (1984), В. С. Мерлина (1970), Б. Д. Парыгина (1967, 1971), Л. И. Спиридонова (1971). Знакомство с ними позволяет увидеть известную эволюцию взглядов некоторых из перечисленных авторов на сущностные характеристики феномена социализации. В первых редакциях этого понятия социальное становление человека представляется как относительно пассивный и односторонний процесс приобщения и адаптации индивида к социуму на основе усвоения им социальных норм и отношений.

В частности, Б. Д. Парыгин определяет социализацию как «процесс вхождения в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» (1967, с. 124). Однако уже через четыре года этот же автор существенно расширяет содержание понятия социализации, вводя в него новые компоненты, отражающие роль собственной активности личности в процессе ее развития, а также уточняющие перечень условий, в которых оно способно полноценно реализоваться: «Социализация – многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное признание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т. д., активное переустройство как природного, так и социального окружающего мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоническое развитие» (1971, с. 165).

Сходные тенденции мы видим и в определениях И. С. Кона. Так, лаконичная формулировка «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» (1967, с. 22) сменяется (со ссылкой на Я. Щепаньского) более развернутым определением: «Влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» (1979, с. 34). Через десять лет социализация определяется И. С. Коном как «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» (1989, с. 19). В этом определении, на наш взгляд, наиболее точном и корректном, кроме общих и уже известных характеристик, добавляются указания на некоторые механизмы процесса социализации, на роль специфики, неповторимости индивидуальных черт конкретной социальной ситуации развития, что не без оснований представляется автору весьма важным для правильного понимания закономерностей становления личности.

Приведенные примеры, с одной стороны, иллюстрируют сложность, многоаспектность проблемы социализации, ее феноменологическую и объектную принадлежность к различным научным дисциплинам человековедческой ориентации и, с другой стороны, демонстрируют, пусть в самом общем виде, движение от теоретико-социологической интерпретации понятия к социально-психологической.

Однако любые определения социализации, в том числе и относительно устоявшиеся, признанные отечественной психологией и социологией (Краткий психологический словарь, 1985, с. 332; Краткий словарь по социологии, 1989, с. 318; Современная западная социология: Словарь, 1990, с. 316), способны к отражению хотя и существенных, но всего лишь формальных характеристик этого понятия. И это нормально, поскольку функции любой дефиниции этим и ограничиваются. Однако круг частных проблем, вовлекаемых в радиус действия понятия «социализация», значительно шире, в связи с чем выделяются и соответствующие аспекты изучения социализации. При этом, правда, могут различаться не только аспекты, но и интерпретации ключевого понятия, в которое представители разных научных дисциплин якобы вкладывают свое особое содержание.

Такая постановка вопроса справедливо критикуется автором одного из крупных социально-психологических исследований социализации С. А. Беличевой (1989), подчеркивающей, что изучение социализации с позиций тех или иных научных дисциплин не должно каждый раз вносить и собственную интерпретацию основного понятия, что следует изучать именно те стороны этого процесса, которые и составляют предмет этих дисциплин. На этой основе она предлагает разделение объектов в изучении социализации в соответствии со спецификой различных отраслей психологического знания: «социализация как процесс целенаправленного формирования личности, осуществляемый в результате организованных воспитательных усилий общества, является предметом рассмотрения педагогической психологии. Роль индивидных факторов и личностных факторов социализации изучается, в первую очередь, дифференциальной и общей психологией и, наконец, формирование личности в результате непосредственного воздействия среды является компетенцией социальной психологии. Очевидно также, что разделение сфер влияния этих различных факторов достаточно условно и относительно…» (1989, с. 21).

Не касаясь философского и социологического аспектов проблемы, рассмотрим наиболее важные ее компоненты с общепсихологических, социально-психологических и психолого-педагогических позиций, являющихся наиболее адекватными для решения обозначенных нами задач.

2. Основные аспекты изучения социализации в отечественной психологии

В структуре общепсихологического подхода к социализации наиболее отчетливо на первый план выступает круг вопросов, связанных с ролью конституциональных, психобиологических факторов развития, с изучением сущности и механизмов самодетерминации, что не может рассматриваться вне контекста проблемы соотношения биологического и социального в генезисе становления личности. В ее разработке отечественная психология имеет глубокие традиции и значительные достижения, получившие бесспорное признание в мировом психологическом сообществе. Эти традиции связываются, прежде всего, с именами Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и многих других, плодотворно развивавших материалистические взгляды в руслах общей, возрастной и педагогической, медицинской и социальной психологии.

В частности, Л. С. Выготский последовательно выступал против абсолютизации как «внутренних», так и «внешних» факторов развития, рассматривая их в диалектическом взаимодействии и единстве. Этот принцип отчетливо сформулирован им в понятии «социальная ситуация развития», под которой он подразумевал «то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» (Л. И. Божович, 1968, с. 152). Понимание же им базисного механизма социализации (которую он называл культурным развитием) отражено в ставшем уже классическом тезисе: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Л. С. Выготский, 1983, т.3, с. 145).

Оценивая научный вклад Л. С. Выготского в детскую психологию, А. В. Запорожец и Б. М. Величковский в предисловии к книге Т. Бауэра «Психическое развитие младенца» (1985) подчеркивали, что он указал «пути преодоления характерного для традиционных направлений психологии двухфакторного подхода к пониманию детерминации развития психики ребенка… впервые показал, что специфически человеческие формы психической жизни не могут быть выведены из одиночного или комбинированного действия факторов наследственности и среды, и что психическое развитие ребенка происходит в процессе его чувственной предметной деятельности, осуществляемой совместно с другими людьми» (с. 6). И далее эти же авторы отмечают, что исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна показали, что «решающую роль в психическом развитии играет активное усвоение ребенком социального опыта, которое происходит в процессах общения с окружающими людьми и выполнения совместной с ними деятельности», и что «отношение ребенка к предметному миру всегда и особенно в младенчестве опосредовано его отношениями со взрослыми» (там же, с. 9).

В приведенных цитатах следует подчеркнуть следующие моменты, имеющие принципиальное значение. Процесс социализации совершается на основе постоянного преломления внешнесредовых влияний через внутренние условия, в роли которых выступают индивидные свойства. Здесь следует оговориться, что под индивидными свойствами надо понимать не только наследственные, врожденные предпосылки, присущие человеку как природному существу (телесная конституция, тип высшей нервной деятельности, особенности первичной аффективности, темперамента и др.) и имеющие относительно автономное значение лишь в раннем младенчестве. В дальнейшем они все меньше и меньше выступают в «чистом» виде, но

все же во многом определяют индивидуально-психологический облик ребенка, существуя уже как сложно трансформированные новообразования. Когда речь идет о тех этапах развития, где уже можно говорить о личности, то, соответственно, в роли такой совокупности условий выступает целостная личность, но опять же обладающая индивидуально неповторимыми свойствами, среди которых важная роль отводится уровню собственной психической активности, обеспечивающей процесс ее саморазвития.

Второй существенный момент состоит в том, что каждый возрастной этап развития ребенка обнаруживает определенную специфику условий и завершается появлением качественно новых психологических образований. Сущность этой специфики отражена в представлениях о «сензитивных периодах» развития – периодах наибольшего благоприятствования для формирования определенных психических свойств и функций и, кроме того, связывается с понятием «ведущая деятельность».

И наконец, усвоение социального опыта ребенком опосредуется общением и совместной с другими людьми деятельностью, а в раннем детстве, главным образом, со взрослыми. Как легко увидеть, лишь последнее положение непосредственно нашло свое отражение в формулировке современного «согласованного» определения социализации (упоминавшийся уже ранее «Краткий психологический словарь»). Однако при изучении процесса социализации в детском возрасте, особенно в условиях аномального развития, необходимость учета всех перечисленных положений представляется нам очевидной. Здесь же целесообразно более подробно рассмотреть вопрос о категории деятельности в ее функциональном отношении к процессу социализации.

Деятельностный подход, сформировавшийся как принцип изучения психики и как самостоятельная психологическая теория, благодаря фундаментальным работам А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и их последователей, прочно утвердился в отечественной психологии. Основные позиции этого подхода существенно расширяют представления о социализации, придают ее пониманию более объективное содержание. Принцип деятельностного подхода к социализации наиболее отчетливо фокусируется в понятии «ведущая деятельность». Определяя ее психологическое содержание, А. Н. Леонтьев выделяет два основных ее признака: во-первых, в структуре ведущей деятельности происходят наиболее существенные изменения в психических процессах и психологических особенностях ребенка, и, во-вторых, качественные характеристики этих изменений связываются с конкретной возрастной стадией его развития. При этом другие виды деятельности, в которые включен ребенок, отнюдь не обесцениваются, однако им придается подчиненное, второстепенное значение. Ведущая же деятельность служит основой для развития высших психических функций человека, для усвоения необходимого объема знаний и навыков, а также опосредствует взаимоотношения индивида с его окружением.

Эта идея получила широкое признание как в общей, так и в возрастной и педагогической психологии, чему немало способствовали работы Д. Б. Эльконина (1960, 1978), В. В. Давыдова (1972, 1986) и других отечественных психологов. Термин «ведущая деятельность» становится наиболее популярным в работах психолого-педагогической направленности, однако оборотной стороной этой популярности становится известная абсолютизация значения этого понятия в системе представлений о закономерностях развития не только психики, но и личности ребенка в целом. В этой связи А. В. Петровским уже с позиций социально-психологического подхода к проблеме понятие «ведущий тип деятельности» было подвергнуто аргументированной и конструктивной критике. Им, в частности, подчеркивается необходимость содержательного разграничения процесса психического развития ребенка, предполагающего, прежде всего, формирование перцептивных, мнемических и интеллектуальных образований, и процесса развития его личности, который имеет более масштабное значение и, как системное социальное качество, включает в свою структуру не только когнитивные, но и эмоци-

онально-волевые, нравственные и мотивационные компоненты. И поэтому он обоснованно предостерегает, прежде всего, педагогов, от ориентации на «решающее значение для развития личности дошкольника или младшего школьника фиксированного для каждого возрастного этапа «ведущего типа деятельности»…» (1987, с.59).

В свою очередь, А. В. Петровский на первый план выдвигает «принцип опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности» (там же, с. 60). То есть по существу предлагается различать значение собственно предметной деятельности, выступающей как основа и источник когнитивного развития ребенка (и в этом смысле правомерно говорить о «ведущей» для определенного возраста деятельности), и социальное значение деятельности как способа организации взаимодействия с окружающими и формирования соответствующей системы отношений. Такое понимание роли деятельности в процессе социализации представляется нам как наиболее адекватное реальности.

При рассмотрении процесса социализации как в общепсихологическом, так и в социально-психологическом контексте чрезвычайно важным является представление об активном его характере, обусловливающем индивидуализацию свойств формирующейся личности и, в конечном счете, индивидуализацию способов усвоения и воспроизводства социального опыта. Здесь в роли внутренних условий, преломляющих внешние воздействия, на первый план выдвигаются особенности потребностно-мотивационной сферы, ценностных ориентаций и самосознания. С одной стороны, на ранних этапах социализации они возникают как результат этого процесса, с другой стороны, по мере формирования, структурного и содержательного усложнения они все в большей степени начинают определять его своеобразие за счет индивидуальной избирательности воспринимаемых влияний, одновременно приобретая функции внутренних регуляторов социального поведения.

В известных исследованиях Л. И. Божович (1968, 1979), многие из положений которых стали хрестоматийными, мотивационная сфера рассматривается как стержень в структуре целостной личности. Обосновывая подобную роль мотивации, автор, опираясь на сформулированное Л. С. Выготским понятие «социальная ситуация развития», определяет функциональный смысл мотивационных факторов в процессе развития ребенка. Для этого в качестве ключевых ею вводятся такие понятия как «внутренняя позиция» и «направленность» личности. Под внутренней позицией личности понимается такая позиция, которая складывается у ребенка на основе предшествующего усвоенного им опыта и «обусловливает определенную структуру отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды» (1986, с. 174). Второе, не менее важное понятие, сформулированное Л. И. Божович, «направленность личности» раскрывает значение мотивационной сферы в ее более зрелых формах как доминирующей и устойчиво иерархизированной системы мотивов, обеспечивающих наивысшую интеграцию личности.

Важнейшая роль мотивационных факторов при изучении закономерностей регулирования социального поведения и формирования личности убедительно и многосторонне раскрывается в работах В. Г. Асеева. Он определяет мотивационную систему личности как «сплав» движущих сил поведения человека… в виде потребностей, интересов, целей, влечений, идеалов и пр., которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность, через которые преломляются все внешние воздействия социальной и физической среды» (1967, с. 172). Здесь же автор отмечает, что «мотивационная система – это стержень личности, к которому стягиваются такие свойства ее, как направленность, ценностные установки, социальные ожидания, притязания, и другие социально-психологические характеристики» (там же).

В связи с упомянутым в данной цитате понятием «ценностные установки» следует сказать, что ценностная проблематика сравнительно недавно стала признаваться объектом психологического изучения: долгое время она существовала как предмет исследования философов

и социологов (В. П. Тугаринов, 1960, 1968; Т. Б. Любимова, 1970; Ю. А. Шерковин, 1982 и др.), затем становится объектом не только теоретического анализа, но и экспериментальных исследований в социальной психологии (О. И. Зотова, М. И. Бобнева, 1975; К. Д. Шафранская, Т. Г. Суханова, 1982 и др.).

Одни из первых известных нам исследований, выполненных в детской психологии на эту тему, принадлежат Н. И. Непомнящей (1972, 1974, 1975). Выделяя понятие «ценностности» как важнейшего компонента психологической структуры личности, автор включает в его определение «с одной стороны, наиболее ценное, значимое для субъекта содержание, с другой стороны, особенности его представления о себе, осознание себя» (1975, с. 28). Кроме того, здесь подчеркивается такая важная характеристика ценностности как «единство определенной внешней направленности личности и ее представления о себе» (там же, с.29). Таким образом, здесь утверждается принципиальная возможность изучения ценностной сферы уже в детском возрасте, что и подкрепляется соответствующими исследованиями Н. И. Непомнящей и ее сотрудников.

Разнообразным аспектам проблемы формирования ценностных ориентаций у детей посвящено немалое количество работ, выполненных В. С. Мухиной и ее сотрудниками (1979, 1980, 1985, 1986 и др.). Ими, в частности, были проанализированы конкретные механизмы социализации и индивидуализации – идентификация и обособление. Идентификация рассматривается как необходимое условие приобретения социально значимого опыта, возможности присвоения ребенком целостной структуры самосознания, что определяется В. С. Мухиной как «первое рождение личности». Не менее важное значение придается обособлению, позволяющему сохранить ребенку свою индивидуальность, обеспечить индивидуальное развитие каждого звена структуры самосознания в процессе формирования и реализации отношений с другими людьми.

Возрастание интереса к этой проблематике, выделение ценностных ориентаций как важнейшего психологического образования личности, возникающего в процессе ее социального становления, определяется их интегративной ролью в организации социального опыта индивида и высших форм регуляции его поведения.

Говоря об общепсихологических аспектах изучения социализации, необходимо отметить, что место и значение в этом процессе такого образования как самосознание достаточно отчетливо определено в многочисленных работах теоретического и эмпирического уровней (И. С. Кон, 1978, 1979, 1982; В. Ф. Сафин, 1975; В. В. Столин, 1983; Е. Т. Соколова, 1989 и др.). Однако, в связи с известными особенностями генезиса самосознания, его роль начинает наиболее явно себя обнаруживать (в личностных установках, проявлениях социального поведения) начиная с подросткового возраста. Поэтому подавляющее большинство исследований, посвященных изучению самосознания («Я-концепции»), имеют своим объектом подростков, юношей и взрослых, где образ «Я» приобретает или уже имеет реальные очертания, что позволяет выделять его как предмет экспериментального исследования и в достаточно дискретной форме определяется как регулятор личностной активности и организации индивидуального стиля социального поведения.

Однако не меньший интерес представляет анализ незрелых, структурно не оформившихся этапов самосознания, его предпосылок, которые по данным некоторых авторов (М. Льюис, Дж. Брукс-Ганн, 1979; С. Эпстейн, 1973) выявляются уже на самых ранних этапах онтогенеза. Исследование же отдельных компонентов будущего самосознания (таких как, например, самооценка, уровень притязаний) в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет вполне самостоятельное значение как при проведении экспериментальных исследований, так и в детской психодиагностической практике (Л. В. Викулова, 1965; С. Г. Байкенов, 1970; С. Я. Рубинштейн, 1970; В. А. Варянен, 1971; Н. Н. Коломинский, 1972, 1978; Р. Б. Стеркина,

1973; А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко, 1981; А. В. Захарова, М. М. Мамажанов, 1983; А. Толоу, С. Блюмин, 1977 и др.).

Изложенные выше положения общепсихологической теории, отражающие ключевые представления о генезисе становления личности ребенка, на наш взгляд, наиболее приемлемы для анализа и описания процесса социализации в собственно психологическом аспекте.

Осознавая всю меру условности и искусственности разделения единого, целостного процесса образования человеческой личности, вместе с тем считаем целесообразным обозначить некоторые различия между понятиями «социализация» и «воспитание», так как нередко имеют место попытки их отождествления. Процесс социализации, как уже было сказано выше, является результатом не только целенаправленных воздействий, но в немалой степени зависит от разнообразных, часто стихийных средовых влияний, нередко не поддающихся контролю или эффективному управлению. Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, исключающее нежелательные, стихийные воздействия. Вместе с тем нетрудно предположить, что решение подобной задачи в желаемом варианте представляется проблематичным по многим причинам. В числе главных из них И. С. Кон называет «рассогласованность воздействий… множественность институтов социализации, не складывающихся в жесткую иерархическую систему и развивающихся по своим собственным законам…». В свою очередь, это «объективно повышает степень автономии формирующейся личности от каждого из этих институтов в отдельности. Кроме того, чем выше уровень функциональной организованности таких институтов, тем сильнее потребность личности в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях: индивидуально-экспрессивное начало всегда выходит за рамки инструментально-организованного» (1989, с. 25).

Однако при перечислении этих факторов автор не ограничивается только лишь негативной их оценкой, усматривая в их совокупности естественное свойство всякого индустриального общества и, кроме того, справедливо расценивая повышение автономии личности как необходимое условие ее истинного развития (оговариваясь, правда, что та же автономия является потенциальным источником социальных аномалий, отклоняющегося поведения и т. п.). Подобный взгляд на место и роль целенаправленных воздействий в процессе социализации вряд ли может вызывать возражения и не нуждается в дополнительных доказательствах. Кроме того, он не допускает отождествления понятий социализация и воспитание.

Социальная психология рассматривает социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта в результате непосредственного воздействия со стороны ближайшего окружения. То есть объектом ее изучения являются те социально-психологические закономерности, механизмы, способы социализации, которые обусловливают перевод внешних поведенческих регуляторов, представленных различными социальными, этическими, правовыми нормами, предписаниями, ценностями, во внутренние поведенческие регуляторы: установки, ценностные ориентации, отношения, убеждения. Таким образом, в сферу внимания социальной психологии социализация попадает и как процесс, и как результат усвоения социального опыта.

Основываясь на этом, С. А. Беличева предлагает выделение содержательной и функциональной сторон этого процесса (1989, с.22). Под содержательными характеристиками ею подразумевается широкий круг психологических образований личности – от индивидуальных механизмов саморегуляции (самооценка, критичность, эмоционально-оценочные отношения и т. п.) до системы ценностно-нормативных, этических, правовых и прочих представлений и ориентаций, выступающих в качестве внешних, высших регулятивных механизмов социального поведения личности. Такой значительный диапазон этих характеристик определяется глобальными масштабами основных сфер социализации: деятельности, общения, самосознания (Г. М. Андреева, 1980, с. 339).

Авторы различных отечественных концепций, так или иначе затрагивающих проблемы регуляции социального поведения, выносили на первый план, в качестве доминирующих, такие его психологические механизмы, как фиксированные установки (Д. Н. Узнадзе, 1966), отношения (В. Н. Мясищев, 1960), направленность личности (Л. И. Божович, 1968) и др. Основания для противопоставления перечисленных позиций отсутствуют, так как выделяемые их авторами регулятивные механизмы реально вплетены в мотивационную ткань человеческого поведения, однако наиболее отчетливо они себя обнаруживают в зависимости от уровня социальной сложности, индивидуальной значимости, конкретных условий, в которых реализуется поведение. Эта идея сформулирована и разработана В. А. Ядовым (1975, 1979) в виде стройной концепции диспозиционной регуляции поведения, основные положения которой следует рассмотреть несколько подробнее.

Стержневым звеном теоретической конструкции В. А. Ядова является представление об иерархии личностных диспозиций – состояний готовности к определенным способам действий на основе предшествующего опыта. Каждый из уровней диспозиции обусловлен и сопряжен с соответствующими уровнями сложности представленных в нем психологических образований и социальных ситуаций, их актуализирующих.

В частности, если первый уровень представлен ситуативными фиксированными установками, формирующимися преимущественно на основе витальных потребностей в конкретных, «предметных» ситуациях (условиях) деятельности, то на втором уровне уже доминируют социальные установки, складывающиеся в малых группах на основе потребности в общении, носящие достаточно обобщенный характер и отражающие определенное отношение личности к социальным объектам соответствующего класса.

Третий и четвертый уровни, образующие вершину диспозиционной системы, фиксируют общую направленность интересов личности (базовые социальные установки) и систему ценностных ориентаций в отношении жизненных целей и средств их достижения. Обладающие наибольшим уровнем стабильности, эти диспозиции, воздействуя на нижележащие уровни, сохраняют за ними достаточную степень автономности, обеспечивая тем самым возможность адаптации личности к изменяющимся условиям деятельности. Иначе говоря, высшими диспозициями задается общая направленность социального поведения, в то время как диспозициям более низкого уровня отводится роль регуляторов поведения в конкретных сферах деятельности и социальных ситуациях.

Кроме того, различный уровень сложности регуляции поведения определяется самим строением диспозиций, включающих в свою структуру эмоциональный (аффективный), рациональный (когнитивный) и поведенческий компоненты. На высших уровнях диспозиционной регуляции поведения доминирует когнитивный компонент. Соответственно, на низших уровнях, в условиях простейших предметных ситуаций, где поведение регулируется преимущественно фиксированными установками, когнитивный компонент почти полностью вытесняется аффективно-оценочным отношением к конкретной ситуации.

Несмотря на вынужденную краткость и обедняющий схематизм изложения основных положений концепции В. А. Ядова, представляется вполне очевидным ее интегративный характер по отношению к проблеме регуляции социального поведения личности. В контексте же задач, поставленных в нашем исследовании, во-первых, приобретает особую значимость представление о многокомпонентной структуре диспозиций и, в частности, об условиях актуализации когнитивного их компонента. С учетом преимущественных нарушений интеллектуальной деятельности у изучавшегося нами контингента детей и подростков, можно априорно, основываясь лишь на этих положениях концепции, предположить наличие определенной специфики в формировании и функционировании диспозиционной системы регуляции поведения у лиц с аномалиями психического развития. И, во-вторых, в этой же связи нам представляется необходимым уточнение характера и роли как социально-психологических механизмов, так

и институтов социализации в становлении различных уровней диспозиционной готовности к тем или иным поведенческим актам.

Для характеристики функциональной стороны социализации, предполагающей рассмотрение вопроса о том, каким образом осуществляется усвоение социального опыта, как формируется система внутренней регуляции поведения, С. А. Беличева предлагает использовать следующий категориальный аппарат: общесоциальные детерминанты, институты, социально-психологические механизмы, способы, агенты социализации (1989, с. 22).

Под общесоциальными детерминантами подразумевается совокупность социально-экономических, идеологических, культурных, национальных условий жизни общества и отдельных общественных групп, выступающих в роли общего фона, на котором происходит формирование личности и который определяет условия жизнедеятельности ближайшего окружения индивида.

С общесоциальными детерминантами тесно смыкаются институты социализации, которые в социальной психологии определяются как конкретные группы, в которых личность приобщается к системе норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта. В качестве таких институтов рассматриваются семья, школьные, трудовые коллективы, неформальные группы и объединения. Вместе с общесоциальными детерминантами институты социализации выступают в роли носителей социальных норм, идеологических, политических, этических, правовых, ценностно-нормативных предписаний, выполняющих функции внешних регуляторов поведения индивида, которые в процессе его социализации должны быть переведены в систему внутренней регуляции.

Социальным нормам в контексте регуляции поведения социальной психологией отводится одно из главных мест: «Действия любого социального института… будет сведено на нет при «отказе» механизмов действия социальных норм на уровне личности и группы. Накопленный социальный опыт останется втуне, если не будет доведен до реального человека по каналам социальных норм» (М. И. Бобнева, 1976, с. 146). Особую проблему представляет изучение механизмов перевода социальных норм, то есть внешних по отношению к личности требований со стороны общества или группы, в нормы интернализованные, преобразующиеся во «внутренний регулятор поведения» (В. П. Левкович, 1976, с. 99).

И в этой связи С. А. Беличева рекомендует различать социально-психологические агенты и механизмы социализации как две относительно самостоятельные формы воздействия на индивида. Агенты социализации представляют собой целенаправленные социально-психологические воздействия на личность, осуществляемые на макроуровне через средства массовой коммуникации, а также литературу, искусство, различные виды идеологической пропаганды. Роль агентов социализации особенно велика в формировании ценностно нормативных представлений, убеждений, ценностных ориентаций, определяющих, прежде всего, содержание общих мировоззренческих установок личности.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.