

Современное образование

В.В. Абраменкова

**Социальная
психология
детства**

Современное образование (Когито-Центр)

Вера Абраменкова

Социальная психология детства

«Когито-Центр»

2008

УДК 159.9
ББК 88

Абраменкова В. В.

Социальная психология детства / В. В. Абраменкова — «Когито-Центр», 2008 — (Современное образование (Когито-Центр))

Пособие посвящено анализу феномена детства в истории культуры и современности в контексте междисциплинарного направления социальной психологии детства. Прослежена эволюция важнейших социальных общностей, ответственных за становление личности ребенка, – семьи и детского сообщества; проанализированы условия и механизмы проявления в группах мальчиков и девочек способности к состраданию и сорадованию; раскрыта уникальность детской субкультуры и ее значение в построении ребенком картины мира – целостной системы отношений. Пособие снабжено Приложением, состоящим из списка рекомендованной литературы, общих выводов, словаря используемых терминов и понятий, а также программы дисциплины. Каждая глава пособия сопровождается изложением итогов и вопросами для творческого осмысления и самопроверки, что позволит оценить результаты овладения курсом и увидеть перспективы его практического использования. Книга адресована не только преподавателям и студентам психолого-педагогических вузов, колледжей и лицеев, но и специалистам гуманитарной сферы, а также всем, кто интересуется новыми направлениями изучения детства.

УДК 159.9
ББК 88

© Абраменкова В. В., 2008

© Когито-Центр, 2008

Содержание

Введение	7
Раздел I	10
Глава 1	10
Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии	10
Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений	11
Принцип экологической валидности и метод смены социальной позиции в экспериментальном исследовании онтогенеза	12
Принцип построения детской картины мира	13
Идентификация—отчуждение – основной механизм функционирования отношений ребенка	16
Итоги главы	20
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки	20
Глава 2	22
Краткая история развития детской социальной психологии в России	22
Отношение как предмет социальной психологии детства	25
Понятие социогенеза. Социогенез и социальная ситуация развития	30
Конец ознакомительного фрагмента.	31

В. В. Абраменкова
Социальная психология детства
Учебное пособие для студентов
университетов, педагогических институтов
и психолого-педагогических колледжей

Моим Учителям – взрослым и маленьким посвящается

© В. В. Абраменкова, 2008

© ООО «ПЕР СЭ», 2008

Введение

Специфика познавательной ситуации анализа детства

Специфика познавательной ситуации анализа детства как социокультурной целостности в системе его многообразных связей с миром в настоящее время характеризуется все увеличивающимся разрывом между богатством эмпирических фактов о ребенке в рамках естественно-научных и гуманитарных дисциплин и отсутствием общего, методологического представления о феномене детства в культуре и обществе.

Потребность в такого рода осмыслении назрела как внутри самих дисциплин (биологии, генетики, медицины, демографии, этнологии, истории, педагогики и др.), так и на их междисциплинарных границах.

В настоящее время анализ детства в системе его многообразных связей с миром характеризуется, во-первых, изменением к концу XX столетия социального статуса ребенка (от полной зависимости от воли взрослых – к отношениям паритетности и правам ребенка), а, во-вторых, все увеличивающимся разрывом между богатством эмпирических фактов о ребенке в рамках естественно-научных и гуманитарных дисциплин и отсутствием общего методологического подхода к анализу Детства как развивающегося феномена в культуре и обществе.

Необходимость междисциплинарного синтеза проблемы детства как особой психосоциокультурной категории, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана уже многими видными учеными: Р. Заззо, С. Московичи, А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, Р. Харре, Д. Б. Элькониным, Э. Эриксоном и другими. Такое понимание детства, не вмещающееся в узкие рамки лабораторной экспериментатики, приводит к увеличению потока исследований по экологической психологии развития ребенка (У. Бронфенбреннер), по этнографии детства (М. Мид), по социологии детства (В. С. Собкин), экологии детства (В. И. Панов), антропологии детства (В. И. Слободчиков).

Подобно коперниканской логике в XVI в., вступившей в противоречие с системой Птолемея, наука и общество в XX в. столкнулись с реальностью смены *парадигмы* в исследовательской практике – с «взрослоцентризма» на «детоцентризм».

Парадигма (от греч. пример, образец) – исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе. Смена П. означает научную революцию.

Необходимость разработки нового поворота в системе знания и нового предмета обусловлена, как правило, возникновением *парадоксов*, связанных либо с накоплением новых фактов, не укладывающихся в рамках теории, либо с возникновением кардинальных внутренних противоречий.

Парадокс (от греч. неожиданный, странный) – противоречие, приводящее к взаимно исключающим заключениям, выводам.

Таковыми парадоксами – противоречиями в изучении ребенка являются, на наш взгляд, следующие.

- *Демократизация детской жизни*, юридические свободы, зафиксированные в международных, государственных и др. документах **И ограничение** (особенно в больших городах) пространства детской жизнедеятельности, фактическое лишение неотъемлемого права ребенка на игру, прежде всего, традиционную для всех культур – игру со сверстниками.

• *Ценность детей* и брака, формирование родительских установок и особой эмоциональной связи с ребенком жизнь семьи «ради детей» **И** резкое *снижение рождаемости*, осознанное безбрачие: «*ценность детей становится самостоятельным фактором, мотивирующим ограничение рождаемости – таков парадокс нашего времени*» [Вишневецкий, с. 93].¹

• Повышение в последнее десятилетие *уровня жизни* ребенка и семьи (рост потребления товаров и услуг, в том числе и детских, повышение жизненного комфорта, механизация быта, количество и качество детской индустрии развлечений – книг, фильмов, игрушек и пр.) **И** снижение *качества жизни* (субъективной удовлетворенности ребенка условиями жизни, его психоэмоциональное благополучие, оптимизм). В России последние обстоятельства выражены особенно резко – в виде тревоги, апатии, пессимизма, прежде всего как проявления нравственно-духовного неблагополучия.

• *Инфантицид* как детоотвержение, детоубийство в формах отказа от здоровых детей, миллионов абортот, социального сиротства, детской беспризорности **И** растущая *адопция* (усыновление/ удочерение) чужих детей, включая детей-инвалидов.

Эти и другие парадоксы в сфере детства, включая экономические, юридические, политические и социальные и причины, имеют очень существенный *психологический* компонент, и являются сигналами к переосмыслению самого *предмета научного изучения* ребенка, как в психологии, так и в смежных с ней науках.

Развитие образа ребенка в литературе и искусстве. В истории общества с конца XVII века в Западной Европе постепенно менялись ценностные ориентации и взгляды на ребенка и детство в целом и сам модус воспитания в сторону, – субъектно-эмоциональную. Эпоха Просвещения, особенно в искусстве, литературе, ознаменовалась появлением образа идеального человека – ребенка (Ж. Руссо). Ребенок как: добрый дикарь Эмиль (XVIII в.), чистый ангел или безвинный страдалец – Гаврош и Оливер Твист (XIX в.), а также маленькие герои русских писателей С. Т. Аксакова, В. М. Гаршина, Н. Г. Помяловского, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова XIX века. Наконец, XX в. – это Том Сойер и Гекельберри Финн – «*первые симптомы того, что произошло открытие ребенка как такового, ребенка как человека, пытающегося приобщиться к жизни посредством своего собственного опыта*» [Дольто,² с.45]. Это касалось не только литературы, но и изобразительного искусства, скульптуры, а затем и кинематографа. Появляются образы детства, резко отличающиеся от изображений Средневековья и Нового времени, ребенка воспевают, им любят, его изучают. В XX веке провозглашается культ ребенка, XX век объявляется веком ребенка.

В то же время, в России имеется своя специфика в воззрениях на ребенка и его место в социальной системе. С одной стороны, юридическое бесправие детей, в особенности девочек, их полная зависимость от воли родителей были присущи всем сословиям в России до середины XIX в., однако *фактическая ценность детства* была иной. Если по трудовому законодательству Англии в конце XIX века ребенок 11 лет, работающий на фабрике, нес всю меру ответственности и за провинность мог быть казнен наравне со взрослым, то Россия не знала подобных жестоких законов. Другим важнейшим свидетельством глубокого уважения к детству явилось существование особого типа *детской святости* в традиционной русской культуре – благоговейного почитания святых детей в религиозной жизни народа, таких как Димитрий Углический, Иоанн Устюжский, Артемий Веркольский, Боголеп Черноярский и др. Тайна святости и непостижимая тайна детства соединились как уникальное явление русской духовности, сохранившееся по сей день.

Со второй половины XX столетия в мире наступает качественно новый этап прежде всего *юридического* признания статуса детства взрослым сообществом: 1959 г. – Декларация прав

¹ Вишневецкий А. Г. Социальное управление рождаемостью // Вопросы философии. 1978. № 6. С. 85–100.

² Дольто Ф. На стороне ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2003.

ребенка, 1979 г. – ЮНЕСКО объявлен Годом Ребенка, 1989 г. – принятие Международной конвенции о правах ребенка. Появление детских Международных конгрессов, «детской дипломатии», детских творческих форумов и союзов и пр.

Социальная специфика бытия ребенка заключается в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей – *мира взрослых* и *мира детей*. Как пишет Л. С. Выготский, *“ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой – на основе навязанного ему окружающими его людьми логического мышления взрослых* [Выготский, 1984 т.4, с 69].

Л. С. Выготский (1896–1934) – российский психолог, основоположник культурно-исторической теории; многие его положения послужили толчком к развитию целых научных направлений: в языкознании и психиатрии, дефектологии и этнографии, искусствознании и семиотике, философии и психологии развития. Эвристичные идеи Выготского о «зоне ближайшего развития», о роли детского коллектива как источнике развития высших психических функций ребенка и многие другие до сего дня не исчерпали свой научный и практический потенциал.

Ребенок – член малой группы (семьи, детского сада, группы), сообщества (детского игрового или творческого объединения), возрастного класса (дошкольников, младших школьников, подростков), детской субкультуры (русской, армянской, белорусской и пр.), он – житель своего поселка, города, страны, Земли. Осознание ребенком собственной принадлежности к той или иной группе, большой или малой, обусловлено различными факторами – его возрастом, социальным окружением, воспитанием и пр.

Естественно, что возрастные границы детства были всегда социокультурно обусловлены, подвижны и потому весьма нечетки в различные эпохи. Каждое время осмысливало себя как более зрелое, более «взрослое»; детскость, ребячливость признавались недостойной чертой. Ценность «быть взрослым» осознавалась ребенком достаточно рано, а инфантильные черты – наивность, нерациональность, безответственность, непредусмотрительность, непосредственность и др. взрослым сообществом долгое время воспринимались как негативные характеристики. Лишь в XX в. ребячливость стала восприниматься снисходительно, особенно применительно ко взрослому человеку, мужчине и могла появиться часто упоминаемая фраза П. А. Флоренского *«Гений – человек, сохранивший на всю жизнь детство»*. Постепенно взрослость перестает быть ценностью, а инфантильность входит в моду – не только для взрослого, но в значительной степени и для ребенка, поскольку именно установка «быть ребенком» сулит ему массу привилегий.

П. А. Флоренский (1882–1937) – русский ученый-энциклопедист (философия, лингвистика и семиотика, математика и физика, богословие и искусствознание), автор целостного учения о необходимости гармонии разума и веры, философии и богословия, искусства и науки. В его письмах и воспоминаниях содержатся тонкие наблюдения о детской психологии. Умер (расстрелян?) в ГУЛАГе, реабилитирован посмертно.

Таким образом, изменение статуса детства в обществе потребовало нового подхода к изучению ребенка в предметном и социальном мире, задающего исторический вектор развития в сочетании с этнологической линией влияющих на ребенка культур и с онтогенетической осью его индивидуальной жизни, т. е. разработки *предмета* исследования детства в мире.

Раздел I

Предмет социальной психологии детства

Глава 1

Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства

Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии

Современная социальная ситуация развития детства, возникшая впервые в истории цивилизации, требует научных разработок в широких сферах: детской и возрастной психологии, педиатрии, истории, этнографии, демографии, детской психиатрии и др. наук, так или иначе затрагивающих сферу детства.

В современных условиях накопления огромного количества фактов внутри наук о человеке возникает необходимость разрушения ведомственных границ и специализации, по выражению В. И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам». Такой комплексной проблемой является проблема «Ребенок в мире», Детство как особая психосоциокультурная категория.

Многогранность феноменологии, необъятность полученных эмпирических фактов и закономерностей проявлений ребенка в различных отраслях научного знания, побуждают ученых «объять необъятное» – осуществить попытку многомерного анализа детства на стыке разных дисциплин в трехмерной системе координат – *возраста, истории, культуры*.

Не случайно поэтому, всматриваясь в будущее науки, известный детский психолог Р. Заззо залог ее прогресса видит в интеграции детской психологии с социальной, а крупный социальный психолог С. Московичи считает, что стык социальной психологии с другими дисциплинами, в частности, с детской психологией и этологией, вольет свежие силы в теорию и методы социально-психологического исследования. Однако прямое наложение концептуального аппарата разных дисциплин друг на друга, как показывает история науки, редко приводит к подлинному успеху.

Характерной чертой решения задачи междисциплинарного синтеза в методологии науки является обращение к *системно-научной методологии* (Э. Г. Юдин). В отечественной психологии объединение специальных дисциплин осуществляется через конкретно-научную методологию общей психологии.

Методология науки – учение о принципах построения, формах и способах научного познания. Имея всеобщий характер, в психологии М.н. конкретизируется применительно к различным сферам практической и теоретической деятельности в проблемных ситуациях.

В соответствии с общей схемой уровней методологии, самый высокий, **первый** методологический уровень занимает *философская методология науки*, которая выполняет интегративную функцию в познании того или иного явления, обобщая разрозненные точки зрения, задавая взгляд на проблему «с птичьего полета». **Второй** уровень методологии – *уровень общенаучных принципов и форм исследования*, таких как целостность, структурность, иерар-

личность и др. системообразующих оснований многочисленных подсистем. **Третий уровень** – конкретно научная методология, т. е. совокупность методов, приемов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. И, наконец, последний **четвертый уровень** – *операционный*, его образуют методики и разнообразные техники исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала. Разумеется, в рамках конкретного исследования все уровни методологии тесно переплетены, хотя каждый из них имеет свои функции, при этом высший философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания. В конкретных психологических исследованиях первый уровень методологии задает *общая психология* как фундаментальная основа развития всех отраслей психологии и наиболее общих ее законов.

Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений

В социальной психологии детства, которая базируется на таких общеметодологических принципах человекознания, как принцип историзма и принцип социальной обусловленности, заложена возможность исторического, *социогенетического* анализа личности ребенка и его отношений в мире. Социогенез детства выступает по сути как *персоногенез* – становление личности ребенка в «историческом ряду онтогенезов» (Д. Б. Эльконин).

В социогенетической системе отсчета могут быть выделены *три координаты изучения детства*.

- Первая координата позволяет раскрыть *диахронический* аспект изучения, т. е. построить «историческую вертикаль» феномена детства, становления ребенка как личности в аспекте исторической психологии.

- Вторая координата позволяет дать анализ *синхронического* изучения детства в этнографическом пространстве, этнологической горизонтали, т. е. увидеть личность ребенка через призму существующих в наше время культур, способов его социализации, влияющих на его развитие.

- Третья координата – изучение закономерностей жизненного пути личности в онтогенезе – это собственно *психологическое* «третье» измерение личности, доступное экспериментальному анализу. Здесь выделяются такие моменты онтогенеза, которые связаны с приобщением ребенка к социокультурным образцам данного общества, с его жизнедеятельностью в различных социальных группах – взрослых и детских.

С помощью какой «технологии» исследования возможно осуществлять такой многомерный анализ? Основным методом анализа социогенетического материала является *метод исторической реконструкции* – воссоздания в форме функционирования социальных систем и институтов, а также отношений между людьми на основе их позднейших образований и с учетом возможных путей и закономерностей их развития. Подобно тому, как палеонтолог лишь по фрагменту скелета способен воссоздать облик того или иного животного, психоисторик пытается увидеть целостный облик человека прошлого, восстановленного по его сохранившимся «следам». При этом прошлое описывается как наблюдаемое как бы изнутри. Такая реконструкция прошлого требует в определенной мере «эффекта присутствия». Кроме того, историческая реконструкция имеет смысл как определенная *культурная* реконструкция – моделирование главных социальных институтов и особенностей их функционирования не столько по формам и фрагментам, сколько по их результатам в жизнедеятельности людей и их ценностных ориентаций. Моделирование структурно-динамической системы на основании единых критериев и систем признаков позволяет получить общую типологию культурных форм и институтов в развитии.

Исходя из задач социальной психологии детства и принципа исторической реконструкции, предполагается изучение ребенка и детского сообщества по двум направлениям: во-первых, в направлении исследования *эволюции семьи* как социальной группы в истории культуры, в связи с положением ребенка в семье, изменяющимися условиями его социализации, его социального статуса и позиции. Во-вторых, в направлении изучения развития *детской субкультуры*, реальных детских групп, их функций в обществе и в истории культуры.

Метод исторической реконструкции, однако, помимо очевидной описательности, имеет опасность приписывания человеку прошлого несвойственных ему современных чувств, мотивов поведения, либо он зачастую акцентирует внимание на аксессуарах эпохи, на «костюмах разных времен и народов», а не на личности человека. В силу этих обстоятельств возникает необходимость создания собственно психологических методов изучения ребенка в социогенезе, которые позволят соединять историческую нить становления личности с сегодняшним днем ее развития.

Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка – *социогенетических инвариантов*, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей. Присвоение всего богатства культуры происходит через *зону ближайшего развития* (ЗБР, по Л. С. Выготскому), посредством механизма интериоризации при главенствующей роли взрослого. А овладение содержанием детской субкультуры осуществляется через *зону вариативного развития* (ЗВР), при определяющей роли сверстника, детского сообщества. Из ЗБР вырастает культурно-предпочитаемая стратегия поведения ребенка, а ЗВР предоставляет иные формы развития и поведения, как бы «про запас».

Принцип экологической валидности и метод смены социальной позиции в экспериментальном исследовании онтогенеза

Социальная психология детства, основываясь на общеметодологических принципах исследования – принципах культурно-исторической обусловленности и деятельностного подхода, руководствуется следующими конкретно-методологическими принципами. Прежде всего в соответствии с важнейшим методологическим принципом современной психологии развития, – *принципом экологической валидности*, т. е. степени релевантности поведения ребенка в наблюдаемых ситуациях широкому спектру жизненных обстоятельств с тем, чтобы, как справедливо призывал М. Коул, уберечь психологию от ограничения узким кругом проблем «искусственно изолированных, не являющихся репрезентативными для более крупных жизненных паттернов» [М. Коул,³ с. 252].

По мнению У. Бронфенбреннера, *экологически валидное* исследование должно удовлетворять трем условиям:

- 1) сохранять целостность ситуации реальной жизни, для изучения которых оно предназначено;
- 2) соответствовать более широким социальным и культурным контекстам, к которым принадлежат испытуемые;
- 3) соответствовать адекватному пониманию участниками ситуации.

Экспериментальные модели исследований в социальной психологии детства были построены в соответствии с принципом экологической валидности: они были максимально приближены к повседневным условиям жизни детей, воссоздавались в социальном, групповом контексте при минимизации роли экспериментатора.

³ Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

Основными экспериментальными подходами (принципами) к исследованию отношений ребенка в социальной психологии детства выступают: *принцип и метод смены социальной позиции* ребенка, проявляющийся, в частности, в приеме постановки себя на место другого в ситуации личностного выбора, и *принцип построения картины мира* (мироконструирования).

Принцип смены социальной позиции – это конкретное методическое воплощение общеметодологического *принципа деятельностного опосредствования* личности ребенка и его отношений, суть которого заключается в создании экспериментальной модели жизненных ситуаций личностного выбора в совместной деятельности детей. Свое экспериментальное решение метод смены социальной позиции получил в изучении отношений ребенка, опосредствованных его совместной деятельностью со взрослыми и сверстниками. Метод смены социальной позиции ребенка в ситуации морального выбора, а также принятия той или иной воображаемой социальной роли – сверстника, отца/матери, сказочного персонажа, себя в будущем и пр. – позволяет обнаружить пласт личностно-смысловых отношений ребенка в семье и детской группе.

Смена позиции в процессе совместной деятельности предоставляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его в таком поведении к значимому другому, как будто этим другим является он сам. Конкретным воплощением общего метода смены социальной позиции ребенка являются различные методические варианты изучения гуманных отношений к сверстнику в группах детей и подростков.

Принцип построения детской картины мира

Социальный мир ребенка – группы взрослых и сверстников, в которые он включен, – «встроен» в окружающий предметный мир, представленный в детском сознании как *образ мира*, смысловое поле, «пятое квазиизмерение» (А. Н. Леонтьев). Понятие образа мира, предложенное А. Н. Леонтьевым в противовес традиционной стимульной парадигме восприятия человеком мира, предстает сознанию посредством системы значений и личностных смыслов.

Образ мира являет собой систему значений как обобщенную форму отражения ребенком общественно-исторического опыта, приобретенного в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками. Существующий в виде значений, т. е. понятий, общественно-исторический опыт опредмечен в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях.

Образ мира представляет собой категорию, отличную от *мира образов* и от конкретной **картины мира** как «структурной совокупности отношений к объектам мира» (Е. Ю. Артемьева). Картина мира – это система мировоззренческих знаний о мире, «совокупность предметного содержания, которым обладает человек» (К. Ясперс). Она может быть чувственно-пространственная, духовно-культурная, метафизическая, философская, этическая, физическая и др. В контексте когнитивной антропологии картина мира – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, его представления о себе как бы «изнутри».

Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», но как активно конструирующее начало – построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных *ожиданий и требований* к нему. Это модель отношений с окружающей действительностью, с предметным миром и другими людьми выстраивается ребенком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер тех или иных событий и явлений жизни, поведения людей и пр. Поэтому в картину мира ребенка вплетена *категория времени*, когда он с определенного возраста оказывается способен осознавать ее и оперировать не только настоящим, но и прошлым и будущим.

Детская картина мира представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство: от размеров вытянутой руки – до космических расстояний, от изображения маленькой комнаты – до планетарного масштаба (например, изображение Земли из космоса). В физическом пространстве располагается социальное пространство – людей (реальных или воображаемых), с которыми ребенок себя в той или иной степени идентифицирует. Посредством системы значений в сознании ребенка предстает модель мира, которая включает мир вещей и предметов, мир людей, мир самого себя.

Картина мира как составляющая целостной интегративной структуры образа мира включает совокупность представлений – смысловых отношений в системе следующих *пространств*:

- физическое пространство отношений к окружающей среде,
- социальное пространство отношений к другим людям (взрослым и сверстникам),
- моральное пространство норм и ценностей,
- личностное пространство отношения к себе, к своему будущему и пр.

Таким образом, картина мира открывается перед нами как система «пространств», включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром. Эти составляющие у ребенка имеют не столько понятийную, сколько *образно-визуально-графическую представленность*, они испытывают на себе влияния тех или иных изобразительных форм и элементов культуры. Визуализация детской картины мира – освоение ребенком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия (характерных, кстати, для большинства культур мира), которые непосредственно присутствуют в детском творчестве.

Существуют достаточно устойчивые социокультурные модели и образы, определяющие построение картины мира на протяжении всей жизни человека и формирующие его представления. Они могут быть названы *визуальными архетипами* и представляют собой обобщенные бессознательные *социогенетические инварианты*, проявляющиеся в массовом сознании. Визуальный архетип – базисный элемент культуры, формирующий константные модели изобразительных форм, и представляет собой наиболее архаичный пласт образов, схем, представлений. Они гнездятся в пространстве бессознательного, им чужда логика сознания, причинно-следственные законы. Проникновение в архетипы становится возможным благодаря измененным состояниям сознания. Кроме того, мы можем находить их в языке, играх, поведении детей. Примерами визуальных архетипов могут служить известные графические культурно-формы: крест, овал, угол, зигзаг, спираль и пр.

Визуальный архетип представляет собой «схему человеческого духа», согласно П. А. Флоренскому, предложившему *словарь графем*, несущих определенную культурную нагрузку: это точка, вертикаль, угол, треугольник, крест, диск, сфера, яйцо, некоторые элементы орнамента, облекающие наглядностью некие мировые формулы бытия. По Флоренскому, графика основывается на двигательных ощущениях и, следовательно, организует двигательное пространство. Ее область – область активного отношения к миру.

Наряду с подобными глубинными, в картине мира существуют более поверхностные структуры, изобразительные формы, которые можно было бы обозначить как визуальные *социотипы*. Это – достаточно устойчивые структуры сознания, которые формируются в данном конкретном обществе и отражают нормы, эталоны, критерии, выработанные этим обществом. Эти культурные символы происходят из бессознательного содержания психического и представляют собой громадное множество вариаций основных архетипических образов. Во многих изобразительных формах они могут быть прослежены до своих истоков – архетипических корней. С другой стороны, культурные символы – это те, которыми пользовались для выражения «вечных истин» и которые до сих пор используются во многих религиях, в художественном изобразительном творчестве. Эти символы прошли через множество преобразований, через процесс более или менее сознательного развития, но сохраняют еще многое от своего первоначального смысла и могут вызывать глубокий эмоциональный резонанс.

Кроме названных, картину мира могут составлять визуальные *стереотипы* – схематические стандартизированные образы или представления о социальном объекте, обычно эмоционально окрашенные, обладающие высокой устойчивостью и нечувствительностью к критике. Стереотипы наиболее характерны для эталонов массовой культуры, зачастую являя собой предрассудки, ложные ценности, фиксированные ярлыки. Стереотипы – фиксируют в себе некоторые, порой несущественные черты объекта, обладающие относительной устойчивостью, они максимально определены и стандартизованы, совершенно знаковы и не допускают разночтений. Стереотипы уже не являются символами и воздействуют на человека через сознание своим легко вербализируемым значением, узнаваемостью и распространенностью. Примером визуального стереотипа является изображение сердечка как знака любовных отношений, симпатии.

Архетипические, социотипические и стереотипические представления и образы человека образуют визуальную символическую составляющую картины мира. *«То, что мы называем символом, – пишет Юнг, – это термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное, скрытое от нас. Слово или изображение символичны, если они подразумевают нечто большее, чем их очевидное и непосредственное значение. Они имеют более широкий бессознательный аспект, который всякий раз точно не определен и объяснить его нельзя»* [Юнг,⁴ с. 25]. При всем богатстве индивидуального выражения той или иной темы в детских рисунках достаточно отчетливо проступают определенные архаичные элементы, структуры, формы, являющие *мифологическую* структуру сознания ребенка.

Таким образом, центральным в воссоздании картины мира ребенка является *визуальная модель мира*, представляющая собой систему графических и цветовых значений, семантика которых в значительной степени архетипична. Визуальная модель мира может быть зафиксирована в детском творчестве: рисунке, пластике, аппликации. «Перцептивное высказывание» о мире в детском творчестве, где слитно значение и личностный смысл, отражает в значительной степени саму картину мира ребенка. Построение детской картины мира исключительно динамично и зависит как от внутриличностных параметров (от доминирующей потребности ребенка, ценностей и смыслов), так и от образа жизни (эпохи, культуры, социальных, экономических и других факторов), т. е. от социальной ситуации его развития.

Принцип построения детской картины мира, «мироконструирование» как экспериментальный подход к изучению отношений ребенка к миру, другим людям и себе самому в визуальном плане может быть положен в основание экспериментальных моделей *визуальной социопсихологии* детства.

Метод визуальной социопсихологии в изучении детской субкультуры предоставляет возможность спросить детей о великих тайнах бытия и получить ответ на их языке. Построение детской картины мира – это не столько отражение, сколько *созидание ребенком пространства отношений* в идеальном плане, оно предполагает активное вовлечение ребенка в воссоздание связей с окружающей действительностью как построению целостных и гармоничных (гуманных) отношений.

⁴ Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.

Идентификация—отчуждение – основной механизм функционирования отношений ребенка

Закономерно встает вопрос о механизмах становления и функционирования отношений ребенка. Известно, что одним из важнейших механизмов формирования отношений ребенка к миру, людям и себе самому является механизм *идентификации*.

Идентификация – в самом общем виде – эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъекта себя с другим субъектом, группой, образцом.

В современной психологии понятие «идентификация» охватывает три пересекающиеся области психической реальности. Во-первых, идентификация – это процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи и вследствие этого включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов данного индивида или группы. Открытое подражание как следование образцу особенно ярко выступает в дошкольном детстве. В данном случае идентификация ребенка возможна с предметами, игрушками, сказочными персонажами и пр., в результате чего малыш действует в воображаемом плане, «приобретая» те или иные желаемые свойства объектов, обогащая образ собственного Я (А. Валлон, А. В. Запорожец). Во-вторых, идентификация – это представление, видение субъектом другого человека продолжением себя самого и проекция, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями. Эта форма идентификации является механизмом проявления межличностных отношений, в частности, между близкими людьми, например, в семье, когда видя в ребенке себя, родители ожидают, а порой и требуют от него осуществления нереализованных собственных честолюбивых замыслов. В-третьих, идентификация выступает как механизм постановки субъектом себя на место другого, что проявляется в виде особого погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания, и вызывает содействующее поведение.

В ткани некоторых исследований явно или имплицитно содержится представление о биполярной модели идентификации. По мнению А. Валлона, ребенок связан с миром через аффективную сферу, установившийся эмоциональный контакт носит миметический (подражательный) характер и первоначально проявляется в соучастии, генетически более ранней форме заражения и только потом появляется сочувствие. Как пишет А. Валлон, «ребенок полностью погружен в свои эмоции. Благодаря эмоциям он сливается с соответствующими ситуациями, т. е. с человеческим окружением, которое чаще всего вызывает эмоциональные реакции. *Отчуждая себя* (курсив мой. – В. А.) в этих ситуациях, ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей и от каждого отдельного человека» [Валлон,⁵ с. 180].

Отчуждение – в общем виде: переживания субъектом чувства обособленности, отстранения, но и одиночества, отвержения, потери Я.

В самом деле, ребенок сначала научается отличать себя от окружающего мира, затем он приходит к отличению человеческих существ от других объектов, потом себя от других. Синкретизм нерасчлененности Я и не-Я у ребенка сменяется отношениями противопоставления

⁵ Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967.

себя сначала миру, потом другим людям, затем установления различной степени согласованности или оппозиции, взаимности или разобщенности.

Недифференцированная идентификация, берущая начало от состояния общности с матерью, постепенно уступает место более дифференцированной, включающей свою противоположность – отчуждение, когда индивид может не только принимать, но и отвергать, не только любить, но и ненавидеть, сострадать или злорадствовать. Отсюда идентификация как уподобление, согласование, солидарность, вероятно, обеспечивает усвоение способов поведения, норм конвенциональных ролей; возникновение отчуждения (обособления, отстранения, противопоставления) обусловлено развитием у ребенка начальных форм самосознания, потребностью утверждать и завоевывать свою самостоятельность, критически относиться к требованиям взрослых. Способность ребенка к *идентификации – отчуждению* можно представить двуединым процессом, включающим одновременно ассимиляцию социального опыта (в широком смысле) и последующую селекцию, отбор, принятие или отвержение для его реализации в практике общения с миром вещей и миром людей. Здесь отчуждение приобретает позитивный смысл, подобный тому, какой вкладывается в отчуждение как процесс опредмечивания и овеществления. Но этот процесс с определенного момента онтогенеза начинает быть обращенным у ребенка на себя самого, свое самоопределение, выражаясь в согласии или несогласованности, принятии или отвержении, солидарности или оппозиции, самоуглублении и самопознании.

Можно предположить, что единство идентификации – отчуждения как тождества, вероятнее всего, свойственно младенцу. Затем это единство начинает все более нарушаться, противопоставляться, начинает выступать как борьба, приобретая на каждом возрастном этапе новые формы и новое содержание: относительно стабильные периоды сменяются периодами неравновесия, кризисами. В этом единстве противоположностей нет заведомо негативных или позитивных характеристик. Так, нет «положительной» идентификации или «отрицательного» отчуждения и наоборот, ибо они одновременно утверждают и отрицают друг друга.

Как всякая категория, предполагающая описание мотивационно-смысловой сферы личности, отчуждение представляет собой *психологическую конверсию* (от conversion – превращение), т. е. понятие, несущее в себе свою противоположность и при определенных условиях оборачивающееся своей другой стороной. Психологическая конверсива может быть раскрыта через атрибуцию амбивалентности того или иного явления, свойства (вспомним описанную Л. С. Выготским амбивалентность эмоций), а также при смещении акцентов анализа, когда осуществляется переход от одной системы отсчета в другую, например, при превращении человека из субъекта собственного действия в объект чьих-то действий. Такие конверсивы, описывающие механизмы взаимодействия человека с миром, в психологии хорошо известны: это интериоризация – экстериоризация, конформизм – неконформизм, центрация – децентрация и др... Тогда понятно, что отчуждение человека, когда объектом выступает, допустим, социальная группа или общество, и отчуждение самим человеком норм этого общества, есть две различные стороны процесса, представляющие собой самостоятельные линии научного анализа.

Если принять за точку отсчета самого субъекта, то его полная центрированность на собственном *Я* является одновременно отчуждением от других, и может проявляться в эгоцентризме, эгоистичности, негативизме. Если же мы говорим об уподоблении другому человеку, проникновении в его внутренний мир, это означает, что субъект при этом отчужден в той или иной степени от собственных нужд. Таким образом, целостный анализ понятия отчуждения приводит нас к необходимости вычленения противоположного элемента психологической конверсивы, то есть – идентификации.

Естественно, что гиперболизация какой-то одной стороны двуединого процесса идентификации – отчуждения может привести к патологической однобокости личности: или к ее полной растворенности в окружающем, когда личность, подобно жидкости, способна принимать

любую форму любого сосуда, полностью утрачивая свое лицо, или же к другой крайности – неприятие, отрицание, «тотальное отчуждение», эгоизм.

Очевидно, что движение по оси «идентификация – отчуждение» замыкает нас в рамках дихотомии: либо – либо. Получается: чем больше идентификации, тем меньше отчуждения субъекта и наоборот. (Обратим внимание в этой связи на утверждение З. Фрейда об амбивалентности идентификации и на мнение Ю. М. Антоняна о том, что отчуждение – это отсутствие способности субъекта к идентификации [Антонян,⁶ 1987]. Вместе с тем безусловно и другое: отчуждение необходимо, когда нужно увидеть что-то другими глазами, посмотреть на ситуацию, например, общения и взаимодействия субъекта как бы сверху, отстраненно.

Тогда идентификация – отчуждение не означает погружения ни в собственное Я, ни в Я другого человека, а *выход за пределы* поля общения и взаимодействия с ним. И тогда мы оказываемся уже в трехмерном пространстве, где отчуждение превращается в способность субъекта встать над ситуацией, а не находиться внутри нее. Такая «психологическая дистанция» особенно необходима при выработке объективной позиции в процессе познания и при сохранении собственной закрытости от травмирующей среды. Как показали Ж. Пиаже, а затем Д. Б. Эльконин, преодоление детского эгоцентризма не есть идентификация ребенка с другими – носителями различных точек зрения, а соотнесение этих мнений благодаря отношению к собственному мнению как к «чужому», выработка новой позиции. Это значит: возникновение отчуждения как способности выйти за пределы как собственного Я, так и Я другого человека связано со *сменой позиции в совместной деятельности*.

Смена позиций ребенка в деятельности, предоставляющая ему возможности к «проигрыванию» различных ролей (обучающего и обучаемого, руководителя и подчиненного, страдающего и помогающего и т. д.) способствует и эффективности самой деятельности детей, и формированию их положительных взаимоотношений – принятию различных точек зрения, освоению различных моделей содействующего поведения.

Одной из перспективных линий изучения механизма идентификации – отчуждения является линия социогенеза, историко-культурного анализа отношений в различных религиях. Например, во многих религиях отношения с божеством выступают в форме уподобления ему, которое осуществляется различными психокультурными средствами, такими как ритуалы и обряды. Так, одно из главнейших христианских таинств – причастие, суть которого в соединении верующего с Христом посредством вкушения его тела и крови под видом хлеба и вина. Именно в этом обряде (таинстве евхаристии) причастник становится «со-телесником и со-кровником» Божественного Естества. При этом все причащающиеся мистически соединяются также и между собой.

В то же время отчуждение находит свое выражение в обрядах инициации как символического отрицания себя прежнего для подготовки к переходу в иное качество, другую возрастную категорию и др. В культуре зафиксированы формы буквального «очуждения» чего-то перед вступлением в новый период жизни: отрезание волос, изменение внешности, нанесение татуировок и раскрашивание тела в некоторых культурах и т. д... Наиболее ярко и отчетливо этот механизм проступает в явлениях лиминальности.

Лиминальность (от лат. *limen* – порог) – промежуточное положение индивида в социокультурной структуре, оформляемое особыми ритуалами и обрядами, когда прежняя социальная роль оставлена, а новая еще не принята.

Это понятие стало одним из центральных для английского этнографа, социолога и фольклориста *Виктора Тёрнера* при анализе ритуалов вступления в должность (при выборе вождя),

⁶ Антонян Ю. М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван, 1987.

а также для обрядов жизненных переломов: это – вехи рождения, достижения зрелости, брака и смерти. Психологическая суть явления лиминальности в обеспечении готовности субъекта к резким переменам своей судьбы. Переход на более высокую ступень в статусной иерархии обеспечивается обрядами испытания «на прочность» индивида, его физических, духовных и моральных сил. И поскольку, по словам, В. Тёрнера, *«всякое повышение статуса лежит через пустыню бесстатусности»*, эти обряды сопровождаются перевертыванием статусов – унижениями, физическими лишениями, нивелировкой индивидуальных различий для человека в соответствии с формулой «Если ты претендуешь на роль вождя, ты должен побыть в положении раба» [Тёрнер,⁷ с. 89]. Явление лиминальности позволяет воочию обнаружить функционирование данного механизма (идентификация – отчуждение) в социогенезе.

Виктор Тёрнер (р.1920) – английский и американский этнограф, социолог и антрополог, лидер так называемой символической антропологии. Его внимание сосредоточено на символических системах, объединяющих человеческие сообщества в различные формы, такие как игра, театр, паломничество. Известные его концепции лиминальности и коммунитарности включили в свою работу историки, психологи, теологи, социологи искусства.

Вместе с тем, в социогенезе обнаруживается функционирование механизма идентификации – отчуждения не только как разделенного на элементы, но и как слитной биполярной модели. Выделенное Б. Ф. Поршневым социально-историческое деление на «они и мы» в психологии первобытных народов обусловило появление психологических категорий удовольствия и неудовольствия, симпатии и антипатии, любви и ненависти, сострадания и равнодушия, при этом положительные проявления первоначально закреплялись за «своими», а отрицательные – за «чужими». Единство противоположных тенденций является, вероятно, общей закономерностью и онтогенетического нравственного развития личности, а противоположность между ними – источником ее развития.

Сохранение баланса между идентификацией и отчуждением в конкретных исторических условиях формирования индивида обеспечивает наиболее гуманное для конкретных исторических условий отношение индивида к другому индивиду в системе «я – другой» (см. Л. Н. Гумилев,⁸ 1990).

В этой связи еще раз обратимся к исследованиям А. Валлона, предоставляющим возможность увидеть социогенез развития идентификации – отчуждения сквозь призму онтогенеза. А. Валлон, проанализировав первоначальную операцию предмышления у маленького ребенка, установил, что она имеет бинарное строение, когда недифференцированное дологическое понятие у ребенка существует в двух выражениях (например, утверждения и отрицания), которые им одновременно и смешиваются и различаются. Такие парные сочетания, по гипотезе Валлона, предшествуют единичным понятиям. Предположение Валлона о существовании подобной структуры в мышлении первобытных народов подтвердили впоследствии данные этнографии, установившие наличие пережитков «двойных понятий», таких как, например, категория двойственного числа в языке, другие формы дуальной организации общества у некоторых народов.

Единый механизм идентификации – отчуждения высвечивает один из аспектов интериоризации культурных ценностей, как в онто- и социогенезе, так и в ходе развития личности. В основе этого двуединого механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и т. д., прежде всего установок, смыслов и норм,

⁷ Тёрнер В. Символ и ритуал. М., 1983.

⁸ Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: АСТ, 2007.

связанных с формированием Я-концепции и нравственной сферы личности. Приходится констатировать, что конкретные способы и средства этого уподобления практически не исследованы.

При анализе механизма идентификации – отчуждения необходимо различение трех взаимодополняющих планов проявления этого механизма в развитии отношений личности:

1. Онтогенетический план выступает как необходимый момент становления личности ребенка. Ребенок должен взглянуть на себя глазами других и через других прийти к себе. Иначе говоря, благодаря отчуждению ребенок может увидеть себя глазами другого человека.

2. Функциональный план выступает в форме отчуждения того или иного продукта деятельности индивида через оценку значения результата этого продукта «для других», а затем «для себя». Действия «постановки себя на место другого» и «противопоставления себя другому» из произвольных становятся произвольными и намеренными.

3. Структурный план: отчуждение социальных норм, ценностных представлений, установок и переживаний другого человека. Здесь отношение начинается с первичного осознания этих норм, ценностей, установок, и тогда поведение индивида из непосредственного становится опосредствованным. В ряде случаев это поведение может проявиться в негативном отношении: отвержении самих норм и ценностей, в неприятии установок других людей, в отстранении от их переживаний и нужд. при этом в целом изменяется структура морального поведения личности.

Таковы основные планы рассмотрения в социальной психологии детства идентификации – отчуждения как одного из механизмов становления отношений ребенка в мире и интериоризации культурных ценностей в онтогенезе и социогенезе. Функционирование механизма «идентификация – отчуждение» на индивидуальном уровне есть всегда выход личности за пределы поля общения и взаимодействия, способность встать над ситуацией и оценить ее с точки зрения нравственных ценностей, что связано со сменой позиции ребенка в совместной деятельности.

Итоги главы

Основными экспериментальными подходами (принципами) к исследованию онтогенеза отношений ребенка в социальной психологии детства выступают: принцип смены социальной позиции ребенка, проявляющийся, в частности, в приеме постановки себя на место другого в ситуации личностного выбора, и принцип построения картины мира (мироконструирования).

При анализе социогенеза отношений в детстве мы исходим из принципа исторической реконструкции, позволяющего воссоздать феноменологию отношений ребенка в различные периоды человеческой истории. Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка – социогенетических инвариантов, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей.

Основным механизмом функционирования отношений выступает единый механизм «идентификация – отчуждение», который позволяет личности ребенка выйти за пределы поля общения в сферу нравственных культурных ценностей.

Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

1. Какова общая познавательная ситуация изучения детства?
2. Детоцентризм, инфантицид, инфантилизм – в чем сходство и различие понятий?
3. Каковы уровни методологии науки и зачем они нужны?

4. Назовите методологические принципы в социальной психологии детства.
5. Как построить экспериментальное исследование, чтобы оно соответствовало принципу экологической валидности?
6. Для чего необходим механизм идентификации – отчуждения в развитии ребенка? Какими проявлениями в реальной жизни можно проиллюстрировать действие этого механизма?

Глава 2

Становление и основные понятия социальной психологии детства

Краткая история развития детской социальной психологии в России

Большая часть исследований развития личности ребенка посвящена изучению индивидуально-психологических особенностей его психики. Это и не удивительно, поскольку исторически эта проблематика стала предметом изучения значительно раньше, чем проблематика, связанная с анализом развития личности ребенка в той или иной социальной группе. Традиционные работы по детской психологии строились так, что во имя чистоты эксперимента ребенок, как правило, изымался из естественного взаимодействия с другими и помещался в искусственно созданную диадку «ребенок – чужой взрослый» (экспериментатор). Тем самым явно или неявно ребенок отделялся от социальной общности, что в конце концов и стало одним из источников необоснованного представления об оппозиции «ребенок – общество». Между тем, вырывая ребенка из социального окружения, противопоставляя его этому окружению, мы получаем искаженную картину закономерностей его развития.

Казалось бы, подобные сюжеты исследований развития личности ребенка изменяются, когда психологи обращаются к анализу реальных детских сообществ или внедряют модели социально-психологического, а по сути – зачастую лишь социометрического анализа межличностных отношений в детских группах. При этом, бесспорно, происходит известное приближение к реальности, но сама детская группа фактически изучается по образцу изолированного индивида. Что касается социометрической диагностики межличностных отношений и ее многочисленных модификаций («выбор в действии», «выбор партнера по совместной деятельности» и т. п.), то она хоть и схватывает определенный пласт межличностных отношений в группе, но не выявляет лежащие за этим пластом глубинные слои отношений. Возникает вопрос: какова психологическая природа межличностных предпочтений? При социометрической процедуре такой вопрос лишен смысла, так как порождающая эти предпочтения совместная деятельность социальной группы оказывается вне поля зрения исследователя, работающего в рамках социометрической парадигмы изучения межличностных отношений.

Имеющая место явная или скрытая «робинзоада» в понимании жизни ребенка, следствием которой является подмена изучения его личности анализом либо индивида, либо «психики без личности» получает реальную альтернативу. Поиски в этом направлении показывают, что ключ к пониманию личности ребенка находится не в сфере его индивидуального сознания, не в безличном ролевом описании его деятельности, а в системе общественных отношений, в мире значимых для него людей, в социальных группах. Это значит, что психология детства не может не быть социальной психологией детства.

Обращение к истории отечественной психологии свидетельствует о том, что существовали неоднократные попытки создания детской социальной психологии как науки, изучающей детские группы и межличностные отношения в них. Таких попыток было три. *Первая* была предпринята в 20-х – начале 30-х гг. и связана с именами А. С. Залужного, Е. А. Аркина, Г. А. Фортунатова и других. Объектом изучения здесь стали реальные детские группы: от временных и случайных объединений типа экскурсионных групп до самостоятельных игровых групп и организованных рабочих коллективов. Основными параметрами изучения являлись: время функционирования групп, численность детей в них, половозрастной состав и другие

внешне наблюдаемые характеристики. Методы изучения были скорее поведенческо-социологические, чем психологические: это хронометрированные наблюдения, различные анкеты и опросные листы, статистические методы. Был выделен основной признак коллектива – это взаимодействие индивидов. Для А. С. Залужного, например, коллектив – это «взаимодействующая группа лиц, которая выявила свою способность совокупно реагировать на тот или иной раздражитель» [Залужный,⁹ 1930, с. 212], а для Г. А. Фортунатова «*Детский коллектив – порождение определенных общественных условий, их жизнь – сложное приспособление социальной среде как системе раздражителей*» [Фортунатов,¹⁰ с. 51], т. е. за социально-психологическими терминами обнаруживаются рефлексологические и реактологические позиции, и личность ребенка выступает только как индивид.

Однако можно сказать, что интерес к социальной жизни детей в России проявился задолго до А. С. Залужного и Г. А. Фортунатова в исследованиях педагогов, таких, как Ф. Фребель, О. Шмидт, С. Т. Шацкий и др. и собирателей детских игр и фольклора, таких, как Е. А. Покровский, С. Г. Виноградов и др..

Вторая волна интереса к детской группе возникла, спустя более тридцати лет, и нашла свое концентрированное выражение в симпозиуме «Педагогика и психология игры», организованном в 1964 году. Пафос симпозиума был направлен на выявление роли игры в формировании «детского общества». А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Г. П. Щедровицкий, А. П. Усова и другие высказывали свое отношение к этому вопросу. В то время Д. Б. Эльconiным была сформулирована следующая позиция: чтобы ребенка научить жить в будущих социальных группах, его надо научить играть в группе сверстников. Как научить, если основной признак игры – спонтанность и независимость от взрослого, вмешательство которого подчас разрушает игру, а значит и саму группу? Между тем, только в игре возможно создание детского сообщества, хотя и воспроизводящего жизнь взрослых, но достаточно самостоятельного коллектива.

Известный исследователь детской игры А. П. Усова определила структуру и динамику развития игровой группы: от механического манипулирования нескольких детей параллельно – до игровых групп, взаимодействующих на основе содержания игры, и от них к игровым коллективам с относительно устойчивой системой связей, общностью требований, с образованием «чувства – мы». А. П. Усова задалась вопросом: что такого есть в игре, что формирует способность у ребенка согласовывать свои действия с действиями других детей, понять желания играющих, отстоять свою точку зрения? Каким образом игра создает «детское общество»?

Вступивший в дискуссию Г. П. Щедровицкий утверждал, что игра есть аналог производственной деятельности людей. Основное в ней – не сюжет, не правила, а отношения детей по поводу игры, регулируемые нормами. Именно они создают «детское общество». Воздействуя на эти отношения, но так, чтобы не разрушить их, взрослый может влиять на усвоение нравственных норм ребенком. Приблизительно в это же время развернулся цикл психолого-педагогических работ по воспитанию товарищеских взаимоотношений детей через игру, развитие у них «опыта заботы» друг о друге.

Основной положительный эффект этого периода: изучение коллективистской модели отношений дошкольников, возрождение интереса к «детскому обществу», – попытка анализа его структуры на основе игровых объединений.

Третья волна создания детской социальной психологии пришлась на середину 70-х гг. и нашла отражение в работах известных педагогов и психологов: Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, Л. И. Новиковой и других. В эти годы впервые заговорили именно о детской социальной психологии, о возрастной социальной психологии, о социально-психологическом подходе

⁹ Залужный А. С. Учение о коллективе. М.-Л., 1930

¹⁰ Фортунатов Г. А. Изучение детских коллективов // Вестник просвещения. 1925. № 9.

к изучению отношений детей в группе детского сада, о роли совместной деятельности детей как основе формирования их взаимоотношений, развития их сотрудничества и пр. Объектом изучения являлись реальные контактные группы детского сада и младших классов школы. Основными параметрами выступили: половозрастной состав и длительность существования группы, а также эмоциональные предпочтения и неприятия. Основными методами оказались традиционные для детской психологии наблюдение и беседа, а также социометрическая техника как социально-психологический прием. Основным признаком группы являлось непосредственное взаимодействие детей.

При беглом анализе этапов истории становления детской социальной психологии первое, что бросается в глаза, – это сходство терминологического лексикона. Казалось бы, все время говорится об одном: о совместной деятельности, о социальной группе, о коллективе. Однако, если проникнуть за терминологическую оболочку, сходство исчезает. За подходом первого периода отчетливо просматриваются присущие мышлению того времени рефлексологические, откровенно бихевиористские позиции. За совместной деятельностью стоит система реакций. Отсюда структура детской группы выступает как внешняя одномерная картина связей, а развитие группы и межличностных отношений в ней – как приобретение чисто количественных характеристик.

Для второго периода также характерны понятия «совместная деятельность», «детское общество», «коллектив», но фиксируются этими терминами существенно различные области реальности, даже в рамках самого этого периода. Так, одни исследователи практически прямо переносят схему деятельности, пригодную для анализа познавательных процессов, на совместную деятельность, в частности, на детскую игру. В результате, например, социальная группа фигурирует лишь в качестве коллективного зрителя, а развивается только психика вовлеченного в деятельность ребенка. Для других исследователей игра как совместная деятельность существует лишь как безличная, бессубъективная «производственная» деятельность, нормы, роли, существуют сами по себе. На долю ребенка остается лишь функционирование по этим нормам. И, наконец, третий этап характеризуется эмпирическим «засильем» социометрии. В данном случае методический инструмент в известном смысле навязал видение взаимоотношений детей в группе: за межличностными отношениями – эмоциональные симпатии и антипатии, а за совместной деятельностью – система взаимодействий, предметное содержание которой и ее функции не раскрываются. Это приводит к тому, что совместная деятельность выступает только как фон, как внешнее условие проявления межличностных отношений.

Каждый из обозначенных подходов высвечивает какую-то свою, особую реальность, свою феноменологию личности ребенка в социальных группах. Благодаря первому периоду, проблема детского коллектива зазвучала в отечественной психологии. Благодаря второму периоду, были, во-первых, раскрыты роль и место игры как ведущей деятельности в формировании психики (но не личности) ребенка; во-вторых, выделена и проанализирована «технология» игры как своего рода социологической модели одной из форм общественных отношений. Благодаря третьему периоду, применительно к ребенку раскрыты возможности такого социально-психологического метода, как социометрия, определена роль эмоциональных предпочтений в межличностных отношениях детей.

Эти три периода изучения социальной жизни ребенка открыли возможность перехода к новому этапу развития научных представлений – к построению **социальной психологии детства**.

Интенсивное развитие исследований общения, взаимодействия и межличностных отношений в детских группах последней четверти XX века показало настоятельную востребованность и эвристичность этого направления.

Отношение как предмет социальной психологии детства

Теоретическая важность изучения проблемы отношений обусловлена ее местонахождением на стыке ведущих областей человекознания: философии, этики, истории, этнографии, возрастной и социальной психологии, других наук, установление конструктивных связей между которыми позволит взаимообогатить эти важнейшие научные отрасли, вскрыть новые факты и закономерности, открывающие перспективы их дальнейшего изучения.

Социальная психология детства рассматривает детство как результат социогенеза детско-взрослых отношений в культурно-историческом контексте. В центре внимания социальной психологии детства находятся *социальные группы* – большие и малые, реальные и идеальные (существующие в воображении ребенка), референтные (лично значимые для него) и группы принадлежности, в которые включен ребенок или с которыми он себя отождествляет: это семья и школьный класс, детские игровые сообщества и проксимические группы, желаемые ребенком, большие социальные группы (региона, населенного пункта, страны), к которым ребенок считает себя принадлежащим и пр.

Социальная психология детства представляет собой междисциплинарную область исследования, рассматривающую детство как особую психосоциокультурную категорию, предметом которой являются отношения, опосредствованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерности порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Такое понимание предмета социальной психологии детства выдвигает на передний план рассмотрение и анализ взаимосвязей системообразующих категорий и понятий (см. рис. 1), где в схематичном виде представлены все рассматриваемые методологические единицы социальной психологии детства, которые будут проанализированы.

В психологии категория «отношение» обретает жизнь в двух ипостасях: во-первых, как «связь, зависимость», а значит – как взаимоотношение, общение (т. е. *отношение С...*) и, во-вторых, как «мнение, оценка» и, значит, как социальная установка, ценностная ориентация (т. е. *отношение К...*).

Например, для В. Н. Мясищева отношение – «целостная система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [Мясищев,¹¹ 1995, с. 16]. Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций и пр. Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений личности с другими людьми формирует ее систему внутренних отношений к миру. Основные положения концепции отношений В. Н. Мясищева конкретизированы в его патогенетической теории неврозов и в психотерапевтической практике.

¹¹ Мясищев В. Н. Психология отношений. М., 1995.

Социальная психология детства Основные категории, понятия и взаимосвязи

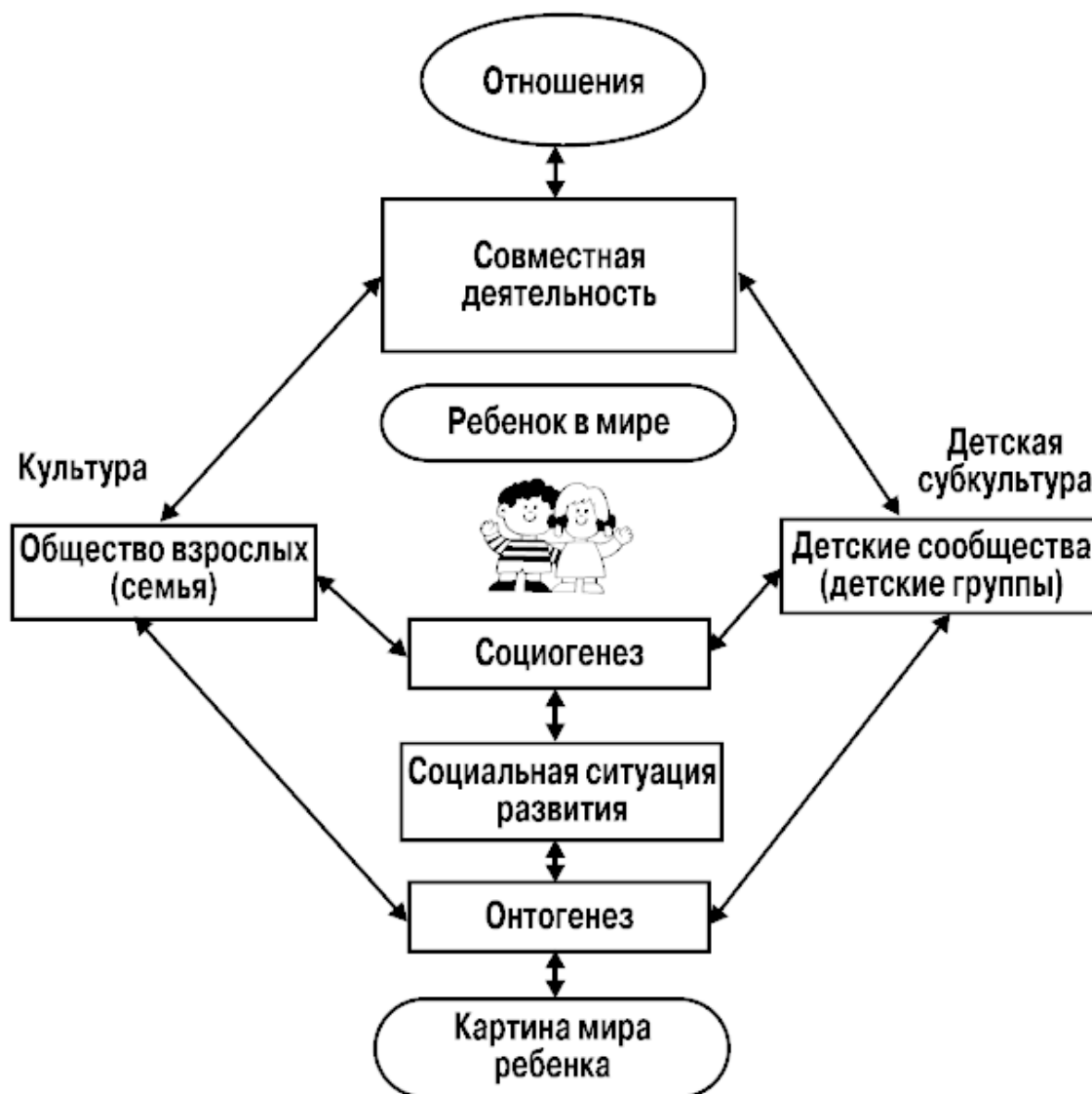


Рисунок 1.

В. Н. Мясищев (1893–1973) – российский психолог, невропатолог и психотерапевт, ученик В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского. Специалист в области психологии личности (индивидуально-психологические особенности и типологии), автор концепции отношений человека.

А для С. Л. Рубинштейна отношение – это прежде всего «родовое свойство человека, которое раскрывается через отношение одного человека к другому» [Рубинштейн,¹² 1997. с. 65]. Отношение выступает не только в социальном (как взаимоотношения людей), но и в познавательном плане (как отношение человека к бытию и конкретно – к истине). С. Л. Рубинштейн пишет: «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие (мир), человек и другой человек (другие люди)...» [Рубинштейн, 1997, с. 4]. И далее: «Отношение к другому человеку, к людям составляет очевидную ткань человеческой жизни, ее сердцевину.

¹² Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

«Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии».

С. Л. Рубинштейн (1889–1960) – российский философ и психолог, методолог науки, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Поставил проблему бытия личности в мире и нравственной природы человеческой жизни (книга «Человек и мир»). Едва ли не первым высказал убеждение, что ребенок не просто объект педагогических воздействий, а активный их преобразователь и соучастник, субъект обучения и самообучения.

Отношение к другому генетически является более ранней формой, нежели отношение к себе, и, по мнению С. Л. Рубинштейна, у ребенка проявляется как осознание других прежде самого себя.

Указывая на нечеткость самого понятия «отношение» и на неразработанность путей и методов его изучения, Л. И. Божович также усматривала субъективный и объективный аспекты этого понятия, подчеркивая, что *«только через изучение отношений самого ребенка к действительности и, в первую очередь, к общественной действительности лежит путь к изучению его личности»* [Божович,¹³ 1968. с. 61].

Область проявления и формирования отношений ребенка с миром – это область общения и взаимодействия; по словам А. А. Леонтьева, «общение есть актуализация отношений» [А. А. Леонтьев, 1967, с. 31].

Проблема становления отношений ребенка ставится и изучается в исследованиях специалистов по детской психологии: А. В. Запорожца и Я. З. Неверович, И. В. Дубровиной, В. К. Котырло, Т. А. Репиной, Е. О. Смирновой и других. Например, для Е. О. Смирновой отношение ребенка к сверстнику диалогично и выступает в двух типах: как предметное (частичное) и как личностное (целостное). С возрастом отношение как просоциальное действие в пользу другого становится направленным не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральной нормы, а непосредственно на сверстника, т. е. становится личностным.

Теоретическая важность изучения проблемы отношений обусловлена ее местонахождением на стыке ведущих областей человекознания: философии, этики, истории, возрастной и социальной психологии, других наук, установление конструктивных связей между которыми позволит взаимообогащать эти важнейшие научные отрасли, вскрыть новые факты и закономерности, открывающие широкие перспективы их дальнейшего изучения.

На разных стадиях развития личности каждый из аспектов отношений начинает занимать ведущее положение. Здесь необходимо учитывать два момента. Первый – это *плоскость*, в которой располагаются субъект и объект отношений: она может быть вертикальной (таланты и поклонники, отцы и дети и т. д.) и горизонтальной (коллеги, сверстники, друзья и т. д.). Вертикальность плоскости отношений вовсе не предопределяет однозначно направленность этого процесса, скажем, сверху вниз, а не наоборот. Второй момент – это *вектор* этого процесса: направление воздействий от одного индивида к другому, при котором каждый из них может выступать то как субъект, то как объект отношений.

Социальное пространство отношений как системы избирательных субъективных связей образуется в детском возрасте и начинается с диады «ребенок – взрослый», значительно позднее появляется возможность для отношений в диаде «ребенок – ребенок». Поскольку взрослый

¹³ Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1995.

для ребенка выступает как «идеал», достойный подражания, и психологически его взгляд на взрослого – всегда взгляд «снизу вверх» в буквальном и переносном, смысле, то эта несимметричность социальных позиций определяет вертикальность отношений и задает вектор этого процесса – от взрослого к ребенку. Но и ребенок способен уже только фактом своего появления на свет сущностно изменять стиль жизни и мотивационно-смысловые структуры взрослых, а значит, выступать непреднамеренным субъектом отношений. В рефлексивный период своего развития ребенок становится активным субъектом этого процесса, отстаивающим свое право быть личностью для взрослых и сверстников.

Кроме того, как пишет А. Н. Леонтьев, *«Первоначально отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные линии развития, переходящие друг в друга»* [Леонтьев,¹⁴ 1975, с. 207].

А. Н. Леонтьев – (1903–1979) – российский психолог, философ, методолог и организатор науки. Внес весомый вклад в культурно-исторический подход, разрабатывал теорию деятельности как отношения человека к миру, которое опосредствовано его отношениями с другими людьми.

Особенно отчетливо это «раздвоение» отношений проявляется в экспериментальной ситуации ребенка наедине со взрослым (экспериментатором), когда он вынужден выполнять одновременно и предметную задачу и смысловую задачу для себя – устанавливать отношения со взрослым. Это «расщепление» показал и Д. Б. Эльконин, когда, с одной стороны, ребенок занят самим предметом и действиями с ним, а с другой – занят взрослым, ради которого он и осуществляет действия с предметом, поэтому освоению операционально технической стороны отдельного действия у ребенка предшествует выяснение смысла этого освоения в системе отношений ребенка со взрослым.

Д. Б. Эльконин (1904–1984) – российский психолог, педагог, ближайший соратник Л. С. Выготского. Автор периодизации детского развития, основанной на концепции исторического происхождения периодов детства, строении ведущей деятельности. Разработчик теории детской игры и эффективного метода обучения детей чтению.

Как известно, для Л. С. Выготского одним из центральных является положение о переходе от интерпсихического к интрапсихическому. Иными словами: то, что первоначально возникало как функция отношений между людьми на ранних этапах социогенеза и онтогенеза человеческого развития, впоследствии становится достоянием одного человека, интериоризируется. По Л. С. Выготскому, интериоризация отношений в ходе совместной деятельности и представляет собой суть процесса развития. При этом, его интересует именно *интериоризация отношений*, а не отношения как таковые.

В своих исследованиях Л. С. Выготский фундаментально разрабатывал проблемы высших психических функций прежде всего на материале развития познавательных процессов – памяти, внимания, мышления и речи. Он писал: «Центральной проблемой при объяснении *всех* высших форм поведения является проблема *средств*, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения (курсив мой. – В. А.)» [Выготский,¹⁵ 1982, с. 155].

В содержании «отношения» (иначе – «переживания») ребенком социальной ситуации развития) он усматривает ту минимальную единицу анализа, которая позволяет исследовать психическое развитие ребенка на основе целостного подхода.

¹⁴ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

¹⁵ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–84.

Однако чрезвычайно продуктивные и эвристичные идеи Л. С. Выготского об опосредствовании, интериоризации, о сотрудничестве со взрослым как обязательном моменте развития личности ребенка были экспериментально проверены в его собственных работах преимущественно на материале познавательных процессов, что же касается судьбы отношений, в том числе и межличностных, без изучения которых вряд ли может быть достаточно всесторонне развита теория сознания и личности, то она лишь едва намечается Л. С. Выготским. Не случайно поэтому он в предисловии к своей работе «Мышление и речь» замечает, что все сделанное им непосредственно подводит к новой психологической теории сознания, анализ которой обрывается у самого порога.

Новым этапом в разработке этих проблем является концепция сознания, развиваемая А. Н. Леонтьевым и его школой. "Сознание – это не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения и даже не все эти процессы, вместе взятые плюс эмоциональные переживания. – Сознание должно быть психологически раскрыто не как знание только, но и как *отношение*, как *направленность* (курсив мой. – В. А.)» [А. Н. Леонтьев,¹⁶ 1975, с. 235]. Эта мысль о сознании как отношении субъекта к миру обретает в теории деятельности свою конкретную форму и приводит к введению понятия «личностный смысл» (по А. Н. Леонтьеву, «значение-для-меня»), обозначающего базовую единицу сознания личности. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что действие направлено как на свой непосредственный результат» [А. Н. Леонтьев, 1975, с. 290].

Для А. Н. Леонтьева исходным при анализе сознания является различение сферы *значений*, т. е. того, что субъект *знает* о действительности, и *смысловой* сферы – того, как субъект к ней *относится*, какой смысл она приобретает для него в зависимости от побуждающих его мотивов. Развита А. Н. Леонтьевым концепция смыслов и значений, существенным образом обогатила отечественную психологию, позволила ввести проблему отношений в контекст изучения предметной деятельности и, естественно, привела к постановке целого ряда новых вопросов. Каковы конкретные методические пути изучения смысловых образований сферы личности? Приобретают ли отношения и отражающие их в сознании личности смыслы специфические особенности, если предметом отношения является другой человек? Какова роль коллективной деятельности в порождении системы личностных смыслов? (Напомним, что у А. Н. Леонтьева, как правило, даже в приводимых им примерах речь идет о личностном смысле для субъекта различных средств деятельности, а не другого человека). Все эти вопросы оказались в какой-то мере на периферии внимания. А. Н. Леонтьева в первую очередь интересовало *то, что опосредствует*, т. е. сама предметная деятельность, ее функции, структура, роль в развитии психики и т. д., а не *то, что опосредствуется*, т. е. система отношений, в том числе и межличностных, которая порождается предметной деятельностью. Для анализа проблемы сознания личности необходимо было построить еще одно звено, сделать еще один виток в развитии этой проблемы, необходимо было перейти от анализа индивидуальной предметной деятельности к анализу *деятельности коллективной*, от изучения детерминант отношений субъекта к миру к изучению самих отношений.

Этот шаг был сделан А. В. Петровским и его сотрудниками, разрабатывающими теорию деятельностного опосредствования межличностных отношений.

А. В. Петровский (1924–2006) – российский психолог, философ, педагог, специалист в области истории психологии, психологии личности, социальной психологии, психологии развития. Автор концепций деятельностного опосредствования межличностных

¹⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

отношений, развития личности, трехфакторной модели «значимого другого».

Понятие социогенеза. Социогенез и социальная ситуация развития

В психологии развития долгие годы господствовала тенденция изучения ребенка в плоскости «здесь и теперь». В то же время в социогенетических исследованиях, берущих свое начало с классических работ В. Вундта и К. Юнга по психологии народов, отсутствовала детская проблематика. Лишь в последние десятилетия XX века начинается сближение этих двух направлений, что дает надежду осуществить междисциплинарный синтез и с его помощью создать целостную панораму закономерностей становления личности ребенка в обществе. Понятие «социогенез» после долгого забвения вновь возвращается в психологию и не только в значении, обозначающем *процесс эволюции человеческих сообществ (социальных групп) в культурно-историческом пространстве*, но и как *развитие личности и межличностных отношений, обусловленное особенностями социализации в разных культурах в различные социально-исторические периоды*, задавая «объемное» видение ребенка, оказавшегося как бы на пересечении осей возраста – истории – культуры. Это требует интеграции знаний в области этнографии, антропологии, истории, демографии, социологии и других наук о человеке на базе психологического знания.

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.