

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	8
Раздел I	11
Глава 1	11
Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии	11
Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений	12
Принцип экологической валидности и метод смены социальной позиции в экспериментальном исследовании онтогенеза	13
Принцип построения детской картины мира	14
Идентификация—отчуждение – основной механизм функционирования отношений ребенка	17
Итоги главы	21
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки	21
Глава 2	23
Краткая история развития детской социальной психологии в России	23
Отношение как предмет социальной психологии детства	26
Понятие социогенеза. Социогенез и социальная ситуация развития	31
Социогенез совместной деятельности в детской группе	35
Деятельностное опосредствование и его роль в формировании отношений	36
Развитие форм совместной деятельности ребенка в онтогенезе	41
Итоги главы	42
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки	43
Заключение по I разделу	44
Раздел II	46
Глава 3	46
Семья как социальная группа	46
Исторические периоды развития семьи и положение (статус) ребенка	47
Эволюция архетипического семейного треугольника в России	49
Итоги главы	52
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки	53
Глава 4	54
Гипотезы происхождения сказки	54
Историко-культурный анализ сказки с позиции внутрисемейных отношений	55
Социогенетический анализ сказки в онтогенезе с помощью методики «Лото»	58
Итоги главы	60
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки	61

Глава 5	62
Понятие детской субкультуры в социальной психологии детства	62
Содержание детской субкультуры: краткое изложение	62
Конец ознакомительного фрагмента.	66

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 исключаящим 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 аборт, 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 общепсихологического *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-визуальнографическую 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 – нонконформизм, 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 протупает 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 различие 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 диаду «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 «робинзоида» 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

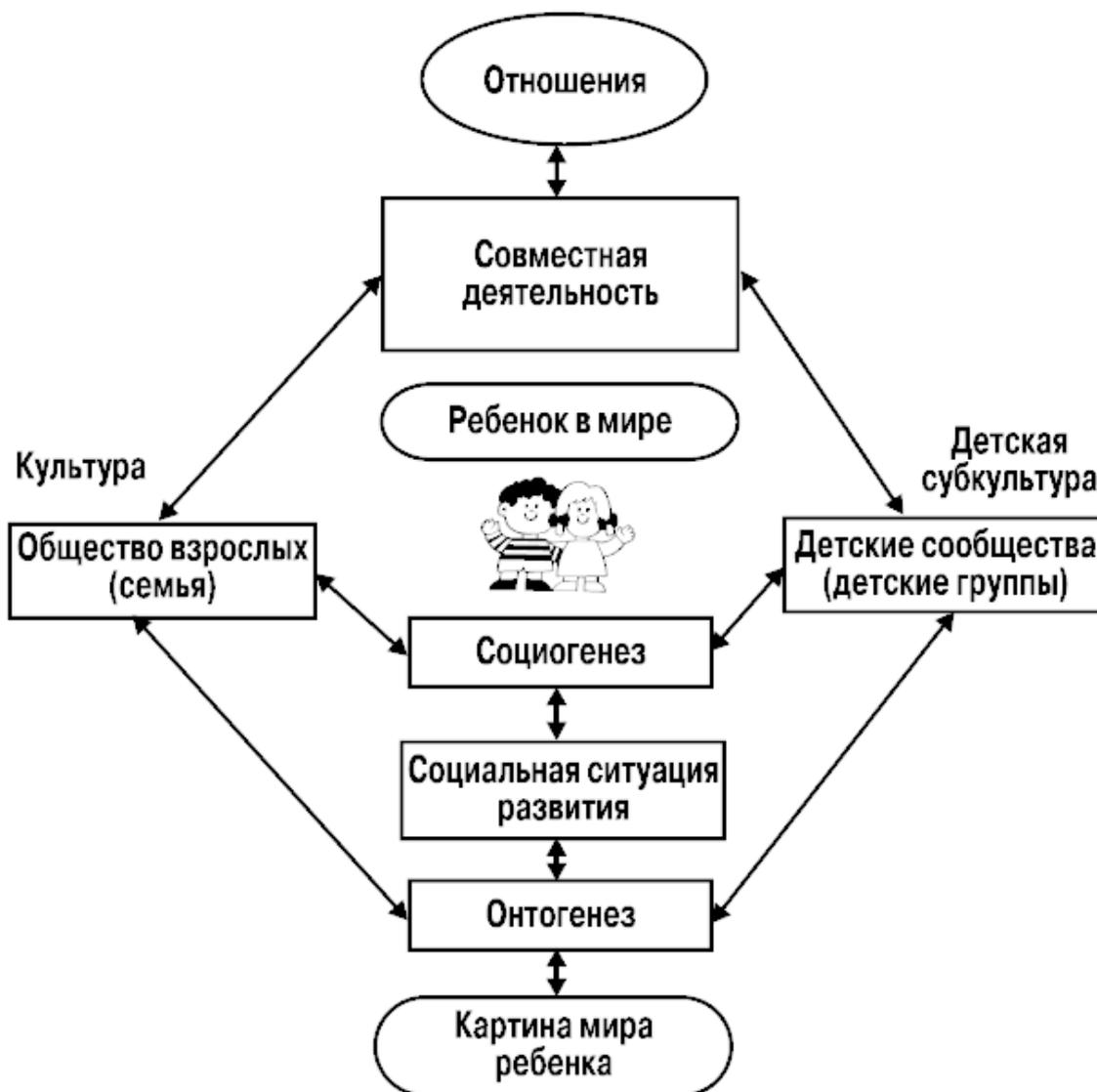


Рисунок 1.

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 взаимообогатить 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.

Основная идея социогенеза была сформулирована В. Вундтом и заключалась в том, что психолог имеет дело не с абстрактным человеком, а с человеком определенной страны и эпохи, взаимодействующим в социокультурном контексте с другими людьми. Закономерности социогенеза являются предметом исторической психологии, изучающей психологические особенности становления познания, мировосприятия, строя личности, усвоения обычаев и ритуалов в разные эпохи, а также предметом этнопсихологии и исторической этнологии. Феноменология социогенеза предельно обширна: от описания того или иного способа мышления, памяти как «исторических стилей», к воссозданию психологического портрета индивида или социальной группы до анализа ментальности целого народа в определенную эпоху. История личности в социогенезе представляется процессом взаимодействия инвариантных (по отношению к определенным временным промежуткам) и исторически изменчивых моментов. Изучение социогенеза в русле психоанализа (З. Фрейд, К.-Г. Юнг) было продолжено в американской психологии, возродившей биографический метод анализа личности и социальной группы (семьи).

При анализе основных методологических установок в психологии развития выявляется ограниченность схемы интериоризации в объяснении механизмов развития субъективности. Поэтому понятие «ситуация развития» требует особого рассмотрения. Прежде всего, совершенно недостаточно представление только о «социальной ситуации» – *это лишь одна из предпосылок развития. Помимо социальных, есть еще и природные, и культурные, и исторические ситуации. Недостаточным также является введенное К. Левиным понимание ситуации как той или иной совокупности отношений субъекта с окружающим миром, значимых с точки зрения жизни, развития, деятельности.*

Курт Левин (1890–1947) – немецкий и американский психолог, автор концепций групповой динамики (психологического поля) и стилей общения, а также динамической теории личности как временной перспективы человека в жизненном пространстве прошлого и будущего.

При таком понимании ситуация – это всего лишь обстановка, характеризующаяся беспредметными, формальными отношениями – совокупностью пристрастий, притяжений, влечений,

побудителей, валентностей и др. Перспективным, но недостаточно проработанным оказывается и представление «ситуации» как задачи, данной в системе отношений (как производной второго порядка; первая – это цель, данная в условиях). Здесь прежде всего акцент ставится на задаче, а отношения ситуативные – оказываются элементами все той же «обстановки».

Центральным вопросом такого исследования является вопрос о соотношении социо- и онтогенеза. Действительно ли эти две линии развития «сосуществуют» каждая сама по себе, либо они, сложно переплетаясь, влияют друг на друга? Для школы Д. Б. Эльконина ясно, чтобы понять закономерности развития детства, т. е. всю полноту его связей с обществом, онтогенез ребенка необходимо представить *в историческом ряду онтогенезов* [А. Венгер, В. Слободчиков и др.,¹⁷ 1988] /курсив мой – В. А. / Среди психологов предельно четко проблема соотношения социо- и онтогенеза была сформулирована Л. С. Выготским: «*Социогенез – ключ к высшему поведению*» [Выготский,¹⁸ 1984, с.57]. Особое значение социогенез приобретает в изучении онтогенеза; при этом первый, по убеждению М. Мид, является ключом к изучению второго.

Принципиальное положение о *совместной деятельности* как системообразующем факторе развития личности ребенка в группе, обществе, культуре, прямо пересекается с положением о *социальной ситуации развития*, благодаря которой представляется возможным наполнить реальным содержанием предмет исследования социальной психологии детства и осуществить связь психологии развития ребенка с этнографией, социологией, историей и другими науками.

Эти категории активно использовались и используются в психологии в качестве объяснительных принципов развития ребенка, но не в качестве основного предмета исследования, поскольку, как отмечается во многих работах, связь между социогенезом и онтогенезом развития ребенка, а также механизмы их перехода практически не представлены в психологии детства. Конкретизацией представлений о социогенезе в психологии и является введенное Л. С. Выготским понятие «социальная ситуация развития».

Социальная ситуация развития – специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими.

Это уникальное для каждого ребенка отношение со взрослыми и сверстниками, с окружающей действительностью, определяет качественное своеобразие каждого возрастного периода. Социальная ситуация развития характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений, а с другой – субъективным отражением этих отношений в его переживаниях. Социальная ситуация развития – это исток и движущие силы всякого изменения в жизни, поведении ребенка.

Она выступает как единица анализа динамики развития ребенка, т. е. совокупности законов, которыми определяются возникновение и изменения структуры личности ребенка, его «социальное бытие», в процессе которого им приобретаются новые свойства личности – психические новообразования. Являясь продуктом развития, новообразования появляются к концу возрастного периода и приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка, к изменениям системы его отношений к миру, людям, себе самому. Появление новообразований есть особый знак распада старой социальной ситуации развития и складывания новой, что сопровождается возникновением «кризисов возрастного развития». Введение этого понятия направлено на преодоление представлений о среде как факторе, механически определяющим развитие личности ребенка, но выступающем как источник этого развития.

¹⁷ Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Д. Б. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.

¹⁸ Выготский Л. С. Соб. соч.: В 6 т. М., 1982–84. Т. 4.

В дальнейшем это понятие разрабатывалось Б. Г. Ананьевым, который дал его развернутый анализ в макросоциально-психологическом контексте, и Л. И. Божович, использовавшей его для описания онтогенетического развития личности ребенка.

Понятие социальной ситуации развития как характеристики развития личности ребенка внутри определенного возрастного этапа на основе конкретно-исторической системы его отношений с социальной действительностью может быть с успехом применено и к **характеристике детской группы**. Здесь следует иметь в виду следующее. Это прежде всего *объективные условия* существования данной группы, определяемые исторической эпохой, культурой, этническими особенностями и пр. Каждая эпоха, каждая общественно-экономическая формация порождает свои представления о детстве не только как о периоде жизненного цикла человека, но и как особом возрастном пласте в социальной структуре общества. Границы детства расширялись вместе с историей развития человечества. Одиннадцатилетний ребенок по трудовому законодательству Англии в конце XIX века считался достаточно взрослым человеком, чтобы нести всю меру ответственности за результаты своего труда. Группа десяти-двенадцатилетних детей, работающих на фабрике, приравнивалась к взрослым. Удлинение периода детства во многом характеризует общий уровень развития общества, оно социокультурно обусловлено. В современной России, как и во многих европейских странах, детство, охватывает весь период ученичества, так называемого «школьного детства», вплоть до 16–17 лет. Внутри него существует, как известно, развитая система возрастной дифференциации: дошкольники – младшие школьники – подростки – юноши (или: детство – отрочество – юность). Однако верхняя граница возраста детства/несовершеннолетия обозначается с трудом; это могут быть в различных странах и разных контекстах: 14 лет (получение паспорта), 15 (переход в поликлиниках во взрослый контингент), 16 (юридическая ответственность), 17 (окончание средней школы), 18 (вступление в брак) или 21 (совершеннолетие). Вслед за *Международной конвенцией о правах ребенка*, ребенком договоримся считать человеческое существо, не достигшее 18 лет.

Объектом анализа в социальной психологии детства является не только и не столько отдельный ребенок в широком контексте трех его составляющих – возраста, истории, культуры, сколько детская группа, *детское сообщество*, его социальный смысл для современности и в исторической ретроспективе.

Другим компонентом социальной ситуации развития детской группы является ее объективный *социальный статус*, определяемый прежде всего положением детства как социально-возрастной группы в структуре общества. Социальный статус детской группы позволяет соотнести данную группу с другими социальными группами в обществе.

Динамическим выражением социального статуса, его реализацией является *социальная роль* детской группы, т. е. те предписания, те права и обязанности, которые она имеет и выполняет по отношению к другим социальным группам – детским и взрослым. Этот показатель обладает максимальной историко-культурной вариативностью.

Анализ социальной ситуации развития, позволяет раскрыть содержание отношений в детских группах. Объективные условия социальной ситуации развития ребенка и детской группы являются не фоном, а материалом, который задает детскому коллективу «поле значений» – *субъективный* аспект социальной ситуации развития, *социальной позиции*, т. е. отношение членов детской группы к социальным условиям, статусу, роли, готовность к принятию этой позиции и действиям в соответствии с ней. Оценка собственного места в иерархии статусов, его ценность для группы достигается с помощью смены социальной роли в реальном или идеальном планах. Социальная позиция является наиболее подвижной частью ситуации развития, изменения в которой предвосхищают объективные изменения статуса.

Чтобы понять ситуацию развития детской группы, необходимо во-первых, определить ее место в социальной структуре общества и, во-вторых, найти на исторической оси социогенеза

линию, которая соответствует положению детской группы этого возраста на различных этапах развития общества. (см. рис. 2)

Если мы рассмотрим, к примеру, аналогии современного дошкольного детства на самых ранних этапах социогенеза в эпоху первобытности, то обнаружим, что здесь возрастной класс «дети» занимал промежуточное положение между типом А – «еще не дети» – и типом В – «уже не дети». Дети типа А не имели, в сущности, никакого статуса, т. е. по сути дела не относились к категории людей. Ребенок до года был скорее «физическим объектом» при матери, чем живым существом, и если мать умирала, то его хоронили вместе с ней. Ребенок типа В – это тот ребенок, который сдал экзамен «на взрослого», и, несмотря на свой юный возраст (порой лишь 8–10 лет), приравнивался к взрослым, в то время как физически взрослый, но не сдавший такого экзамена, мог относиться к детскому обществу, поскольку «паспортный» возраст для первобытности не имел существенного значения.



Рис. 2. Ребенок в мире – на пересечении возраста, истории, культуры

Следовательно, социальные корни современных возрастных классов детства (дошкольники, младшие школьники, подростки) кроются в истории культуры. И увидеть то, какое место и какую роль играл тот или иной возраст детства в социогенезе, это значит, раскрыть и объяснить то, каков социальный смысл детского коллектива, зачем возникло детское сообщество. К

заданному в социальной ситуации развития историко-культурному содержанию ребенок общается через *совместную деятельность* со взрослыми и сверстниками.

Социогенез совместной деятельности в детской группе

В истории человечества совместная деятельность детей была частью производительного труда взрослых. В первобытном обществе (а также в современных архаичных культурах) подросшие дети зачастую являлись равноправными членами общины, ввиду отсутствия резкой грани между ними и взрослыми в совместно осуществляемой деятельности. Дети были включены в посильные формы не только самообслуживания, но и участвовали в охоте, собирательстве, обработке земли, уходе за животными и пр. Непосредственное участие детей в жизни взрослых проявлялось также в торжествах и отдыхе, некоторых ритуалах и праздниках на протяжении всей истории социогенеза. Исследования, проведенные в некоторых архаичных культурах Центральной Африки, свидетельствуют о том, что уже с четырех-пяти лет мальчики большую часть времени проводят со сверстниками, начинают охотиться, ставить западни, умеют управлять лодкой и т. д. . . В шесть-восемь лет дети могут жить почти совершенно самостоятельно, нередко в отдельной хижине, и вести образ жизни, близкий ко взрослому.

С развитием и усложнением культурных форм совместная деятельность в детском сообществе постепенно начинает отделяться от труда взрослых, приобретая при этом черты подражания ему. Появляются игрушки как символическая замена реальных орудий труда. Детство удлиняется, у детей высвобождается время для идеального воссоздания в условных формах жизни взрослых – появляется сюжетно-ролевая игра. В этот период возникают, как отмечает Д. Б. Эльконин, детские сообщества, в которых дети, освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества, начинают играть, заимствуя игровую технику из ритуалов взрослых.

Таким образом, совместная деятельность детей в истории культуры первоначально возникла как их общая деятельность со взрослыми на основе трудовых, бытовых и ритуальных форм жизнедеятельности.

Вместе с тем, с усложнением и ростом производительных сил возникает необходимость в коллективном **обучении** детей: военному искусству, ремеслу, навыкам счета и письма и пр. Детей собирают в стенах особых учебных заведений (школ), где организуется их учебная деятельность, приобретающая особый характер. Оставаясь по внешней форме совместной, она оказалась фактически индивидуальной – каждый ученик решал свои учебные задачи самостоятельно и мог надеяться только на себя и на помощь со стороны учителя. В условиях учебной деятельности жесткая ролевая структура («учитель-ученики») не только не предполагала, а запрещала контакты между детьми. Например, подсказка как непосредственная форма помощи товарищу во время учебных занятий всегда оценивалась резко отрицательно. В процессе учебы потребность в общении и взаимодействии со сверстниками дети могли реализовать лишь во внеучебной деятельности.

В настоящее время большая часть различных видов совместной деятельности в группах детей и подростков является регламентированной, т. е. подчиненной социальным требованиям и контролю со стороны взрослых. К регламентированным относится трудовая совместная деятельность детей в детских садах, школах, временных коллективах летних лагерей и др. – это работа по самообслуживанию и посильные формы общественно полезного труда. Регламентированной является также и продуктивная совместная деятельность детей, которая представляет собой проявление их творческой активности в художественной, изобразительной, технической и конструктивной сферах жизнедеятельности.

Наиболее строго регламентированной оказывается учебная деятельность детей по приобретению и закреплению определенных знаний и навыков. Однако она традиционно остается в значительной степени протекающей по принципу «рядом, но и вместе».

Все виды регламентированной совместной деятельности в значительной степени задаются, контролируются и оцениваются взрослыми, которые определяют порядок деятельности, ее цели и организацию на протяжении всего социогенеза. Впоследствии регламентированные формы совместной деятельности выходят из-под жесткого контроля, и дети находят возможности проявлять себя и в нерегламентированных видах совместной деятельности. Такой нерегламентированной или, точнее сказать, частично регламентированной совместной деятельностью является *игровая деятельность*, прежде всего – ролевая игра, игры с правилами, групповые соревновательные игры. Все они относительно автономны и самостоятельны, поскольку в них сами дети определяют их конкретное содержание, осуществляют функции контроля и руководства.

Другой нерегламентированной совместной деятельностью является самостоятельная организация сферы досуга и общения в группах сверстников – это, так называемые, самостоятельные группы по интересам, получившие в последние годы широкое распространение среди подростков. Эта проблема особо остро встает в больших городах, где у подростков и юношей, казалось бы, есть все возможности для полноценного и разностороннего отдыха, однако в реальности это далеко не так. Например, проведенное в городе с миллионным населением социологическое исследование выявило свыше 1500 неформальных молодежных групп по интересам на почве любви к искусству, музыке, театру, авто- и авиаконструированию и пр. Массовый опрос показал, что чем старше подростки, тем сильнее их потребность в подобных объединениях, где, по выражению одного из членов такой группы, они «находят убежище от опеки взрослых». В силу обособленности и закрытости неформальных молодежных групп и потому ослабления возможностей социального контроля усиливается податливость подростков групповым влияниям и совместная деятельность в таких группах может приобретать асоциальную, а порой – и антисоциальную направленность.

Несмотря на различные варианты проявления отношений в детской группе в зависимости от исторических условий ее существования как предпосылок ее развития, структура межличностных отношений в группах дошкольников, младших школьников и подростков все же имеет инвариантную модель функционирования этих отношений, т. е. общие, сквозные закономерности для каждого возрастного периода. Они складываются из того, какие формы регламентированной и нерегламентированной совместной деятельности преобладают в детском коллективе на определенном возрастном этапе; и из того, какие функции совместной деятельности закреплены за каждым ее видом внутри самого возраста. Например, внутри младшего школьного возраста наряду с учебной и продуктивной деятельностью в любом школьном классе имеет место среди детей игровая, спортивная и трудовая совместная деятельность, которая в силу своей подлинной совместности способна брать на себя функции коллективообразования.

Деятельностное опосредствование и его роль в формировании отношений

Концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского, опираясь на идеи интериоризации и опосредствования, на положение о роли предметной деятельности в развитии сознания (на материале изучения реальных групп и коллективов), делает отношения, прежде всего – межличностные, предметом специального анализа. Краеугольным камнем концепции является принцип деятельностного опосредствования, суть которого заключается в рассмотрении межличностных отношений не самих по себе, а в связи с содержанием совместной социально значимой деятельности. Этот принцип открывает возмож-

ность обнаружения сложной многоуровневой структуры межличностных отношений в коллективе, представляющей собой определенные слои групповой активности.

Поверхностный слой – это тот, в котором отношения выступают как непосредственные, субъект-субъектные связи. Эти отношения (в частности, симпатии-антипатии) возникают и проявляются при непосредственном, «внешнем» взаимодействии и общении индивидов.

Другой, глубинный уровень отношений (субъект-субъект-объектных) обнаруживается при включении совместной деятельности как опосредствующего фактора самих отношений. Содержание деятельности, ее цели, задачи, ценности, почерпнутые из окружающей действительности, оказываются способными определенным образом влиять на систему отношений индивидов в группе. Коренным образом отлична и та характеристика, в которой отношения этого глубинного уровня представлены в эмоциональных (типа симпатий-антипатий) переживаниях, которые, по словам А. Н. Леонтьева, находятся на поверхности сознания. В то же время отношения глубинного уровня представлены, по-видимому, в форме личностных смыслов, изменение которых всегда опосредствовано изменениями в самой деятельности субъекта.

Возникают вопросы: в какой степени возможен такой подход при изучении детских групп – самых ранних совместных объединений? На каком возрастном этапе мы можем говорить о детской группе в специфическом, социально-психологическом смысле?

Безусловно, поверхностный слой отношений доступен экспериментальному анализу и в детской группе уже в среднем и старшем дошкольном возрасте. Эти отношения как непосредственные субъект-объектные связи эмоционального плана зарождаются и формируются в онтогенезе довольно рано. Но с того самого момента, когда не только отдельные индивиды, а группа сверстников как целое начинает выступать для ребенка в качестве реальной силы и объекта его действий, ориентаций, влияний, мы можем говорить о возникновении глубинного слоя взаимоотношений и, соответственно, зарождении смысловой сферы личности. Это происходит тогда, когда совместная деятельность детей из суммы индивидуальных деятельностей, где совместность определяется чисто внешними моментами – единством места и времени, – превращается в деятельность взаимодействующую, обладающую общими целями, содержанием, задачами, т. е. когда совместная деятельность становится кооперативной.

Тогда и появляется необходимость в согласованности действий индивидов, коррекции и контроле за выполнением правил, соучастии в успехах и неудачах. Здесь появляется возможность отношения к сверстнику как к себе самому, т. е. *гуманного отношения*. Именно другой человек как потребность выступает содержанием *гуманной смысловой установки* в совместной деятельности, и уже в дошкольном возрасте формируется прообраз мотивации «ради ближнего», и сверстник становится таким мотивом. Кроме того, в гуманном отношении воплощен процесс растущего объединения Личности ребенка с Миром. Связываемый с гуманным типом отношений феномен коллективистской идентификации, методическая схема изучения которого достаточно разработана, дает возможность экспериментально ответить, в частности, на такой вопрос: «Как складываются отношения ребенка в группе сверстников в зависимости от опосредствующей эти отношения совместной деятельности?».

Тогда гуманные отношения выступают как такие отношения, в которых предметный мир – окружающая среда, а также социальный мир – общество взрослых и сверстников – приобретают для ребенка статус безусловных личных ценностей, которые переживаются им как сострадание и сорадование и порождают стремление к защите, содействию, помощи.

В гуманных отношениях воплощено развитие и проявление важнейшей личностной субстанции – категории *совести*, т. е. внутреннего различия субъектом добра и зла, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка (своего и чужого), с точки зрения нравственной цензуры. Если проявляется отношение к человеку как к ценности, другой человек приобретает личностный смысл это и есть гуманные отношения, которые выступают как *идеальная норма*, обеспечивающая ребенку оптимальное жизненное равновесие и развитие. Э.

Эриксон об этом пишет: «Только постепенное нарастание чувства идентичности, основанное на личном опыте социального здоровья и культурной солидарности, в конце главного кризиса детства, сулит тот периодический баланс в человеческой жизни, который... – способствует чувству гуманности» [Эриксон,¹⁹ 1996, с. 36].

Эрик Эриксон (1902–1994) – американский психолог, социолог, психоаналитик, основатель психоистории. Разработал учение об идентичности, концепцию и периодизацию эпигенетического развития личности; сформулировал «золотое правило» морального поведения: «Поступай по отношению к другому так, чтобы это могло придать новые силы другому и тебе».

Гуманные отношения, как частный случай межличностных отношений, могут быть представлены в двух ипостасях: как непосредственные, прямые, а также как *опосредованные содержанием совместной деятельности* индивидов. Первый уровень гуманных отношений, по сути дела, интенсивно исследовался в русле различных теорий и в нашей стране, и за рубежом, исследование второго уровня осуществляется сравнительно недавно.

Анализ становления гуманных отношений ребенка в социальной психологии детства составляет две взаимодополняющие части: социогенез и онтогенез важнейших для ребенка социальных групп. Социогенетический анализ детства в истории культуры, в свою очередь, распадается на два направления: первое раскрывает значение института семьи как модели «мира взрослых», а во втором анализируется процесс становления другого института социализации ребенка – общества сверстников, функционирования детской субкультуры.

Важность изучения генезиса гуманных отношений была вызвана необходимостью поисков возможных детерминант того поведения личности, которое осуществляется ею в группах высокого уровня развития в соответствии с *принципом деятельностного опосредствования*.

Принцип деятельностного опосредствования – важнейший методологический принцип отечественной психологии, отражающий детерминацию процессов сознания и поведения личности содержанием, целями и ценностями деятельности, в которую она вовлечена.

Межличностные отношения в группе также подчиняются данному принципу и образуют уровневую организацию в социальных группах. Характер опосредствования проявляет себя достаточно рано, уже на втором году жизни ребенок обнаруживает способность к различению предметов, благодаря их принадлежности сверстникам. Психологически изящные эксперименты показали, что дети 17–18 мес. различают тонкие цветовые оттенки предметов одного размера и формы, если они принадлежат сверстникам (например, кубик Маши, кубик Саши), т. е. через отношение к сверстникам происходит установление отношений между предметами, опосредствование этих отношений.

Деятельностное опосредствование как системообразующий принцип являет собой тот методологический узел, который связывает и взаимодополняет в социальной психологии детства важнейшие области психологической науки – общепсихологическое понимание человека с социально-психологическим и генетическим подходами.

Чтобы раскрыть природу деятельностного опосредствования применительно к детской группе, необходимо ответить на вопрос: каковы основные *признаки совместной деятельности*? Они могут быть обозначены следующим образом. Совместная деятельность, во-первых, представляет собой единство всех членов группы по месту, времени и действию. Во-вторых, все участники совместной деятельности объединены общей целью ее осуществления. Это зна-

¹⁹ Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб., 1996.

чит, что индивидуальные цели каждого должны совпадать, либо групповая цель должна стать целью каждого участника. В-третьих, совместная деятельность предполагает наличие заданной сетки обязанностей членов группы. В-четвертых, совместная деятельность предполагает наличие связей ее участников между собой, их взаимозависимость в процессе деятельности. Эти связи существуют в форме вербальных контактов, общения, обмена действиями и оценками. В-пятых, совместная деятельность в детской группе происходит на фоне совместных переживаний, благодаря которым в детской группе особой силы достигают социально-психологические эффекты подражания взрослым и сверстникам, уподобления себя им и их себе.

Для чего нужна совместная деятельность? Каковы ее *функции* в процессе формирования отношений?

- совместная деятельность порождает отношения в группе;
- она опосредствует процесс вхождения индивида в социальную общность;
- в ней реализуются и преобразуются сами отношения.

Совместная деятельность представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры.

Отличительными признаками совместной деятельности являются:

1) пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, информацией, а также взаимной перцепции;

2) наличие единой цели – предвосхищаемого результата, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в совместную деятельность индивидов;

3) наличие системы организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями (лидера), либо распределены между ними;

4) разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средствами и условиями ее достижения, составом исполнителей и пр.

В процессе совместной деятельности возникают межличностные отношения, образующиеся на основе предметно заданных взаимодействий и приобретающие со временем относительно самостоятельный характер. Будучи исходно обусловленными содержанием совместной деятельности, межличностные отношения, в свою очередь, оказывают воздействие на ее процесс и результаты. Совместная деятельность является опосредствующим фактором развития личности и межличностных отношений в детской группе. В отличие от взрослых, совместная деятельность детей направлена на усвоение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений, хотя субъективно (для ребенка) ее мотивом могут являться те положительные эмоции, которые обретают для него особую ценность в условиях общения и взаимодействия с детьми и взрослыми.

Совместная деятельность, форма ее организации опосредствует проявления межличностных отношений в детской группе: чем выше степень совместности (интерактивности), тем интенсивнее протекают в ней процессы группообразования, рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, сотрудничества, гуманности.

На основе многочисленных исследований становится возможным выделить *стадии развития совместной деятельности в детской группе*: от эмоциональной совместности в диаде «взрослый-ребенок» (мать – дитя) во младенчестве к стадии предсотрудничества со сверстниками в младшем дошкольном возрасте, затем в среднем дошкольном – к совместным действиям с партнером по игре с элементами сотрудничества. Лишь к концу старшего дошкольного – началу младшего школьного возраста совместная деятельность достигает ста-

дии взаимного согласования и соучастия в различных сферах деятельности детей, появляются так называемые «играющие коллективы» сверстников с общностью требований, единством цели, чувством «Мы».

Совместная деятельность по формуле «рядом, но не вместе» (коактивная совместная деятельность) начинает сменяться формулой «один за всех и все за одного» (интерактивная совместная деятельность). В подростковом возрасте совместная деятельность приобретает характер развитого сотрудничества детей на основе выработки общего плана деятельности, расстановки сил и общего предвосхищения ее результатов. Взаимоотношения становятся все более избирательными, появляются устойчивые дружеские пары и малые группы. Последняя стадия развития совместной деятельности ярко выступает в раннем юношеском возрасте в связи с расширением и совершенствованием содержания и форм ее организации; появляются неформальные группировки, в которых совместная деятельность может принимать просоциальную (социально одобряемую), асоциальную и даже антисоциальную направленность, что может приводить к групповым правонарушениям подростков.

Совместная деятельность, продуцируя межличностные отношения, сама при этом является тем *средством*, с помощью которого эти отношения могут быть преобразованы.

Совместная деятельность в детской группе является «пространственно-временным силовым полем», в котором возникают межличностные отношения. Она организует, сплачивает и цементирует эти отношения. Без совместной деятельности любая официальная группа будет лишь группой на бумаге. Процесс вхождения ребенка в социальную группу – будь то игровое объединение, школьный класс или самодеятельный кружок, представляет собой его ориентировку в совместной деятельности, осознание ее структуры, включение в нее как соучастника.

Посредством совместной деятельности реализуются отношения детей друг к другу (в том числе и дружеские привязанности), опредмечиваясь в конкретных действиях, обмене информацией, взаимопомощи. Если цели совместной деятельности оказываются сугубо индивидуалистическими, например – в ситуации конкуренции, то отношения между участниками детской группы могут сопровождаться взаимной недоброжелательностью и завистью. Если же цель совместной деятельности является социально значимой для всех и каждого, то и взаимоотношения оказываются, как правило, построены на содействии, «соучастовании», солидарной идентификации.

Сама внешняя структура совместной деятельности, форма ее организации представляет собой важный фактор опосредствования межличностных отношений в детской группе. Чем выше степень совместности деятельности детей в группе, тем интенсивнее протекают в ней процессы группообразования, рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, сотрудничества.

Другой фактор опосредствования – мотивация совместной деятельности детей, которая выступает в условиях отрицательного или положительного побуждения, стимулирования, наказания или награды членов группы за успехи и неудачи в совместной деятельности. Что оказывает более сильный эффект на деятельность ребенка в группе: ожидание наказания или награды? В психолого-педагогических исследованиях показано, что «воспитание радостью», награда, похвала и пр. оказывается много действеннее «отрицательных подкреплений» и страха наказания.

Наконец, проявление межличностных отношений, а также формирование личности ребенка опосредствуют содержательные, смыслообразующие характеристики совместной деятельности детей в группе, то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется. Какие взаимоотношения возникнут и укрепятся в детской группе, какой будет сама эта группа, в какой мере она будет способна формировать личность ребенка, определяется тем, какая совместная деятельность объединяет детей или подростков в группу, каковы ее цели (индивидуальные или коллективные), каково ее содержание (социально ценное или асоциальное), какова

степень ответственной зависимости всех ее участников. Совместная деятельность, «продуцируя» межличностные отношения, сама при этом является тем средством, с помощью которого отношения в детской и подростковой группе могут быть преобразованы.

Таким образом, в детских группах совместная деятельность представляет собой в большей или меньшей степени организованную форму активности индивидов, направленную на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и опосредствующую их отношения.

Необходимо подчеркнуть, что происхождение детского сообщества, детской группы в истории культуры и становление личности ребенка на протяжении его жизненного пути показывают сложный неоднозначный характер деятельностного опосредствования межличностных отношений. Если на ранних этапах социогенеза и онтогенеза совместная деятельность ведет за собой ребенка и «детское общество», то на более поздних этапах их развития возникает принципиально иная схема детерминации: личность и детский коллектив сами осуществляют выбор таких форм совместной деятельности, которые опосредствуют их дальнейшее развитие.

Развитие форм совместной деятельности ребенка в онтогенезе

Генезис как происхождение и развитие отношений ребенка связан с представлением о влиянии совместной деятельности, т. е. о характере реальных контактов его со взрослыми и сверстниками, а также с развитием способности малыша ставить себя в позицию другого человека, т. е. с механизмом идентификации.

Жизненный опыт маленького ребенка (в том числе и нравственный) первоначально приобретает в ситуации непосредственного контакта, взаимодействия со взрослым. Именно в этой ситуации формируется первичная идентификация со взрослым, возникает ощущение общности с ним. По всей вероятности, ситуация непосредственного контакта является условием формирования взаимоотношений в диаде «мать-ребенок», усвоения ребенком элементарных норм и запретов. Постепенно появляются игрушки, предметы обихода, другие взрослые: ситуации взаимодействия усложняются, ребенок становится все более самостоятельным, снижается необходимость в непосредственном контакте, т. е. эти отношения становятся все более опосредствованными.

С возрастом ребенок от ситуации строго совместной переходит к ситуации индивидуальной, когда он может осуществлять какое-то действие самостоятельно. При этом взрослый «отдаляется», выполняя лишь функцию контроля: он следит, чтобы ребенок правильно подносил ложку ко рту, благодарил за лакомство, не трогал на столике фарфоровую статуэтку и т. п. Потом появляется другой ребенок – на прогулке, в поликлинике, в детском саду. Нормы общения с ним преподаются, регламентируются и усваиваются сначала также в ситуации непосредственного взаимодействия: «Поделись игрушкой», «Не сыпь песок на голову девочке», «Помоги одеться маленькому» и т. д.

Совместная деятельность детей все более усложняется, детализируется, растет уровень кооперации в играх, и вместе с тем возрастает осмысленность индивидуальной деятельности на занятиях по речи и счету, изобразительному искусству. Но по-прежнему нормы общения и взаимодействия реально актуализируются в собственно совместной деятельности интерактивного типа. Именно в этих ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью сравнивать себя и другого, соотносить свои действия с действиями другого, оценивать свои поступки. Контроль со стороны сверстников в процессе совместной деятельности обеспечивает более совершенную саморегуляцию поведения ребенка.

Гуманные формы поведения и сотрудничества ребенка и взрослого, ребенка и сверстника, первоначально возникающие в ситуациях физического и вербального контакта (не делать больно, помочь, утешить и т. д.) постепенно становятся все более многообразными, диф-

ференцированными. С возрастом ребенка его гуманное отношение к сверстнику все меньше нуждается в опоре на внешние стимулы: взаимодействие лицом к лицу сменяется другими, более опосредствованными формами. Однако эти более поздние образования своим появлением обязаны первоначальной ситуации взаимодействия и сотрудничества – совместной деятельности интерактивного типа. В последующем интериоризация норм позволяет переносить «образ» морального поведения в различные ситуации деятельности, распространять его на индивидуальные формы деятельности и на условия, не предполагающие внешнего контроля (ребенок наедине с собой).

Известно, что категория совместной деятельности детей является тем объяснительным принципом, который лег в основу изучения и понимания природы многих психических явлений. Первым, кто убедительно показал это на примере развития высших психических функций, был Л. С. Выготский. Он подчёркивал роль совместной деятельности для развития психики человека, показав, что «внутренние» психические процессы выступают преобразованными формами «внешней» коллективной деятельности людей, результатом их сотрудничества.

Культурно-исторический подход к анализу психических явлений выявил необходимость обращения к истории развития человеческого общества, к изучению различных культур, отражающих определенную ступень общественно-экономических формаций.

Все проявления индивидуальной активности ребенка – различные формы игровых действий, его знания и умения, конструктивная и художественная деятельность и т. д., являются вторичными образованиями, формируемыми в ходе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Без совместной деятельности невозможно существование социальной группы, а значит, невозможно формирование и функционирование детского коллектива (детского сообщества).

Итоги главы

Пристальный интерес к социальной жизни детей в России в рамках развития детского сообщества и игровой деятельности подготовил возможность возникновения такой междисциплинарной области исследования как социальная психология детства, 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. Сами отношения выступают в двух ипостасях: как взаимоотношение, общение (т. е. *отношение С...*) и как социальная установка, ценностная ориентация (т. е. *отношение К...*).

Социогенез как «ключ к высшему поведению» (Л. С. Выготский) конкретизирован понятием «социальная ситуация развития», которая характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений, а с другой – субъективным отражением этих отношений в его переживаниях.

Важнейшим проявлением отношений ребенка являются гуманные отношения как гармоничные отношения с миром, т. е. такие отношения, в которых предметный мир – окружающая среда, а также социальный мир – общество взрослых и сверстников – приобретают для ребенка статус безусловных личных ценностей и порождают стремление к защите, содействию, помощи. Эмпирическим референтом гуманного отношения к сверстнику является коллективистская (солидарная) идентификация.

В совместной деятельности как в особом социальном пространстве происходит поуровневое структурирование целостной картины межличностных отношений в детской группе. *Предметный* план совместной деятельности представлен функционально-ролевыми отноше-

ниями, изучение которых связано с ответами на вопросы: Где разворачиваются отношения? (в игре, учебе, работе по самообслуживанию, вокруг той или иной деятельности) и Что они отражают? (нормы, образцы, определенную «технология» деятельности, права и обязанности ее участников). *Инструментальный* план совместной деятельности представлен эмоционально-оценочными отношениями, изучение которых связано с ответами на вопросы: Какие это отношения? и Как они функционируют? Эти отношения проявляются, в частности, в выборе партнеров по совместной деятельности. *Мотивационный* план совместной деятельности представлен личностно-смысловыми отношениями, изучение которых связано с ответом на вопрос: Ради чего, во имя кого, ради каких ценностей осуществляется совместная деятельность?

Опосредствованные совместной деятельностью отношения в детской группе имеют уровневую организацию, которая включает функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

1. Какова предыстория социальной психологии детства? Почему лишь к концу XX века стало возможным появление этого направления?
2. Что является предметом социальной психологии детства? Назовите основные понятия и категории.
3. Как связаны понятия «социогенез» и «социальная ситуация развития»?
4. Для чего нужна совместная деятельность и каковы ее формы в онтогенезе?
5. Если представить, что создан Институт социальной психологии детства, какова была бы профессиональная его структура (отделы, лаборатории), как специалисты должны были бы там сотрудничать?
6. Кому принадлежит высказывание: «*Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии*»? Согласны ли вы с ним? Аргументируйте свой ответ.

Заключение по I разделу

Изменение статуса детства в обществе в XX столетии, приметами которого являются: детские образы в литературе, искусстве, СМИ, явление «детоцентризма» в семье, а главное – принятие международных документов о правах ребенка, появление детских конгрессов, «детской дипломатии», детских творческих форумов и союзов и пр. требует нового подхода к анализу Детства как развивающегося феномена в культуре и обществе, побуждают осуществить попытку междисциплинарного синтеза проблемы детства в трехмерной системе координат – возраста, истории, культуры.

Одной из таких попыток является социальная психология детства, рассматривающая детство как результат социогенеза детско-взрослых отношений, в центре внимания которой находятся различные социальные группы: это семья и школьный класс, детские игровые сообщества и проксимические группы, желаемые ребенком, а также макросоциальные группы (региона, населенного пункта, страны), к которым ребенок считает себя принадлежащим.

Предметом социальной психологии детства 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.

При анализе социогенеза отношений ребенка в социальной психологии детства автор исходит из принципа исторической реконструкции, позволяющего воссоздать феноменологию отношений ребенка в различные периоды человеческой истории. Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства 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.

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). Как экспериментальный подход к изучению отношений ребенка к миру, другим людям и себе самому в визуальном плане он положен в основание экспериментальных моделей визуальной социопсихологии детства. Метод визуальной социопсихологии в изучении детской субкультуры предоставляет возможность разработки *детского общественного мнения* – внимания взрослых к оценочным суждениям различных возрастных, региональных, и пр. групп детей относительно проблем, событий и фактов действительности. Детское общественное мнение – это рассчитанное на перспективу общественное мнение завтрашнего дня.

Отношения в детстве представляют собой многомерную иерархическую систему связей ребенка с миром, развивающуюся во времени и пространстве и имеющую собственную модальность выражения – эмоционально-ценностный аспект – стремление к *гуманизации* связей личности, которая является, с одной стороны, *условием* полноценного развития ребенка в мире, а с другой стороны, *критерием* его личностного развития.

Важнейшим проявлением отношений ребенка являются гуманные отношения как гармоничные отношения с миром, т. е. такие отношения, в которых предметный мир – окружающая среда, а также социальный мир – общество взрослых и сверстников – приобретают для ребенка статус безусловных личных ценностей и порождают стремление к защите, содействию, помощи. Эмпирическим референтом гуманного отношения к сверстнику является коллективистская (солидарная) идентификация.

В совместной деятельности как в особом социальном пространстве происходит поуровневое структурирование целостной картины межличностных отношений в детской группе. *Предметный* план совместной деятельности представлен функционально-ролевыми отношениями, изучение которых связано с ответами на вопросы: Где разворачиваются отношения? (в игре, учебе, работе по самообслуживанию, вокруг той или иной деятельности) и Что они отражают? (нормы, образцы, определенную «технология» деятельности, права и обязанности ее участников). *Инструментальный* план совместной деятельности представлен эмоционально-оценочными отношениями, изучение которых связано с ответами на вопросы: Какие это отношения? и Как они функционируют? Эти отношения проявляются, в частности, в выборе партнеров по совместной деятельности. *Мотивационный* план совместной деятельности представлен личностно-смысловыми отношениями, изучение которых: связано с ответом на вопрос: Ради чего, во имя кого, ради каких ценностей осуществляется совместная деятельность?.

Социогенез как «ключ к высшему поведению» (Л. С. Выготский) конкретизирован понятием «социальная ситуация развития», которая характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений, а с другой – субъективным отражением этих отношений в его переживаниях.

Выделение и теоретическое уточнение основных категорий и понятий позволяет сформулировать основной подход в социальной психологии детства, разработать ее концептуальный аппарат и определить предмет исследования.

Раздел II

Социогенез отношений ребенка в семье и детском сообществе

Глава 3

Генезис отношений ребенка в процессе эволюции семьи

Известно, что ребенок осуществляет свою жизнедеятельность благодаря наличию двух взаимопересекающихся и взаимопроникающих систем, двух миров: мира взрослых и мира детей, каждый из которых обладает определенной значимостью для ребенка на том или ином возрастном этапе. Адекватной моделью мира взрослых является семья, а моделью второй системы – общество сверстников.

Семья как социальная группа

Мир семьи глазами ребенка представляет собой картину, не всегда совпадающую с оценкой взрослых. Семья, являясь клеточкой социальной структуры общества, выступает регулятором отношений между людьми. Существующие в обществе социальные нормы и культурные образцы задают определенные эталоны представлений о том, каким должен быть муж или жена, отец или мать по отношению к детям, дочь или сын по отношению к престарелым родителям и т. п. Это значит, что *с социально-психологической точки зрения, семья представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью отношений: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям, а также детей между собой, проявляющихся в любви, привязанности, заботе, интимности.*

Эти структурные характеристики семьи, имея относительную независимость, представляют собой ее социально-психологическое единство. Полноценной семьей является такая, которая имеет в наличии все структурные компоненты отношений – супружеские, родительско-детские, детскородительские. В реальности, однако, семья может быть неполной. Наиболее распространенной формой неполной современной семьи является семья без супружества, когда лишь один из родителей (обычно мать) воспитывает детей. Достаточно распространена сегодня бездетная семья (семья без родительства), в которой супруги не могут или не хотят иметь детей. Возможна и семья, в которой отсутствуют первые два компонента – это живущие «своим домом» дети – братья и сестры, при этом старшие (совершеннолетние) берут на себя функции кормильцев для младших.

Исторически сложилось так, что два первых компонента семейных отношений (муж – жена и родители – дети), которые характеризуют семью с точки зрения взрослых ее членов, их отношений между собой и их отношений к детям, издавна оказывались предметом рассмотрения в специальных исследованиях различных наук: социологии, демографии, сексологии, этнографии, психологии и пр... В то же время характеристика семьи с позиции детей – их отношения к самой семье, к родителям, их взаимоотношения между собой (отношения братьев и сестер), их удовлетворенность от принадлежности к семье как социальной группе, единому целому и пр. долгое время оставалось вне исследовательской сферы. Ребенок был неотъемлемым атрибутом семьи, но не был ее самостоятельной единицей. Какова же семья «снизу», с

точки зрения детей – мальчиков и девочек? Как менялась позиция ребенка в семье на протяжении социогенеза?

Исторические периоды развития семьи и положение (статус) ребенка

1 период – эпоха первобытности. В древнейшем сообществе в силу строгих половых табу, существовало жесткое обособление мужчин от женщин во всех сферах деятельности в течение достаточно продолжительного времени (например, считалось, что общение с женщиной неблагоприятно для успешной охоты (Фрезер, 1980)). Поэтому маленький ребенок первоначально оказывался с матерью, а спустя некоторое время, – в условиях, так сказать, «первобытного детсада», где воспитателями были женщины или девочки-подростки, не занятые в общественном труде в силу слабости, болезни, увечья и пр. Маленький ребенок был предоставлен природе и случаю, выживали сильные и крепкие. Своего отца он не знал никогда, у него был лишь породитель. Подрастая, мальчик переходил в мужскую группу своего рода, а девочка оставалась в женско-детской. Таким образом, «родовая коммуна», состоящая из мужской и женской групп, была той организацией, которая обеспечивала и вскармливание, и первичное воспитание ребенка на самых ранних этапах социогенеза. При этом родителями ребенка считались все члены общины.

В силу половозрастной стратификации общества ребенок последовательно переходил от одной социально-возрастной группы в другую, меняя свой статус и социальные роли на основе совместной деятельности по общественным и хозяйственным работам. Детские рабочие коллективы создавались уже с пятилетнего возраста, а в 7–8 лет возникали уже ассоциации «друзей по возрасту» – достаточно самостоятельные группы как прообразы современных школ, клубов, союзов и пр..

Это свидетельствует о том, что детское сообщество является *генетически более ранней формой* социальной организации, чем моногамная семья, т. е. группа сверстников задолго до возникновения родительской семьи выступила для первобытного ребенка первичным институтом социализации.

Подтверждением тому – существующая практически во всех так называемых архаичных культурах *половая сегрегация* – традиционная форма раздельного воспитания мальчиков и девочек с определенного возраста. Возникновение ее уходит своими корнями в первобытную древность, когда подросшие мальчики переходили жить в мужские поселения, а девочки оставались в женских. Стихийная половая сегрегация наблюдается и по сей день в игровых объединениях старших дошкольников и младших школьников, а в некоторых восточных культурах служит основой для формирования детских сообществ однополого состава, формой организации которых являются так называемые *молодежные дома* (дома юношей и дома девушек), в которых молодые люди проводят все свободное время. По сей день сохранились «мужские дома» в некоторых странах Азии, Африки и Южной Америки, где мальчики, традиционно избегая общения с матерями и сестрами, совместно питаются, отдыхают, общаются – и так вплоть до женитьбы. По наблюдениям ученых-этнографов, в возрасте 6–7 лет африканские дети, как правило, избавляются от опеки матери и переселяются в особые детские хижины, переходя под патронаж своих, соответственно, дедушек (мальчики) и бабушек (девочки). Особенно рельефно половая сегрегация проявлялась во время возрастных *инициаций*.

Инициация – обряд посвящения мальчиков и девочек на ранних стадиях развития общества в более высокий возрастной класс.

Пережитками такого явления на российской почве являются деревенские посиделки, а так же так называемые молодежные «девичники» и «мальчишники», обычно организуемые

перед свадьбой. В европейских странах мужские дома эволюционировали в рыцарские союзы, тайные общества, «мужские клубы». Что касается женских домов, то они кое-где сохранились лишь в странах Юго-Восточной Азии, Центральной Африки, в Японии они со временем переродились в институт гейш.

О существовании в Европейской цивилизации мужских домов как огражденной от мира постройке (избушка в лесу) с целью проведения обрядов посвящения во взрослого косвенно свидетельствуют сказки, в том числе и русские (например, «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»). Анализ подобного феномена был проведен В. Я. Проппом.

В. Я. Пропп – известный российский исследователь теории и истории фольклора, прежде всего сказок.

2 период развития семьи. Следующий этап семейного развития – возникновение *парной семьи* – первичного относительно стабильного союза мужчины и женщины на основе дарообмена (пережиток этого явления сегодня – обмен молодых людей кольцами, подарками). До этого дети женщины имели покровителя и кормильца в лице дяди – брата матери, т. е. мужчины, которого род уполномочивал заботиться о детях сестры; такое образование называлось «**родья**». Но муж матери был человек из другого рода, поэтому парная семья была с самого начала такой единицей, которая находилась вне рода и противостояла ему.

Выигрывал ли от такой семьи ребенок? Кто из кормильцев был для него предпочтительнее: буквально *родной* дядя или чужой (чужого рода и часто временный) муж матери, которого можно было бы называть **отцом**? Историко-лингвистическая реконструкция этих понятий показывает их синонимичность, поскольку во всех индоевропейских языках первоначальный смысл слова «отец» – кормилец, а не родитель, а слово «брат» – также восходит к значению «кормить, поддерживать».

Вероятно, в силу большей «личной заинтересованности» мужа матери по сравнению с братом, лучшим кормильцем оказался именно муж, поэтому древняя парная семья одержала победу над *родьей*, и для ребенка это выступило лучшим вариантом: он приобрел отца.

3 период развития семьи. Следующий этап эволюции семьи связывается с возникновением частной собственности и возникновением моногамной *патриархальной семьи*, основанной на экономической и психологической зависимости жены от мужа и детей от родителей. Ребенок, приобретая единственного кормильца в лице родителя-отца, оказывался объектом попечения большого количества родственников со стороны отца и матери, однако утрачивал ту меру самостоятельности, которую имел ранее, поскольку его мать также лишалась всех своих привилегий и свобод, попадая в полную тотальную зависимость от мужа. В Древней Греции отцовское право предполагало возможность продажи отцом своих детей в рабство при экономических затруднениях, а жена для грека – только мать рожденных в их браке детей, домоправительница и надсмотрщица за его рабынями. Женская дискриминация еще в большей степени распространялась на детей женского пола: почти во всех древних культурах рождение мальчика сопровождалось торжественными и радостными обрядами, в то время, как рождение девочки могло сопровождаться траурными церемониями. В некоторых культурах такая практика наблюдается по сей день, а в современной России, по данным демографов, рождение мальчиков для родителей и близких родственников предпочтительнее появлению девочек.

4 период развития семьи. На следующем этапе, в **Новейшее время**, с приобретением юридического женского равноправия и появлением возможности «брака по любви» (до этого брак был по преимуществу экономической сделкой двух семейных кланов), положение ребенка в семейной структуре существенно не изменилось, но теперь уже он в значительной степени утратил множественную заботу, характерную для патриархальной семьи, и не приобрел еще необходимой свободы, по-прежнему находясь в полной зависимости от родителей, не имея возможности распоряжаться своей судьбой и собственностью.

На рубеже XVII и XVIII веков в Западной Европе, а затем и в России произошли существенные изменения в семейном статусе ребенка и вообще – в изменении отношений между родителями и детьми. Изменение самого механизма социализации в сторону признания за ребенком особого места в структуре семьи и общества, появление исследований детского творчества, детского фольклора и игр и пр. явилось началом тех шагов в признании прав ребенка, приведших в конце XX века к принятию Международной Конвенции о правах ребенка.

По мнению известного исследователя Л. де Мозе, эти изменения были обусловлены изменением в Западной Европе XVII–XVIII веков границ эмоциональной близости между матерью и ребенком, уменьшением отчужденности между ними и появлением «навязчиво-заботливого» модуса воспитания детей. Все это послужило формированию **нового психовида человека** в Новейшее время.

Таким образом, современная родительская любовь выросла на древе человеческой культуры совсем недавно. Это не значит, что человек прошлого не любил своих детей и не заботился о них, но эмоциональная сторона отношения родителей к детям была не развита. Этому способствовали тяжелые условия жизни, растворенность личности в группе, жестокость нравов. Дети большей частью были жертвами родительского деспотизма, нежели объектами любви. Формула Платона «Дети больше принадлежат государству, чем родителям» оказалась действенной для европейской культуры до середины XIX века. Новая этика и новый эмоциональный строй в сфере отношений родителей и детей был одним из итогов многообразных процессов, преобразовавших Европейское общество по мере того, как оно все дальше уходило от Средневековья.

Эволюция архетипического семейного треугольника в России

С принятием христианства на Руси семья на протяжении многих веков была социально санкционированной общностью, основанной на церковном браке, целью которого являлось **родительство** – необходимое обществу воспроизводство определенного типа личности. Родительство выступает в двух формах – *материнство* и *отцовство*, личностный смысл которых неоднозначен, как в истории культуры, так и в индивидуальной истории человека. Молодые люди до венчания могли не знать друг друга, а физическая и духовная интимность и единение, возникающие в процессе совместной жизни, были в значительной степени обусловлены появлением детей. При этом бездетная семья переживалась как величайшее личное горе супругов и вызывала осуждение окружающих, а половая жизнь до или вне брака считалась недопустимой, греховной.

Русская патриархальная семья – достаточно большая социальная общность, объединяющая 3–4 и более поколений ближайших родственников, а также работников, нахлебников, приемышей и пр. Такая семейная община, владеющая земельными угодьями и хозяйственным имуществом, могла занимать целое поселение (вот почему в некоторых российских деревнях по настоящее время – большинство жителей имеют одну фамилию). Семья могла насчитывать до 250 человек, оставаясь стабильной в течение 150–200 лет.

Вообще дореволюционная Россия – страна очень высокой рождаемости, население которой жило в соответствии с определенными *демографическими установками* следующего плана: «Брак и дети – святое дело. Холостое состояние в зрелом возрасте – безнравственно. Дети – Божья благодать. Развод – невозможен, повторный брак – только в случае вдовства».

Этих взглядов до 60-х годов XIX века придерживалось подавляющее большинство населения России, и не только русское. Многодетность была традиционной и устойчивой, потребность в детях была очень высокой и основывалась на *чадолюбии*. Однако эмоциональное отношение к детям было исключительно сдержанным, отцу патриархального семейства Домостроем запрещалось даже играть с ребенком, а великовозрастному сыну, например, «у родителей

речей перебивать не надлежит и ниже прекословить, и других их сверстников в речи не впадать, но ожидать пока они выговорят» и пр. [Юности честное зеркало²⁰...1990, с.47].

Кроме традиционной семьи в Древней Руси существовал институт искусственного родства – *кормильство* – обычай знатных семейств (преимущественно княжеских и боярских) передавать новорожденных сыновей на воспитание (вскармливание) в семьи более низкого статуса и сословия. Ребенок возвращался в родной дом в 8–9 лет, и связь его с кормильцем и его семьей была крепче кровного родства. Подобный обычай удаления мальчика из родной семьи в семью аталыка (воспитателя и наставника) существовал до недавнего времени на Кавказе.

В конце XIX и особенно в постреволюционное время в России сформировалась иная ценностная ориентация на семью как **супружество**, когда браки заключаются по сердечной склонности молодых людей при их относительном юридическом и экономическом равенстве, при этом дети рассматривались как неизбежное дополнение к браку, а не цель его. Особо уродливые проявления эта установка получила в 20-е годы XX в., когда под девизом А. М. Коллонтай «Дорогу крылатому Эросу!» была объявлена полная сексуальная свобода женщины, в том числе и свобода от воспитания рожденных в подобном сожителстве детей.

Социальные потрясения, женская эмансипация, *снижение потребности* в детях, ослабление роли церкви и др. причины привели к изменениям мотивации деторождения и формирования в России *нового типа рождаемости*, основанного на малодетности, позднем вступлении в брак или осознанном безбрачии и ослаблении чадолюбия. Последствия этих процессов сказываются в настоящее время. Это, с одной стороны, увеличение количества детей без семьи, воспитывающихся в госучреждениях, рост детской беспризорности и безнадзорности в семьях, один из самых высоких в мире уровень аборт и пр., а с другой, как ни парадоксально, – формирование у части родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «*детоцентризм*» как основа репродуктивной мотивации нового типа. По А. Г. Вишневному, современную семью можно назвать *детоцентристской*, это явление новое практически неизвестное с прежних эпох. В такой семье впервые в истории дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого организовывается вся жизнь семьи.

Происходит переход от количественного принципа рождаемости, основанного на традиционном чадолубии (родительстве), к качественному, основанному на «**ребячестве**» (в буквальном значении этого слова) т. е., *детоцентризме*. Складывается воспитание, как правило, единственного ребенка, эгоцентрического, невротичного и, в сущности, очень одинокого, несмотря на повышенное попечительство многочисленных «мамок-нянек». При такой ситуации общество обрекает себя на культивирование *социального инфантилизма*.

Социальный инфантилизм – формирование таких жизненных установок, при которых субъект избегает принятия ответственных решений в значимых ситуациях, возлагая «бремя выбора» и ответственность за его результаты на других людей, в частности, на родителей, близких.

²⁰ Юности честное зеркало. М., 1990.

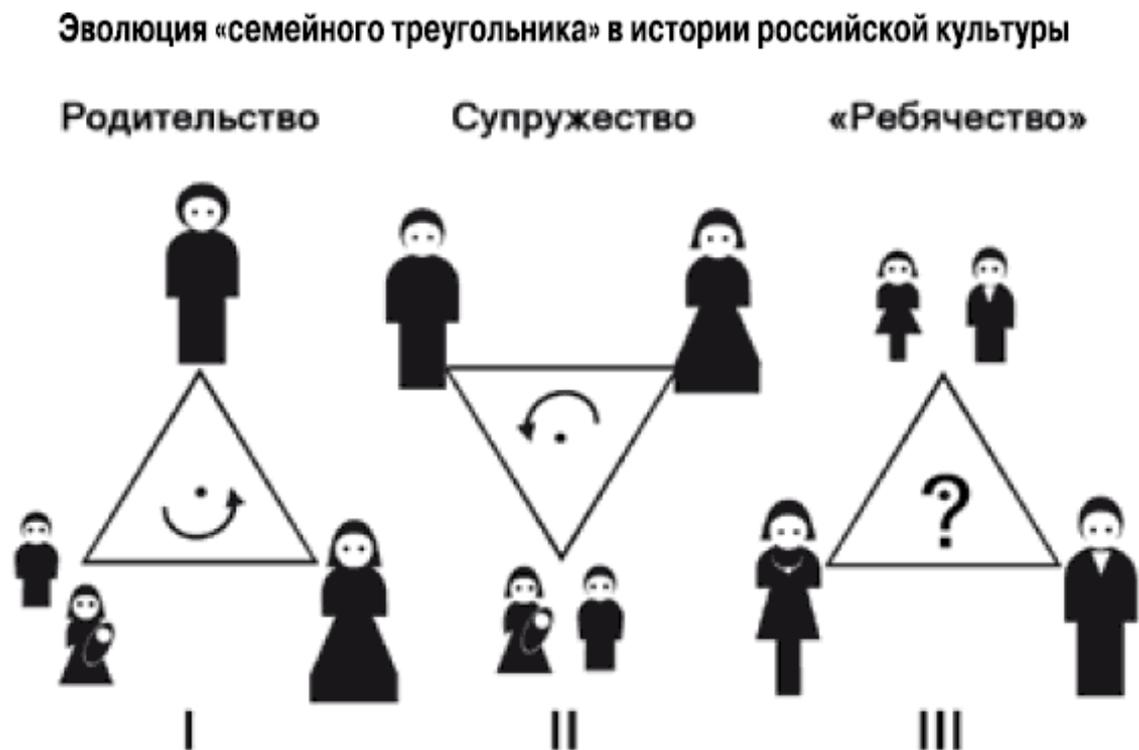


Рисунок 3.

Таким образом, эволюция семьи претерпела существенные изменения на протяжении социогенеза. Если представить себе в самом общем виде социально-психологическую структуру семьи в виде простейшего архетипического треугольника с вершинами: *отец* (муж) – *мать* (жена) – *дитя* (сын \ дочь), то можно обратить внимание на то, что семейный треугольник в процессе развития человеческого общества как бы вращается в своем центре по часовой стрелке, приобретая при этом различные положения в пространстве. Семья как единица половозрастной иерархической системы является клеточкой общества, и ее изменения соответствуют трансформациям ценностных ориентаций и социальных статусов входящих в нее членов.

В соответствии с положением архетипического семейного треугольника можно было бы выделить три основные стадии эволюции моногамной семьи: I – *патриархальная* – характеризуется главенствующим экономическим и социально-психологическим положением отца как господина и кормильца чад и домочадцев, «лидера» семейной малой группы (родительство).

II стадия характеризуется преобладанием ценностей *супружества* как относительного равенства мужа и жены при отсутствии социального статуса или низким статусе ребенка и, наконец, III стадия – «ребячество» в буквальном значении этого слова (согласно трактовке Вл. Даля [Даль,²¹ 1981]) помещает на вершину архетипического треугольника дитя, именно оно становится психологическим центром семьи, главным заказчиком и потребителем всяческих благ.

Это значит, *социально-психологическая эволюция семьи происходила в направлении трансформации семейных ценностных ориентаций, изменения отношений и статусов членов семейного архетипического треугольника: от патриархальных отношений с абсолютным главенством отца и мужа, через установление равенства между супругами, при этом положение ребенка оставалось и экономически, и юридически, и психологически зависимым, – к детоцентризму как ценностной ориентации взрослых на социальное возвышение ребенка, предпочте-*

²¹ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1981.

ние его интересов и потребностей. Эти изменения наиболее очевидны в последние десятилетия.

В российском законодательстве вплоть до начала XX века отсутствовали статьи, охраняющие права детей, даже совершеннолетние дети в отношении к родителям имели преимущественно обязанности. Это положение дел убедительно иллюстрирует анализ русского языка, например, этимология слова «*отрокъ*» восходит к праславянскому языку и означает «не имеющий права говорить», т. е. молодой человек до совершеннолетия, до 21 года не имел на Руси права голоса в обсуждении семейных дел. Интересно, что это распространялось и на женщин. В княжеской семье княгиня не имела права даже сидеть в присутствии мужа вплоть до середины XVII в. А еще в 20-х годах нашего века в крестьянской среде Верхнего Поволжья молодая женщина после свадьбы должна была прислуживать за семейным столом и лишь после рождения сына приобретала право обедать вместе со всеми. Женщина высших сословий до конца XIX века не могла служить и не имела чинов, поскольку чин женщины, если она не была придворной дамой, определялся чином ее мужа или отца.

В XVIII веке в России среди дворянства считается, что у детей должен быть мир взрослых интересов, а детство – период, который нужно пробежать как можно скорее, но в XIX веке появляется «детская комната», в которой царит образованная женщина гуманистических взглядов. Правда, низшие сословия от этих взглядов были далеки, но в даже семье бедной крестьянской семье особое, высокое «ангельское место» (напротив красного угла над печкой) было отдано детям. *Фактическая ценность детства* как традиционного чадолюбия была в России на высоком уровне. Для российской традиции было характерно невмешательство взрослых в детский быт, признание их игровой автономии, предоставление им физического пространства для игр: игровые постройки не разрушались, игрушки не выбрасывались, а мастерились старшими членами семьи – дедушками и бабушками. Все эти обстоятельства оказывались благотворными для существования уникальной *детской субкультуры* с ее особым бытом и бытием, с детским фольклором, правовым кодексом и др. формами детской жизни, сохраняющимися на протяжении столетий и передающимися изустно от одного детского поколения к другому. Другим важнейшим свидетельством глубинного уважения к ребенку явилось существование особого чина детской святости в русском православии – благоговейное отношения к ребенку «как наследнику Царства Божия» и почитания детей, причисленных к лику святых.²²

Итоги главы

Семья с социально-психологической точки зрения представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью отношений: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям, а также детей между собой, проявляющихся в любви, привязанности, заботе, интимности. Положение ребенка в семье эволюционировало от отношений «объекта при матери» через экономическую и психологическую зависимость от взрослых, родителей – к отношениям паритетности.

Нуклеарная семья в России (семейный архетипический треугольник) развивалась в направлении изменения семейных ценностных ориентаций и статуса ребенка: от родительства и супружества как «взрослоцентризма», к «ребячеству» как «детоцентризму».

Взгляд на ребенка через призму демографии показывает, что дореволюционная Россия – страна очень высокой рождаемости. Многодетность была традиционной и устойчивой, потребность в детях была очень высокой и основывалась на *чадолюбии* при внешне сдержанном эмо-

²² См.: Абраменкова В. В. Агиологическая психология детской святости // Вестник ПСТБУ. Педагогика. Психология. 2007. № 1.

циональном отношении к детям. Социальные потрясения, женская эмансипация, *снижение потребности* в детях и др. причины привели к появлению в России конца XIX – начала XX вв. *нового типа рождаемости*, основанного на **малодетности, позднем вступлении в брак или осознанном безбрачии и ослаблении чадолюбия**. Последствия этих процессов сказываются в настоящее время. Это, с одной стороны, увеличение количества детей без семьи, воспитывающихся в госучреждениях, рост детской беспризорности и безнадзорности в семьях, один из самых высоких в мире уровень аборт и пр., а с другой, как ни парадоксально, – формирование у части родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «детоцентризм» как основа репродуктивной мотивации нового типа.

Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

1. Каковы социально-психологические характеристики семьи?
2. В чем междисциплинарный статус проблемы семьи и какие науки это отражают?
3. Эволюция семьи в России связана с изменением статуса ребенка. В какой из периодов, по-вашему, ребенок был максимально счастлив и внутренне благополучен? Почему?
4. Какие факторы определяли высокую рождаемость в России в XIX – начале XX вв.?
5. Детоцентризм и социальный инфантилизм – каковы причины их появления и психологические последствия для личности? Приведите примеры.

Глава 4

Сказка как социогенетический инвариант семейных отношений

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 в передающихся из поколения в поколение. Инвариантами детской субкультуры являются многие формы детского фольклора, детский правовой быт, а так же игры, которые сохраняются и устно передаются из поколения в поколение детей. Одной из таких сквозь время проходящих инвариантов детской жизни является **сказка**.

Гипотезы происхождения сказки

В мировом творческом наследии жанр сказки представляет собой универсальное явление, при всем многообразии которого традиционные формулы сказки (сюжет, композиция, структура, герои остаются стабильными для всех времен и народов. Генетические корни сказки как жанра устного народного творчества, возникшего из первобытного мифа, теряются в незапамятных временах, но уже с XVII века сказка, исчерпав себя как продуктивный вид фольклора, медленно затухает и деградирует, живя старым багажом. Многие ученые – сказковеды считают, что судьба сказки как самостоятельной языковой формы предопределена – она погибнет, вытесненная литературой.

Откуда взялась сказка? Существуют различные гипотезы происхождения сказки. Одна из них – *антропологическая*, ее последователи (Ван Геннеп, Б. Малиновский) видели в сказке непосредственное отражение некогда живых представлений и обычаев, со временем забытых и сохранившихся в виде пережитков. *Лингвистическая* гипотеза отражает эволюцию сказки как устной традиции народного творчества (В. Я. Пропп, И. О. Мелетинский). Исходя из анализа формальной структуры сказки, универсальной для многих культур, исследователи приходят к выводу о едином источнике возникновения сказки и дальнейшем ее «кочевье» по странам и континентам. *Психоаналитическая* гипотеза, возводя сказку к древним мифам, магии и снам, приписывает ей выражение «извечных подавляемых желаний» и «комплексов человека» (З. Фрейд, К.-Г. Юнг). Каждая из этих гипотез затрагивает тот или иной аспект сказки как социогенетической инварианты, но все они оказались бессильны ответить на центральный вопрос: *зачем* возникла сказка, каков смысл ее появления и существования в истории культуры?

Если до Нового времени сказка функционировала как устный жанр, зависящий от мастерства и индивидуальности сказителя, и предназначалась для взрослой аудитории, то уже в конце XVII века в изданиях появляются специально отработанные детские сказки. И в настоящее время мы имеем дело с канонизированным сводом литературы для детей – с одной стороны – и сказкой как особым жанром детского фольклора, в котором авторами являются сами дети, – с другой.

Почему в истории культуры большинства народов возникла необходимость появления такого странного, с утилитарной точки зрения, феномена – детской сказки? Какова ее роль

в процессе социализации? И зачем ребенку сказка? Существуют различные версии значения для ребенка сказок, которые в общем сводятся к тому, что *сказка является особым средством усвоения ребенком окружающей действительности*. Тогда почему ребенок, перед которым открыт мир в его первозданной непознанности, разнообразии, яркими красками, предпочитает ирреальное отображение сказочного мира – реальному? Откуда в нем потребность в небывших, вымысле, нелепице? Почему так сильна любовь ребенка именно к волшебным сказкам с их архаикой и алогичностью?

Сказка как средство воспитания потому, вероятно, блестяще выполняла функции «наказания, развлечения, устрашения», чем отвечала сущностным потребностям ребенка. То, что воспитатель, порой, пытается донести до детского сознания, «втолковать» в форме моральных сентенций, прекрасно осваивалось ребенком в форме бесхитростной сказки и перестраивало его поведение. К. Д. Ушинский считал, что легкость и простота сказки, повторяемость отдельных элементов сюжета и словесных оборотов способствуют быстрому запечатлению сказки в памяти ребенка. Эта кажущаяся доступность сказки вкупе с поэтически образной формой, безусловно, способствуют ярким впечатлениям и ее запоминанию. Но дело заключается не столько в дидактическом и эстетическом, сколько в психолого-педагогическом воздействии сказки на ребенка.

А. В. Запорожец писал, что благодаря своеобразному отношению ребенка к художественному вымыслу происходит то, что в сказочных героях ребенок начинает видеть себя самого, ставить себя на их место, сопереживая им, пытаясь содействовать.

А. В. Запорожец (1905–1981) – крупный российский психолог в области психологии развития и детской психологии, создатель и руководитель Института дошкольного воспитания.

Особое значение для детей имеют сказки, героями которых являются сверстники: Мальчик-с-пальчик, Крошечка-Хаврошечка, сестрица Аленушка и братец Иванушка и другие, т. е. те персонажи-дети, которые проявляют смелость, находчивость, доброту, справедливость.

В образах и действующих лицах сказки зафиксированы моральные нормы, нравственные представления в своем предельном выражении – в форме полярных эталонов: хорошего-плохого, доброго-злого, красивого-безобразного. Они персонифицированы в образах: Кощей Бессмертного и Ивана Царевича, Василисы Премудрой и Бабы Яги, доброй падчерицы и злой мачехи, они являются нравственной точкой отсчета в оценке ребенком поведения окружающих и построения собственных поступков.

Историко-культурный анализ сказки с позиции внутрисемейных отношений

В любой сказке, идет ли в ней речь о животных («Зимовье зверей»), об обыденных предметах («Пузырь, Соломинка и Лапоть»), о царях и солдатах («Семь Семенов»), о добрых молодцах и красных девицах и т. п., запечатлены различные модели социальных взаимоотношений, присущих тому или иному сословию, социальной группе, той или иной эпохе. Особенно рельефно в сказке представлены *внутрисемейные отношения*.

Необходимость анализа этих отношений в социогенетическом исследовании социальной психологии детства обусловлена не только тем очевидным обстоятельством, что семья в ходе истории человеческого общества является для ребенка той естественной питательной средой, в которой осуществлялась первичная социализация ребенка, но, прежде всего тем обстоятельством, что она (семья) представляет собой для ребенка социальную группу, воплощающую живую микромодель общества в целом, что представлено в сказках. *Народная сказка в поэтической художественной форме дает общественно-типизированные образцы социально-психо-*

логических отношений в семье: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям и между собой, отношение к старшим членам семьи, другим родственникам. Типы отношений в семье с момента ее возникновения в истории культуры и до наших дней претерпели существенные изменения, что не могло не найти своего отражения в сказке как особой форме выражения общественного сознания. Подобно археологическому культурному срезу сказка многослойна, в ее композиции, образах, деталях, языке можно обнаружить исторические свидетельства и элементы различных эпох, находящихся в едином временном «сказочном» пространстве.

Историко-культурный анализ сказок дает представление об эволюции института семьи и внутрисемейных отношений с глубокой древности и до Новейшего времени. В сказках достаточно отчетливо проступают три основные исторические эпохи формирования семейных отношений в культуре. Первая эпоха – древнейшая, архаичная. Эпоха первобытности связана с началом разложения родового строя, при котором брачно-родственные отношения представлены в форме объединений родового типа. Это – эпоха примитивной демократии, равенства всех членов родовой семьи. Изображение семейных отношений в сказке этого периода не знает четкой иерархии по половозрастному типу, в ней звучит эпическая идея единения; главный герой не выделен, либо его образ очерчен без откровенной идеализации. Примером такой «сказочной семьи» может служить известная «Репка», в которой люди наравне с животными, объединяясь общей земледельческой целью, действуют сообща. Это выражение идеалов равенства и спаянности людей в первобытнообщинный период социогенеза. Вторая эпоха – древняя. Она связана со становлением моногамной семьи, расцветом патриархальной (большой) и появлением нуклеарной (малой) семьи. В сказках, отражающих этот период заметно выражена иерархия во внутрисемейных отношениях: супружеских (главенствующая позиция мужа и подчиненная – жены) и родительско-детских (полное подчинение воле родителей, их особое отношение к младшему из детей, часто пренебрежительное, насмешки старших братьев или сестер над самым младшим). В сказках этого периода, отображающих строгую половозрастную иерархию, могут обнаружиться и еще более древние слои семейных отношений – своеобразные исторические реликты отношений, допустим матриархата – женского приоритета или минората – предпочтения младшего сына старшему в праве наследования. Такой отголосок матриархата можно найти в сказке о чудесной тотемной супруге – волшебнице, принявшей звериный облик и, вследствие нарушения супругом установленных ею запретов (табу), покидающей своего мужа. Тем самым она лишает его своего покровительства и обрекает на тяжкие испытания (как в сказке «Царевна-лягушка»). Пережиток древнейшего инфантицида – умерщвления детей, а также предпочтения младшего сына старшему можно найти и в сказке «Мальчик-с-пальчик». В ней родители оставляют в лесу своих семерых детей на съедение диким зверям, и лишь благодаря смелости и находчивости самого маленького из них, перехитрившего людоеда и овладевшего его чудесными сапогами-скороходами и кошельком, все оканчивается благополучно.

В сказках, отражающих этот древний период в становлении семейных отношений, вероятно, формируются основные полоролевые образцы мужского и женского поведения и эстетического облика «доброго молодца и красной девицы».

И, наконец, последний период формирования семейных отношений в культуре – третья эпоха. Она связана с процессом утверждения классового общества и упрочения нуклеарной семьи современного типа. «Сказочная семья» этого периода так же, как и всех предыдущих, основана на браке. Но если архаичный древнейший брак – это *средство* достижения героем каких-либо благ, например, волшебных предметов («Молодильные яблоки»), брак древнего периода является *целью*, ради которой совершаются подвиги. Недаром сказки часто завершаются – «честным пирком, да за свадебку». В третьем периоде брак выступает как *данность*, как то, после чего ведется повествование.

Сами внутрисемейные отношения здесь лишены налета идеализации, так свойственной второму периоду и зачастую могут принимать форму распрей: между братьями или сестрами, между отцом и детьми, между супругами. Появляются мотивы «злой жены» или ее супружеской неверности: прежняя иерархия с приоритетом мужа «переворачивается», обнаруживая главенство жены в семейных отношениях, но это главенство связано не с особыми магическими способностями женщины, как в архаичной сказке, а с ее скверным характером и заботливостью мужа (как в «Сказке о рыбаке и рыбке»). Появляются темы обездоленной падчерицы («Морозко», «Крошечка-Хаврошечка»), хитрой матери, желающей погубить сына-царевича «ради любовника» («Притворная болезнь»); младшей сестрицы, несущей наказание за злые действия старших сестер и вынужденной «трое железных башмаков износить, трое посохов железных изломать, трое колпаков железных порвать», прежде чем обрести мужа («Финист – Ясный Сокол») и пр..

Таковы на материале анализа сказки основные периоды социогенеза семейных отношений, связанного с историческими эпохами становления семьи как социального института. *В сказке не только нашла свое отражение эволюция семьи с древнейших времен, но и запечатлена обобщенная оценка семейных отношений каждой из эпох.* Основные социальные ценности, позитивные установки, четкие полоролевые и эстетические образцы, вероятно, были сформированы во вторую эпоху, которую можно было бы назвать классической (патриархальной).

Сказка, обнаруживая в себе пласты «различной древности», дает представление (особенно в своих ранних периодах) об *идеальной семье*, а значит, как справедливо отмечает В. Я. Пропп: «Сказка – не только вчерашний день, но мечта о будущем» [Пропп,²³ с 143].

Являясь выражением общественного сознания прошлого, детская сказка сама формирует определенные аспекты индивидуального сознания настоящего и будущего. Как социогенетическая инварианта относительно стабильная на протяжении веков, сказка является одним из самых чистых и живительных источников формирования у ребенка эстетических эталонов и представлений, в частности, об идеальной семье, семейном счастье. Эти «сказочные представления» могут впоследствии активно влиять на личность взрослого человека.

Так, И. А. Гончаров пишет о детстве Обломова: «...Он в бесконечный зимний вечер робко жметя к няне, и она нашептывает ему о какой-то неведомой стране, где нет ни ночей, ни холода, где совершаются чудеса, где текут реки меду и молока, где никто ничего круглый год не делает, а день-деньской только и знают, что гуляют все добрые молодцы, такие, как Илья Ильич, да красавицы, что ни в сказке сказать, ни пером описать... Взрослый Илья Ильич, хотя после и узнает, что нет добрых волшебниц, хотя и шутит он с улыбкой над сказаниями няни, но улыбка эта не искренняя, она сопровождается тайным вздохом: *сказка у него смешалась с жизнью*, и он бессознательно грустит подчас, зачем сказка не жизнь, а жизнь не сказка... И старик Обломов, и дед выслушивали в детстве те же сказки, прошедшие в стереотипном издании старины, в устах нянек и дядек, сквозь века и поколения» (Курсив мой – В. А.) [Гончаров,²⁴ с. 138–139].

Влияние сказки на формирование личности ребенка XIX в. трудно переоценить; известно, что А. С. Пушкин с восторгом говорил о сказках: «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!», а что такое сказка для ребенка XX в.? По мнению А. В. Запорожца, ценность сказки в том, что «она способствует активному сопереживанию персонажам, постановке себя на их место, действию, как бы, от их лица», благодаря сказке во многом, открывается смысл и моральная значимость человеческих поступков. А с точки зрения К. И. Чуковского, «...до

²³ Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2002.

²⁴ Гончаров И. А. Обломов. М., 1965.

семи-восьмилетнего возраста сказка для каждого нормального ребенка есть самая здоровая пища – не лакомство, а насущный и очень питательный хлеб» [Чуковский,²⁵ с. 429].

Социогенетический анализ сказки в онтогенезе с помощью методики «Лото»

Существуют ли и в какой форме в сознании современного ребенка и его поведении социогенетические формулы прошлого, в частности историко-культурные типы семейных отношений? При этом во всем многообразии обобщенных характеристик (типов) семейных отношений наиболее интересен аспект полоролевых стереотипов и представлений о типично женских и типично мужских эталонах поведения в культуре.

Построить такой эксперимент оказывается возможным благодаря тому, что сложившийся тип семейных отношений, который усваивает ребенок, фиксируется не только в идеальных образцах и установках, но реально «опредмечивается» в окружающих ребенка материальных объектах, запечатлевается в них (достаточно вспомнить семейные реликвии). За миром предметов отчетливо просматривается мир семьи и личностная перспектива социальной позиции ребенка, реальных и идеальных полоролевых представлений.

Смена социальной позиции ребенка в ситуации принятия им той или иной социальной роли (отца или матери, сказочного персонажа определенного пола и себя в будущем) позволяет обнаружить определенный пласт динамических смысловых образований личности ребенка в семье и обществе, обусловленный социогенезом семейных отношений. В соответствии с методическим принципом смены социальной позиции ребенка в деятельности и благодаря механизму идентификации со сказочными персонажами ребенок-дошкольник усваивает идеальный тип отношений, представленный в описании жизни сказочных героев.

Методикой, реализующей принцип смены социальной позиции ребенка в ситуации принятия им социальной роли, является **методика «Лото»**. Она заключается в том, что ребенок, имея набор карточек с изображением различных предметов реальной и сказочной жизни, должен разложить их по заданию экспериментатора так, чтобы на его планшете оказывались предметы «для мамы», «для папы», а затем для сказочных персонажей – Василисы Премудрой и Ивана-Царевича. Таким образом ребенок последовательно ставился в позицию того или иного лица посредством предметов, которые отражали тип взаимоотношений в реальной семье и в семье сказочной с точки зрения полоролевых стереотипов поведения.

Дети-дошкольники 4,5–6,5 лет 80-х годов XX века в первой серии эксперимента распределяли карточки с изображением предметов на «мамино» и «папино» планшетах. Набор карточек включал, как чисто женские (спицы и клубок шерсти; помада и духи и пр.), так и чисто мужские (футбольный мяч, бритвенный прибор, молоток с гвоздями и др.), так и нейтральные по характеру предметы, т. е. предметы отдыха и быта (кресло, телевизор, пылесос и др.), а также «сказочные» предметы (сапоги-скороходы, волшебная палочка и пр.). Именно при раскладе детьми нейтральных предметов особенно отчетливо проявился характер взаимоотношений в семье, распределения в ней ролей и обязанностей между взрослыми, а сказочные предметы раскладывались на «волшебные» и «неволшебные». Затем, из всего комплекта карточек каждый ребенок должен был выбрать карточки с

²⁵ Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1981.

теми предметами, которые понадобятся ему во взрослой жизни. Этот этап является наиболее важным для анализа того, как идеальные образцы семейных отношений, дошедшие до нас в описаниях сказочной семьи, влияют на детские представления о семейных отношениях, как они пересекаются и пересекаются ли с современными.

Результаты исследования оказались следующими: большинство дошкольников все нейтральные предметы раскладывали так, что на «мамино» планшете оказывались, как правило, карточки, изображающие предметы домашнего обихода и хозяйственных работ (швабра, пылесос, даже молоток с гвоздями и т. д.). А на «папином» – карточки с изображением предметов отдыха и спорта (телевизор, книги и газеты, диван, теннисные ракетки и т. д.).

Достаточно убедительно дети демонстрировали свои представления о распределении обязанностей в современной семье и отношения к кругу занятий мамы и папы в его доме. Отмечались случаи, когда родители заменялись детьми сказочными персонажами, символизирующими исторически сложившиеся типы полоролевого поведения, например, Иваном-Царевичем и Василисой Премудрой. Но оказалось очевидным, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения. Поэтому они не отдавали Ивану-Царевичу мягкий диван, а Василисе Премудрой молоток с гвоздями, что свидетельствует о тех существенных сдвигах в полоролевых позициях мужчины и женщины в современной семье, о переворачивании исконных зафиксированных в культуре образах маскулинности и фемининности.

В то же время для мальчиков и для девочек оказываются достаточно притягательны те моральные эталоны мужественности и женственности, зафиксированные в сказочных персонажах. Особенно притягателен для детей образ чудесной невесты, а затем супруги Василисы Премудрой, воплощающий в себе исконно русский, патриархальный и буквально домостроевский идеал женщины – мудрой жены и Ненаглядной Красоты.

В процессе эксперимента с детьми проводилась беседа, последний вопрос которой касался детских представлений о будущем: «Какие из предметов тебе понадобятся, когда ты станешь совсем взрослым?» Ребенок в своей «модели будущего» отражает то представление о семье, которое у него сложилось, поэтому почти все дети на этот вопрос отвечали сразу: «Ну, конечно, папины» (мальчики) или «Ну, конечно, мамины» (девочки), что свидетельствовало о формировании половой идентичности ребенка, при этом главным образом, родитель того же пола, что и ребенок, является моделью идентификации. Так оказалось, что у мальчиков выбор предметов «для себя взрослого» состоял из 66 % предметов «для папы», а у девочек – из 77 % предметов «для мамы». Для своей будущей семьи дети выбирали также и сказочные волшебные предметы: ковер-самолет, говорящее зеркальце, скатерть-самобранку и др., «обеспечивающие» красивую, интересную – «сказочную» жизнь.

Таким образом, в сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно-историческую природу. Предложенные детям конца 80-х годов картинки с изображением предметов реальной и сказочной жизни, становились стимулом для воспроизведения обобщенной картины семейных отноше-

ний, которые открываются ребенку как нормативные через позиции родителей, в частности, в распределении семейных обязанностей. Кроме того, вырисовывается картина социальных отношений, зафиксированная в сказках, поскольку именно в сказках перед ребенком предстает более широкий мир – мир человеческих отношений вообще. Оказалось очевидным, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения.

Нельзя не выразить в этой связи солидарность с мнением о сказке оригинального русского философа и исследователя кн. Е. Н. Трубецкого: *«...сказка заключает в себе богатое мистическое откровение, ее подъем от житейского к чудесному, ее искание «иногo царства» представляет собою великую ценность духовной жизни и несомненную ступень в той лестнице, которая приводит народное сознание от язычества к христианству»* [Трубецкой,²⁶ 1997, с.426].

Идентификация с родителями и усвоение ребенком типа отношений в семье определяют формирование у него «модели будущего». Идентификация ребенка со сказочными персонажами, а в дальнейшем и с другими литературными героями служит обогащению этой модели.

Итоги главы

Сказка как социогенетический инвариант – есть устойчивая культурная форма, которая посредством народнопоэтического выражения дает обобщенно-типизированные образцы социально-психологических отношений в семье, является одним из источников построения ребенком картины мира семьи.

Эволюция института семьи и внутрисемейных отношений с глубокой древности и до Новейшего времени представлена в историко-культурном анализе детских сказок, где отчетливо проступают три основные исторические эпохи формирования семейных отношений в культуре, дающие три типа «сказочной семьи». Первый тип – архаичная семья, представляющая род с его первобытной демократией. Второй тип – древняя патриархальная семья, в основе которой лежит четкая половозрастная иерархия; здесь создаются полоролевые стереотипы «доброго молодца» и «красной девицы». И третий тип – семья нового времени, отражает начало упадка патриархальных отношений и инверсию иерархии.

В сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно-историческую природу. Предложенные детям в методике «Лото» картинки с изображением предметов реальной и сказочной жизни, становились у дошкольников стимулом для воспроизведения обобщенной картины семейных отношений, которые открывались ребенку как нормативные через позиции родителей, в частности, в распределении семейных обязанностей. Кроме того, здесь вырисовывалась картина социокультурных отношений, зафиксированная в сказках, поскольку именно в сказках перед ребенком предстает более широкий мир – мир человеческих отношений вообще. Оказалось, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения.

На формирование детских семейных установок оказывают влияние не только наблюдаемый ребенком в реальной жизни тип отношений родителей, но и идеальный тип отношений и полоролевых образцов, зафиксированных в сказках. Эти два типа отношений вступают в своеобразный диалог – «диалог культур» – прошлого и настоящего в создании представлений о семейных отношениях; при этом культурные полоролевые стереотипы мужчины и женщины в современных условиях оказываются в явном несоответствии с существующим типом семей-

²⁶ Трубецкой Е. Н. Избранное. М., 1997.

ных отношений, и здесь сказка является одним из источников построения ребенком модели будущих семейных отношений в своей идеальной форме.

Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

1. Какие народные сказки отражают эволюцию семьи и семейных отношений?
2. Что имел в виду В. Я. Пропп, когда сказал: «Сказка – не только вчерашний день, но мечта о будущем»? Как это связано с любовью детей к сказкам?
3. Согласны ли Вы с мнением ученых-сказковедов, что гибель сказки как особого жанра предрешена?
4. Если провести эмпирическое исследование с помощью методики «Лото» с дошкольниками-москвичами и их сверстниками – жителями отдаленного селения в глубинке сегодня, то каков будет результат?

Глава 5

Детская субкультура: содержание, функции, значение в культуре

Помимо социогенетического анализа семьи, необходим социогенетический анализ другой социальной группы, имеющей большое значение для развития отношений и личности ребенка: это исследование детского сообщества, групп сверстников – *детской субкультуры*.

Понятие детской субкультуры в социальной психологии детства

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА (от лат. *sub* – под и *cultura* – возделывание, воспитание, развитие) – в широком значении – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком – *смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития*.

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место и, вместе с тем, она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых. Детская субкультура – автономное целостное образование внутри культуры взрослых – представляет различные возрастные группы, социальные слои, региональные сообщества, неформальные объединения и пр.

Понятие детской субкультуры возникло в последние десятилетия в связи с ростом гуманизации и демократизации общественной жизни: Организацией Объединенных Наций в 1959 г. принята «Декларация прав ребенка», 1979 г. объявлен Годом ребенка, в 1989 г. по инициативе Польши была принята Международная Конвенция о правах ребенка – все эти акты послужили поворотом общественного сознания от понимания ребенка как существа лишь «готовящегося стать личностью» к признанию самоценности детства в развитии общечеловеческой культуры и возможности участия детей в различных сферах общественной жизни.

Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность, когда не прошедшие инициацию (особый обряд посвящения во взрослость) члены общины объединялись для осуществления совместных форм жизнедеятельности, тождественной взрослым. С развитием человеческого общества эти формы все более автономизировались, делая переход от прямого подражания трудовым, бытовым и ритуальным действиям взрослых – к игре как особой непродуктивной форме активности, благодаря которой осуществляется управление собственным поведением ребенка, его ориентации в смыслах человеческой деятельности и отношений.

Содержание детской субкультуры: краткое изложение

Детская субкультура – это тот мир, который детское сообщество создавало «для себя» на протяжении всего социогенеза, его составляют: традиционные *народные игры* (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.); *детский фольклор* (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки); *детский правовой кодекс* (знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекуновское право в разновозрастных груп-

пах, право на использование грибного/ягодного места); *детский юмор* (потешки, анекдоты, розыгрыши, подделки); детская *магия* и мифотворчество («колдовство» против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы); детское *философствование* (вопросы типа «почему», рассуждения о жизни и смерти и пр.); детское *словотворчество* (этимология, языковые перевертыши, неологизмы); *эстетические представления* детей (составление веночков и букетов, рисунки и лепка, «секреты»); *наделение прозвищами* сверстников и взрослых; *религиозные представления* (детские молитвы, обряды).

Остановимся на некоторых формах детской субкультуры. Это прежде всего коллективные **игры**, влияние которых в процессе социализации трудно переоценить. Игра как школа произвольного поведения, «школа морали в действии» (А. Н. Леонтьев) и своеобразное моделирование социальных отношений является ведущей деятельностью ребенка по совершенствованию и управлению собственным поведением. Важнейшее значение здесь приобретают *групповые игры*, носящие особый интерактивный характер, предполагающие строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. К ним относятся такие традиционные для России игры, как «Лапта», «Горелки», «Казачки – разбойники», «Жмурки», «Бояре» и многие другие.

Некоторые исконно детские групповые игры, вошли в неотъемлемую часть детской субкультуры, будучи до того элементами карнавальнoй, игровой или ритуальной культуры взрослых. Такова, к примеру, игра «Жмурки», которая у славян восходит к языческому погребальному обряду (вряд ли случайно поэтому на языке криминальной субкультуры «жмурики» – мертвецы, трупы). Черты собственно игры она обрела сначала в забавах молодежи и лишь в 60-х гг. XIX в. перешла в детскую игровую традицию. Поразителен в этой связи и социогенез известной в России и широко распространенной до недавнего времени детской игры – хорова, состоявшей в следующем: мальчика сажают в круг и поют:

«Сиди-сиди, Яша,
Под ореховым кустом,
Грызи-грызи, Яша,
Орешки каленые, милому дареные
Чок-чок, пяточок
Вставай Яша – дурачок.
Где твоя невеста,
В чем она одета,
Как ее зовут и откуда привезут?».

Мальчик должен с закрытыми глазами выбирать себе «невесту», найти и назвать ее по имени. Как показывает историко-этнографическое исследование, загадочный Яша есть никто иной, как архаичный ящер, а немудреная детская игра является трансформацией древнейшего языческого обряда принесения девушек в жертву дракону – ящеру, зафиксированного, кстати, и в многочисленных сказках.

Многие из детских игр вышли из календарных обрядов взрослых, по свидетельству активного «реставратора» народных игр В. М. Григорьева: «Прошедшие через века традиционные игры доносят до нас отголоски старинных **обычаев**, элементы древних **магических обрядов, религиозных представлений** разных народов» [Григорьев,²⁷ 1994, с.35] (подчеркнуто мной. – В. А.). Традиционная игра – не просто воспроизведение детским сообществом исторически сложившихся отношений взрослых, а переосмысление им этих отношений и определения своего самобытного места в мире.

²⁷ Григорьев В. М. Народные игры и традиции в России. М., 1994.

Творческая, пристрастная переработка совокупного опыта предшествующих поколений в игре является условием автономизации мира детства и возникновения широкого круга феноменов детской субкультуры, таких, как различные жанры *детского фольклора*, к ним, в частности, относятся: *считалки* («Аты-баты, шли солдаты, аты-баты – на базар...», «На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной. Кто ты есть такой?..», «Вышел месяц из тумана...» и пр.) и другие формы жеребьевки; *дразнилки* (именные – для мальчиков и девочек типа «Андрей-воробей, не гоняй голубей, голуби бояться, на голову садятся», «Ленка – пенка, грязная коленка»). К ним относятся также дразнилки, высмеивающие детские недостатки и проступки: ябедничество, хвастовство, глупость, плаксивость, жадность, трусость, например, «Жадина-говядина, соленый огурец, по полу валяется, никто его не ест» или «Плакса-вакса-гуталин, на носу горячий блин!», благодаря которым детское сообщество осуществляет функцию воспитания своих членов. Дразнилки тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать себя при нападках сверстников в адекватной форме словесной самозащиты (ответить дразнилкой-отговоркой).

Жанр считалки является уникальным, не имеющим аналогов во взрослом фольклоре, и представляет собой вместе с жеребьевками (типа: «Матки, матки, чьи заплатки – травка или булавка?») своеобразную прелюдию к игре, необходимый ее атрибут и культурно оформленную реализацию *пара-игровых отношений*:

«Катилася торба
С великого горба.
В этой торбе —
Хлеб, соль, вода,
Пшеница.
Кто с кем хочет
Делиться?»

Именно благодаря считалке, устраняются нежелательные конфликты в детской среде по поводу игры и обогащается репертуар традиционных текстов.

По определению М. В. Осориной, «*Детский фольклор – одна из форм коллективного творчества детей, реализуемого и закрепляемого в системе устойчивых устных текстов, передающихся непосредственно из поколения в поколение детей и имеющих важное значение в регулировании их игровой и коммуникативной деятельности*» [Осорина,²⁸ с.41]. Фольклорная традиция, вобравшая в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, предоставляет ребенку – дошкольнику или младшему школьнику готовые способы решения жизненных проблем в детском сообществе, а в подростковом возрасте – приобретение психологической независимости от взрослых и отстаивание своей позиции.

Содержание детской субкультуры может меняться в зависимости от *возрастных характеристик* детей, например, до 8–10 лет в детских сообществах наблюдаются преимущественно стихотворные жанры фольклора и правового быта. В 11–13 лет в общении между детьми используются прозаические тексты демонстративного или юмористического содержания. А в 14–17 лет – это песни, пародии, анекдоты, «черный юмор» как особые средства приобретения социального статуса среди сверстников и удовлетворения потребности подростков в коммуникации, а также в приобретении стиля поведения, моды. Передача всего богатства содержания детской субкультуры происходит непосредственно «из уст в уста», сегодня в условиях неформального общения на игровых площадках, в летних лагерях, санаториях, больницах. Лишь к

²⁸ Осорина М. В. Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). М., 1990.

концу периода детства, наряду с устными, появляются письменные тексты – песенники, девичьи альбомы, «гадалки», сборники анекдотов.

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.