

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Многие фундаментальные науки о человеке, современные прикладные отрасли социально-психологического знания накопили большой фактологический материал об отдельных сторонах становления личности, о закономерностях социального развития на разных возрастных этапах, о роли взрослого сообщества в социализации детей. Однако только в последнее десятилетие этот материал стал системно анализироваться в контексте нового междисциплинарного направления – социальной психологии детства. Предметом этого научного направления является детство как целостная самобытная эпоха, эпоха вхождения ребёнка в человеческую культуру. Содержанием анализа становится роль социальных общностей, ответственных за становление детской личности как в социогенезе, так и в онтогенезе, условия и механизмы формирования гуманного отношения ребёнка к миру и самому себе, проблема становления детской картины мира, актуальные вопросы неудачной социализации ребёнка, детской субкультуры.

**Цель** учебной дисциплины «Социальная психология детства» – раскрыть и охарактеризовать современное состояние феноменологии детства в социально-психологической теории и практике, а также тенденции становления и развития социальной психологии детства как отрасли научного знания в культурно-историческом контексте; представить накопленный в отечественных и зарубежных исследованиях опыт изучения социально-психологических закономерностей социализации, социальной адаптации и социального развития детской личности в онто- и социогенезе.

### **Задачи курса:**

- раскрыть интегративный характер социальной психологии детства как отрасли современного научного психологического знания;
- охарактеризовать теоретико-методологические детерминанты и специфические исследовательские аспекты социальной психологии детства: методологические принципы, методы и стратегии исследования, социально-культурные факторы, условия и механизмы, определяющие психическое развитие и социальное бытие детской личности в онто- и социогенезе;

– определить и охарактеризовать роль и социально-психологическое значение основных институтов и значимых агентов социализации ребенка, а также характер их влияния на успешность социальной адаптации и социального развития детской личности на ранних этапах онтогенеза;

– раскрыть социально-психологические закономерности половой дифференциации и гендерно-ролевой социализации детской личности в онто- и социогенезе; осуществить анализ результатов современных исследований, посвященных изучению проблемы гендерных различий в социальной психологии детства;

– ознакомить студентов с идеями и достижениями современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности; раскрыть значение сравнительно-культурных исследований для теории и практики социальной психологии детства; охарактеризовать роль этнокультурных факторов в процессах социализации, социальной адаптации, психического и социального развития детской личности;

## СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### Тема 1. Феноменология детства в современной социальной психологии

#### Вопросы

- 1.1. Современные подходы к изучению феноменологии детства в социально-психологических исследованиях.
- 1.2. Исторические этапы становления социальной психологии детства.
- 1.3. Подходы к определению предмета социальной психологии детства.
- 1.4. Основные категории, понятия и взаимосвязи социальной психологии детства.

#### ***1.1. Современные подходы к изучению феноменологии детства в социально-психологических исследованиях.***

Интегративный характер социальной психологии детства как отрасли научного знания, изучающей закономерности становления личности ребенка в онто- и социогенезе. Актуальные тенденции интеграции социальной и детской психологии. Выявление, раскрытие и характеристика психосоциокультурной сущности феномена детства в современных психологических исследованиях: по экологической психологии развития ребенка, этнографии детства, социологии детства, экологии детства, виртуальной психологии детства, возрастной психологии, гендерной психологии, этнопсихологии и др.

#### ***1.2. Исторические этапы становления социальной психологии детства.***

Тенденции развития социальной психологии детства в XXI столетии. Социальная психология детства в системе психологических наук. Сущностная характеристика детства как особой психосоциокультурной категории в современной социальной психологии детства.

#### ***1.3. Подходы к определению предмета социальной психологии детства.***

Определение межличностных отношений и общения, опосредованных совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и

сверстниками), а также закономерностями порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития в качестве предмета социальной психологии детства (В.В. Абраменкова).

Выделение единиц анализа в социальной психологии детства: ребенок в контексте возраста, истории, социума, культуры, этноса, социализации, социальной ситуации развития, детской группы, семьи; закономерности генезиса семьи (модели общества взрослых) и детской группы (модели общества равных), их социального статуса в социуме и позиции ребенка в них на протяжении всего периода развития человеческой цивилизации и культуры, а также в эпоху смены культурно-исторических традиций.

**1.4. Основные категории, понятия и взаимосвязи социальной психологии детства:** социогенез, онтогенез, социальная ситуация развития, условия, движущие силы и механизмы психического развития личности, возрастная периодизация, межличностные отношения, взаимоотношения и общение ребенка; совместная деятельность, культура, сообщество взрослых, семья, детская субкультура (детские сообщества и группы), индивидуальная картина мира ребенка; социализация, детская личность, социальное развитие детской личности (адаптация, индивидуализация и интеграция ребенка как стадии вхождения ребенка в референтную общность и культурно-историческое пространство), социогенетические инварианты, полоролевая структура личности, большие социальные группы, малые группы, детская группа и др.

## **Тема 2. Теоретико-методологические детерминанты социальной психологии детства**

### **Вопросы:**

2.1. Социогенетический и онтогенетический анализ личности ребенка в социальной психологии детства.

2.2. Метод исторической реконструкции как основной метод анализа социогенетического материала в социальной психологии детства.

2.3. Феномен детской картина мира в социальной психологии детства.

2.4. Специфические исследовательские аспекты условий, движущих сил и механизмов развития личности в социальной психологии детства.

2.5. Социально-культурные факторы, определяющие психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза.

### ***2.1. Социогенетический и онтогенетический анализ личности ребенка в социальной психологии детства.***

Концептуальные детерминанты социальной психологии детства: общеметодологические принципы историзма, культурно-исторической обусловленности, социальной обусловленности, единства деятельности, общения, познания, деятельностного опосредования, определяющие возможности социогенетического и онтогенетического анализа личности ребенка.

Базисные методологические принципы социальной психологии детства: исторической реконструкции, экологической валидности, смены социальной позиции ребенка, построения картины мира (микроконструирования).

### ***2.2. Метод исторической реконструкции как основной метод анализа социогенетического материала в социальной психологии детства.***

Основные стратегии исторической реконструкции феномена детства в социогенезе: 1) диахронический аспект, позволяющий раскрыть закономерности персонотенеза человека, становления ребенка как личности в истории психологии; 2) синхронический аспект, обеспечивающий анализ феномена детства в этнографическом пространстве, механизмов социализации и культуры, влияющих на развитие личности ребенка; 3) изучение закономерностей развития личности в онтогенезе, связанное с приобщением ребенка к социокультурным эталонам и его жизнедеятельностью в различных социальных группах.

### ***2.3. Феномен детской картина мира в социальной психологии детства.***

Определение детской картины мира как конструирование смысловых отношений ребенка в социальном пространстве.

Метод воссоздания (микроконструирования) детской картины мира: анализ образа социального мира ребенка, опредмеченного в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях, смысловых пространствах отношений, визуальных архетипах, социогенетических инвариантах, визуальных социотипах, визуальных стереотипах, мифологической структуре сознания ребенка, визуальной модели мира.

#### ***2.4. Специфические исследовательские аспекты условий, движущих сил и механизмов развития личности в социальной психологии детства.***

##### ***2.4.1. Особенности анализа в социальной психологии детства социогенеза (персоногенеза) детства и детской группы, образующей собственную социальную ситуацию развития.***

Социально-культурные факторы, определяющие психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза. Феномен пространства человеческой культуры и его составляющие реальности: 1) предметного мира; 2) образно-знаковых систем; 3) социального пространства; 4) природы.

Психологические закономерности освоения ребенком содержания континуума социального пространства и его составляющих: общения, многообразных человеческих деятельностей, прав и обязанностей человека в обществе. Социально-психологический смысл освоения ребенком реальности общения: актуализации межличностных отношений и взаимоотношений; знаковой системы языка, речи, их личностных смыслов и субъективных трудностей, представляющих индивида как уникального носителя языка. Социально-психологические характеристики освоения видов деятельности, определяющей вхождение ребенка в социальное пространство: игровой, учебной, трудовой. Особенности интериоризации и экстериоризации детской личностью в онтогенезе реальности прав и обязанностей человека.

Особенности социального наследования ребенком мира (пространства) человеческой культуры. Проблемы взаимодействия социальных условий и

возраста ребенка в современных условиях жизни: экономические, мировоззренческие, нравственные.

Феноменология детской личности как социальной единицы, родового индивида и уникальной индивидуальности в контексте индивидуального бытия общественных отношений. Особенности формирования бытия общественных отношений и индивидуального бытия детской личности.

Особенности становления внутренней позиции, системы личностных смыслов ребенка на ранних этапах онтогенеза, определяющих в дальнейшем развитие социально-психологических качеств личности: ценностных ориентаций, мировоззрения, структуры самосознания (имени, образа тела, притязания на признание, половой идентификации, психологического времени и социального пространства личности, Я-концепции и др.).

Фактор места как условие социального развития детской личности. Проблема развития физической, психической и социальной активности ребенка. Сущность понятий «позитивная социальная активность», «негативная социальная активность» и «социальная пассивность» личности.

#### ***2.4.2 Механизмы идентификации — обособления как социально-психологические детерминанты психического развития и социального бытия детской личности.***

Идентификации (отождествление) как механизм социализации детской личности (в семантике присвоения отдельным индивидом социально-культурной и исторической человеческой сущности). Происхождение и развитие механизма идентификации в онто-, социо- и филогенезе. Специфика идентификации отношений младенца и матери. Психологические закономерности функционирования и развития межличностной идентификации ребенка со взрослыми и сверстниками в онто- и социогенезе. Идентификация с произведениями искусства и ее роль в социальном развитии детской личности.

Обособление как механизм индивидуализации и социогенеза детской личности, проявляющийся в переживании субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления (в семантике отстаивания отдельным

индивидом своей психологической природы и человеческой сущности). Происхождение психологической природы механизма обособления в филогенезе. Специфика обособления ребенка с матерью. Психологические закономерности и этапы становления механизма обособления ребенка в онто- и социогенезе.

Взаимодействие механизмов идентификации и обособления и типы личностей в контексте социального развития ребенка.

Роль механизмов идентификации – обособления в формировании смысловых отношений в индивидуальной картине мира ребенка, охватывающей систему следующих пространств:

- физического пространства отношений к окружающей среде;
- социального пространства отношений к другим людям (взрослым и сверстникам);
- морального пространства норм и ценностей;
- личностного пространства отношений к себе и своему будущему.

Онтогенетический, функциональный и структурный планы анализа в социальной психологии детства идентификации – обособления как механизмов становления отношений ребенка и интериоризации культурных ценностей в онтогенезе и социогенезе.

### **Тема 3. Социально-психологические особенности социализации и социального развития детской личности**

#### **Вопросы:**

3.1. Проблематика социализации и социального развития личности в социальной психологии детства.

3.2. Психологические условия, средства и механизмы социализации и адаптации детской личности.

3.3. Сущность, содержание и структура феномена социального развития личности.



3.4. Проблематика неудачной социализации и формирования дезадаптивных форм мышления и поведения в социальной психологии детства.

### ***3.1. Проблематика социализации и социального развития личности в социальной психологии детства.***

Социализация и социальное развитие как две равноправные составные части единого процесса вхождения человека в мир культуры и социальных отношений.

### ***3.2. Психологические условия, средства и механизмы социализации и адаптации детской личности.***

Социально-психологическая характеристика предметных и культурных условий социализации: мегаусловия (космос, планета, мир людей); макроусловия (природно-климатические условия, общество, этнос, государство); мезоусловия (тип поселения, тип субкультуры, средства массовой коммуникации и регион); микроусловия (семья и ближайшее окружение ребенка в раннем детстве).

Психологические средства социализации и адаптации человека: нормы, ценности и знаки. Социально-психологический смысл знаковой ситуации, в рамках которой формируются социально-культурно-нормативные понятия (логические концепты), в процессе социализации ребенка. Вербальные и невербальные средства коммуникации в процессе социализации детской личности.

Социально-психологические механизмы социализации и адаптации личности: имитация, идентификация, чувство стыда, чувство вины (Н.Смелзер); подражание, внушение, убеждение, идентификация, эмпатия (Н.А. Шевандрин); механизмы подкрепления (поощрение и наказание) и детская игра (С.И. Розум).

### ***3.3. Сущность, содержание и структура феномена социального развития личности.*** Отличительные особенности процессов социализации и социального развития личности.

Тенденции типизации и индивидуализации личности в процессе социального развития. Взаимосвязь и противоположная направленность

идентификации и обособления как механизмов социального развития детской личности, обеспечивающих функционирование и взаимосвязь процессов типизации и индивидуализации.

Характеристика многогранности процесса социального развития и его аспектов:

- трансляции личности группового опыта через типическое содержание;
- создания через процессы индивидуализации нового группового опыта;
- наполнения социальным смыслом тех или иных качеств и возможностей человека и, тем самым, определение социально-значимых перспектив индивидуального развития человека;
- формирования социально значимых качеств личности.

### ***3.4. Проблематика неудачной социализации и формирования дезадаптивных форм мышления и поведения в социальной психологии детства.***

Формы (последствия) неудачной социализации ребенка: социальная дезадаптация вследствие социальной изоляции и эмоциональной депривации в детском возрасте; личностные дисгармонии у детей, лишенных родительского попечительства и с раннего возраста воспитывающихся в закрытых учреждениях (дом ребенка, детские дома и интернаты); последствия социальной и педагогической запущенности; последствия нарушений коммуникации в семье и др.

## **Тема 4. Основные институты и агенты социализации ребенка**

### **Вопросы:**

- 4.1. Категория «институт социализации» в социальной психологии детства.
- 4.2. Социально-психологическая характеристика семьи как института социализации.

4.3. Средства массовой информации и коммуникации как институты социализации ребенка, их социально-психологические функции и влияние на трансформацию детской картины мира.

4.4. Социально-психологическая характеристика агентов социализации и социальной адаптации ребенка.

#### ***4.1. Категория «институт социализации» в социальной психологии детства.***

Множественность институтов социализации: макро- и микросреда, социальные группы (большие и малые группы, неформальные детские группы, формальные коллективы, семья), учреждения образования и культуры, детская субкультура, средства массовой информации и коммуникации и др., являющиеся носителями и трансляторами норм, ценностей и знаков. Носители человеческой культуры как объекты социализации. Малая группа как источник трансляции опыта больших социальных групп.

#### ***4.2. Социально-психологическая характеристика семьи как института социализации.***

##### ***4.2.1. Специфика современной семьи.***

Социально-психологические функции семьи: трансляция группового социального опыта, обеспечение безопасности ребенка и др. Социально-психологическое и культурное значение семьи как транслятора типического группового опыта, духовных и материальных ценностей в процессе социализации ребенка. Типы проектов социализации ребенка, транслируемые (воспроизводимые) в семье.

##### ***4.2.2. Социогенез отношений ребенка в семье.***

Генезис семьи с позиции ребенка: этапы эволюции семьи как института социализации. Социогенетические инварианты семейных отношений в онтогенезе: сказки (сказочная семья, социальные ожидания ребенка, принятие сказочной социальной роли, усвоение идеального типа семейных отношений), фольклор, детский фольклор, произведения литературы и искусства.

Идентификация с родителями, сказочными персонажами, литературными героями и усвоение ребенком типа отношений в своей семье, референтных семьях и идеального типа сказочных семейных взаимоотношений, как источники и механизмы формирования представлений о семье, «модели будущей семьи», а также трансляторы типического социального опыта, норм и ценностей.

#### ***4.3. Средства массовой информации и коммуникации как институты социализации ребенка, их социально-психологические функции и влияние на трансформацию детской картины мира.***

Феномены клипового сознания и киборг- (компьютерной) зависимости у детей начала XXI века.

#### ***4.4. Социально-психологическая характеристика агентов социализации и социальной адаптации ребенка.***

***4.4.1. «Взрослый» и «референтный взрослый» как агент социализации и его влияние на формирование у ребенка фундаментальных психологических эффектов: чувств субъективной социальности, принадлежности к социальному миру, чувства «мы».***

##### ***4.4.2. Родители как агенты социализации.***

Социально-психологические особенности конвенциональных, межличностных и частных ролей матери и отца. Влияние взаимоотношений с родителями на формирование у ребенка личностной и мировоззренческой ориентации по отношению к миру, другим людям и себе, становление глубинных регуляторов социального поведения личности.

##### ***4.4.3. Сиблинги (братья и сестры) как агенты социализации.***

Факторы влияния сиблингов на социализацию и адаптацию ребенка: разница в возрасте, пол, темперамент, личностные особенности, взаимоотношения с родителями. Феномен «порядка рождения» (по А. Адлеру), его воздействие на психологические эффекты процесса социализации детской личности и особенности адаптации ребенка к условиям школьной жизнедеятельности.

## **Тема 5. Детское сообщество как значимый институт и агент социализации ребенка.**

### **Вопросы:**

5.1. Специфика детского сообщества и детской группы как ранней генетической формы социальной организации и одного из самых древних институтов социализации ребенка.

5.2. Феномен детской субкультуры (детского сообщества, группы сверстников) в контексте гуманизации и демократизации общественной жизни: содержание, функции, социокультурное значение и результаты его исследований в социальной психологии детства.

5.3. Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества (игровые группы, группы по интересам).

***5.1. Специфика детского сообщества и детской группы как ранней генетической формы социальной организации и одного из самых древних институтов социализации ребенка.***

Социально-психологические особенности освоения ребенком социального пространства, становления субъективной социальности, обретения опыта межличностных взаимоотношений и общения в различных видах межличностного взаимодействия (игровой, учебной, коммуникативной совместной деятельности) со сверстниками – равноправными партнерами.

***5.2. Феномен детской субкультуры (детского сообщества, группы сверстников) в контексте гуманизации и демократизации общественной жизни: содержание, функции, социокультурное значение и результаты его исследований в социальной психологии детства.***

Содержание детской субкультуры в социогенезе: традиционные народные игры, детский фольклор, детский правовой кодекс, детский юмор, детское философствование, эстетические представления детей, наделение прозвищами

сверстников и взрослых, религиозные представления. Современные трансформации в детской субкультуре. Особенности аутентичного языка общения в детской субкультуре.

**5.3. Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества (игровые группы, группы по интересам).**

Особенности трансляции типического социального опыта в детской группе. Социогенез совместной деятельности в детской группе.

Проблема референтности социальных групп для ребенка в социальной психологии детства. Свойство референтности детской группы как возможность быть субъектом влияний на социальное развитие личности ребенка. Методики изучения референтности социальных групп и сверстников для ребенка.

Развитие личностно значимых гуманных отношений и мотивов просоциального поведения в детских группах. Психологические особенности проявлений ребенком в детской группе чувств сострадания и сорадования. Динамика локуса ориентации ребенка на группы взрослых и сверстников в современном обществе.

## **Тема 6. Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация детской личности**

### **Вопросы:**

6.1. Исследования проблемы половой дифференциации в социальной психологии детства.

6.2. Гендерная дифференциация, социальные нормы и гендерные различия в процессе социализации детской личности.

6.3. Тенденции гендерной сегрегации (дивергенции) и конвергенции полов в детских группах.

### ***6.1. Исследования проблемы половой дифференциации в социальной психологии детства.***

Социально-психологическая характеристика половой дифференциации как процесса формирования психологического пола личности в истории культуры (социогенезе) и индивидуальной истории человека (онтогенезе).

Условия становления психологического пола ребенка, основанного на половом самосознании и ценностных ориентациях, гендерно-ролевой позиции личности, реализуемой ею в межличностных отношениях, общении и деятельности. Сущность деятельностного подхода к проблеме половой дифференциации: определение роли и социально-психологического значения совместной деятельности в становлении психологического пола личности в онтогенезе и социогенезе, – в аспекте формирования и функционирования соответствующих норм и эталонов полоролевого поведения.

Влияние половой дифференциации дошкольников на проявление гуманных отношений в детской группе. Влияние половой дифференциации детей младшего школьного возраста на проявление отношений в группах своего пола (результаты исследований В.В. Абраменковой).

### ***6.2. Гендерная дифференциация, социальные нормы и гендерные различия в процессе социализации детской личности.***

Источники гендерно-ролевой социализации ребенка: семья, детская литература, телевидение, фейсизм, язык, игрушки.

Характеристика механизма полоролевой идентификации (половой идентификации) или полоролевой типизации. Становление полоролевой структуры личности на ранних этапах онтогенеза. Существенные изменения в функционировании механизма полоролевой идентификации в современном мире. Динамика стереотипов маскулинности и феминности в условиях современной социализации. Негативные социально-психологические явления в социализации детской личности, детерминированные трансформацией процессов полоролевой идентификации.

### **6.3. Тенденции гендерной сегрегации (дивергенции) и конвергенции полов в детских группах.**

Специфика проявлений гендерной сегрегации и конвергенции в детских ролевых играх, межличностном общении, сочинениях. Гендерные различия детей по характеру активности, интересам, речевым паттернам. Особенности проявлений гендерных различий в межличностных взаимоотношениях и общении мальчиков и девочек дошкольного и младшего школьного возраста. Чувство опасения и настороженность девочек по отношению к мальчикам в дошкольном и младшем школьном возрасте. Реакции на игровой стиль представителей другого пола в дошкольном и младшем школьном возрасте. Сексуализация межполовых контактов и становление правил поведения в них у детей младшего школьного возраста.

## **Тема 7. Этнокультурные аспекты детства**

### **Вопросы:**

7.1. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности.

7.2. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.

7.3. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.

**7.1. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности**

Приоритетные аспекты современных этнопсихологических исследований социализации детей:

1) исследования, посвященные изучению сущности и содержания процесса социализации детской личности, ее средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры своего народа;



2) исследования, посвященные выявлению взаимосвязи между воспитанием детей и различными аспектами жизнедеятельности общества, раскрытию роли социальных институтов, определяющих цели и средства процесса социализации детской личности, а также контролирующих его результаты;

3) компаративные исследования, целью которых является сравнительный анализ непосредственных результатов социализации детей: отличительные особенности ценностей, идеалов, поведенческих стереотипов детей, выросших в разных социально-культурных средах;

4) исследования, посвященные изучению отдаленных во времени результатов социализации, т.е. характерных для культуры взаимосвязей между методами воспитания ребенка и национальным характером взрослых представителей этнических групп.

Влияние культурно-антропологических исследований и трудов по этнографии детства на становление, развитие и современное состояние теории и практики социальной психологии детства (А. Кардинер, М. Мид, И. Эйбл-Эйбесфельд). Этнологическая концепция родительского принятия / отвержения Р. Ронера.

## ***7.2. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.***

***7.2.1. Сущность понятия «инкультурация» как процесса вхождения индивида в культуру своего народа.*** Общие и отличительные признаки процессов инкультурации и социализации ребенка. Особенности процесса аккультурации ребенка в полиэтнической среде.

Этапы процесса инкультурации индивида в социогенезе — детство и зрелость; их содержание, характер и специфика в контексте вхождения индивида в культурно-историческое пространство. Подходы к определению различий процессов социализации и инкультурации ребенка в онто- и социогенезе (М. Херсковиц, М. Мид, Д. Мацумото).

**7.2.2. Понятие этнической социализации детей, используемое для обозначения процессов развития, приводящих к формированию у ребенка специфических социально-психологических свойств личности, детерминирующих ее интеграцию в этническую общность.** Взаимосвязь процессов этнической социализации и развития детской личности: формирования Я-концепции, самовосприятия, аттитудов и поведения детей по отношению к своим и чужим этническим обществам (специфика исследований феномена этнической социализации на индивидуальном уровне).

**7.2.3. Объем, содержание и интегративный характер понятия «культурная трансмиссия», включающего процессы инкультурации и социализации и представляющего механизм наследования детьми особенностей своей этнической группы.**

Виды культурной трансмиссии: вертикальная, горизонтальная, непрямая; их содержание и специфические механизмы передачи этнической группой детям социально-культурного опыта и его психологического смысла.

Агенты социализации, их функции в процессе культурной трансмиссии и различия в характере влияния на ребенка. Сравнительный анализ социально-функциональных ролей социализаторов в процессе трансмиссии в различных культурах.

### **7.3. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.**

Значение сравнительно-культурных исследований для теории и практики социальной психологии детства. Межкультурные отличия и необходимость их учета в процессе социализации детской личности. Этнологические компоненты в теории интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже, теории морального развития Л. Колберга, эпигенетической концепции жизненного пути человека Э. Эриксона, культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского.

## **Краткий конспект лекций**

### **Тема 1. Феноменология детства в современной социальной психологии**

#### **Вопросы**

- 1.1. Современные подходы к изучению феноменологии детства в социально-психологических исследованиях.
- 1.2. Исторические этапы становления социальной психологии детства.
- 1.3. Подходы к определению предмета социальной психологии детства.
- 1.4. Основные категории, понятия и взаимосвязи социальной психологии детства.

#### ***1.1. Современные подходы к изучению феноменологии детства в социально-психологических исследованиях.***

На современном этапе развития научного антропологического знания доминирует тенденция к интеграции идей и достижений различных наук о личности ребенка, закономерностях становления ее социального поведения, особенностях социализации и социального развития на различных этапах онто- и социогенеза. Одной из современных, возникших в конце XX столетия, отраслей психологии, носящих интегративный характер, является социальная психология детства, исследующая социально-психологическую природу феномена Детства в контексте истории развития человеческой цивилизации и культуры.

Согласно В.В. Абраменковой, становление социальной психологии детства было обусловлено необходимостью преодоления ограничений естественнонаучной парадигмы при изучении детского сознания и поведения, анализе социального развития личности ребенка в различных этнических, культурных, социальных и исторических пространствах. На рубеже третьего тысячелетия новой эры актуализировалась потребность в исследовании психосоциокультурной природы детства как уникального феномена, источниками становления и развития которого выступают человеческая культура и социальная

среда, как в истории человеческого общества (социогенезе), так и в индивидуальной истории ребенка (онтогенезе).

Социальная психология детства ориентирована на раскрытие психологической природы ребенка как социально-генетического существа, выявление условий возникновения и развития гуманных отношений к себе, другим людям, предметному и социальному миру, при которых взрослые и сверстники оказываются для него безусловными личностными ценностями и порождают стремление к оказанию поддержки, помощи, содействия, защиты. Психологическим наполнением этой характеристики служит выявление в сознании и поведении ребенка ценности окружающего мира и другого человека как личности, присваиваемой ребенком в той или иной социальной ситуации развития в культурно-историческом контексте [1, 4].

Таким образом, на современном этапе развития социальная психология детства представляет собой междисциплинарную интегративную область научного психологического знания, изучающую детство как особую психосоциокультурную категорию, межличностные отношения детей, опосредованные совместной деятельностью со взрослыми и сверстниками, а также психологические закономерности становления детской личности в онто- и социогенезе.

Актуальными задачами современной социальной психологии детства являются исследование психологической природы гуманных отношений ребенка к миру и определение детской личностью своей внутренней позиции в нем; изучение процесса становления детской картины мира – целостной упорядоченной системы представлений, знаний, отношений ребенка к окружающей его предметной, социальной и культурной среде – миру вещей и миру людей. В ряде психологических исследований, выполненных в конце XX – начале XXI столетия прослеживается стремление авторов к созданию целостной картины представлений о социально-психологических закономерностях становления личности в системе общественных отношений в ходе онто- и социогенеза на основе междисциплинарного синтеза.

Множественность подходов к интерпретации детства как особой психосоциокультурной категории, не подлежащей экспериментальному изучению в ограниченном пространстве лабораторных условий, обусловило возрастание количества интегративных исследований: по возрастной психологии и психологии развития (В.А. Мухина); гендерной психологии (А. Шон, Т.А. Бендес); дифференциальной психологии (В.В. Бабаева); экологической психологии развития ребенка (Бурменская, 1986, Обухова, 1995); этнографии детства (М. Мид, 1983, Д. Матsumото, 1998); социологии детства (Собкин, 1997); экологии детства (Панов, 1996), виртуальной психологии детства (Носов, 1997).

В качестве источника развития научного антропологического знания в будущем специалист по детской психологии Р. Заззо выделяет интеграцию детской психологии с социальной. По мнению С. Московичи, интеграция социальной психологии с другими дисциплинами, в частности, с детской психологией и этологией, может существенно обогатить теорию и методы социально-психологического исследования.

Основное направление исследований в социальной психологии детства соотносится с изучением и в онто- и социогенезе социально-психологических условий и механизмов возникновения у ребенка гуманного отношения к другому человеку как ценности, а также к окружающему его миру как обладающего личностным смыслом – «безусловно значимому для меня» в условиях совместной деятельности. Исследователи обращались к изучению различных видов совместной деятельности детей и их опосредующей роли в возникновении гуманного отношения к сверстнику у детей дошкольного возраста, проявляющегося в формах сочувствия (эмпатии), сострадания и сорадования.

Результаты данных исследований позволили сделать вывод, что «движущей силой и пространством возникновения подобных отношений является интерактивная совместная деятельность, функционирующая по формуле «один за всех и все за одного» и этимологически восходящая к идее детского сообщества и детского коллектива. Через совместную деятельность со взрослыми и сверстниками осуществляется приобщение ребенка к заданному в социальной

ситуации развития культурно-историческому содержанию и его социальное наследование.

Совместная деятельность является действенным опосредующим фактором развития личности и формирования межличностных отношений в детской группе. Характер и формы организации совместной деятельности детерминируют ситуативную динамику проявления, развития и преобразования межличностных взаимоотношений в детской группе: чем выше степень совместности (интерактивности), тем интенсивнее в ней функционируют процессы групповой сплоченности и согласованности действий детей, возникают отношения на основе взаимного доверия, понимания, сотрудничества и диалога. В детской группе дифференцируются следующие виды совместной деятельности: а) коативная совместная деятельность (по формуле «рядом, но не вместе») и б) интерактивная совместная деятельность (по формуле «один за всех и все за одного»).

В отличие от деятельности взрослых, совместная деятельность детей направлена на усвоение и воспроизведение ими исторического, социально-культурного опыта и конвенциональных форм человеческих взаимоотношений, хотя субъективно для ребенка ее мотивом может являться переживание положительных эмоций и эмоциональных состояний, которые обретают для него личностный смысл в условиях межличностного взаимодействия с детьми.

Следует отметить, что исследование различных аспектов феномена совместной деятельности имеет достаточно продолжительную историю в отечественной и зарубежной социальной психологии. Продуктивность идеи совместной деятельности проявилась в открытом Л.С. Выготским и разработанным А.Н. Леонтьевым законом развития психики, названном «параллелограммом опосредования»; она была обоснована при изучении генезиса мышления в различных культурах (М. Коул); а также экспериментально подтверждена в ходе исследований гуманных межличностных отношений в детской группе, которые развиваются от непосредственных реакций – через внешне детерминированные совместной деятельностью – к интериоризированным

нормативно-культурным формам социального поведения, базирующимся на осознании его психологического смысла и саморегуляции [1,6].

Детство является психосоциокультурным феноменом. Приоритетная социальная функция детства состоит в подготовке человека к взрослой жизнедеятельности. Она определяет специфику возрастной дифференциации, продолжительность и своеобразие детства. На характер и содержание отдельных периодов детства также оказывают влияние социально-экономические и этнокультурные особенности общества, в котором осуществляется жизнедеятельность ребенка.

В психологической и социально-психологической литературе представлены различные подходы к определению хронологических границ возрастного периода детства, а также к структурированию возрастной периодизации (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, Э. Эриксон, Ж. Пиаже). Выделение периода детства в содержании возрастной периодизации детерминировано социально-психологическими условиями жизнедеятельности личности, исторической эпохой, культурой, этническими особенностями. Каждая историческая эпоха порождает свои представления о детстве не только как о периоде жизненного цикла человека, но и как об особом возрастном срезе в социальной структуре общества. Границы детства расширялись вместе с историей развития человечества. Двенадцатилетний ребенок в Англии XIX века считался взрослым человеком и нес всю меру ответственности за результаты своего труда.

Возрастание хронологического периода детства характеризует экономический уровень развития общества, оно социокультурно обусловлено. Во многих современных европейских странах детство охватывает весь период ученичества или «школьного детства», до 17 лет. Внутри него выделяется структура возрастной дифференциации: детство – отрочество – юность. Однако верхняя граница периода детства в настоящее время окончательно не определена. Например, В.В. Абраменкова полагает, что вероятно, вслед за Международной конвенцией о правах ребенка, ребенком следует считать человеческое существо, не достигшее 18 лет.

В связи с этим для постижения закономерностей психического и социального развития личности ребенка в онто- и социогенезе в социальной психологии детства значима проблема определения критериев и выделения периода детства в содержании возрастной периодизации. В психологии развития критерии возрастной периодизации определяются культурно-историческими, социально-экономическими условиями воспитания и развития, которые соотносятся с разными видами деятельности, созреванием психических функций, возрастной физиологией. Границы возраста подвижны, изменчивы, имеют культурно-историческую детерминацию и не совпадают в различных социальных условиях развития личности (А.В. Петровский).

Согласно В.А. Мухиной, возрастная периодизация каждого отдельного человека зависит от социально-культурных и психологических условий его развития, особенностей созревания морфологических структур, детерминирующих все виды развития человека (психическое, социальное и др.), а также от внутренней позиции самой личности, которая определяет ее развитие на более поздних этапах онтогенеза. Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация развития», свои «ведущие психические функции», свои «возрастные кризисы» (Л.С. Выготский) и своя ведущая деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций определяет общее движение развития личности [5].

На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям – возрастная сензитивность, т.е. присущее возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду сензитивности обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики (Л.С. Выготский). Например, возраст от 2 до 5 лет сензитивен для развития внешней (устной) речи и рече-мыслительных функций ребенка.



В связи с этим для социальной психологии детства актуальна проблема не упущения и раскрытия возможностей необратимых сензитивных периодов в развитии важных социально-психологических качеств детской личности в дошкольном и младшем школьном возрастах: мотивации просоциального поведения, гуманных отношений, коммуникативных умений и способов социального поведения, соответствующих нормативно-культурным эталонам. В проблемном поле социальной психологии детства оказывается феноменология «исчезающей одаренности» детской личности, что во многом детерминировано неудачными социализацией, полоролевой стратификацией и социальным развитием ребенка. Здесь весьма остро представлен гендерный аспект проблемы: вопрос «Куда исчезают одаренные девочки?» исследователи задают гораздо чаще, чем тот же вопрос по отношению к одаренным мальчикам.

Исторически обусловленные реальности человеческого существования оказывают различное влияние на личность на разных этапах онтогенеза в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психические функции они преломляются (Идея интериоризации). Хронологический возраст и психологический возраст (возраст «актуального развития») ребенка необязательно совпадают. Как известно, в отличие от хронологического возраста, выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, понятие психологического возраста обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обусловленную закономерностями формирования морфологических структур организма, условиями жизнедеятельности, социализации, обучения, воспитания и соответствующую определенной исторической эпохе.

На современном этапе развития психологии термином «детство» принято обозначать ранние периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста).

Таким образом, под детством понимается период жизни человека от рождения до отрочества (11-12 лет). В этот период индивидуальное развитие психики ребенка осуществляется в таком интенсивном темпе, с которым не сравнится ни один последующий возраст. Эта скорость обусловлена

онтогенетическими особенностями возраста – детство по своей сущности ориентировано природными предпосылками на интенсификацию развития. Природные предпосылки, соединяясь с социальными условиями, детерминируют процесс смены возрастных стадий развития и развития психических новообразований, невозпроизводимых на последующих этапах онтогенеза. Сензитивные периоды детства необратимы.

В период детства интенсивно развивается организм ребенка: росту сопутствует созревание нервной системы и мозга, что предопределяет высокий темп психического развития. В этот возрастной период у ребенка интенсивно развиваются высшие психические процессы, когнитивные функции, мотивы социального поведения и социально-психологические свойства личности. Он начинает осознавать свою Эго-идентичность, индивидуальные психологические особенности и проявлять себя в социальном поведении как личность с достаточно интегрированными звеньями Я-концепции.

### ***1.2. Исторические этапы становления социальной психологии детства.***

В истории становления и развития социальной психологии детства как науки, изучающей детские группы и межличностные взаимоотношения в них, исследователи выделяют три этапа. Первый этап соотносится с истоками возникновения данной отрасли научного знания: концом 20-х – началом 30-х годов XX столетия и связан с социально-психологическими исследованиями А.С. Залужного, Е.А. Аркина и др.

Объектом данных исследований выступали реальные детские группы: от временных и случайных объединений типа экскурсионных групп до самостоятельных игровых групп и организованных рабочих коллективов. Изучение детских групп осуществлялось по следующим параметрам: время функционирования и численность детей в группах, половозрастной состав и другие внешние, подлежащие наблюдению, характеристики. Использовались преимущественно социологические методы, такие как, хронометрированные наблюдения, различные анкеты и опросные листы, статистические методы. Методологической основой исследований являлись рефлексологические и

бихевиористские положения, восходящие к рефлексологии В.Н. Бехтерева и ортодоксальному бихевиоризму Б. Скинера. Исследовались преимущественно индивидуальные характеристики ребенка, а совместная деятельность интерпретировалась через механизмы оперантного обусловливания: как совокупность стимулов и реакций.

Второй этап развития социальной психологии детства хронологически соответствует периоду начала 60-х гг. XX столетия. Идеи и достижения данного этапа отражены в психологических исследованиях и научных трудах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Г.П. Щедровицкого, А.П. Усовой.

В 1964 году был организован и проведен симпозиум «Педагогика и психология игры», целью которого являлось выявление роли игры в формировании детского сообщества. В этот период Д.Б. Эльconiным было сформулировано следующее положение: чтобы ребенка научить жить в будущих социальных группах, его надо научить играть в группе сверстников. Только в игре возможно создание детского сообщества, воспроизводящего со всеми присущими игре характеристиками спонтанности и произвольности закономерности жизнедеятельности мира взрослых.

В этот период времени А.П. Усова определила следующим образом структуру и динамику развития игровой группы: от механического манипулирования несколькими детьми 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». Анализ дефиниции свидетельствует, что детская группа наделялась основными социально-психологическими характеристиками малой группы. Данный этап отмечен возрождением интереса к детскому сообществу, попытками анализа его структуры посредством исследования игровых объединений и совместной игровой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для него характерны терминологические разночтения и экстраполяция схем, разработанных для анализа когнитивных процессов на совместную игровую деятельность детей.

Третий этап в развитии социальной психологии детства начался с середины 70-х гг. XX столетия. Его идеи, достижения и результаты нашли отражение в научных трудах и психологических исследованиях Я.Л. Коломинского, В.В. Абраменковой, А.А. Амелькова, Б.А. Жизневского, А.М. Счастной, Л.В. Финькевич и др. В этот период возникли термины, выраженные словосочетаниями: «детская социальная психология», «возрастная социальная психология». В психологических исследованиях была обоснована необходимость социально-психологического подхода к изучению межличностных взаимоотношений детей в группе детского сада и школьного класса. Ряд исследований был посвящен изучению роли совместной деятельности детей как базису формирования их межличностных взаимоотношений на основе взаимного доверия, понимания, сотрудничества.

Объектом исследований выступали малые группы детского сада и начальных классов общеобразовательной школы. В качестве основных параметров исследований были выделены половозрастной состав и длительность существования группы, а также эмоциональные предпочтения детей. Наиболее часто применяемыми методами являлись традиционные для детской психологии наблюдение, беседа и социометрия. Изучались различные параметры непосредственного межличностного взаимодействия детей в детских группах.

К бесспорным достижениям каждого из выделенных исторических периодов становления социальной психологии детства относятся выявленные в их ходе специфические феноменологические аспекты детской личности и межличностных взаимоотношений в малых социальных группах. В течение первого периода в отечественной социальной психологии была сформулирована проблема детского коллектива. Благодаря второму периоду были определены и охарактеризованы роль и функции игры как ведущей деятельности, детерминирующей здоровое психическое развитие ребенка дошкольного возраста в онтогенезе. В ходе третьего этапа были раскрыты возможности социометрических методик в психологическом исследовании детского коллектива и определена роль эмоциональных предпочтений в межличностных

взаимоотношениях детей. Эти три этапа становления новой отрасли психологического знания подготовили возможность перехода к следующему, современному периоду развития социальной психологии детства.

### ***1.3. Подходы к определению предмета социальной психологии детства.***

*Предметом социальной психологии детства* являются отношения, опосредованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерностями порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития [1, 14].

Анализ психологической природы феномена отношения значим для социальной психологии детства в контексте исследования феноменологии гуманных отношений ребенка, особенностей их становления и развития в онто- и социогенезе.

Фундаментальное психологическое понятие «отношение» является предметом изучения и стержнем концептуальных схем многочисленных исследовательских направлений. Согласно концепции отношений В.Н. Мясищева, психологическим ядром личности выступает индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения. В трудах ученого представлена следующая дефиниция феномена «отношение» – «это целостная система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [50, с.16]. Система отношений детерминирует характер переживаний личности, особенности восприятия окружающего мира, специфику поведенческих реакций на внешние воздействия.

С.Л. Рубинштейн определяет понятие «отношение» как «родовое свойство человека, которое раскрывается через отношение одного человека к другому» [1]. Ученый отмечал, что отношение к другому человеку является генетически более

ранней формой, чем отношение к себе, поэтому у ребенка оно проявляется как осознание других прежде самого себя.

В работах Л.И. Божович выделены субъективный и объективный аспекты понятия «отношение», отражающие их социально-психологические смыслы. Исследователь подчеркивала, что «только через изучение отношений самого ребенка к действительности, и, в первую очередь, к общественной действительности лежит путь к изучению его личности» [4].

Одним из первых отечественных ученых, соединившим две ипостаси феномена «отношение» – внешнюю, социальную, объективную, и внутреннюю, индивидуальную, субъективную, является Я.Л. Коломинский. Исследователь ввел в научно-терминологический аппарат отечественной психологии понятие «личные взаимоотношения» как «субъективно-значимое эмоционально-когнитивное личностное отражение человека человеком». [18].

В работах Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, В.Н. Мясищева последовательно проводится понятийное различие межличностных отношений (взаимоотношений) как внутреннего состояния индивида и межличностного общения как процесса их внешнего проявления. По мнению А.А. Леонтьева, «общение есть актуализация отношений», поэтому область проявления и формирования отношений ребенка с миром – это область общения и межличностного взаимодействия. Согласно Я.Л. Коломинскому взаимоотношения – это личностно значимое, образное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, внутреннее состояние личности, вызванное другим человеком, а общение – то наблюдаемое (вербальное или невербальное) поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения.

В психологической литературе не представлены единые определения феноменов «отношение» и «взаимоотношение». Семантические отличия этих существительных дифференцируются при помощи предлогов «с» и «к»: под взаимоотношением понимается «отношение с кем-либо или чем либо, т.е. отношение с....» – «связь, зависимость», а под отношением – «отношение к чему-

либо или кому-либо, т.е. отношение к ....» – «мнение, оценка, социальная установка, ценностная ориентация».

В социально-психологических исследованиях выделяются две плоскости отношений: вертикальная (отцы и дети и др.) и горизонтальная (сверстники, друзья и др.).

В детском возрасте формируется социальное пространство отношений как системы избирательных субъект-субъектных связей личности, основанных на эмоциональных предпочтениях и механизмах межличностной аттракции. Первоначально (в младенчестве и раннем детстве) оно возникает в диаде «взрослый – ребенок», а позднее (в среднем и старшем дошкольном возрасте) образуется в диаде «ребенок – ребенок». Поскольку взрослый выступает для ребенка личностью с самой высокой степенью референтности, объектом для подражания, то асимметричность социальных позиций определяет вертикальную плоскость отношений и задает вектор этого процесса – от взрослого к ребенку. Взрослый инициирует процесс возникновения межличностных взаимоотношений с ребенком. Однако ребенок уже самим фактом своего появления на свет способен сущностно изменять содержание и стиль жизни и мотивационно-смысловые структуры взрослого и, соответственно, являться субъектом отношений. В период старшего дошкольного возраста ребенок становится активным субъектом данного процесса, переводя их в горизонтальную плоскость, отстаивая свое право на свободу индивидуальных проявлений и самостоятельность поступков среди взрослых и сверстников.

По мнению Е.О. Смирновой, отношение ребенка к сверстнику диалогично и бывает двух видов: предметным (частичным) и личностным (целостным). По мере взросления детской личности отношение как просоциальное действие в пользу другого становится направленным не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение нормативно-культурных требований, а непосредственно на сверстника, обретая личностно-ориентированный характер.

Весь континуум межличностных человеческих взаимоотношений представлен в социальной психологии детства. Особенностью, отличающей

отношения ребенка от отношений взрослого (к себе, окружающему миру, другим людям) является то, что они базируются на аффективных полярных модальностях: эмоциональные предпочтения, субъективных пристрастных оценках и личностных смыслах. Психологическими характеристиками данных отношений являются: нравится / не нравится; приятно / неприятно (эмоциональные предпочтения); хорошо/плохо, доброе / злое (субъективные оценки); полезно/ вредно, интересно / скучно для меня (личностный смысл) [1, 18].

Причем, согласно А.Н. Леонтьеву, «первоначально отношения к миру людей, 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» [36, с. 207]. Содержательные и процессуальные характеристики данного процесса «расщепления» отношений обоснованы в трудах Д.Б. Эльконина: когда, с одной стороны, ребенок центрирован на самом предмете и действиях с ним, а с другой – на взрослом, ради которого он осуществляет действия с предметом. Поэтому освоению ориентационной и операционально-технической сторон отдельного действия у ребенка предшествует выяснение психологического смысла этого освоения в структуре межличностных отношений с референтным взрослым.

Для постижения психологического смысла феномена гуманных отношений ребенка кардинально значимыми являются идеи и положения Л.С. Выготского о переходе от интерпсихического к интрапсихическому (интериоризации), об опосредовании, о сотрудничестве со взрослым как обязательных и необходимых психологических условиях развития личности ребенка; идеи и положения концепции сознания А.Н. Леонтьева о личностном смысле; идеи и положения концепции деятельностного опосредования А.В. Петровского.

В структуре межличностных отношений были выделены два уровня отношений: поверхностный и глубинный. На первом уровне отношения выступают как непосредственные, субъект-субъектные связи (симпатии – антипатии); они возникают и проявляются в процессе непосредственного



межличностного взаимодействия и общения индивидов. Второй, глубинный уровень отношений (субъект-субъект-объектный) обнаруживаются при включении совместной деятельности как опосредующего фактора самих отношений. Отношения глубинного уровня представлены в форме личностных смыслов, изменение которых всегда опосредовано изменениями в самой деятельности субъектов.

Поверхностный слой отношений доступен экспериментальному анализу в детской группе уже в среднем и старшем дошкольном возрастах. Данные отношения как субъект-субъектные связи, порожденные эмоциональными предпочтениями, формируется на ранних этапах онтогенеза. Зарождение глубинного слоя отношений и формирование смысловой сферы личности возникает тогда, когда группа сверстников как целостное социально-психологическое образование начинает выступать для ребенка в качестве объекта его действий, а совместная деятельность трансформируется в деятельность взаимодействующую, обладающую общими целями, задачами, т.е. когда совместная деятельность приобретает кооперативный характер.

В условиях совместной деятельности появляется необходимость в согласованности действий, их коррекции, взаимном контроле, соучастии и сотрудничестве, что обуславливает возможность возникновения у ребенка *гуманных отношений* – т.е. отношений к сверстнику как себе самому, значимому Другому. Этимологически термин «гуманные отношения» восходит к существительному «гуманность» – (от лат. *humanus* – человеческий), под которой понимается обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи.

В содержание процесса развития гуманных отношений ребенка в социальной психологии детства включаются два взаимодополняющих аспекта: социогенез и онтогенез референтных для ребенка социальных групп. Социогенетический анализ детства в истории культуры включает два

направления: первое раскрывает значение института семьи как модели мира взрослых, а во втором анализируется процесс становления другого института социализации ребенка – общества сверстников, социально-психологические особенности детской субкультуры и культурно-психологические закономерности ее функционирования.

Изучение гуманных отношений ребенка в широком контексте обретения гармонии отношений субъекта с миром в современных условиях продиктовано необходимостью формирования экологического сознания и ответственного отношения к окружающей среде. Установлено, что гуманные отношения не могут быть сведены к явлениям альтруизма, эмпатии и помогающему поведению, их сущностная характеристика состоит в ценностном отношении к другому человеку.

Развитие межличностных отношений в детской группе осуществляется в соответствии с принципом деятельностного опосредования, который отражает детерминацию процессов сознания и поведения личности содержанием, целями и ценностями деятельности, в которую она вовлечена.

Деятельностное опосредование проявляется довольно рано, уже на втором году жизни ребенок обнаруживает способность к различению предметов благодаря их принадлежности сверстникам. Дети в возрасте 17-18 месяцев различают тонкие цветовые оттенки предметов одного размера и формы, если они принадлежат сверстникам (мячик Маши, кубик Паши). У ребенка через отношение к сверстникам происходит установление отношений между предметами, которое их опосредует [1, 5].

К факторам опосредования гуманных отношений относят содержание, структуру, функции и мотивацию совместной деятельности. Посредством совместной деятельности реализуются отношения детей друг к другу (эмоциональные предпочтения, дружеские привязанности), проявляясь в совместных действиях сотрудничества, обмене информацией, взаимопомощи. Если цели совместной деятельности оказываются индивидуалистическими, например, в ситуации конкуренции, то возникают отношения, эмоционально

окрашенные недоброжелательством и завистью. Но если цель совместной деятельности является личностно значимой для каждого ребенка, то взаимоотношения основываются на взаимном доверии, соучастии, внутригрупповой идентификации. Чем выше степень совместности деятельности детей в группе, тем интенсивнее в ней протекают процессы групповой сплоченности, отчетливее проявляются отношения взаимной согласованности, сотрудничества, взаимного доверия и понимания.

Действенным фактором опосредования является мотивация совместной деятельности детей, которая проявляется в условиях положительного или отрицательного стимулирования. Позитивные транзакции являются действеннее и эффективнее отрицательных подкреплений и страха наказания. Формирование межличностных отношений и личностное развитие ребенка опосредуют также содержательные, смыслообразующие характеристики совместной деятельности в детской группе, ее нормы и ценности.

В русле культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского обоснована роль совместной деятельности в развитии психических функций человека: внутренние психические процессы выступают преобразованными формами внешней совместной деятельности людей, результатом их сотрудничества.

Все проявления индивидуальной активности ребенка – различные формы игровых действий, его знания и умения, конструктивная и художественная деятельность – являются вторичными образованиями, формируемыми в ходе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Без совместной деятельности детей невозможно существование социальной группы, детского сообщества и детской субкультуры.

*Единицами анализа в социальной психологии детства* являются: 1) отдельный ребенок в широком контексте трех его составляющих – возраста, истории, культуры; 2) детская группа, детское сообщество, их социально-психологический смысл в истории культуры и на современном этапе развития общества.

Закономерности психического и социального развития ребенка обусловлены его возрастными особенностями, а также окружающим его реальностью природы и культурно-историческим пространством. В процессе онто- и социогенеза человек входит в культуру, осуществляя присвоение ее материальных и духовных воплощений.

Социальная психология детства как отрасль научного психологического знания, изучающая условия социального развития и социализации детской личности в онто- и социогенезе, учитывает взаимосвязи социокультурных условий, этнических особенностей и индивидуальных достижений в развитии ребенка в культурно-историческом контексте.

В центре исследований, выполненных в русле проблематики социальной психологии детства, находится эволюция двух важнейших институтов социализации и приоритетных социально-психологических общностей, ответственных за становление личности ребенка в онто- и социогенезе. К ним относят эволюцию семьи (модели общества взрослых) и детской группы (модели общества равных), их социального статуса в социуме и позиции ребенка в них на протяжении всей истории развития цивилизации и культуры.

Ученые полагают, что *детская группа*, очевидно, является самым древним и первичным институтом социализации ребенка по сравнению с моногамной семьей, так как половозрастные объединения детей возникали уже в эпоху первобытности и обладали своим особым статусом.

*Под детской группой (группой сверстников)* понимается сообщество детей одного возрастного диапазона, объединенных совместной деятельностью и сопереживанием. Детская группа возникла на основе регламентированных взрослыми форм деятельности на ранних ступенях социогенеза как организованная форма активности индивидов, направленная на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и различных видов межличностных взаимоотношений.

Несмотря на различия в проявлениях межличностных отношений в детской группе, детерминированных историческими условиями ее существования,

структура межличностных отношений в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста характеризуется инвариантной моделью, т.е. общими психологическими закономерностями для каждого возрастного периода. Их возникновение обусловлено следующими факторами: 1) содержанием форм регламентированной и нерегламентированной совместной деятельности, преобладающим в детской группе на определенном возрастном этапе; 2) специфическими функциями, закрепленными за каждым видом совместной деятельности внутри определенного возрастного периода в онтогенезе. Например, внутри младшего школьного возраста наряду с учебной и продуктивной деятельностью в любом школьном классе представлена игровая совместная деятельность, которая в силу своей подлинной совместности выполняет функции образования и сплочения детской группы.

Характер, модальность, динамика развития межличностных взаимоотношений и личности ребенка в детской группе определяются социально-психологическими характеристиками совместной деятельности: целями (индивидуальными или групповыми), содержанием (социально ценным или асоциальным), межличностными связями ее участников. Совместная деятельность, порождая межличностные взаимоотношения, сама при этом является тем средством, с помощью которого эти отношения могут быть преобразованы.

В детских группах совместная деятельность представляет собой в большей или меньшей степени организованную форму активности индивидов, направленную на усвоение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и опосредующую их межличностные взаимоотношения. Происхождение детского сообщества, детской группы в истории культуры и становление личности ребенка на протяжении его жизненного пути отражают сложный неоднозначный характер деятельностного опосредования межличностных отношений. Если на ранних этапах социогенеза и онтогенеза совместная деятельность включает ребенка в детское сообщество, то на более поздних этапах их развития возникает принципиально иная схема детерминации: личность и

детская группа сами осуществляют выбор таких форм совместной деятельности, которые опосредуют их дальнейшее развитие.

Детская группа представляет собой социально-психологическую реальность, включенную в определенные социальные условия (общественно-политические, экономические, правовые), и обладающую собственным социальным статусом. Динамическим выражением социального статуса детской группы является *социальная роль детской группы*, т.е. те предписания, права и обязанности, которые она имеет и выполняет по отношению к другим социальным группам – детским и взрослым. Этот показатель обладает максимальной, ярко выраженной историко-культурной вариативностью.

Объективный социальный статус является важным компонентом социальной ситуации развития детской группы. Он определяется, в первую очередь, положением группы как социально-возрастного образования в структуре общества. *Социальный статус детской группы* позволяют соотнести данную группу с другими социальными группами в обществе. Например, возрастная группа «шестилетки» занимает в настоящее время промежуточное положение в возрастной структуре между дошкольным и младшим школьным возрастом. Внутри нее дифференцируются существенные различия по социальному статусу: детсадовские группы, где обучение осуществляется в игре; школьные группы детей-шестилеток, где учебная деятельность относительно преобладает над игровой, а также шестилетние дети, для которых учебная деятельность является перспективой недалекого будущего. Подобная ситуация, возникшая в современных условиях, является уникальной в истории детства.

Ситуация развития детской группы определяется, во-первых, ее местом в социальной структуре общества, во-вторых, линией на исторической оси социогенеза, которая соответствует положению детской группы этого возраста на различных этапах развития общества. Феномен детства рассматривается исследователями в социальной ситуации развития в различных измерениях: исторической вертикали, онтогенетической горизонтали и духовно-культурной оси [1].

Таким образом, истоки выделенных в современной психологии возрастных периодов детства содержатся в истории культуры. Определение места и роли определенного возрастного периода детства в социогенезе непосредственно связано с пониманием и раскрытием социально-психологического смысла детской групп, историческими причинами и социальными целями возникновения детского сообщества.

Данное понимание предмета и единиц анализа социальной психологии детства представлено в научных трудах ее исследователей. Раскрытие их сущности требует анализа и характеристики взаимосвязей основных системообразующих категорий и понятий, которые конституируют предмет данной отрасли научного психологического знания.

#### ***1.4. Основные категории, понятия и взаимосвязи социальной психологии детства:***

В связи с тем, что предметом социальной психологии детства являются отношения, опосредованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), с ним взаимосвязан ряд смежных генетических категорий и понятий, объем и содержание которых раскрывают специфику различных видов межличностных отношений, возникающих в условиях детской жизнедеятельности.

Межличностные отношения детей со взрослыми и сверстниками в детской группе обладают многоуровневым характером и, наряду с гуманными, включают *функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые* их виды.

*Функционально-ролевые отношения* представлены в виде норм, ролей, ценностей, определяющих присущие данной культуре особенности совместной деятельности. Они детерминируют процесс социализации ребенка. Анализ функционально-ролевых отношений позволяет раскрыть конкретно-исторические условия социальной ситуации развития личности. Эти отношения зафиксированы в специфичных для данной культуры сферах социальной жизнедеятельности детей: игровой, учебной, трудовой (в форме самообслуживания).

Функционально-ролевые отношения, возникающие в процессе учебной и трудовой деятельности, формируются в детской группе под непосредственным руководством и контролем взрослого, который структурирует модели поведения детей в соответствии с нормативно-культурными эталонами. Социальной роли взрослого присущ безусловно доминантный характер. Функционально-ролевые отношения, порождаемые игровой деятельностью (особенно ролевой игрой), в значительной степени самостоятельны, т.е. складываются вне влияния взрослого. В некоторых ситуациях это влияние может носить скрытый характер, например, когда играя в детский сад, дети воспроизводят экспрессивные действия воспитательницы.

В процессе игры, также как и других видов деятельности, создаются два типа отношений: 1) собственно игровые и 2) отношения по поводу игры, параигровые. В содержании игровых отношений воспроизводятся принятые в культуры нормы и образцы поведения: врач по отношению к больному – добрый и т.д. Эти отношения бессубъекты, известны и прогнозируемы. Параигровые отношения представляют собой межличностные отношения, возникающие вокруг игры, при обсуждении ее замысла, разработке сценария, обсуждения ролей.

Социально-психологическое значение параигровых отношений состоит в том, чтобы ребенок в процессе их установления сам осуществлял личностный выбор своей социальной роли. Именно в параигровых отношениях возникают и разрешаются основные конфликты детской жизни: Во что играть? Кого принимать в игру? Кто будет главным? В процессе развития игры параигровые отношения могут быть трансформированы в эмоционально-оценочные.

*Эмоционально-оценочные отношения* проявляются в эмоциональных предпочтениях детей – симпатиях и антипатиях, дружеских привязанностях. Этот тип отношений возникает в онтогенезе довольно рано и сначала может быть обусловлен внешними характеристиками (например, ребенку светловолосые и голубоглазые дети), либо прошлым опытом общения с другим ребенком – позитивным или негативным. В процессе игры эмоционально-оценочные отношения выполняют регулятивную функцию: когда конфликт в игре из-за



распределения ролей может быть разрешен в пользу друга, которому ребенок уступает. *Главной функцией* эмоционально-оценочных отношений является коррекция поведения сверстника в соответствии с нормами совместной деятельности. Если сверстник следует этим нормам, его личность и поведение оцениваются позитивно, если отходит от них, то возникают обращения к взрослому, направляемые желанием ребенка подтвердить норму. Эти отношения проявляются, в частности, в выборе партнера по совместной деятельности

*Личностно-смысловые отношения* – это отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает для другого личностный смысл – «значение для меня». Они возникают в пространствах отношений ребенка со значимыми взрослыми и детьми, референтными лицами. Главным регулятором этого пласта отношений выступает значимый персонализированный другой человек, существующий в реальности или воображении ребенка. Формирование личностно-смысловых отношений обусловлено преобразованием в ходе совместной деятельности социальной позиции ребенка. В связи с этим для их диагностики используются методики, основывающиеся на принципах смены социальной позиции, в частности, в приеме постановки себя на место другого человека.

Этот тип отношений обеспечивает мотивационно-ценностную ориентацию совместной деятельности в различных ситуациях личностного выбора. В условиях детской жизнедеятельности этот вид отношений проявляется в случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя роль взрослого, ответственного за благополучие другого человека, и действует в соответствии с ней. Здесь наблюдается изменение социальной роли, например, старший ребенок заботится о младшем во время болезни матери. Особенно ярко этот тип отношений проявлялся во время Великой Отечественной войны, когда сбор ягод и ловля рыбы приобретали для ребенка характер смыслообразующей деятельности, являясь существенным фактором выживания семьи.

*Социогенез* – (от лат *societas* ) – общество и греч. *genos* – происхождение и развитие личности и межличностных отношений, обусловленные особенностями

социализации в разных культурах в те или иные культурно-исторические эпохи. В более узком смысле под термином социогенез понимается процесс эволюции человеческих сообществ (социальных групп) в культурно-историческом пространстве. Основная идея социогенеза заключается в том, что ребенок включен в контекст социальной ситуации развития.

Понятие «социогенез» в социальной психологии детства используется не только в значении, обозначающем процесс эволюции человеческих сообществ (социальных групп) в культурно-историческом пространстве, но и в значении происхождения и развития личности и межличностных отношений, обусловленных особенностями социализации в разных культурах в различные социально-исторические периоды. Это понятие задает «объемное» видение ребенка, оказавшегося на пересечении осей возраста – истории, культуры, и требует интеграции знаний в области этнографии, антропологии, истории, демографии, социологии и других наук о человеке на базисе научного психологического знания.

Основная идея социогенеза была сформулирована В. Вундтом и заключалась в том, что психолог изучает не отдельного человека, а человека определенной страны и эпохи, взаимодействующего в социокультурном контексте с другими людьми. Феноменология социогенеза 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 представляет собой процесс взаимодействия инвариантных (по отношению к определенным хронологическим периодам) и исторически изменчивых факторов.

*Онтогенез* – (от греч. *ontos* – сущее и *genesis* – рождение, происхождение – в широком значении: индивидуальное развитие организма от рождения до смерти; в узком( конкретном значении) – развитие и формирование основных психических структур индивида в детском возрасте.

*Социальная ситуация развития* – это специфическая для каждого возрастного периода система отношений индивида в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими. Данное понятие было введено в отечественную психологию Л.С. Выготским и является конкретизацией представлений о социогенезе. ССР представляет собой уникальное для каждого ребенка отношение со взрослыми и сверстниками, с окружающей действительностью и определяет качественное своеобразие каждого возрастного периода. В социальной психологии детства оно выступает как единица анализа динамики развития ребенка, т.е. совокупности законов, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка, его социальное бытие, в процессе которого им приобретаются новые социальные 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, самому себе.

*Совместная деятельность* – организованная система активности взаимодействующих субъектов, направленная на производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры. В детской группе совместная деятельность является тем пространственно-временным полем, в котором возникают межличностное общение и различные виды отношений (гуманные, функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые).

*Социогенетические инварианты* – максимально обобщенные, достаточно устойчивые социокультурные модели, формы и образы, определяющие построение картины мира на протяжении всей жизни человека и формирующие его представления. Это относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, жанры, тексты, представляющие собой фрагменты различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколение детей. Социогенетические инварианты лежат также в основе

общечеловеческой художественной деятельности, как вербальной (миф, сказка, фольклор), так и визуальной (орнамент, архитектура и т.д.). Соотносятся с архетипами коллективного бессознательного К.Г. Юнга.

*Детская субкультура* – (от лат. sub. – под и cultura – возделывание, развитие) – в широком смысле – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми. В более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности форм общения, осуществляемых в детских сообществах в определенной культурно-исторической и социальной ситуации развития. В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место и вместе с тем обладает относительной автономией, поскольку в любом социуме дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои нравственные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного периода и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых.

*Детская картина мира* – особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому, формирующаяся в детской субкультуре. Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающее как активно созидующее начало создания ребенком пространства индивидуальных отношений с окружающим миром через переживание избирательных субъективно-оценочных связей, персонификаций и требований. Она представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство, в котором 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, включающая окружающий мир предметов, людей (взрослых и сверстников), самого себя.

*Детская группа (группа сверстников)* – сообщество детей одного возрастного диапазона, объединенных совместной деятельностью и сопереживанием. На основе регламентированных взрослыми форм деятельности детская группа возникла на ранних ступенях социогенеза как организованная форма активности индивидов, направленная на овладение и воспроизведение ими

общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений. Детская группа, подчиняясь основным социально-психологическим закономерностям, имеет собственную специфику, обусловленную не только возрастными ограничениями, но и особенностями детской субкультуры, а также специфической ролью сверстников в социализации ребенка.

*Полоролевая структура личности* – совокупность личностных качеств, ролей, гендерных установок, норм, правил, характерных для пола, позволяющих человеку осуществить гендерную идентичность, т.е. отождествить себя с определенным полом и проявлять их в своем социальном поведении.

*Культура* – совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, используемых обществом в качестве условия бытия и развития человека в конкретный исторический момент.

## **Тема 2. Теоретико-методологические детерминанты социальной психологии детства**

### **Вопросы:**

1.1. Социогенетический и онтогенетический анализ личности ребенка в социальной психологии детства.

1.2. Метод исторической реконструкции как основной метод анализа социогенетического материала в социальной психологии детства.

1.3. Феномен детской картины мира в социальной психологии детства.

1.4. Социально-культурные факторы, определяющие психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза.

1.5. Механизмы идентификации – обособления как социально-психологические детерминанты психического развития и социального бытия детской личности.

## ***2.1. Социогенетический и онтогенетический анализ личности ребенка в социальной психологии детства.***

Концептуальными детерминантами социальной психологии детства выступают общеметодологические принципы историзма, культурно-исторической обусловленности, социальной обусловленности, единства деятельности, общения, познания, деятельностного опосредования, определяющие возможности социогенетического и онтогенетического анализа личности ребенка. В социальной психологии детства социогенез рассматривается как персоногенез – становление личности ребенка в историческом ряду онтогенезов (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер).

В социальной психологии детства, базирующейся на таких общеметодологических принципах научного антропологического знания, как принципы историзма и социальной обусловленности, заложена возможность социогенетического анализа личности ребенка в социальных группах. Поскольку развитие личности осуществляется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза (А.В. Петровский), сама группа, в том числе и детская, выступает как эволюционирующая система, образующая свою собственную социальную ситуацию развития – источник формирования личности.

На современном этапе развития социальной психологии детства наметилось сближение стратегий исследования онто-и социогенеза ребенка, что позволит осуществить междисциплинарный синтез и с его помощью создать целостную картину представлений о закономерностях становления личности ребенка в группе, обществе, культуре.

Специфическим исследовательским аспектом социальной психологии детства является определение и раскрытие влияний психологического содержания онто- и социогенеза на процессы психического и социального развития детской личности. В социально-психологических исследованиях не существует единого ответа на ряд существенных вопросов: Действительно ли эти линии развития сосуществуют аутентично, или они, сложно переплетаясь, влияют друг на друга? Как представлен в психическом развитии индивида сложный путь эволюции

предшествовавших поколений? В каком виде прошлое человечества представлено в современных условиях жизнедеятельности человека.

Аспект соотношения социо- и онтогенеза в психическом развитии индивида был выделен Л.С. Выготским: «Социогенез – ключ к высшему поведению». Это предполагает исследование истории жизни человека через анализ культурно-психологических закономерностей эволюции человеческой психики.

Современные исследования, выполненные в русле социальной психологии детства, основываются на ряде специфических экспериментальных принципов: экологической валидности; смены социальной позиции; воссоздания детской картины мира (микроконструирования) (В.В. Абраменкова) [1].

Принцип экологической валидности предполагает релевантность поведения ребенка в наблюдаемых социальных ситуациях широкому спектру обстоятельств жизнедеятельности. Данный принцип экстраполирован в социальную психологию детства из современной психологии развития, в которой он выступает важнейшим методологическим принципом.

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 культурно-историческим контекстам, к которым принадлежат испытуемые; 3) соответствовать адекватному пониманию участниками ситуации. Экспериментальные модели выполненных в социальной психологии детства исследований разработаны в соответствии с принципом экологической валидности – они максимально приближены к социально-психологическим условиям жизнедеятельности детей, а также воссозданы в социально-культурном контексте при максимально редуцированной роли экспериментатора.

Основные экспериментальные подходы к исследованию отношений ребенка в социальной психологии детства базируются на двух стратегиях: 1) смены социальной позиции ребенка, заключающейся в методике постановки ребенком

себя на место другого человека в ситуации личностного выбора; 2) воссоздания детской картины мира (микроконструирования) (В.В. Абраменкова).

Сущность стратегии смены социальной позиции ребенка состоит в создании экспериментальной модели ситуаций личностного выбора в совместной деятельности детей и применяется для изучения различных видов отношений ребенка, опосредованных его совместной деятельностью со взрослыми и сверстниками. Смена позиций ребенка в процессе совместной деятельности предоставляет ему возможность освоения эффективных моделей социального поведения в зависимости от психологического контекста различных ситуаций. Это позволяет ребенку интериоризировать и воспроизвести в новых социально-психологических условиях модель социального поведения, основанную на идентификации со значимым другим. Стратегия смены социальных позиций применяется для изучения гуманных отношений к сверстнику в детских группах.

*Стратегия воссоздания детской картины мира (микроконструирование)* применяется в социальной психологии детства для изучения образа социального мира ребенка и его индивидуальной картины мира.

Понятие «образ мира», введенное в психологию А.Н. Леонтьевым, предполагает систему значений и личностных смыслов, отраженных в сознании человека. Социальный мир детской личности составляют группы взрослых и сверстников, в которые она включена. Образ мира ребенка является одним из множества ментальных репрезентаций об окружающем предметном мире, представленных в детском сознании. Содержание данного психологического феномена включает систему представлений и значений как обобщенную форму отражения ребенком социального и культурно-исторического опыта, приобретенного в процессе совместной деятельности и межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Существующий в виде значений, представлений и понятий, культурно-исторический и социальный опыт опредмечен в схемах действия, социальных ролях, нормах, ценностях и знаках.

Понятия «образ мира» и «индивидуальная картина мира» нетождественны. Индивидуальная картина мира представляет собой систему мировоззренческих



знаний о мире, «совокупность предметного содержания», которым должен овладеть человек (К. Ясперс). Данное синкретичное психологическое образование представлено в его предметном, духовно-культурном, метафизическом, философском, этическом, физическом и других видах. В контексте когнитивной антропологии картина мира понимается как индивидуальное видение мироздания, характерное для того или иного этноса, его представления о себе через механизмы этнической идентификации. Наиболее обобщенная социально-психологическая дефиниция индивидуальной картины мира состоит в интерпретации данного психологического образования как упорядоченной совокупности отношений индивида к объектам мира, которая структурирует его социальное поведение.

В основе стратегии реконструирования детской картины мира как экспериментального подхода лежит визуализация детской картины мира. Этот подход применяется для разработки экспериментальных моделей в визуальной социопсихологии детства для изучения отношений ребенка к миру, другим людям и самому себе. Он позволяет получить ответ о картине мира на языке ребенка.

Структурообразующим элементом в стратегии воссоздания детской картины мира ребенка является воспроизведение его визуальной модели мира, представляющей собой систему графических и цветовых значений, семантика которых в значительной степени архетипична. Визуальная модель мира может быть отражена в продуктах творческой деятельности детей: рисунке, пластике, аппликации, скульптуре, детском фольклоре – «перцептивном высказывании» ребенка об образе мира и его личностном смысле для детской личности.

Визуализацию детской картины мира позволяет осуществить анализ продуктов детского творчества (художественного, литературного). Это предоставляет исследователю возможность осознать, как происходит освоение ребенком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия (характерных для большинства постфигуративных культур мира), которые непосредственно присутствуют в детском творчестве.

Для воссоздания детской картины мира значим анализ ее символических визуальных составляющих: визуальных архетипов, визуальных социотипов,

визуальных стереотипов. Они представляют собой достаточно устойчивые социокультурные образы и модели, определяющие построение картины мира на протяжении онтогенеза человека и формирующие его представления о многочисленных аспектах бытия.

Архетипические, социотипические и стереотипические представления и образы человека образуют визуальную символическую составляющую его картины мира. В детских рисунках достаточно отчетливо проявляются определенные архаичные элементы, структуры, формы, отражающие мифологическую структуру сознания ребенка.

*Под визуальными архетипами* понимаются обобщенные глубинные бессознательные социогенетические инварианты, проявляющиеся в массовом сознании. Это базисный элемент культуры, формирующий константные модели изобразительных форм и представляющий собой наиболее архаичный пласт образов, схем, представлений, верований.

Визуальные архетипы отражены в предложенном П.А. Флоренским словаре графем, несущих определенную культурно-историческую семантику. Это точка, вертикаль, угол, треугольник, крест, диск, сфера, яйцо, орнаменты. В графических образах наглядно представлены многие константы бытия, этимологически восходящие к истокам развития человеческой цивилизации и культуры. Графика создается через проприоцептивные ощущения и функционирование всех сенсорно-перцептивных процессов, являясь областью отражения личностью глубинного психологического смысла окружающего мира. (П.А. Флоренский)

*Визуальные социотипы* – это изобразительные формы, достаточно устойчивые структуры сознания, которые формируются в определенном социуме и отражают нормы, эталоны, критерии, выработанные именно данным обществом. Эти культурные символы происходят из бессознательных структур психики и представляют собой обширное множество вариаций основных архетипических образов. Визуальные социотипы являются более поверхностными структурами, чем визуальные архетипы. Например, к ним относят символы Чернобыльской аварии, возникшие в период времени после катастрофы.

*Визуальные стереотипы* трактуются как схематические стандартизированные образы или представления о социальном объекте, обычно эмоционально окрашенные, обладающие высокой устойчивостью и практически не подлежащие коррекции. Стереотипы отражают знаковые эталоны и образы массовой культуры. Они максимально стандартизированы и фиксируют легко воспроизводимые признаки объекта. Стереотипы не являются символами и воздействуют на человека своим легко вербализуемым значением, знаковостью, узнаваемостью и распространенностью. Примером визуального стереотипа на современном этапе развития массовой культуры в странах Европы и Северной Америки является изображение сердечка как знака любви, порожденного мифом о святом Валентине.

Воссоздание детской картины мира как экспериментальная стратегия предполагает отражение и созидание ребенком пространства отношений в идеальной ментальной модели, а также активное вовлечение ребенка в воспроизведение связей с окружающей действительностью и формирование гармоничных (гуманных) отношений со всеми аспектами бытия детской личности. Ребенок активно воспроизводит сформированную в детской субкультуре визуальную картину мира, которая может быть репрезентирована с помощью графических методов.

## ***2.2. Метод исторической реконструкции как основной метод анализа социогенетического материала в социальной психологии детства.***

В социальной психологии детства в качестве основного метода анализа социогенетического материала используется метод исторической реконструкции.

В исследованиях, выполненных в русле социальной психологии детства, к основным стратегиям исторической реконструкции феномена детства в социогенезе относят:

- 1) выявление его диахронического аспекта, позволяющего раскрыть закономерности персонотенеза человека, становления ребенка как личности в истории психологии;

2) определение и раскрытие синхронического аспекта, обеспечивающего анализ феномена детства в этнографическом пространстве, механизмов социализации и культуры, влияющих на развитие личности ребенка;

3) изучение закономерностей развития личности в онтогенезе, связанного с приобщением ребенка к социокультурным эталонам и его жизнедеятельностью в различных социальных группах.

Диахронический аспект изучения феномена детства позволяет построить «историческую вертикаль» феномена детства, становления ребенка как личности в истории психологии – «раскрыть закономерности персонотенеза человека». Синхронический аспект позволяет вывить и исследовать онтогенетические, этнокультурные и социально-психологические аспекты и механизмы социального развития детской личности.

Сущность метода исторической реконструкции состоит в воссоздании социально-психологических закономерностей функционирования социальных систем и институтов, а также психологических особенностей межличностных отношений людей. При этом прошлое описывается как наблюдаемое как будто изнутри, воссоздается психологический облик человека прошедших исторических эпох. Такая реконструкция прошлого в определенной мере базируется на «эффекте присутствия».

Применение данного метода требует учета особенностей исторической эпохи (культурно-психологические механизмы социализации ребенка и представления о детстве в Средневековье и в настоящее время различны). В эпоху Средневековья были известны границы периодов жизни, но за ними не стояла идея развития личности. В живописи раннего средневековья ребенок изображался как уменьшенная копия взрослого. Вплоть до XVII века не существовало специфических детских костюмов: как только ребенок расставался с пеленками, его начинали одевать по соответствующей сословию моде.

Метод исторической реконструкции призван дать ответы на вопросы, почему ребенок, являясь современником определенного исторического периода, обладает культурно-исторической памятью детства: в его поведении, играх, языке

присутствуют следы прошлого человеческой цивилизации, утраченных форм и представлений? Свидетельствует ли это о том, что ребенок живет в условиях диалога культур и эпох [1]?

Исходя из задач социальной психологии детства, применение метода исторической реконструкции предполагает две стратегии исследования ребенка и детского сообщества: во-первых, исследование 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, изучение социально-психологических закономерностей процесса развития детской субкультуры, детских групп и сообществ, их функций в обществе и истории культуры.

Однако недостатком метода исторической реконструкции, помимо описательности, является возможность приписывания человеку из прошлого несвойственных ему современных когнитивных схем, переживаний, моделей индивидуального и социального поведения. В связи с этим возникла необходимость создания собственно психологических методов изучения ребенка в социогенезе, которые позволят соединить социально-психологические особенности бытия детской личности в истории культуры с культурно-психологическими закономерностями ее становления на современном этапе развития общества.

Поиск оптимальных методов изучения социогенеза детства привел 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.

Присвоение ребенком исторического и социально-культурного опыта осуществляется через зону ближайшего развития посредством механизма интериоризации при доминирующей роли взрослого. Овладение содержанием детской субкультуры осуществляется через зону вариативного развития ребенка. В зоне ближайшего развития формируется культурно-предпочитаемая стратегия

поведения ребенка, а в зоне вариативного развития происходит возникновение тех линий личностного развития и моделей социального поведения, которые могут быть актуализированы и воспроизведены детской личностью в будущем (ближайшем и отдаленном).

### **2.3. Феномен детской картины мира в социальной психологии детства.**

*Под детской картиной мира* в социальной психологии детства понимается особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и самому себе, формирующаяся в детской субкультуре. Посредством данной системы значений, представлений и отношений в сознании ребенка репрезентируется модель мира, включающая окружающий мир предметов, людей (взрослых и сверстников), а также свой внутренний мир.

Эта ментальная модель создается ребенком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер событий его жизни, поведения и деятельности взрослых и сверстников. В содержании детской картины мира представлены особенности переживания ребенком индивидуального психологического времени личности: образ Я в настоящем, прошлом и будущем. Линия времени структурирует детскую картину мира, а ее изучение может предоставить исследователю материал о вероятностном прогнозе дальнейшего социального развития как отдельного ребенка в онтогенезе, так и детской субкультуры в контексте будущего человеческой цивилизации.

Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим как активное созидающее начало создания ребенком пространства индивидуальных отношений с окружающим миром через переживание избирательных субъективно-оценочных связей, ожиданий, персонификаций и требований к миру. Она создается посредством функционирования механизма интериоризации в процессе взаимодействия ребенка с предметами и его совместной деятельности со взрослыми.

Согласно В.В. Абраменковой, детская картина мира как составляющая структуры образа мира ребенка включает совокупность его смысловых отношений в системе следующих социально-психологических пространств:

- 1) физическое пространство отношений к окружающей среде;
- 2) социальное пространство отношений к другим людям (взрослым и сверстникам);
- 3) моральное пространство норм и ценностей;
- 4) личностное пространство отношений к себе и своему будущему [1].

Таким образом, детская картина мира является интегративным психологическим образованием, охватывающим систему социально-психологических пространств, которые отражают основные аспекты взаимодействия субъекта с миром. Эти составляющие у ребенка имеют не столько понятийную, сколько образно-визуальную графическую представленность (что детерминировано типом мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста), они испытывают на себе влияние различных изобразительных форм и культурных символов. Детская картина мира представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство, в котором располагается социальное пространство людей (реальных или воображаемых), с которыми ребенок себя в той или иной степени идентифицирует.

Сущностная характеристика процесса развития детской картины мира состоит в обогащении возможностей ребенка конструировать смысловые отношения и расширять их диапазон в социальном пространстве. Развитие детской картины мира динамично и зависит от социальной ситуации развития, внутриличностных параметров (доминирующих потребностей ребенка и степени их удовлетворения, его ценностей, личностных смыслов), образа жизни детской личности (эпохи, культуры, социальных, экономических, психологических и других факторов).

В индивидуальной картине мира ребенка значительное место занимает *образ будущего*. Определение образа будущего в детской картине мира, выявление представлений о будущем у современных детей и изучение субъективной модели будущего ребенка XXI века – это перспективные специфические исследовательские аспекты в социальной психологии детства.

Экспериментально обосновано, что дети всех возрастных групп отражают позитивные представления о своем *будущем в детской картине мира*. Гипотеза, согласно которой «ребенок живет будущим» (Фельдштейн, 1997) и метафора, что ребенок – «это неисправимый оптимист» (К.И. Чуковский) были экспериментально подтверждены в исследованиях, выполненных в русле социальной психологии детства.

Полученные результаты позволили исследователям также констатировать, что социальное пространство воспринимается детьми как разделенное на две части – отношения со взрослыми и отношения сверстниками. При этом отношения со сверстниками в целом характеризуются позитивной эмоциональной модальностью, а мир взрослых представлен в картине мира ребенка как отделенная от него, а иногда и угрожающая реальность. Дети наделяют враждебный в их представлении взрослый мир символикой неблагополучия, опасности, дискомфорта. Во многих рисунках школьного класса у детей младшего школьного возраста образ учителя либо вовсе отсутствовал, либо был отражен с признаками агрессии.

*В содержании детской картины мира* выявляются не только актуальные для массовой культуры стереотипы социального поведения, но и *социогенетические инварианты* – относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, жанры, тексты, представляющие собой продукты культуры различных эпох, следы культурно-исторической памяти человечества, передаваемые из поколения в поколение детей. К социогенетическим инвариантам относят некоторые из детских игр, заимствованные из обрядовых мистерий, а также детскую сказку как выделившийся из мифа жанр устного народного творчества. Именно они, через присущий природе детской психики антропоморфизм, являются каналами проявления феномена коллективного бессознательного, формой воплощения его архетипов и социотипов, восходящих к архаичным структурам человеческой психики.

В исследованиях, выполненных в русле социальной психологии детства, понятие архетип выступает в качестве инвариантной культурной модели,



преимущественно визуализированной, и исследуется во взаимосвязи с понятиями «графический социотип» и «стереотип». Визуальные архетипы проявляются в рисунках, играх, индивидуальном и социальном поведении детей.

*Графические (визуальные) архетипы* – это наиболее обобщенные полимодальные бессознательные структуры и возникающие на их основе многочисленные культурные символы, которые в ходе социогенеза трансформируются в *социотипы* – знаки, стандартизированные образы социальных объектов, отраженные в картине мира больших социальных групп и отдельных индивидов.

Особые графические архетипы зафиксированы в зашифрованном виде в древних орнаментах, мотивы которых сводятся к ограниченному числу изображений геометрических форм и фрагментов растений. Все социогенетические инварианты как глубинные представления коллективного бессознательного, сформированные в социогенезе человечества, репрезентированы в продуктах детского творчества – рисунках, играх, фольклоре.

Существуют отличия в воздействии архетипических, социотипических и стереотипических образов на человеческую психику. Архетипический образ в произведениях искусства непосредственно воздействует на подсознание человека, вызывая эмоциональную реакцию прежде осознания смысла образа и произведения. Социотипический образ, же отчасти сохраняя способность непосредственного эмоционального воздействия, дает более четкую картину происходящего на сознательном уровне, его смысл легче вербализировать (выразить в кратких лексических конструкциях). Стереотип, как схематизированная форма стандартизированного образа, фиксирует определенные признаки объекта, обладающие устойчивостью, высокой скоростью актуализации, категоризации и дифференциации из окружающего мира.

Детский рисунок, выступая средством психодиагностики особенностей познания ребенком действительности и формой отражения социального опыта, способен передать различные уровни миропонимания и мироощущения ребенка: от непосредственного отображения знакомых визуальных форм до глубинного,

смыслового выражения своей личности, индивидуального отношения к миру и к тому, каким ребенок хочет видеть этот мир.

Таким образом, для исследования детской картины мира в социальной психологии детства используется метод воссоздания (микроконструирования) детской картины мира. Он включает: анализ образа социального мира ребенка, опредмеченного в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях, смысловых пространствах отношений, визуальных архетипах, социогенетических инвариантах, визуальных социотипах, визуальных стереотипах, мифологической структуре сознания ребенка, визуальной модели мира.

Возможно, детская картина мира выступает своеобразным ключом к глубинной психологии народов, генетической памяти этносов и истории развития человеческой цивилизации. По мнению исследователей, визуализация в детских рисунках представлений детей об образе социального мира и социальных установок детской субкультуры как относительно автономного социального пространства является особым способом прогнозирования возможного будущего человеческой цивилизации и культуры. Таким образом, обращение к детской картине мира и ее исследование посредством визуализации позволяет не только репрезентировать социально-психологические феномены настоящего, но и осуществить вероятностный прогноз хода развития человечества в будущем.

#### ***2.4. Социально-культурные факторы, определяющие психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза.***

К социально-культурным факторам, определяющим психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза, относят исторические реальности бытия человека, существующие в пространстве культуры. Пространство культуры включает совокупность духовных и материальных достижений человеческой цивилизации, используемых обществом в качестве детерминант социального развития и бытия человека в определенную историческую эпоху.

Определяемые культурным развитием, исторически обусловленные реальности классифицируются следующим образом: 1) реальность предметного

мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический период имеют свои константы и специфические трансформации.

В связи с этим психологию людей определенной эпохи принято рассматривать в контексте ее значений и смыслов, придаваемых культурным реальностям в соответствующий исторический период. Каждый исторический период рассматривается в контексте тех деятельности, которые вводят человека в пространство современной ему культуры. Эти деятельности, с одной стороны, являются достоянием культуры, с другой – выступают приоритетным фактором психического и социального развития личности на разных этапах онтогенеза, а также условием ее жизнедеятельности. В социальной психологии детства к таким деятельности относят различные (вышеназванные) виды совместной деятельности детей: игровую, учебную, трудовую, которые могут носить коативный (рядом, но не вместе) или интерактивный (с высокой степенью согласованности действий) характер.

*В реальность предметного мира* включаются природные объекты и рукотворные предметы, созданные человечеством. Отношения к содержанию реальности предметного мира отражены в языке, мифологии, этнической картине мира и социальном поведении больших социальных групп и отдельных индивидов.

*Реальность образно-знаковых систем* включает все виды знаков, сложившиеся в истории культуры, которая является символической областью. Современные знаковые системы дифференцируются на языковые (естественные и искусственные) и неязыковые (знаки).

*Природная реальность* во всех своих проявлениях (как источника жизни) в сознании человека входит в реальность предметного мира и в реальность образно-знаковых систем современной ему культуры. Расширение значений природы в самосознании ребенка является значимой линией его психического и социального развития в онтогенезе.

*Реальность социального пространства* включает все материальные и духовные аспекты человеческого бытия наряду с общением, деятельностью и системой прав и обязанностей. В широком смысле сюда могут быть отнесены все реальности существования человека: природы, предметного мира, образно-знаковых систем.

В ходе онтогенеза ребенок осваивает все содержание континуума социального пространства, однако, приоритетное значение для успешной социализации, психического и социального развития детской личности имеют его составляющие, как *общение, многообразие человеческих деятельностей, а также система обязанностей и прав человека в обществе*. Система прав и обязанностей выполняет функцию нормативной регуляции индивидуального и социального поведения детской личности. В сфере индивидуальных смыслов обязанности и права могут приобретать ключевые позиции для жизненных ориентаций человека.

Реальность социального пространства в сферах общения и деятельностей осваивается детской личностью через уникальный комплекс смыслов в индивидуальном сочетании персонифицированных значений, которые представляют ребенка в мире: 1) как уникальную, неповторимую, отличную от других, индивидуальность; 2) как человека, подобного другим и поэтому способного понять общекультурные смыслы и индивидуальные значения других людей.

В ходе онтогенеза ребенка осуществляется *процесс социального наследования* достижений человеческой цивилизации и культуры. Социальное наследование осуществляется в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

В соответствии со своей социально-психологической феноменологией человек существует в двух ипостасях: 1) *как социальная единица*, носитель социально-психологических свойств и современных ему общественных отношений; 2) *как уникальная личность*, обладающая индивидуальной свободой и способная решать проблемные ситуации в различных сферах жизнедеятельности через индивидуальную систему личностных смыслов.

В процессе онтогенетического развития ребенок постепенно формирует свою собственную *внутреннюю позицию* через систему личностных смыслов. *Под внутренней позицией* понимается создающееся у ребенка на ранних этапах онтогенеза и подвергающееся преобразованиям на протяжении всей истории жизни определенное отношение к миру людей, миру вещей и самому себе. На этой основе формируется индивидуальное бытие личности, ее мировоззрение и самосознание.

Процессы, сопровождающие становление внутренней позиции ребенка, взаимосвязаны с формированием *структуры самосознания детской личности*. Под структурой самосознания понимается совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Согласно В.С. Мухиной, структура самосознания ребенка включает следующие компоненты: 1) идентификация с именем и телом (ценностное отношение к телу и имени); 2) самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; 3) половая идентификация (представление себя как представителя своего пола); 4) представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); 5) оценка себя в континууме социального пространства личности (права и обязанности в контексте культуры).

Ребенок является представителем определенной социально-культурной среды, которая выступает как *внешний фактор места* (географическое место жительства), и оказывает влияние на особенности социального развития личности [5].

## **2.5. Механизмы идентификации – обособления как социально-психологические детерминанты психического развития и социального бытия детской личности.**

В контексте социального развития ребенка в онтогенезе *идентификация* выступает как механизм социализации (присвоения индивидом своей культурно-исторической и социальной человеческой природы), а *обособление* – как механизм индивидуализации, (отстаивания и сохранения индивидуальных

личностных особенностей). Идентификация и обособление являются диалектически взаимосвязанными механизмами, которые проявляются в онтогенезе в едином социально-психологическом континууме.

*Идентификация* (от позднелатинского – *identificatio* – отождествление) является, наряду с эмпатией и рефлексией, социально-перцептивным механизмом, характеризующим содержание перцептивного компонента в структуре общения. В широком психологическом смысле идентификация представляет собой процесс эмоционально-когнитивного неосознаваемого отождествления человека с другим человеком, группой, образцом. Под идентификацией также понимается механизм отождествления себя с другим человеком или другим объектом, непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом идентификации [1].

В социальной психологии детства различаются два вида механизма идентификации:

1) *интериоризационная идентификация*, обеспечивающая процесс присвоения индивидом социально-культурного опыта и отождествление с другим человеком;

2) *экстериоризационная идентификация*, осуществляющая перенос индивидом психологического содержания своего внутреннего мира на другого человека.

Взаимодействие этих идентификационных механизмов детерминирует психическое и социальное развитие детской личности в онтогенезе, становление когнитивных и аффективных структур психики ребенка и его возможность позитивной социализации.

Выделяют два вида идентификационных отношений взрослого с детьми: специально сформированные, предстающие в межличностном взаимодействии с ребенком как стиль педагогического общения с ребенком и непосредственные (матери и младенца). В психологических исследованиях обнаружено, что в условиях демонстрируемой идентификации как стиля общения референтного взрослого оптимизируются эмоциональное самочувствие, повышаются

самооценка и социальная активность ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (В.С. Мухина) [5].

Межличностные идентификационные отношения «ребенок – взрослый» и «взрослый – ребенок» способствуют становлению у детской личности конструкта эмоциональной причастности к человеческому роду. Как правило, мать начинает использовать детскую паралингвистику и кинетические движения для межличностного общения с ребенком. У младенца и матери развиваются отношения взаимной идентификации, обуславливающие удовлетворение базовой потребности ребенка в безопасности. Таким образом, на социально-психологическом уровне развитие механизма идентификации осуществляется через присвоение ребенком идентифицирующего поведения другого человека посредством подражания.

Функционирование механизма идентификации обуславливает развитие компонентов структуры самосознания ребенка. В онтогенезе осуществляется идентификация с именем, полом, образом «Я» в прошлом, настоящем и будущем, специальными эталонами, развивающими самооценку и притязание на признание, ценностями, правами и обязанностями, регулирующими бытие детской личности в социальном пространстве. Психологически зрелая личность идентифицирует себя с образом Я в будущем, ориентируясь на идеальную репрезентацию своей жизненной позиции в индивидуальной картине мира, и стремится соответствовать данной модели.

Посредством идентификации осуществляется отождествление ребенка с произведениями искусства, которое выступает в форме антропоморфизма и позволяет детской личности познавать мир. Идентификация ребенка с литературными героями, сказочными персонажами стимулирует формирование механизмов социальной перцепции: (эмпатии, способности к сорадованию, рефлексии, аттракции, каузальной атрибуции), детерминирующих социальное развитие и успешность социализации детской личности.

По мере взросления ребенка механизм идентификации, восходящий к состоянию симбиоза с матерью, обретает свою противоположность

(психологическую конверсиву) – *обособление* и начинает функционировать в единстве с ним.

Согласно толковому словарю русского языка существительное «*обособление*» обозначает действие (внутреннее или внешнее), этимологически восходящее к глаголу «*обособиться*» – отделиться, выделиться из общего целого, занять особое положение. В гуманистической психологии потребность в обособлении, наряду с потребностью в общении, рассматривается в качестве базовой человеческой потребности, которая выражается в стремлении личности определить и расширить свой индивидуальный потенциал (отличия от других), бесконфликтно ввести контактные границы своего персонального пространства, сохранить аутентичные характеристики внутреннего мира.

В.С. Мухина трактует *сущность механизма обособления* как отстранение, стремление индивида выделиться из числа других людей. Механизм обособления проявляется в непосредственном переживании субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления.

Существуют семантические отличия терминов «*обособление*» и «*отчуждение*», отражающие нетождественность их психологических смыслов.

*Под отчуждением* понимается проявление таких отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, осознаются как противоположные ему самому (от несходства до неприятия и враждебности). Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери.

В современной социальной психологии понятие отчуждения используется при характеристике межличностных отношений, при которых индивид противопоставляется другим индивидам, группе, обществу в целом, испытывая ту или иную степень своей изолированности. Подобные конфликты связаны с нарушением опосредованности ценностного содержания совместной деятельности, утратой чувства солидарности, когда человек воспринимает других людей как чуждых и враждебных себе. Западноевропейские и американские



авторы (З. Фрейд, Э. Фромм, М. Хайдеггер) при анализе отчуждения в первую очередь рассматривают субъективные переживания человеком своей отверженности, являющейся причиной аномии – антисоциального поведения. Например, для М. Хайдеггера, отчуждение – это способ бытия в социуме, обезличивание человека в условиях отчужденных норм социального поведения, где каждый уподобляется каждому.

На ранних этапах онтогенеза (в дошкольном и младшем школьном возрасте) с понятием отчуждения связывается такое отношение ребенка ко взрослым и сверстникам, регламентирующим нормам поведения, которое находит выражение в неприятии, отвержении, эгоцентризме, а в подростковом возрасте – девиантном поведении [57, с. 260].

Психологический механизм обособления начинает функционировать у ребенка в период младенчества. Первичные формы обособления проявляются в том, что с первых дней жизни мать называет своего ребенка по имени. Обращение по имени включается в подсознание младенца и является тем драйвером, который запускает функционирование механизма идентификации. Однако вскоре мать сама организует ситуации, которые учат ребенка необходимому для его нормального психического и социального развития обособлению: «Сделай сам» и др. Ребенок сначала научается отличать себя от окружающего мира, затем переходит к дифференциации человеческих существ от других объектов, потом себя от других. Синкретизм Я и не-Я у ребенка сменяется отношениями отстранения себя от мира и других людей, а затем установления связей различной степени согласованности или противопоставления, взаимности или разобщенности [1, с. 54].

Согласно В.С. Мухиной, индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, но механизм обособления определяет развитие каждого компонента этой структуры. Причем, действие механизмов идентификации носит избирательный характер: внешние воздействия опосредуются содержанием индивидуальной картины мира и внутренней позицией личности. Способность к обособлению является позитивной

способностью к удержанию, защите, сохранению индивидуального опыта. Лексическая конструкция структуры самосознания ребенка представлена в следующем виде: «Я – Петя – хороший – мальчик – был, есть, буду – должен – имею право». В связи с этим обособление как механизм психического развития и социального бытия ребенка создает его личность. Ребенок приучается брать на себя социальную ответственность за меру свободы и самостоятельности среди других людей. Возникновение обособления как способности ребенка выйти за пределы собственного Я, а также образа личности другого человека, связано со сменой позиций, ролей, статусов в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками [5].

Способность ребенка к *идентификации* – *обособлению* представлена двуединым дихотомическим процессом, включающим одновременно ассимиляцию социального опыта (в широком смысле) и его последующую селекцию, принятие или отторжение в процессе взаимодействия с окружающим миром. Если в условиях позитивной социализации идентификация обеспечивает ребенку усвоение конвенциональных социальных ролей, нормативно-культурных эталонов межличностного взаимодействия и механизмов социальной перцепции, то обособление индивидуализирует интериоризированные модели социального поведения и социально-психологические свойства личности.

Психическое развитие и социальное бытие детской личности на ранних этапах онтогенеза, детерминированное механизмами идентификации и обособления, является сложным и противоречивым процессом, который может осуществляться в трех направлениях:

- 1) постоянной гиперболизированной, ярко выраженной готовностью к идентификации с другими индивидами;
- 2) отчуждением от других индивидов;
- 3) гармоническом взаимодействии пары в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью [1, 5].

Таким образом, идентификация – обособление – это единый психологический механизм психического развития и социального бытия детской

личности на ранних этапах онтогенеза, имплицитно представленный и постоянно действующий в сознании и бессознательных структурах психики, а также характеризующий процессы интериоризации социальных достижений человеческой цивилизации и экстериоризации преобразованного культурно-исторического опыта.

Способность ребенка к идентификации развивается в совместной (со взрослыми и сверстниками) деятельности, предполагающей смену позиций, ролей, статусов. В процессе такой совместной деятельности ребенку предоставляется возможность осваивать различные модели поведения, обретать способность к эмпатии и сорадованию. Развитие способности к идентификации дает ребенку возможность различать и распознавать эмоции и чувства другого человека, а позднее соотносить их с эталонами и культурными нормами социального поведения. Механизм идентификации обеспечивает усвоение конвенциональных социальных ролей, норм и правил поведения в обществе.

В онтогенезе овладение экстериоризационной идентификацией (как способностью экстраполировать свои поведенческие реакции и эмоциональные переживания на других людей) и интериоризационной идентификацией (как способностью осознавать и переживать психологические состояния других людей) ведет к развитию мотивов позитивной аффилиации (стремления к людям), обретению положительной модальности в межличностных взаимоотношениях, формированию социально значимых свойств личности (эмпатии, социального интеллекта, социального воображения и др.).

Идентификация как феномен социогенеза личности и психологический механизм, определяющий ее социальное развитие и бытие, имеет двойственное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, обеспечивает развитие множества психических функций и социально-значимых качеств, с другой – может привести к редукции индивидуальных особенностей личности, ее растворению в другом человеке.

*1. Идентификация с телом, именем собственным (ценностное отношение к телу и имени).* Идентификация с именем происходит в период младенчества –

ребенок не может думать о себе вне имени, оно ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря имени ребенок получает возможность представить себя как обособленного от других уникального индивида. Депривация ребенка посредством отношения к его имени (обесценивание имени, обращение к нему по фамилии) лишает его уверенности в себе, снижает чувство доверия к взрослому. Осознание ребенком образа своего тела (внешних физических форм и проявлений) является предпосылкой идентификации со своей телесной индивидуальностью

2. *Самооценка, выраженная в контексте притязания на признание.* Под притязанием на признание понимается предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей. В онтогенезе потребность в признании формируется благодаря пристрастному отношению взрослого к поведенческим проявлениям ребенка.

С раннего возраста ребенок открывает, что все его поступки референтные взрослые дифференцируют на «хорошие» и «плохие». Так как все хорошее эмоционально поощряется, у ребенка возникает стремление быть хорошим. При этом ребенок прочно усваивает положительную самооценку «Я хороший». Депривация притязаний на признание (неодобрение, порицание, отчужденность со стороны взрослых) приводят к эмоциональному напряжению и фрустрации, развитию таких негативных образований, как ложь, зависть, агрессивность, неуверенность в себе, пассивность и конформность.

В обыденной жизни ребенок дошкольного и младшего школьного возраста притязает на признание близких людей через утверждение себя в нормативном поведении, успехи в школьной жизнедеятельности. Реализуя притязание на признание ребенок утверждает чувство собственного достоинства и самооценности, одновременно отстаивая свое право на свободу и самостоятельность среди взрослых и сверстников.

3. *Представление себя как представителя определенного пола (половая идентификация).* Под половой идентификацией понимается единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека,

причисляющего себя к определенному полу и принимающего на себя предписанную традициями соответствующую половую роль. Она включает психологическое признание своей идентичности со своим полом в физическом, психологическом и социальном аспектах.

В онтогенезе к концу раннего возраста ребенок устанавливает для себя свою половую принадлежность, а на протяжении первых семи лет интенсивно присваивает поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается доброжелательная пристрастность к эмоциональным предпочтениям детей своего и противоположного пола.

*4. Представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее).* Под психологическим временем личности понимается индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни.

Ребенок при помощи взрослого учится «вспоминать» («Когда я был маленьким»), обращаться к своему будущему «Когда я вырасту». Притязая на признание референтного взрослого, ребенок проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Стремление соотносить себя настоящего с собой в прошлом и будущем – важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся детской личности. В онтогенезе самосознание ребенка с раннего возраста развивается в стратегии постижения образа своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образованию феномена психологического времени содействуют образы памяти и воображения.

В условиях депривации развивающейся личности в неблагополучных семьях или в детском учреждении закрытого типа чаще всего формируется человек без ответственного отношения к собственному времени жизни, а также сформированного психологического времени. Эмоциональное неблагополучие, тревога, связанные с прошлым, настоящим и будущим у таких детей имеют

типичную представленность в сознании (воспоминания носят негативный, мозаичный характер, будущее синкретично). В практику развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства, в настоящее время вводится метод позитивных проективных мифов о его прошлом, что позволяет компенсировать потери в развитии психологического времени детской личности.

*5.Оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры).* Под социальным пространством понимаются условия развития и жизнедеятельности ребенка, которые психологически вводят его в сферу прав и обязанностей. Социальное пространство объединяет: 1) место, где протекает жизнь ребенка; 2) стиль и содержание общения в контексте культуры, к которой принадлежит ребенка; 3) внутренняя позиция детской личности по отношению к истории своего этноса, к культуре как целостному, исторически обусловленному явлению.

В онтогенезе социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свои притязания на признание. Посредством стремление получить социальное одобрение и быть оцененным как «хороший» ребенок усваивает ценностное отношение к тому, что «надо», к нравственным нормам. Осваивая права и обязанности, ребенок в период детства может не осознавать их значения для себя как человека, принадлежащего к определенной культуре и современной цивилизации.

*Становление внутренней позиции.*

На первом этапе происходит стихийное, не направляемое самосознанием формирование личности: появляется полимотивированность и соподчиненность действий ребенка. Начало развития личности обусловлено следующими событиями в жизни ребенка. В первую очередь он выделяет себя *как персону* (это происходит на протяжении всего раннего и дошкольного возраста), как носителя определенного имени (имя собственное, местоимение Я, определенный физический облик). Психологически *Я-образ* формируется с эмоционального (положительного или отрицательного) отношения к людям и с изъявления своей воли («Я сам», «Я хочу»), которая выступает как персонифицированная

потребность ребенка. Вскоре начинает проявляться *притязание на признание* (имеющее как позитивное направление, так и негативное). В то же время у ребенка формируется чувство половой принадлежности и полоролевая структура личности. Затем у ребенка возникает ощущение себя во времени, у него появляется психологическое прошлое, настоящее и будущее, – для него открывается перспектива собственного развития, он по-новому начинает относиться к себе. Важнейшее значение для формирования внутренней позиции ребенка имеет осознание им необходимости иметь обязанности и права, регулирующие его взаимоотношения с миром (социальным, природным, предметным).

Основным условием психического и социального развития ребенка выступает *язык* – система знаков, служащая средством человеческого мышления, самовыражения и общения. Присваивая в онтогенезе язык с его исторически обусловленными значениями и смыслами, отношением к явлениям культуры, воплощенным в реальностях, определяющих существование человека, ребенок становится современником и носителем той культуры, в рамках которой формируется используемые им языки: естественные (речь и невербальные знаковые системы) и искусственные (программирование, логика, математика и др.).

Неязыковые системы знаков дифференцируются на знаки-признаки, знаки-копии, автономные знаки, знаки-символы. *Знаки-признаки* – это сигналы о наличии в действительности предмета или явления. *Знаки-копии* – это результаты изобразительной деятельности человека – графические и живописные изображения, фотографии, схемы, географические и астрономические карты, куклы, тотемы. *Автономные знаки* – специфическая форма существования индивидуальных знаков, которая создается отдельным человеком или группой людей, согласно психологическим законам творческой деятельности. *Знаки-символы* выражают отношения больших социальных групп (гербы, тотемы, амулеты, сенсорные эталоны и др.).

Процесс социального наследования ребенком человеческой культуры осуществляется на фоне интенсивного созревания детского организма, его нервной системы и мозга. На ранних ступенях онтогенеза созревающий организм представляет собой сензитивную среду для формирования социально значимых свойств личности, усвоения социального опыта. Многие события, произошедшие в детстве, оказывают влияние на человека в течение всей последующей жизни. Обучение, проводимое в детстве, имеет большее значение для развития психических качеств, чем обучение взрослого. Психическое и социальное развитие ребенка зависят от социальных условий его жизнедеятельности, под влиянием которых ребенок усваивает социальный опыт.

На современном этапе развития общества возникают специфические проблемы, связанные с взаимодействием социальных условий и возраста ребенка: 1) экономические, которые для школьников выступают в качестве проблемы «Дети и деньги»; 2) мировоззренческие – выбор позиций в отношении к религии, которая на уровне детского и подросткового возраста выступает в качестве проблемы «Дети и религия»; 3) нравственные – нестабильность правовых и моральных критериев, которые для детей выступают в качестве проблем «Дети и СПИД» «Дети и наркотики» и др.

На современном этапе культурно-исторического развития общества в результате выделения особого «фактора места» в системе общественных отношений по-особому определяется развитие детей дошкольного возраста.

Развитие личности осуществляется через присвоение материальной и духовной культуры человечества. Предпосылки на каждой ступени психического развития ребенка создают личностные образования, определяющее дальнейшее психическое и социальное развитие в векторе становления индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих возможность успешного развития его индивидуальности и одновременно социально-психологических свойств, обеспечивающих возможность существования личности как социальной единицы.

Поэтому личность принято определять как индивидуальное бытие общественных отношений.



*Физическая активность* – естественная потребность здорового организма в движении, физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Она является предпосылкой психического развития в онтогенезе. *Психическая активность* – это потребность индивида в познании, с одной стороны, окружающей действительности, а с другой – в познании индивидом самого себя. Все виды познания осуществляются через рефлексию – особую форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных действий.

Следует отметить, что процессы идентификации являются неотъемлемой составляющей творческой деятельности и художественного творчества: автор отождествляет себя со своими произведениями. Специфика искусства требует от творца переживания своей тождественности с другими, приписывания своих особенностей, свойств, эмоциональных состояний, чувств другим людям и способности отождествляться с ними.

В социальной психологии категория «личность» связывается с такими категориями как «активность» и «свобода». Определение понятия личности включает характеристики активного, свободного индивидуального бытия общественных отношений.

Социальную активность рассматривают в двух полярных измерениях – как позитивную и как негативную. Под позитивной социальной активностью понимается сознательная направленность на изменение обстоятельств, других людей и самого себя для пользы общества, ответственность за преобразование обстоятельств.

К негативной социальной активности относят асоциальные формы воздействия на общество, присущие социально опасным, отчужденным от человечества личностям. Если личность, несущая в себе мотивацию позитивной активности, выражает ожидания от каждого человека проявлений, достойных личности, утверждая его в возможности проявлять свою свободу, активность, индивидуальность, то негативная активность направлена на уничтожение индивидуального бытия в другом человеке. Условием для развития социальной

активности выступает комплекс всех факторов места, воздействующих на человека.

Если социально-психологические условия становления личности в онтогенезе соответствуют норме, то у здорового ребенка наряду с социальной, развиваются еще два вида активности: физическая и психическая. Все виды человеческой активности взаимодействуют друг с другом. Однако потеря человеком физической активности не лишает его возможности развивать и утверждать свою психическую и социальную активность именно в силу его социальной природы. Социальная активность личности не только детерминирована ее психической активностью, но, в свою очередь, определяет дальнейшее развитие психической и физической активности.

В современных психологических исследованиях понятие идентификации охватывает три пересекающиеся области психосоциокультурной реальности. *Во-первых, под идентификацией* понимается процесс объединения субъектом себя с индивидом или группой на основе эмоциональной связи и, вследствие этого, включение в свой внутренний мир и принятие как собственных, норм, ценностей, моделей поведения данного индивида или группы. Открытое подражание как следование образцу особенно ярко проявляется в дошкольном детстве. В данном случае идентификация ребенка возможна с игрушками, предметами, сказочными персонажами: ребенок действует в воображаемом плане, присваивая те или иные желаемые свойства объектов и обогащая образ «Я» (А. Валлон, А.В. Запорожец). Через данные аспекты проявляется функционирование механизма *интериоризационной* идентификации.

*Во-вторых, идентификация* интерпретируется как проекция, представление субъектом другого человека продолжением себя самого, наделение его своими. Эта форма *экстериоризационной* идентификации является механизмом проявления межличностных отношений, в частности, родительско-детских отношений. Например, в семье, родители, видя в ребенке продолжение себя, требуют от него воплощения их ожиданий, честолюбивых замыслов и собственных нереализованных планов.

*В-третьих*, идентификация выступает как механизм постановки субъектом себя на место другого, что приводит к погружению индивидом себя в персональное пространство этого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот тип экстериоризационной идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает просоциальное поведение.

### **Тема 3. Социально-психологические особенности социализации и социального развития детской личности**

#### **Вопросы:**

3.1. Проблематика социализации и социального развития личности в социальной психологии детства.

3.2. Психологические условия, средства и механизмы социализации и адаптации детской личности.

3.3. Сущность, содержание и структура процесса социального развития личности.

3.4. Проблематика неудачной социализации и формирования дезадаптивных форм мышления и поведения в социальной психологии детства.

#### ***3.1. Проблематика социализации и социального развития личности в социальной психологии детства.***

В социальной психологии детства понятия «социализация» и «социальное развитие личности» обладают статусом основных категорий. Особенностью современной социализации является заметное возрастание ее временной продолжительности по сравнению с предшествующими периодами детства. Детство как первичный период социализации значительно увеличилось по сравнению с предшествующими эпохами. Возрос социальный и социально-психологический статус детства. Если в предшествующие исторические эпохи оно рассматривалось как этап подготовки к жизни, то в современном обществе к

нему относятся как к особому периоду жизнедеятельности, который обладает не меньшей ценностью, чем жизнь взрослого человека. Появляются особые законы, охраняющие права детей и действующие на межгосударственных уровнях (Международная конвенция о правах ребенка). Общество становится более терпимым к детству, поскольку оно определяет его будущее [1, 3].

В период с XV по XVIII века отношение общества к детям постепенно изменялось в сторону более гуманного обращения с детьми. Постепенно мир взрослых осознавал социально-психологическое значение периода детства и его влияния на жизнедеятельность взрослого человека. Общество начинает стремиться к развитию интеллекта и социальных качеств детей средствами обучения и воспитания. Однако только с середины XX века в культурно-историческом развитии человеческой цивилизации возникла новая стратегия социализации, ориентированная на оказание помощи и социально-психологической поддержки в психическом и социальном развитии детской личности.

На современном этапе развития общества социально-психологический статус ребенка характеризуют следующие особенности. Во-первых, ребенок понимается как личность (отсюда термин – детская личность), а не как редуцированная модель взрослого. Во-вторых, это человек определенной стадии развития и определенной культуры. Таким образом, современная цивилизация развитых стран характеризуется тенденциями гуманизации детства, когда ребенок выступает в качестве основной ценности семьи и общества [1].

Современные исследователи различают понятия первичной, вторичной и онтогенетической социализации (С.И. Розум). *Под первичной социализацией* понимается процесс и результат формирующихся у детской личности социальных значений категорий объектов, явлений и ситуаций, составляющих основное содержание повседневной жизни. *Вторичная социализация* – это процесс усвоения человеком системы социальных значений, характеризующей отдельные субкультуры. *Онтогенетическая социализация* трактуется как процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого индивид

интериоризирует нормы и механизмы социального поведения, социальные установки и другие социально-психологические особенности, имеющие адаптивное значение.

### ***3.2. Психологические условия, средства и механизмы социализации и адаптации детской личности.***

В современной социально-психологической литературе отсутствует единая классификация факторов социализации. Одни и те же понятия могут относиться к различным категориям, например, к категориям и средств, и механизмов социализации и адаптации.

Термин «психологические факторы социализации» является обобщающим для обозначения всех сил, действующих на социализируемого субъекта в процессе его приобщения к пространству человеческой культуры и освоения социальной реальности. К ним относят: различные условия, в которых осуществляется процесс социализации (планетарные, географические, культурно-исторические, этнические, семья, образ жизни и др.); средства, используемые взрослыми для формирования у ребенка нормативно-культурных моделей социального поведения; психологические механизмы, опосредующие процесс интериоризации ребенком социального и культурно-исторического опыта; законодательно и стихийно создаваемые институты социализации (образовательные учреждения, детские и профессиональные группы и др.); агенты социализации [7].

В процессе социализации ни один из вышеназванных факторов не действует на ребенка (социализируемую личность) непосредственно. Каждый из них преломляется через индивидуальную картину мира и усваивается в контексте культурных значений образов, эмоциональных и межличностных отношений, способов деятельности, социальных установок.

Носителем системы культурных значений является взрослый, социальной функцией которого является передача этих значений ребенку. Именно взрослый, осознанно или неосознанно, воспроизводя представления, отраженные в имплицитных теориях личности и нормативный канон в данной культуре, задает

стратегии процесса формирования у ребенка субъективной картины мира, характеризующей данную культуру. В связи с этим взрослый опосредовано или непосредственно оказывает на ребенка действенное социализирующее влияние и регламентирует его социальное поведение нормативно-культурными эталонами.

По мнению С.И. Розума, все социально-психологические пространства, окружающие ребенка, а также взрослого, определенным образом интерпретирующего их содержание, можно определить как предметные и культурные факторы социализации [7].

К предметным и культурным условиям социализации относят: *мегаусловия, макроусловия, мезоусловия и микроусловия.*

*Мегаусловия (мегафакторы)* – это наиболее обширные по пространственно-временным параметрам категории, описывающие окружающие условия человека – космос, планету, социально-политические условия, мир людей.

*Макроусловия* включают природно-климатические условия, общество, этнос и государство.

К *мезоусловиям* относят тип поселения, тип субкультуры, средства массовой коммуникации и регион.

Приоритетно значимыми условиями социализации являются *микроусловия* (семья и ближайшее окружение ребенка в раннем детстве).

Первичной социализирующей средой и институтом социализации, в котором ребенок оказывается сразу после рождения, является семья. Большинство семей связано общими традициями, культурой, передаваемыми из поколения в поколение.

К основным *средствам социализации детской личности* исследователи относят нормы, ценности и знаки (язык) (Ж. Пиаже, Я.И. Гилинский, С.И. Розум).

Для ребенка (как и взрослого) нормы, ценности и знаки не являются внешними факторами, которые он использует в своих взаимоотношениях с окружающим миром. Ребенок сам является носителем норм, ценностей и знаков. Они – это часть индивидуальной детской картины мира [7].

В социальной психологии понятие *социальной адаптации* рассматривается как процесс и результат установления относительного взаимного соответствия между потребностями и целями деятельности личности и требованиями социальной среды. Для различения состояния адаптации от адаптации как процесса некоторые авторы употребляют термин «адаптированность» [3, 6, 7, 9].

В социально-психологической литературе выделяются следующие социально-психологические механизмы социализации и адаптации детской личности на ранних этапах онтогенеза:

- имитация, идентификация, чувство стыда, чувство вины (Н.Смелзер);
- подражание, внушение, убеждение, идентификация, эмпатия (Н.А. Шевандрин);
- подражание, идентификация, подкрепления (поощрение и наказание) и детская игра (С.И. Розум).

В процессе онтогенетической социализации ребенка функционирует *механизм гендерной идентификации (половой идентификации), или полоролевой типизации*. Сущность данного механизма состоит в усвоении субъектом психологических свойств и особенностей индивидуального и социального поведения, характерных для людей определенного пола.

### **3.3. Сущность, содержание и структура процесса социального развития личности.**

В современных социально-психологических исследованиях понятия «социализация» и «социальное развитие» рассматриваются как две равноправные части единого процесса вхождения человека в мир культуры и социальных отношений. Понятие «социальное развитие личности» впервые было использовано в отечественной социальной психологии в конце 70-х годов прошлого века В.И. Бобневой для обозначения «особого вида индивидуального развития человека», составляющего психологическую основу процессов социализации и воспитания» [3]. Под *социальным развитием* человека понимается «его индивидуальное развитие в условиях общества, социальной группы, социальных контактов и межличностного взаимодействия» [3].

Согласно М.Р. Битяновой, сущностная характеристика процесса социального развития личности включает два аспекта: процесс усвоения человеком социального опыта в межличностных и межгрупповых ситуациях общения и взаимодействия; процесс активного, творческого воспроизведения человеком усвоенного и переработанного социального опыта [3].

В процессе социального развития выделяют две взаимосвязанные, противоположно направленные тенденции: типизации и индивидуализации личности.

В процессе *типизации* осуществляется формирование индивидуально-психологических (типических) личностных свойств, заданных социальными группами, к которым принадлежит человек. Благодаря типизации во внутренний мир человека проникают модальные (общие), стереотипизированные черты, принятые в данной культуре. *Индивидуализация* трактуется как процесс формирования опыта социального взаимодействия и межличностного общения, индивидуального отношения к функциональным ролям и позициям в группе [3].

Социальное развитие детской личности, это многогранный процесс, в содержание которого включены следующие составляющие:

- 1) трансляция отдельной личности группового опыта через типическое содержание;
- 2) создание через процессы индивидуализации нового группового опыта;
- 3) наполнением социальным смыслом индивидуально-психологических и личностных качеств и возможностей человека, и, тем самым, определение социально значимых перспектив их развития;
- 4) формирование социально-психологических качеств личности, обладающих общественной значимостью [3].

Процесс социально-психологического развития детской личности носит стадийный характер. В научных трудах А.В. Петровского выделены три стадии развития личности в процессе социализации: адаптация, индивидуализация, интеграция, в ходе которых формируются изменения в структуре психики



ребенка, детерминирующие его вхождение в референтную общность и культурно-историческое пространство.

### ***3.4. Проблематика неудачной социализации и формирования дезадаптивных форм мышления и поведения в социальной психологии детства.***

Успешность социализации зависит от действия двух наиболее общих факторов – индивидуальных особенностей ребенка и специфики социализирующей среды, т.е. той среды, в которой осуществляются процессы социализации, социального развития и социальной адаптации детской личности.

Термин «неудачная социализация» введен в социально-психологическую литературу американским исследователем Н. Смелзером. По его мнению, неудачная социализация, в той или иной степени проявляющаяся в социальной дезадаптации, является результатом действия таких негативных социально-психологических механизмов, как стыд и вина, а также многочисленных нарушений коммуникации в социальной среде, окружающей ребенка.

А.В. Мудрик использует термин «жертва социализации». Исследователь отмечает, что эффективная социализация предполагает определенный баланс между адаптацией к обществу и обособлением от него, т.е. способность противостоять социуму, когда условия жизнедеятельности мешают саморазвитию, самоутверждению, самореализации личности. Нарушение этого баланса в ту или иную сторону приводит к тому, что жертвой социализации становятся и выраженные конформисты, и индивиды с антисоциальным поведением, и неадаптированные личности.

С.И. Розум термином «неудачная социализация» определяет такой процесс социализации человека, в результате которого субъект оказывается неадаптированным к своей социальной среде. Это выражается в его неспособности продуктивно выполнять свою ведущую деятельность, удовлетворять основные социогенные потребности, вступать в продуктивное общение, соответствовать социальным ожиданиям, переживать состояния психологического комфорта и эмоционального благополучия без выраженных и

длительных межличностных и внутриличностных конфликтов. Неудачная социализация и социальная дезадаптация причинно взаимосвязаны: неудачная социализация на любом ее этапе проявляется в различных формах социальной дезадаптации, которая затрудняет в дальнейшем успешность социализации личности.

В психологических исследованиях выделяются следующие формы (последствия) неудачной социализации ребенка: социальная дезадаптация вследствие социальной изоляции и эмоциональной депривации в детском возрасте; личностные дисгармонии у детей, лишенных родительского попечительства и с раннего возраста воспитывающихся в закрытых учреждениях (дом ребенка, детские дома и интернаты); акцентуации характера как следствие неудачной социализации в семье; последствия социальной и педагогической запущенности; аномалии характера (краевые психопатии), формирование которых в значительной степени детерминировано искаженными детско-родительскими отношениями [7].

#### **Тема 4. Основные институты и агенты социализации ребенка**

##### **Вопросы:**

4.1. Категория «институт социализации» в социальной психологии детства.

4.2. Социально-психологическая характеристика семьи как института социализации.

4.3. СМИ и коммуникации как институты социализации ребёнка и их влияние на трансформацию детской картины мира.

4.4. Социально-психологическая характеристика агентов социализации и социальной адаптации ребенка.

#### **4.1. Категория «институт социализации» в социальной психологии детства.**

В социальной психологии детства выделяется обширное множество институтов социализации: макро-и микросреда, социальные группы (большие и малые группы, неформальные детские группы, формальные коллективы, семья), учреждения образования и культуры, детская субкультура, средства массовой информации и коммуникации и др., являющиеся носителями и трансляторами норм, ценностей и знаков.

*Под агентами социализации* понимаются референтные взрослые, старшие дети, сверстники, а также любые носители культуры, дающие социализируемому ребенку соответствующие образцы значений в типичных ситуациях социального взаимодействия или оказывающие на него психологическое воздействие с целью направления его развития в социально желаемое русло.

Институтом социализации (транслятором группового и типического опыта) является неформальная детская группа. Влияние детской группы вполне сопоставимо с влиянием семьи на социальное развитие ребенка, достигшего старшего дошкольного возраста. В современных условиях влияние детской группы на ценности ребенка существенно возросло. Согласно результатам исследований В.В. Абраменковой, «Сдвиг в пользу сверстников происходит по нарастающей, уже не только подростки, но и младшие школьники и даже старшие дошкольники все чаще предпочитают ценности равных себе. Это обусловлено, во-первых, «культурным взрывом» последних десятилетий, крушением идеалов, нравственных ориентиров; во-вторых, кризисом семьи, потерей традиционного авторитета родителей» [1, с. 211].

В современных социально-психологических исследованиях детская группа рассматривается как один из самых древних и самых действенных институтов социализации ребенка и подростка. Так, М. Клее отмечает, что «группа сверстников предоставляет многообразные возможности построения новых отношений с самим собой и другими людьми. Она помогает ребенку понять себя,

свое предназначение, позволяя испытать чувство риска и попробовать силы в ситуации соревнования».

Под детской формальной группой понимается сообщество детей, основанное на формах деятельности, регламентируемых взрослыми (школьный класс, группа в детском саду, отряд в летнем лагере и др.). Это сообщество характеризуется тем, что в нем функционируют определенные виды деятельности – учебная, трудовая (в доступных детям формах), продуктивно-творческая. Формальные детские группы используются взрослыми как средство трансляции детям типического опыта, формирования модального компонента их личности.

Анализ специальных исследований свидетельствует, что дети не удовлетворяются формализованными (традиционными) видами деятельности и практически всегда создают в рамках формального коллектива «тайную детскую жизнь», построенную на нерегламентированных формах взаимодействия. Отношения в этой «тайной жизни» подчиняются законам детской субкультуры в ее истинных либо искаженных формах. Именно эти отношения выполняют преимущественную социализирующую функцию. То есть воздействующий потенциал регламентированных отношений в формальных детских сообществах не столь значителен, как этого хотелось бы взрослым. По мнению В.В. Абраменковой, развитие этого потенциала связано с включением в жизнедеятельность любого детского коллектива содержательных компонентов традиционной детской субкультуры (детских игр, фольклора, юмора, эстетических представлений и др.).

#### ***4.2. Социально-психологическая характеристика семьи как института социализации.***

Социально-психологическое и культурное значение семьи как транслятора типического группового опыта, духовных и материальных ценностей в процессе социализации ребенка велико.

По определению В.В. Абраменковой, в социально-психологическом аспекте семья представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества 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 [1].

Семья как транслятор типического социального опыта играет приоритетную роль на ранних этапах онтогенеза, она является первичным и основным агентом социализации личности в детском возрасте. Семья транслирует ребенку духовные и материальные ценности определенного содержания, она закладывает в него так называемый «проект социализации», осознанно или не осознанно разработанный родителями при незримом участии многих поколений предков. Исследователи выделяют несколько типов проектов социализации:

1. *Устойчивое воспроизведение прародительской модели.* Родители воспроизводят модель настоящего и будущего социального бытия ребенка, восходящего к культурно-исторической модели предшествующих поколений рода. Примерами могут служить различные воплощения в Старом и Новом свете модели передачи социально-исторического наследия дворянской культуры.

2. *Редуцированное воспроизведение прародительской модели.* Родители пытаются оптимизировать воплощенную и прожитую ими модель социализации, изъяв из нее то содержание социального опыта, которое они считают неэффективным или психотравмирующим для ребенка. Психологический смысл этого сценария отражен в высказывании «Нашим детям будет лучше, чем нам».

3. *Антимодель,* сформированная на основе отрицания индивидуально приобретенного социального опыта и социально-психологического смысла модели социализации родителей и предков. Однако, утверждение «У вас все будет иначе» не содержит ответа на вопрос: «А как именно?».

4. *Современная социальная модель,* в которую закладываются ценности и социально-культурные представления поколения, к которому принадлежат родители. Эта модель не возникает в готовом виде, она создается в процессе жизнедеятельности семьи и содержит в себе как выдающиеся достижения, так и серьезные ошибки, приводящие к конфликту поколений (родителей и детей). Например, в Северной Америке глубинные межличностные и внутриличностные

конфликты возникали у родителей, принадлежащих к субкультурам хиппи или рокеров и их детей, отрицающих ценности родителей. Сюда можно отнести детей «новых русских», страдающих от одиночества из-за отчуждения занятых родителей в условиях высокого материального качества жизни [3].

Авторы социально-психологических исследований выделяют шесть типов семей, существующих в современной России, которые различаются по стилю и методам социализации детей.

*Первую группу* составляют семьи, разделяющие систему взглядов и убеждений так называемого «*сознательного родительства*». Ребенок здесь желаем и ожидаем. Ему внушаются мировоззренческие установки родителей, например, причастность космических сил к зачатию. Переживание этой причастности придает родителям чувство особой значимости отцовства и материнства.

*Вторая группа* семей – это семьи, осуществляющие процесс воспитания детей на основе принципов «*нравственной психологии и педагогики*» (по А.Ц. Гармаеву). Мать активно поддерживает авторитет отца как доминантной фигуры. В жизни семьи признан приоритет духовных ценностей над материальными. Проводником духовных ценностей является мать, поэтому она должна стремиться к личностному росту и самосовершенствованию.

*Третью группу* составляют семьи православного вероисповедования с соответствующими взглядами на образ жизни семьи и воспитание детей. Семейная жизнь и дети – то тяготы, данные Богом, которые следует смиренно исполнять. Основными средствами воспитания являются молитва, внутренняя духовная жизнь, собственный пример. Основными ценностями являются не роскошь и богатство, а умение жить «добродетельно и скромно».

*Четвертый тип* семей – это семьи, проводящие в жизнь педагогическую концепцию Б.П. Никитина, в которой идеальный ребенок – это ребенок с высоким интеллектом. Именно это является основной целью обучения и воспитания.

*Пятый тип* семей – это многодетные семьи. Это сознательная многодетность, так как родители считают, что многодетная семья является

гарантией физического и психического здоровья ребенка. Общий стиль жизни большинства этих семей – это борьба за существование, много работы и мало досуга.

*Шестой тип семей* – это семья в зоне экологического бедствия, то есть в экстремальных условиях жизни. Психологическая атмосфера в этих семьях характеризуется высокой тревожностью и постоянным переживанием чувства опасности и безысходности [7].

Помимо психологической атмосферы в семье и форм взаимодействия взрослых с ребенком существенным значением для формирования у него индивидуальной картины мира и своего места в нем обладает модальность межличностных взаимоотношений родителей. Межличностные отношения родителей во многом определяются как внешними и внутренними факторами: вмешательством в отношения родителей бабушек или дедушек, личностными особенностями самих родителей, степенью готовности к исполнению супружеской и родительской роли, характером распределения межличностных ролей между супругами (роли «влюбленных», «коллег», «учителя и ученицы», «надежных друзей» и др.), а также степени удовлетворенности своими ролями. Между родителями могут возникать и взаимоотношения соперничества, а также невротического соперничества (К. Хорни), которое приводит к неудачной социализации.

Зрелые супруги в состоянии проявлять внимательное, сочувствующее отношение к ребенку, что способствует формированию у него надежной привязанности к родителям. Взаимная поддержка родителей позитивно влияет на социализацию ребенка, повышает эмоциональную устойчивость ребенка к стрессогенным ситуациям. Родители служат для ребенка примером эффективного исполнения родительских ролей.

Важную роль в формировании системы значений, составляющих содержание индивидуальной картины мира ребенка, играют индивидуальные особенности родителей, которые определяют стиль взаимоотношений с ребенком. В социально-психологических исследованиях выделяются пять стилей

воспитательных воздействий на ребенка и их последствий для формирующейся личности.

При *демократическом стиле* высокая требовательность и контроль сочетаются с демократичностью и принятием ребенка. В результате у ребенка формируются адекватная самооценка, развитый самоконтроль, эмоциональная стабильность, социальная активность, коммуникабельность.

«*Эмоциональная дистанция*» как стиль взаимоотношений родителей с ребенком характеризуется поглощенностью взрослыми собственными предпочтениями и профессиональными интересами. Контакты с ребенком носят эпизодический, деловой и ситуативный характер. Подобный стиль взаимоотношений может потенцировать развитие акцентуаций характера, асоциальных и антисоциальных тенденций в поведении ребенка.

*Авторитарный стиль* характеризуется требованием дисциплины, нетерпимостью к детским шалостям, подавлением стремления ребенка к независимости. В отношениях с ребенком доминируют упреки, критические замечания, наказания. При этом стиль семейного воспитания у ребенка формируется агрессивность, замкнутость, подозрительность, эмоциональная холодность, негативизм.

При *рассогласованном стиле* родители придерживаются диаметрально противоположных принципов воспитания. Один из родителей требователен, нормативен, склонен контролировать и наказывать. Другой, наоборот, мягок, либерален, стремиться выполнять за ребенка все его виды работы. В результате в семье поддерживается конфликтная атмосфера по поводу воспитания ребенка, а сам ребенок вынужден приспосабливаться к противоречивым требованиям. Подобный стиль воспитания может привести к формированию психоастенической акцентуации характера, таких свойств, как высокая тревожность, неуверенность в себе, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, формализму, постоянным сомнениям и рассуждениям, развитию тенденций к образованию навязчивых состояний и ритуальных действий [7].



Ребенок осуществляет свою жизнедеятельность в двух взаимопересекающихся системах: мире взрослых и мире 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.

Необходимость анализа семейных взаимоотношений в социогенезе обусловлена следующими причинами: семья в истории человеческого общества является для ребенка той социализирующей средой, в которой осуществляется первичная социализация ребенка; а также представляет для ребенка социальную группу, воплощающую живую микромодель общества в целом.

Мир семьи глазами ребенка воплощает картину, не всегда совпадающую с оценкой взрослых. Социально-психологическая характеристика семьи с позиции детей – их отношения к самой семье, к родителям, их межличностные взаимоотношения, удовлетворенность от принадлежности к семье как социальной группе долгое время оставалась вне изучения.

В работах В.В. Абраменковой представлен генезис семьи с позиции ребенка: выделены и охарактеризованы следующие этапы эволюции семьи как института социализации.

*1-й период – эпоха первобытности.* В первобытном обществе существовало жесткое обособление мужчин от женщин во всех сферах деятельности в течение продолжительного времени. Ребенок после рождения оказывался с матерью, а спустя некоторое время – в условиях первобытного детского сада, где воспитателями были девочки-подростки, не занятые в совместном труде. Своего отца ребенок не знал, у него был лишь прародитель. Если ребенок выживал, то, по мере взросления, мальчик переходил в мужскую группу, а девочка в женско-детскую. Таким образом, родовая структура, состоящая из мужской и женской групп, была той организацией, которая обеспечивала первичное воспитание ребенка на самых ранних этапах социогенеза. При этом родителями ребенка были все члены общины.

В силу половозрастной стратификации ребенок постепенно 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 5-летнего возраста, а в 7-8 лет возникали самостоятельные ассоциации «друзей по возрасту» – прообразы современных школ, клубов и др.

Это свидетельствует о том, что детское сообщество является генетически более ранней формой социальной организации, чем моногамная семья. Группа сверстников задолго до возникновения родительской семьи выступила для первобытного ребенка первичным институтом социализации. Подтверждением служит существующая во всех современных архаичных культурах половая сегрегация – традиционная форма раздельного воспитания мальчиков и девочек с определенного возраста. Стихийная половая сегрегация наблюдается на современном этапе развития общества в игровых объединениях детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

*2-ой период развития семьи* – это возникновение семейной пары – первичного относительно стабильного союза мужчины и женщины на основе дарообмена. До этого дети и женщины функционировали в рамках образования «родья». Они имели покровителя и кормильца в лице дяди – брата матери, т.е. мужчины, которого род уполномочивал заботиться о детях сестры. Исследователи полагают, что в силу большей «личной заинтересованности» мужа матери по сравнению с братом, лучшим кормильцем оказывался именно муж, поэтому древняя парная семья одержала победу над родьей. В результате ребенок приобрел отца.

*3-й период развития семьи.* Следующий этап эволюции семьи связывается с возникновением частной собственности, развитием моногамной патриархальной семьи, основанной на экономической и психологической зависимости жены от мужа и детей от родителей. Всякое социальное отцовство в этот период древности рассматривалось обществом как биологическое – вплоть до Нового времени. В Средние века еще не была определена категория детства как особого

качественного состояния, дети не воспринимались как полноценные человеческие существа и занимали самую низшую ступень в семейной иерархии.

*4-й период развития семьи.* На следующем этапе, в Новейшее время, с приобретением юридического женского равноправия и появлением возможности брака по любви, ребенок по-прежнему находился в полной зависимости от родителей, не имея возможности распоряжаться своей жизнью и собственностью.

На рубеже XXVII и XVIII веков в Западной Европе произошли существенные изменения в семейном статусе ребенка и изменение отношений между родителями и детьми в целом. В этот период появились первые исследования детского творчества, детского фольклора и игр. Это были предпосылки в признании прав ребенка, приведших к принятию Международной Конвенции о правах ребенка в конце XX века.

Период XVII-XVIII веков в Европе отмечен появлением «навязчиво-заботливого» модуса в воспитании детей, возрастанием степени эмоциональной близости и уменьшением отчужденности между матерью и ребенком. Формула Платона «Дети больше принадлежат государству, чем родителям» была действенной для европейской культуры до середины XIX века. Родительская любовь и новая эмоциональная модальность в сфере родительско-детских отношений, возникшие в эпоху Возрождения, были одними из результатов социальных процессов, преобразовавших европейское общество.

*5 этап – период современного состояния развития семьи* характеризуется формированием нового типа рождаемости, основанного на малодетности, позднем вступлении в брак и ослаблении чадолюбия. В настоящее время эти тенденции проявляются в двух плоскостях: с одной стороны, это увеличение количества детей без семьи, воспитывающихся в государственных учреждениях, с другой – формированием у некоторых родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «детоцентризм» как основа репродуктивной мотивации нового типа.

Исследователи констатируют, что «современную семью можно назвать детоцентристской, это новое явление, практически неизвестное с прежних эпох».

В такой семье впервые дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого организовывается жизнь семьи». Ценность детей становится самостоятельным фактором, мотивирующим ограничения рождаемости.

В настоящее время происходит переход от количественного принципа рождаемости, основанного на традиционном чадолюбии (родительстве), к качественному, основанному на детоцентризме. Осуществляется воспитание единственного ребенка, эгоцентричного, невротичного, и, в сущности, очень одинокого, несмотря на повышенное попечительство окружающих взрослых [1].

Таким образом, в социогенезе социально-психологическая эволюция семьи претерпела существенные изменения. В.В. Абраменкова представляет эволюцию российской семьи в виде треугольника с вершинами: отец (муж) – мать(жена) – дитя (сын/дочь). 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, к детоцентризму как ценностной ориентации взрослых на социальное возвышение ребенка, предпочтение его интересов и потребностей.

Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе обусловил выделение особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка – социогенетических инвариантов, сохраняющих свою неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение. Инвариантами детской субкультуры являются многие сказка и различные формы детского фольклора, детский правовой быт, а также игры, которые сохраняются и устно передаются из поколения в поколение детей.

В сказке отражены многие социогенетические инварианты семейных отношений в онтогенезе: сказочная семья, социальные ожидания ребенка, принятие сказочной социальной роли, усвоение идеального типа семейных отношений. В мировом творческом наследии жанр сказки представляет собой

универсальное явление, при всем многообразии которого традиционные элементы сказки (сюжет, композиция, структура, герои) остаются неизменными для цивилизаций всех времен и народов. На ранних этапах онтогенеза ребенок предпочитает ирреальное отображение сказочного мира объективному отражению мира реального, ребенок испытывает потребность в небылицах, вымысле и фантастических сюжетах. У ребенка дошкольного и младшего школьного возраста сильно выражена любовь именно к волшебным сказкам с их архаикой и алогичностью.

Согласно М.М. Бахтину сказка как средство социализации и воспитания на протяжении всего развития человеческой цивилизации выполняла функции «назидания, развлечения, устрашения», так как соответствовала базовым сущностным потребностям ребенка. Сказка выполняет функцию бесспорной психотерапевтической метафоры в психолого-педагогическом воздействии на детскую личность: те нормы, которые воспитатель пытается донести до детского сознания в форме моральных сентенций, легко усваиваются ребенком через простую сказку и перестраивают его поведение.

Культурно-исторический анализ сказок дает представление об эволюции института семьи и внутрисемейных отношений с глубокой древности и до Новейшего времени. В сказках отчетливо проступают три основные исторические эпохи формирования семейных отношений в культуре: архаичная (первобытная), древняя, новейшая (современная). *Древнейшая (первобытная)* эпоха связана с началом разложения родового строя, при котором брачно-родственные отношения представлены в форме объединений родового типа. *Древняя эпоха* связана со становлением моногамной семьи, расцветом патриархальной (большой) и появлением нуклеарной (малой) семьи. Третья – *новейшая эпоха* отражает последний период формирования семейных отношений в культуре, утверждения классового общества и упрочением нуклеарной семьи современного типа.

Как социогенетический инвариант сказка, в фабуле которой обнаруживаются пласты «различной древности», содержит представления (особенно в своих ранних периодах) о модели идеальной семьи.

Являясь выражением общественного сознания прошлого, детская сказка сама формирует определенные аспекты индивидуального сознания настоящего и будущего. Как социогенетический инвариант, относительно неизменный на протяжении веков, сказка является одним из самых действенных источников формирования у ребенка эстетических эталонов и представлений, в частности, об идеальной семье, о семейном счастье. Эти представления, сформированные под воздействием сказок, услышанные в детстве, могут активно влиять на личность взрослого человека. Например, у Обломова сказка смешалась с жизнью во взрослой жизни, что явилось одной из причин его неудачной социализации.

Анализ результатов социально-психологических исследований свидетельствует, что в сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полные образцы поведения, имеющие культурно-историческую природу. Идентификация ребенка с родителями и усвоение типа отношений в семье определяют формирование у него модели будущего. Отождествление со сказочными персонажами, а в дальнейшем и с другими литературными героями служит обогащению этой модели.

#### ***4.3. СМИ и коммуникации как институты социализации ребёнка и их влияние на трансформацию детской картины мира.***

Современное человечество вступило, по образному выражению А. Вознесенского, в *визуальную эпоху*, в корне меняющую базовые социальные установки миллиардов людей, вынужденных включаться в жизнь информационного общества. Неограниченное господство экрана в облике таких уже привычных видеомониторов, телевизоров, компьютеров распространилось не только на сферу бизнеса, политики, экономики, но и вторгло в область сокровенных отношений семьи, веры, т.е. в сферу человеческого духа, претендуя на роль новой философии, новой религии (Технологии виртуальной реальности., 1996). Как отмечает видный специалист

по телекоммуникационным средствам Я. Китахара: *«Всемирная философия информационных сетей... должна помочь построить общество взаимной помощи людей, создать жизнь, дающую больше досуга, и перестроить общество на основах любви»* (Курьер., 1983. - С. 4).

По оценкам экспертов, символом XXI в. станет широкомасштабное телевидение. Возможности этой новейшей технологии, с которой только начинают осваиваться конструкторы, действительно безграничны. Так что нет никакой надежды на то, что наши дети в будущем меньше будут смотреть телевизор. Если еще учесть расширение компьютерных сетей, то становится очевидным, что мы, вероятно, стоим на пороге глобальных изменений системы социальных связей, установок, ценностей в *детской субкультуре*.

В настоящее время в детской субкультуре происходят изменения, вызывающие растущую озабоченность специалистов, например, психологами многих стран отмечается деградация традиционной детской игры, столь необходимой для психического развития и личностного становления ребенка. Существенным фактором подобных негативных изменений оказывается внедрение в современную жизнь «чужда XX века» – средств массовой телеинформации (А.М. Орлов, 1995; Зазнобина, 1996; Носов, 1997; Рондели, 1995).

В настоящее время почти во всех странах мира существует проблема воздействия экрана (телевизионного, видео и компьютерного) на психическое развитие и личность ребенка. Если 20 лет назад можно было услышать: «Дети знают больше нас благодаря телевизору», то теперь: «Компьютер и видак им дороже родителей», эти фразы дают возможность уловить не только расширение сферы экрана в жизни детей, но и определенную смену ценностей современного поколения. Педагогические наблюдения и специальные исследования показали *исключительность воздействия* экранных образов на детское сознание не только вследствие особых технических эффектов (таких, как эффект Кулешова и пр.), но и в силу повышенной возрастной сензитивности, обуславливающей

эффективность формирования социальных установок и мотивацию поведения ребенка.

Информационно-знаковая сущность мира предопределила появление особого раздела в образовании – *медиаобразования* и в современной педагогике – дидактики экранно-звуковых средств обучения (Средства коммун., 1993). Появились зарубежные и отечественные концепции медиаобразования, первоначально еще в 60-е г. ставящие перед собой цели обучения визуальным формам коммуникаций – это в США – и цели развить иммунные качества личности против манипулирования ею средствами масс-медиа – это в Европе. В начале 80-х гг. родился проект «Введение в теорию коммуникации», целью которого было развить способность личности ответственно и критически воспринимать информацию и обобщать ее в учебном процессе (Зазнобина, 1996). Современная цивилизация, по сути своей, навязала ребенку экран в качестве и средства развлечения, и средства обучения. Ребенок оказался хорошим учеником, более способным, чем учителя, которым приходится срочно ликвидировать медиабезграмотность, чтоб не отстать от века и своих учеников. Однако экран как благо цивилизации порождает такие явления, как «информационный тоталитаризм» – агрессивную информационную среду, где нет границ реального и виртуального мира, а также «клиповое сознание», которое отчуждает человека от созерцания и размышления (так характерного, кстати, для российской ментальности) (А.М. Орлов, 1995).

Восприятие ребенка (как и любого нормального человека) тяготеет к созданию целостного образа (целомудрию), к формированию *геиштальта*, к единой смысловой единице мира. Экран с его оптическими эффектами (опартом) противится этому оцельнению, предлагая алогичное, парадоксальное, противоестественное представление о мире, например, сочетание невозможного – тягучести и жесткости (как в картинах С. Дали – мягкий часовой циферблат). Предельно явно обнаруживается подобное при воздействии *клипа*, мгновенные образы которого способны как бы просачиваться сквозь барьер осознанного восприятия, минуя сознание, воздействуя на бессознательные структуры



(Ермаков, 1996; А. Орлов, 1995). Оптические приемы, воздействие цвета в рекламе и фильмах, компьютерная графика с ее возможностями невозможного легко впечатываются в бессознательное, снимая противоречия между реальностью и иллюзией, явью и сном, объектом и субъектом, жизнью и смертью (Средства коммуникации..., 1993; Television and American..., 1990). С какими последствиями воздействия экрана на детское сознание столкнемся мы в недалеком будущем? Специалисты по виртуальным исследованиям говорят о создании «виртуального сообщества людей» с виртуальными городами и виртуальной жизнью, где можно вступать в браки, общаться, развлекаться и пр. (интересно, дети будут рождаться тоже – виртуально?). Речь идет о возникновении в наши дни особого виртуального мира, где «...новая виртуальная цивилизация с ее киберкультурой и виртуальной психологией начинает «разъедать» и заменять новоевропейский тип культуры» (Технологии виртуальной реальности..., 1996. – С. 14). Становится все более очевидным, что мы стоим на пороге глобальных изменений самого психотипа человека, обусловленных сенсорной агрессией буквально «окружающего со всех сторон» мира, и коль скоро наши дети не могут самостоятельно противостоять экранной экспансии, задача взрослых – научить их жить в современных недобрых условиях.

Уже с начала 70-х гг. на Западе появляются исследования ученых, предостерегающие о губительных последствиях воздействия телеэкрана на здоровье человека. Эти исследования делали акцент, главным образом, на влияния технических параметров теле-, видео- и особенно компьютерного экрана (воздействие электромагнитного излучения, сверхнизких частот, пульсации и пр.), а также эргономических характеристик (расположения прибора, позы оператора, положения его рук, глаз и пр.) на физиологические показатели здоровья человека. Например, доктор Деннисон полагает, что электронные устройства могут усугублять зрительный, слуховой и др. физиологические стрессы: видеоэкран обеспечивает только одну визуальную плоскость, ограничивая этим использование бинокулярного и периферийного зрения, а также глубокого восприятия. Этот стресс может вызывать отключение полушарных функций

головного мозга, вхождение в особые состояния сознания – транс различной степени глубины (Ермаков, 1996; Television and..., 1990).

Между тем очень скоро стало очевидно, что не только излучение телеэкрана и его физические характеристики, но и *содержание* самих экранных образов воздействует на взрослое сознание, приводя к определенным его деформациям.

Эрих Фромм еще в середине 50-х гг. писал об американском обществе: *«...вместо того чтобы дать нам все лучшее, что имеется в литературе и музыке прошлого и настоящего, средства массовой информации и рекламы забивают людям головы мусором, не имеющим ничего общего с реальностью, и садистскими фантазиями, которые любой мало-мальски культурный человек постыдится смотреть даже время от времени. Умы людей, как юных, так и зрелых, подвергаются непрерывному отравлению, а мы беспечно продолжаем игнорировать безнравственность, царящую на экране»* (Fromm, 1955. – С. 14), – с полным основанием эти слова применимы для России в конце 90-х.

Появившиеся впоследствии исследования на детях обнаружили специфику восприятия экранных образов: информация, получаемая ребенком с экрана, воспринимается им как истина, обладает чрезвычайной силой внушения и подражания, в связи с чем на государственном уровне во многих странах был установлен законодательный контроль за содержанием телепрограмм в контексте детства.

В Германии, Швеции и других странах Европы появились специальные законы, ограничивающие доступ ребенка к телепрограммам, содержащим порнографию, насилие, рекламу алкоголя и табака, а также запреты на рекламные ролики, ориентированные на детей младше 12 лет. Исследование Мюнхенского института изучения проблем молодежи о влиянии детей на родительские покупки показывает, что ежегодно граждане Германии тратят до 33 млрд. марок на покупки, руководствуясь советами своих отпрысков; это не только новые игрушки, детская одежда и пр., но и товары длительного пользования. 70% детей от 10 до 12 лет имеют право голоса при решении семейных вопросов о приобретении дорогих товаров, например, автомобиля. По мнению психологов,

это следствие воздействия рекламы, поскольку любая детская передача прерывается рекламными роликами, которые снимаются с учетом детской психологии и рассчитаны на восприятие детьми, при этом в Германии существует закон, запрещающий скрытую рекламу. Наряду с негативным общественным мнением по поводу рекламы (грешно прививать детям страсть к потребительству!) существует и другая точка зрения о том, что раннее рекламное засилье формирует рекламоиммунитет у детей и непредвзятый взгляд на мир вещей. Однако в одном взрослые единодушны: в большинстве стран ЕС действуют запреты на пропаганду насилия, секса, алкоголя и пр. с экрана.

В России таких законов не существует, несмотря на то, что практически в каждом современном теле- или видеофильме присутствуют сцены насилия, жестокости, секса, мистики; рекламой скрыто и открыто пропагандируется «красивая жизнь» в товарах и услугах, при этом детские образы и сами дети цинично используются в рекламных целях. Практически все телевизионные каналы безответственно дают информацию без учета специфики детского восприятия и психологии детской аудитории, включая детские передачи и программы. Ситуация усугубляется распространением бесконтрольной видеопродукции и «пиратских» компьютерных игр, за которыми дети и подростки проводят значительное количество времени. Тотальная захваченность детей экраном вызывает озабоченность родителей, ученых, специалистов.

В результате нынешней американской киноэкспансии в орбиту западного кино вовлекаются прежде всего юные зрители. Их киноинтересы и вкусы во многом американизируются. Однако американское кино, как известно, изрядно отличается от европейского, а тем более – от нашего. Что смотрят и что усваивают в кинозалах российские школьники? Как показало исследование, «киноменю» школьников оказалось довольно однообразным: каждый третий фильм – боевик, каждый пятый – эротический. Почти все основные персонажи фильмов, которые смотрят школьники, – мужчины, преимущественно молодые. Женские персонажи встречаются редко – всего в 18% фильмов. Они также молоды, но роли им отводятся более пассивные и менее значимые (в большинстве

случаев в качестве объектов сексуальных притязаний). Основные персонажи *как бы выпадают из семьи*. Она имеется только у 10% из них. С экрана ребята практически не видят образы семьянина, и семьи, мужа и жены, отца и матери.

Каковы цели и мотивы действий киногероев? Наиболее типичные из них: удовлетворить свое либидо – 41% фильмов, совершить убийство (преступников, ритуальное убийство, выполнить заказ на убийство, отомстить за убийство и т.п.) – 17%; вырваться из заключения, спасти свою жизнь – 17%; разбогатеть (найти клад, украсть драгоценности) – 10%; выполнить свой гражданский и служебный долг – 9%. Идентифицируясь с героями-маргиналами, цели и мотивы поведения которых представлены в положительном свете, иные юные зрители, надо полагать, могут приобщиться к стремлениям и чувствам, далеким от идеалов добра, сочувствия и справедливости (Рондели, 1995).

В иерархии ценностных ориентаций героев доминирует секс в различном проявлении – 74% фильмов. Далее следуют: обладание физической силой или оружием как средством добиться своей цели – 40%; деньги, богатство – 14%; месть – 10%; сохранение жизни – 10%. Такие ценности, как дружба, справедливость, достоинство и честь, представлены крайне слабо (соответственно по 3%). Погружение юных зрителей в этот искаженный ценностный мир формирует, по-видимому, определенные «скрытые мотивы» поведения. Сексуальное удовольствие может предстать в качестве высшей ценности жизни, «крутая» эротика – как наиважнейший и обязательный мотив обращения к художественному кинопроизведению. Обилие актов насилия в фильмах разных тем и жанров создает впечатление, что ради их показа верстаются все остальные эпизоды и весь фильм в целом. Натурализм экранных зарисовок этих картин усиливает впечатление от изображения, размывает грань между действительностью и вымыслом. Культ силы порой трансформируется в садизм. Авторы исследования присутствовали при показе американского фильма «Искусство смерти» в видеосалоне, где демонстрировались разные виды убийств. Маньяк заманивает к себе молодых женщин и мужчин, жестоко их истязает, убивает, мучения жертв снимаются на пленку. Весь фильм – чередование

эпизодов пыток и убийств с эротикой. Во время сеанса социологи наблюдали за реакцией зала, особенно школьников и дошкольников. Общая эмоциональная атмосфера в зале была гнетущей. Дети пребывали в шоковом состоянии (Рондели, 1995).

Каковы могут быть последствия подобного проведения «досуга» для детей? Эту задачу ученые не ставили перед собой, однако существуют тысячи исследований в США и Европе, которые свидетельствуют, что сцены насилия на психику детей могут оказывать лишь негативное воздействие.

Детские психиатры и психологи убеждены в следующем: дети часто в игре или жизненных ситуациях подражают насилию, увиденному на экране, дети склонны отождествлять себя с отдельными жертвами или агрессорами и переносить эти роли в реальные ситуации, дети могут в результате увиденного счесть насилие приемлемой моделью поведения и способом решения своих проблем (Эмоциональное здоровье вашего ребенка, 1996).

Ужасающая статистика детской и подростковой жестокости в России свидетельствует о правомерности выводов зарубежных ученых: подавляющее большинство несовершеннолетних преступников при выяснении мотивов истязаний, убийств, изнасилований и других преступлений против личности указывали прямо или косвенно на «экранные аналогии» (Дети – преступники., 1996; Пирожков, 1994; Стурова, 1998).

Современная информационная среда, построенная на антигуманных принципах, в последние годы становится все более и более мощным фактором агрессивного поведения (Мдивани, Кордюкова, 1996). Совершенно очевидно, что существующую практику проката кинофильмов и показа насилия по телевидению необходимо пересмотреть кардинальным образом с установкой на защиту нравственного, психического и духовного здоровья подрастающего поколения.

*Детская картина мира* как особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому в отличие от прежних эпох формируется в условиях «информационного бума», в большей

степени под мощным влиянием средств массовой информации, со значительным преобладанием визуальных образов теле-, видео- и компьютерного экрана.

Именно сегодня предельно остро встают вопросы о последствиях влияния экрана – его физических, эстетических, психологических и др. параметров на, во-первых, соматическое развитие ребенка, во-вторых, на его ментальное развитие и, в-третьих, на его нравственное (духовное) становление. Основные тенденции подобного влияния нам представляются в следующем:

1. Преобладание визуальной информации, идущей от плоского теле-, видео- и компьютерного экрана, не может не вызывать определенные деформации в складывающейся сенсорной системе ребенка, в процессах его восприятия и понятийного мышления,

2. Формирующаяся у ребенка психологическая зависимость от экрана отчуждает его от живого общения со взрослыми, сужает сферу совместной деятельности ребенка и взрослого в семье.

3. Экран вытесняет традиционную игру, в том числе коллективную игру со сверстниками, столь необходимую для его психического развития и личностного становления.

4. Экранные образы, запечатлеваясь в сознании, из источника информации превратились в источник *трансформации* картины мира современного ребенка, знаменуя собой переоценку традиционной системы ценностей и образа жизни. Это следующие духовные подмены:

а) мозаичность, «распадаемость» образов как агрессия по отношению к живым существам и материальным предметам – вместо ценности живого и целостного мира;

б) конвейер шаблонных приемов и образов порождает *китч* вместо высокой эстетической потребности ребенка в прекрасном;

в) облегченное отношение к жизни и смерти вместо благоговения перед их тайной; размывание границ дозволенного в представлениях о моральном поведении вместо четкой системы заповедей («если Бога нет, то все дозволено»);

г) ранняя сексологизация и эротизация детского сознания вместо целомудренного отношения к интимной сфере жизни;

д) инокультурные нормы и образцы вместо национальных традиций и ритуалов (например, предприимчивые герои мультфильмов Диснея вместо образов русских сказок или чудовищные Барби и Синди (ни дочери, ни подружки, а символы «общества потребления»!), воплощающие архетип блуда, вместо кукол-голышей, воплощающих исконный архетип материнства).

5. Экран для современного ребенка является не столько информатором и источником построения картины мира, сколько ее *конструктором*, агрессивно программирующим образ жизни, «новую мораль» и систему ценностей.

На основании проведенного исследования влияния теле-, видео- и компьютерного экрана на психоэмоциональное состояние детей и их родителей (социально-психологическая анкета) и визуализации детской картины мира (рисунки «Моя семья», «Мой класс» и «Наше будущее») – можно подвести некоторые итоги. Они свидетельствуют об очевидных *трансформациях* картины мира в детской субкультуре. В ней появились сдвиги в сторону: во-первых, *меркантилизации* детского сознания, выражающегося в преувеличенном отношении к деньгам, желании обогащаться любыми способами, не только заниматься бизнесом в будущем, но «работать в мафии»; во-вторых, в *вестернизации*, за которой стоит культ силы, экспансии, агрессии в сочетании с романтизацией криминальной жизни, с подавляющим преобладанием западных образов и моделей; в-третьих, в детской картине мира нарастает тенденция к *танатизации* – мотивам смерти, гибели всего живого на земле, уничтожения природы, экологической катастрофы, но и собственной смерти – как о чем-то обыденном;

Уже отмеченная тенденция к *сексуализации* как циничном отношении к интимной стороне жизни взрослых, преждевременной озабоченности вопросами секса, порнографизации языка и пр.

И, наконец, *демонизации* детского сознания (через все органы чувств) – его раздвоение и расстройство, приучение и приручение к бесовским образам. Детей

адаптируют, как бы подготавливают к визуализации демонического содержания мира и к их реализации – появлению в реальной жизни. Демонические образы активно внедряются в сознание, и детям это становится интересно, им это нравится, они это выбирают в экспериментальных ситуациях.

Таким образом, в современных условиях «культурного взрыва», по определению Ю. Лотмана, традиционная детская субкультура претерпевает существенные изменения, важнейшим фактором которых является экран.

Для выявления ценностных ориентаций ребенка была разработана методика «Робинзон».

Она представляла собой проективную ситуацию, в результате которой ребенок, воображая себя на необитаемом острове с замечательными фруктовыми деревьями и добрыми зверями, может заказать по рации, которая работает в определенное время, что-либо себе из следующего списка:

- сладости, мороженое,
- книги, журналы, газеты,
- игры, игрушки,
- радиоприемник,
- телевизор,
- компьютер,
- «видак» с кассетами,
- сверстник (друг, подруга), – мама,
- папа.

Инструкция заканчивается обращением: «По рации, которая заработает *через час* после твоего приезда на остров, затем на следующий *день*, потом *через неделю*, потом только *через месяц* и в последний раз – *через год*, ты сможешь заказать из списка все, что ты хочешь, но только что-то *одно*. Что ты хочешь, чтобы тебе доставили на необитаемый остров *через час*, *через день*, *через неделю*, *через месяц*, *через год* ?»

За приведенными 10 названиями стоят определенные *ценности*: *традиционные* для любой социальной ситуации развития в детской субкультуре –



реализующие *потребность в общении* с родителями и сверстниками (мама, папа, сверстник); *потребность в игре* (игры, игрушки) и *лакомстве* (сладости, мороженое), т.е. *потребность в удовольствии*. Кроме этого, представлены ценности и культурные атрибуты прошлого поколения (родителей) – книги, журналы, радио, отчасти телевизор, за которыми стоит *потребность в познании*, и, наконец, ценности сегодняшнего дня – это прежде всего компьютер, «видак» и отчасти телевизор, т.е. экран. Каким потребностям отвечает и какие ценности реализует экран?

Попытаемся ответить на некоторые вопросы. Какова динамика выборов *всех детей* в зависимости от времени пребывания на «необитаемом острове»?

*Через час* 25.7% детей-робинзонов хотят видеть маму, 19% – сверстника и 16% – компьютер. *Через день* – папу и телевизор, а *через месяц* – сладости. Достаточно представленный возрастной диапазон позволяет эту картину уточнить. Для возрастной группы самых маленьких учащихся -второклассников с самого начала основной выбор отдан в пользу мамы – 36%, затем в пользу компьютера – 28%, на третьем месте – «видак» – 12%. Подростки-семиклассники 34% своих выборов отдают сверстнику, второе место поделили книги и телевизор – 17% и на третьем все же мама – 15% выборов. Девятиклассники 40% выборов отдают сверстникам, 20% – телевизору, 10% делят мама, компьютер, радио и книги.

Таким образом, наметились две основные оппозиции, за которыми, по сути, стоят две базовые системы ценностей: традиционная *человеческая* (мама, папа, сверстник) и современная *технократическая* (компьютер, телевизор, «видак»). По мере движения в воображаемой временной перспективе – от часа до года – эти две системы ценностей претерпевают определенные изменения: первая снижается, а вторая растет; если же посмотреть эти две предельно выраженные оппозиции через призму возраста (7 – 13-15 лет), то обнаруживается следующая картина: *мама* – 36 – 15 – 10 % выборов, *компьютер* – 28 – 14 – 10 %. В результате: *Мама против компьютера – ничья?*

Если включить фактор половой принадлежности, то окажется, что, как ни парадоксально, *девочки* более однозначны в своих выборах, чем мальчики, и хотя все же чаще предпочитают маму (восьмилетки – второклассницы – 66.7% выборов через час, а 13-летки – семиклассницы аж 75% ! – через день), все же почему-то половина самых маленьких девочек-семилеток в первую очередь затребовала на необитаемый остров... компьютер (!?), в то время как маме было отдано лишь 19% выборов; треть девочек захотели видеть маму на другой день, а папу – только через год. Их сверстники-мальчики также отдали предпочтение сначала компьютеру (37,5%), а на другой день папе и телевизору (по 25% выборов).

Вероятно, потребует специального исследования вопрос о причинах столь парадоксальных выборов самыми маленькими учащимися, проходящими обучение, кстати, с шести лет, – современных технократических ценностей вместо традиционно-детских, однако сам факт такого противопоставления в сознании детей заставляет задуматься. Ребенок, оказавшись (пусть в воображаемой ситуации) один на необитаемом острове (даже при отсутствии всяких опасностей), выбирает прежде всего для себя то, что более всего ему необходимо, оказывается, это компьютер как максимально отвечающий его потребности.

Если рассматривать более укрупненные возрастные группы во временной динамике и по максимальным показателям % – не ниже 30, то обобщенная картина «*рая на необитаемом острове*» может быть представлена в следующем виде: для второклассников – это мама, папа и компьютер, а остальное не важно; для семиклассников – это сверстник, мама, папа и телевизор; для девятиклассников – это сверстник, телевизор, книги, радио, мама.

Каким образом представлены выделенные нами ценности, за которыми стоят определенные потребности, в детской субкультуре сегодня в зависимости от половозрастных характеристик детей? Напомним, что это за ценности: социогенная ценность человеческого общения и взаимодействия (выбор мамы, папы и сверстника); гедонистическая ценность удовольствия от игрушек и

лакомств (выбор игрушек, игр, сладостей и мороженого); ценность познания, узнавания нового (выбор книг, журналов, газет и радио); ценность экрана (выбор телевизора, «видика», компьютера).

Анализ данных свидетельствует о том, что потребность в человеческом общении в целом оказывается *преобладающей ценностью* для детей, в особенности *для подростков* – семиклассников – с акцентом на потребности в общении со сверстниками, в то время как для второклассников – с акцентом на общении со взрослыми – родителями. Самыми низкими показателями являются показатели девятиклассников (для них оказывается более высокой ценность познания), причем менее всего на необитаемом острове пятнадцатилетние хотят видеть своих отцов.

Гедонистическая ценность лакомства и беззаботных игр оказывается *наименее выражена* для всех возрастов и равномерно снижается от семилеток к пятнадцатилетним, в то время как ценность печатного слова и радио повышаются с возрастом. Технократическая ценность экрана, содержание которой для нас остается загадкой, приобретает максимальное значение в самом нежном возрасте – у второклассников и *преобладает над всеми другими ценностями* в этом возрасте.

Если говорить обобщенно о половой дифференциации, т.е. о мальчиках и девочках *вообще*, без возрастных различий, то оказывается, что *женский пол* в целом более активно, чем мужской, выражает свои потребности – гедонистические, познавательные – и более четко обозначает ценность общения и взаимодействия, в особенности с мамой, в то время *мужской пол* обнаруживает большую приверженность к технократическим ценностям экрана.

Подводя итоги исследованию, следует сказать, явление, обозначенное нами как экран, прочно вошло в образ жизни и сознание современного ребенка. Экран – это не только телевизоры, видеомагнитофоны и компьютеры – это целая система глобального воздействия на многомиллионную детскую аудиторию. Что несет в себе экран?

Во-первых, изменения в системе ценностей – живое, человеческое, непосредственное уступает место технократическому, опосредствованному (через экран) общению и обучению, когда партнер как собеседник или учитель оказывается не нужен. Изменяются базовые потребности ребенка, такие, как потребность в игре, общении со взрослым и сверстником и др.

Во-вторых, экран посредством оптических эффектов, клиповости и других приемов трансформирует традиционную детскую картину мира в иную (виртуальную) реальность, погружая ребенка в особые измененные состояния сознания. Можно сказать, что ребенок *экранируется* от реального мира.

В-третьих, экран является конструктором «новой морали», новых этических норм, далеких от христианских заповедей.

Перед началом будущего тысячелетия мы действительно стоим на пороге глобальных изменений системы социальных связей, установок, ценностей. Важнейшим фактором этих изменений оказывается экран. Политолог А. Новиков назвал его Драконом – в шварцевском смысле, конечно. И в отличие от Китахары, о котором я упоминала вначале, он не утверждает, а задает вопрос: *«Станет ли ТВ новой религией, новой идеологией – Драконом Будущего? То, что мы видим сейчас, есть лишь чешуи этого грядущего Дракона. Мы весело играем ими, катаемся на компьютерных горках виртуальной реальности, не сознавая размеров этого чудовища, не видя его лица, не ведая его предназначения...»* (Новиков, 1997. – С. 126). Отвечать на этот вопрос придется нашим детям.

Влияние экрана на трансформации детской картины мира особенно рельефно проявляется в детских рисунках, в которых часто независимо от заданной темы выступают запечатленные в сознании ребенка телеэкранные образы. Экран как абстрактный взрослый (совокупный субъект) активно осуществляет «телеэкранную социализацию», трансформирует детскую картину мира, постепенно вытесняя традиционные формы и институты социализации современного ребенка, порождая квазиотношения вместо гуманных отношений к миру.

#### **4.4. Социально-психологическая характеристика агентов социализации и социальной адаптации ребенка.**

В современной социально-психологической литературе существует точка зрения, согласно которой *в качестве агента социализации* может выступать любой социализированный человек. На ребенка в процессе социализации оказывают влияние такие агенты этого процесса, как любой взрослый, с которым он вступает в совместную деятельность, референтный взрослый, мать, отец, сиблинги, сверстники, а также сам социализируемый после того, как у него уже в процессе первичной социализации сформировались личностные нормы и ценности [7, с. 271].

*Взрослый и референтный (значимый для ребенка) взрослый* как агенты социализации рассматриваются безотносительно к определенной социальной роли, исполняемой им в структуре той малой группы, в которой осуществляется его совместная деятельность с ребенком. Им может быть мать, отец, бабушка, дедушка, авторитетный старший брат или сестра, воспитатель в яслях и детском саду, учитель начальных классов.

«Взрослый» как агент социализации действует в раннем детском возрасте, оказывая на ребенка такое влияние, которое приводит к возникновению в субъективном пространстве ребенка исходных, фундаментальных психологических эффектов, оказывающих, в свою очередь, влияние на последующую социализацию. Одним из таких важнейших эффектов является формирование у ребенка субъективной социальности, чувства принадлежности к социальному миру, чувства «мы».

В работах Я.Л. Коломинского и С.С. Харина выделены две основные категории психологических «продуктов», возникающих в процессе совместной деятельности и общения. В качестве основных *продуктов общения* исследователи выделяют *субъективную и объективную социальность*.

Под *объективной социальностью* понимается «внешняя, операциональная сторона поведения субъекта, обусловленная характером его деятельности». Здесь проявляется очень глубокий аспект социализации, так как объективная

социальность означает освоение ребенком общественно обусловленных операций и действий при выполнении той или иной деятельности. Объективная социальность проявляется в умении ребенка действовать с объектами общепринятым способом. Это умение может быть зафиксировано наблюдателем и поэтому объективно. Ребенок объективно социален, поскольку действует социально обусловленным способом. *Субъективная социальность* также представляет собой продукт общения и совместной деятельности, но отражена в осознании индивидом себя в качестве субъекта деятельности, переживаемой как чувство Я.

Субъективная социальность зарождается на этапе эмоционального общения взрослого с ребенком в младенческом возрасте. Здесь она проявляется в положительном эмоциональном реагировании на взрослого в комплексе оживления. После пяти месяцев она приобретает форму различения «своих» и «чужих», которое выражается в соответствующей положительной и отрицательной эмоциональной реакции. Индикатором развития субъективной социальности является сознательное употребление детьми местоимений «Я – Ты», «Мы – Они».

У детей, воспитывающихся в семье, субъективная социальность проявляется концу 3-его года жизни. Значимость постоянного межличностного общения взрослого с ребенком для формирования субъективной социальности подтверждается тем фактом, что дети из дома ребенка местоимение «мы» не употребляют даже в возрасте 3,5 лет.

*Родители.* Взаимоотношения между родителями и ребенком играют важную роль в формировании общей личностной и мировоззренческой ориентации ребенка по отношению к миру и самому себе.

В младенческом возрасте родители представляют для ребенка весь мир, и обобщенное значение этого мира во всех его аспектах формируется именно в раннем детстве. В дальнейшем мир дифференцируется на разнообразные категории, но общее его значение сохраняется неизменным или трансформируется незначительно. Обосновано, что некоторые глубинные

регуляторные системы личности, такие, например, как чувство вины или контроль над агрессией, связаны с возрастанием социализирующих требований со стороны родителей.

В психологических исследованиях родители рассматриваются как субъекты, находящиеся в определенной психологической связи не только с ребенком, но и друг с другом. Конвенциональная и межличностная роль *родителя* психологически отличается от частной роли *отца* или *матери*. Ожидания и поведение родителей зависят от ряда условий, обусловленных их индивидуальным прошлым (детским и жизненным) опытом и перенесенным на характер связи с ребенком. Во-первых, каждый родитель был ребенком и, следовательно, пережил детское наполнение и функционирование этой социальной роли. Во-вторых, каждый ребенок в будущем становится родителем и, следовательно, знакомится с другой стороной этой связи. Кроме того, ребенок оказывается в системе отношений, опосредованной спецификой отношений между родителями.

Отношение матери и отца к ребенку определяются, как впечатлениями детства, так и характером межличностных взаимоотношений мужа и жены. Ребенок, символизируя детство каждого из родителей, в то же время оказывается посредником в отношениях между мужем и женой, выполняя при разных типах этих отношений различные и многочисленные психологические функции. Например, нелюбимая жена может искать убежища от одиночества в ребенке и связи с этим ожидает от него заботы и тепла. Поскольку эти ожидания для нее чрезвычайно значимы, она становится повышенно чувствительной к различным проявлениям со стороны ребенка теплого и заботливого отношения к ней. В связи с этим реальное поведение ребенка может трактоваться ею как недостаточно теплое, что вызывает с ее стороны несправедливые упреки. Оно может приводить либо к изолированным формам коммуникации, которые, могут исказить усвоение ребенком конвенциональных значений.

В психологических исследованиях выявлены типы затруднений, влияющих на взаимоотношения родителя с ребенком: 1) представление у родителей о

ребенке как о маленьком взрослом, что неизбежно сказывается на предъявляемых к нему требованиях; 2) преувеличенное сравнение индивидуальных особенностей ребенка с некоторой нормой; 3) проекция на ребенка собственных черт личности [7].

*Мать.* Образ матери как агента социализации обладает сложной психологической структурой. В социально-психологическом аспекте социальный статус (социальная идентичность), обозначаемый термином «мать», в силу складывающихся между людьми двух систем отношений дифференцируется на безличную социальную роль матери (в системе формальных социальных отношений) и на высокоиндивидуальную (персонифицированную) межличностную роль, определяемую личностными качествами конкретной женщины.

Безличная конвенциональная роль матери представляет собой совокупность прав и обязанностей по отношению к ребенку и к обществу, которые любая женщина немедленно получает сразу же после рождения ребенка. Межличностная роль основана на чувствах, которые испытывает мать к ребенку и определяется отношениями, которые создаются между ними. Это может быть роль любящего человека, друга, наставника, но также и соперника, недоброжелателя, недовольного учителя, и даже зрителя и прохожего. На выполнение конвенциональной или межличностной роли женщиной накладывается еще и субъективное понимание конкретной женщиной этих ролей.

В психологических исследованиях выделяются *три типа привязанности* ребенка к матери: *надежная, аффективно ненадежная и ненадежная индифферентная привязанность*.

1. При *надежной привязанности* дети не очень огорчались при уходе матери, тянулись к ней при ее возвращении и легко успокаивались.

2. *Аффективно ненадежная привязанность* характеризуется тем, что дети в такой ситуации не позволяли матери исчезать из поля зрения, сильно огорчались в ответ на ее уход, цеплялись за нее при ее возвращении, но сразу отталкивали. В целом они были капризны, возбудимы, беспокойны, легко плакали.



3. При *ненадежной индифферентной привязанности* дети не возражали против ухода матери, но и не обращали на нее внимания при возвращении, в целом были эмоционально нейтрально и отстранены от взрослых.

Было обнаружено, что факторами, способствующими формированию надежной привязанности, являются: высокий уровень активности ребенка в общении, умение матери «подстроиться» к ребенку при контакте взглядов, синхронизация действий, общение по типу диалога, поддержание инициативы ребенка при взаимодействии, нежность и теплота со стороны матери, ее отзывчивость на сигналы, подаваемые ребенком. К факторам, способствующим формированию ненадежной привязанности, были отнесены: недостаточно тонкая подстройка матери к действиям ребенка, слабая отзывчивость на подаваемые сигналы, неадекватность матери на запросы ребенка, в поведении матери превалирует собственная инициатива, на которую ребенок не может или не хочет ответить адекватно.

Согласно А. Адлеру, главную роль в развитии социального интереса у ребенка играет мать, ее отношение к ребенку и остальным членам семьи: проявление нежности и заботы о своих и других детях; демонстрация моделей поведения, укрепляющих в детях чувство уверенности в том, что их любят.

От матери во многом зависит также формирование Я-концепции ребенка и ее ядерного образования – самооценки. Р. Бернс утверждает, что положительная Я-концепция ребенка формируется при активной заботе со стороны матери, оказании ребенку незамедлительной помощи в любой ситуации, установлении четко определенных норм, регулирующих его поведение. На Я-концепцию ребенка оказывает влияние также работа матери и ее социальный статус. Самооценка же ребенка зависит от степени принятия ребенка матерью, ее самооценки, предпочтений и интересов.

Многие авторы обращают внимание на то, что присутствие матери и взаимодействие с ней в раннем детстве важны для формирования полоролевой идентичности. Поскольку мать является представителем своей культуры, носителем ее норм и ценностей, она становится первым человеком, который

закладывает в ребенке основы для их дальнейшего формирования. Матери создают в субъективном пространстве ребенка эмоциональные предпосылки к взаимодействию с людьми в данной культуре.

*Отец.* В отличие от матери, которая в любой культуре связана с ребенком биологически, особенно в период младенчества, отец исполняет по отношению и к женщине, и к ребенку, и вообще к семье в разных культурах разную функциональную роль (если в данной культуре имеется институт семьи). В литературе отмечается, что непосредственное участие мужчин в социализации детей в рамках семьи представлено меньше, чем женщин.

Отец демонстрирует пример социализированного поведения, выступает источником уверенности и авторитета, представляет олицетворение дисциплины и порядка, ориентирует ребенка на будущую профессию и создает социально полезные цели и идеалы. Известное выражение иллюстрирует сравнение роли отца и матери в социализации ребенка: «Мать приводит ребенка к человеку, а отец к людям» [7].

Индивидуальный стиль взаимодействия отца с ребенком в раннем детстве также способствует формированию у ребенка в дошкольном возрасте определенных установок в межличностном взаимодействии со сверстниками. В исследованиях было обнаружено, что отцы, проявляющие «невмешательство» в сочетании с опекой, дружелюбие и внимание, поощряющие самостоятельность, способствуют формированию у ребенка доминирующей ориентации «на себя» (самостоятельность). При сочетании в поведении отцов опеки с невмешательством, отдаленности в общении и предоставлении ребенку возможности самому решать свои проблемы, у него формируется ориентация на сверстника (зависимость).

В отличие от матери, отцы взаимодействуют с детьми в основном в процессе игры. Отцы больше времени проводят в предметных играх с детьми, которые отличаются двигательной активностью, непредсказуемостью, чаще вовлекают детей в различные импровизированные игры, связанные с возней и неразберихой, больше общаются с ними в общественных местах. В связи с этим

отец выполняет важную функцию – он выступает главным субъектом оценки предметной деятельности ребенка, что, в свою очередь, влияет на формирование его самооценки и Я-концепции в целом. Отцы, которые часто общаются со своими маленькими детьми, становятся значимыми фигурами в их субъективном мире и действенными агентами социализации. Установлено, что отцы «играют заметную роль в формировании реакций своего ребенка в ситуациях, когда ему неясно, как вести себя в данный момент» [7].

Согласно А. Адлеру, для развития у ребенка социального интереса у отца а) должна быть позитивная установка по отношению к жене, работе и обществу и б) он должен избегать двух ошибок – эмоциональной отгороженности и родительского авторитаризма. В противном случае у ребенка осуществляется развитие стремления к личному, а не социальному превосходству.

В некоторых семьях дети формируются как личности в присутствии не родного отца, а отчима. Социализирующее влияние отчима на детей, во многом определяется его индивидуальными особенностями. Имеются данные о том, что девочки из семей с отчимом реже ориентированы на поступление в вуз, чаще имеют внешний локус контроля, а также более высокие показатели по нейротизму. Мальчики из таких семей чаще проявляют пристрастие к алкоголю.

*Сиблинги (братья и сестры).* Подобно матери и отцу, сиблинги в большинстве случаев являются для ребенка такими фигурами социального взаимодействия, уклониться от общения с которыми невозможно. Влияние сиблингов на социализацию и адаптацию ребенка определяется многими факторами – разницей в возрасте, старшинством, полом, темпераментом и личностными особенностями как сиблингов, так и самого ребенка, а также особенностями взаимоотношений с родителями.

В индивидуальной психологии А. Адлера исследуется феномен «порядка рождения» ребенка в семье, который имеет решающее (хотя не единственное) значение для последующего формирования его жизненной позиции и стиля жизни. А.Адлер выделяет следующие позиции ребенка в семье, влияющие на его

дальнейшую социализацию: 1) первенец (старший ребенок; 2) единственный ребенок; 3) второй (средний) ребенок; 4) последний (самый младший) ребенок.

*Первенец* получает максимальное родительское внимание, пока не родится второй ребенок. И тогда первый ребенок переживает, по определению А.Адлера, трагедию «монарха, лишённого трона». Он пытается вернуть родительское внимание, используя все методы – от нежности и заискивания до «трудного поведения», но, осознав, что все попытки бесполезны, замыкается в себе, привыкает к изоляции и самостоятельности. При этом потребность в привязанности и одобрении у первого ребенка ослабевает. Результатом подобных родительско-детских взаимоотношений являются развитие у ребенка таких личностных особенностей, как консерватизм, стремление завоевать авторитет благодаря выдающимся достижениям. Впоследствии он часто становится лидером, проявляя высокую тенденцию стремления к власти.

Существует точка зрения, что первенцы обладают более высоким интеллектом и стремлением к социальному превосходству. Это положение было подтверждено во многих эмпирических исследованиях: уровень развития интеллекта взрослых-первенцев превосходит его результаты у взрослых личностей с иным порядком рождения. Первенцы лидируют практически в каждой академической области знаний. Среди президентов США преобладают старшие сыновья. Они многочисленны среди членов конгресса США. Первенцы преобладают и среди женщин, имеющих ученые степени по философии и медицине [7].

*Единственный ребенок*, будучи центром семьи и не имея сиблингов, с которыми приходится конкурировать, нередко начинает соперничать за внимание матери с отцом. Главными чертами его стиля жизни становятся эгоцентризм и зависимость, поэтому в будущем у него могут возникать затруднения в межличностном взаимодействии со сверстниками.

*Второй ребенок* (средний либо следующий, но не последний) стремиться подражать старшему сиблингу и по возможности превзойти его. В результате он

вырастает честолюбивым, соперничающим и имеющим завышенный уровень притязаний.

*Последний ребенок*, будучи самым младшим в семье, имеет уникальное положение: с одной стороны, он самый любимый и заласканный, с другой – самый зависимый, с сильным чувством неполноценности и с высокой мотивацией достижений, стремлением превзойти старших сиблингов, что нередко ему удается.

На формирование личностных особенностей сиблингов оказывают влияние многие факторы. Приоритетными из них являются взаимоотношения с матерью. Если мать откровенно обсуждает с первенцем потребности и нужды новорожденного, то отношения между ними в более позднем возрасте характеризуются как теплые. В противном случае отношения сиблингов приобретают характер враждебности. Сиблинги часто играют роли психотерапевтов – они утешают друг друга в случае неудач, поддерживают в трудных ситуациях.

*Сверстники* оказывают существенное влияние на процесс социализации личности не только в дошкольном и младшем школьном, но и более поздних возрастах. В межличностном игровом взаимодействии со сверстниками в дошкольном возрасте, ребенок приобретает опыт общения с равноправными партнерами, обретая право на свободу и самостоятельность среди других людей. Наблюдая поведение сверстников в типичных ситуациях межличностного взаимодействия, ребенок получает возможность посредством языка сформировать категории личностных черт другого человека. На основе идентификации с ними эти категории служат для ребенка механизмом самокатегоризации и формирования Я-концепции. В общении и деятельности со сверстниками у ребенка формируется субъективный взгляд на мир, который характеризует ценности нового поколения.

Сверстники играют значимую роль в формировании половозрастной структуры детской личности, психологических и логических концептов пола, с которым ребенок себя идентифицирует, усвоении субъективной картины мира,

нормативно-культурных эталонов, разделяемых новым поколением. Ограничения в контактах со сверстниками существенно снижают адаптационные возможности человека в дальнейшей жизни.

В раннем и дошкольном возрасте в общении со сверстниками создаются условия, обеспечивающие ребенку самопознание и самооценку. Дети могут проверить, как они усвоили социальный опыт, сопоставить свое поведение с действиями других детей и подвергнуть его коррекции. Общение с равными партнерами создает благоприятные условия для познания детьми своего потенциала через проявление творчества в отсутствии ограничивающих регламентаций взрослых, стимулирует развитие инициативности и самостоятельности детей дошкольного возраста.

Влияние сверстников велико в связи с тем, что дома ребенок всегда достоин любви, а в общении со сверстниками ее надо заслужить (Р. Бернс), в связи с этим сверстники выступают самыми жесткими социализаторами. Постоянные нарушения отношений со сверстниками служит индикатором нарушений психического развития ребенка. Социально изолированные или отвергаемые дети, как правило, являются психологически неблагополучными детьми.

## **Тема 5. Детское сообщество как значимый институт и агент социализации ребёнка**

### **Вопросы:**

5.1 Специфика детского сообщества и детской группы как ранней генетической формы социальной организации и института социализации

5.2 Феномен детской субкультуры в контексте гуманизации и демократизации общественной жизни.

3 Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества

### **5.1. Специфика детского сообщества и детской группы как ранней генетической формы социальной организации и института социализации**

Носителем детской субкультуры является *детская группа*, детское сообщество, формирующееся на достаточно ранних ступенях социогенеза человечества и индивидуальной истории человека в процессе совместной деятельности детей, направленной на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений.

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. Учебная деятельность детей оказывается наиболее строго регламентированной. На протяжении всего социогенеза 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 (Лишин, 1997). В силу обособленности и закрытости неформальных детских и подростковых 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 (Пирожков, 1994; Ан-тонян, 1978; Розин, Мазурова, 1995).

*Детская группа* представляет собой социально-психологическую реальность, включенную в конкретные обстоятельства развития общества (общественно-политические, экономические, правовые) и обладающую собственным *социальным статусом*. Динамическим выражением социального статуса детской группы его реализацией является *социальная роль* детской группы, которую она осваивает и выполняет по отношению к другим социальным общностям. Исключительно важная роль группы сверстников зафиксирована в некоторых культурах по сей день, например, представители народа огони (Южная Нигерия) при рождении ребенка нарекают многочисленными именами, а обращаются к нему по имени, которое выбирают для него сверстники (Кнебел, 1981).

Стихийные детские сообщества в истории культуры возникали, подобно маленьким тропкам, вдали от широкой дороги цивилизации, поэтому прямых свидетельств об их существовании в истории культуры почти нет, поскольку детская культура – бесписьменная. Лишь однажды в древности письменные свидетельства взрослых зафиксировали факт образования и развития детской группы. Это был *детский крестовый поход*, предпринятый в 1212 году в Европе сначала десятками, а затем тысячами детей, чтобы освободить от неверных город Иерусалим. На основе нерегламентированных форм совместной деятельности детей в детской субкультуре формируются различные виды детских сообществ: от игровых объединений и неформальных групп просоциального направления до групп, тяготеющих к различного рода отклоняющемуся поведению.

Мир, создаваемый детьми «для себя», в полной мере способен предоставить им пространство для реализации всего богатства детской субкультуры, но отсутствие жесткого контроля сегодня все чаще имеет опасность превращения традиционной детской субкультуры в крошечный антимир контр- и даже антикультуры (Лишии, 1997; Башкатов, 1993; Проблемы детского коллектива., 1973; Розин, Мазурова, 1995).



Регламентированная взрослыми совместная деятельность детей порождала формирование детских групп, которые представляли собой организованную форму детского сообщества – *детский коллектив*. Д.Б. Эльконин четко сформулировал положения о детском коллективе, это, во-первых, «объективно-материальная основа», при этом «субъективные переживания типа симпатий-антипатий, типа дружбы и общих интересов – есть вторичные образования, возникающие в свою очередь лишь на основе совместной деятельности, являющиеся ее результатом» (Эльконин, 1931. – С. 74). Разумеется, детские игровые сообщества не могли отвечать такой характеристике, однако именно в них происходила (и происходит по сей день) передача из поколения в поколение детей всего богатства содержания детской субкультуры.

Изучение детских сообществ в онтогенезе и их влияния на процесс социализации и формирование личности ребенка показало, что «группа сверстников предоставляет многообразные возможности построения новых отношений с самим собой и с другими, помогая человеку понять себя, свое предназначение, позволяя испытать чувство риска и попробовать силы в ситуации соревнования» (Кле, 1991. – С. 132).

Необходимо формировать такие группы сверстников, которые на основе личностно значимой совместной деятельности способны создать атмосферу «1) теплоты, тесных личностных связей и общения; 2) общего дела, объединяющего группу, общих целей и задач, общих врагов и друзей; 3) атрибутов взрослости, собственной значимости; 4) элемента «особости», порой тайны превосходства над другими подобными группами, некоторой экстремальности групповой деятельности...» (Братусь, 1988. – С. 281). Таким характеристикам, с нашей точки зрения, соответствуют традиционные сообщества детей, осваивающие содержание детской субкультуры.

**5.2. Феномен детской субкультуры в контексте гуманизации и демократизации общественной жизни: содержание, функции, социокультурное значение и результаты его исследования в СПД**

*Детская субкультура* (от лат. sub – под и cultura – возделывание, воспитание, развитие) – в широком значении – всё, 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.

Понятие детской субкультуры сформулировано в последние десятилетия в связи с ростом гуманизации и демократизации общественной жизни. Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества.

*Содержание детской субкультуры.* 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 опекунское право в разновозрастных группах, право на использование грибного/ягодного места); *детский юмор* (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддевки); *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).

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 (Эльконин, 1978). Важнейшее значение здесь приобретают *групповые игры*, носящие особый интерактивный характер, предполагающие строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. Некоторые исконно детские игры вошли в неотъемлемую часть детской субкультуры, будучи до того элементами карнавальной, игровой или ритуальной культуры взрослых. 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...»), дразнилки, высмеивающие детские недостатки и проступки. Дразнилки тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать себя при нападках сверстников в адекватной форме словесной самозащиты (ответить дразнилкой-отговоркой) (Осориная, 1990). Жанр считалки является уникальным, не имеющим аналогов во взрослом фольклоре и представляет собой вместе с жеребьевками своеобразную прелюдию к игре, необходимый ее атрибут и культурно оформленную реализацию *параигровых отношений*. Благодаря считалке устраняются нежелательные конфликты.

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*» (Осориная, 1983. – 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, если до 8-10 лет в детских сообществах наблюдаются преимущественно стихотворные жанры фольклора и правового быта, то 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. Изменение содержания и форм детского фольклора можно проследить на примере *страшилки*. В середине 80-х годов появилась в среде подростков еще одна форма страшилки – так называемые «садистские стишки», типа: «Дети в подвале играли в гестапо. Зверски замучен слесарь Потапов». Развитие данных форм детского фольклора в последние годы, безусловно, свидетельствующих об изменениях детского сознания в сторону его *демонизации*, требует пристального изучения подобных трансформаций в детской субкультуре.

Одна из важнейших черт детской субкультуры – наличие собственного *языка общения* между детьми, отличающегося особым синтаксическим и лексическим строем, образностью, зашифрованностью. Д.Б. Эльконин при изучении устной и письменной речи учащихся обнаружил своеобразие не только лексических значений и грамматических форм, но и синтаксиса детского языка, например, при несовпадении грамматического и психологического подлежащего (Эльконин, 1998).

Детское словотворчество, подобное: «копатки, крас-няк, кустыня», сродни народной этимологии – «полуклиника, гульвар, мимо-гобка»; но особенно эти параллели напрашиваются при знакомстве с перевертышами: «Ехала деревня мимо мужика, а из-под собаки лают ворота» – столь любимыми детьми. Своими корнями эти «лепые нелепицы» (К.Чуковский) уходят в народную смеховую культуру как средство расширения сознания, переосмысления мира, творчества. В

своих словотворческих опытах ребенок фиксирует резервный потенциал родного языка, возможности его развития, не ведая об этом, вот почему К.И. Чуковский и Р. Якобсон называли детей гениальными лингвистами.

Еще одна важная черта детской субкультуры – *табуирование личных имен* в детских сообществах и наделение сверстников *прозвищами и кличками, которые* представляют собой своеобразное проявление самого содержания детской субкультуры и богатый материал для уяснения механизмов функционирования детских сообществ в онто- и социогенезе.

Некоторые прозвища-программы выступают как транскультурное явление, известное в различных странах в разные эпохи (например, «Хрютия» или «Грязнуля» – он как бы один грязен «за всех»). Прозвище способно вызывать определенный стиль поведения, оно обнаруживает тенденцию выражать себя таким образом, чтобы его носитель соответствовал содержанию. Если в младшем школьном возрасте прозвище – это, как правило, печать яркой индивидуальности, а отсутствие его обидно, то у подростков оскорбительные прозвища – признак аутсайдера, но в любом случае: иметь прозвище – значит, быть замеченным сверстниками.

Важнейшим элементом детской субкультуры являются *религиозные представления и духовная жизнь* детей. Духовное понимается как такая деятельность сознания, которая направлена на определение личностью критериев добра и зла, формирование мотивов поведения в согласии (или противоречии) с *совестью*, а также и на поиск смысла жизни и своего места в ней. Совесть – духовная инстанция, выражение нравственного самосознания личности, позволяющего осуществлять контроль и оценку собственных поступков.

Детская духовная жизнь являет собой наиболее глубокую, интимную сторону жизни ребенка, но и наиболее сокрытую часть от внешнего наблюдателя (не только взрослого, но и сверстника). Именно это имел в виду и об этом прекрасно сказал В.В. Зеньковский: «Мы знаем, мы глубоко чувствуем, что там, в глубине детской души, есть много прекрасных струн, знаем, что в душе детской звучат мелодии – видим следы их на детском лице, как бы вдыхаем в себя

благоуханье, исходящее от детской души, – но стоим перед всем этим с мучительным чувством закрытой и недоступной нам тайны» (Зеньковский, 1995. – С. 208

*Смеховой мир детской субкультуры.* К нему могут быть отнесены всевозможные розыгрыши и подделки сверстников и взрослых (типа современного озорства с дверными и телефонными звонками в городах), пародии (типа «У Лукоморья дуб спилили...»), а также детская неприличная (скабрзная) поэзия, те же садистские стишки и другие формы, в которых комическое, веселое, к которому всегда стремится ребенок, приобретало психологический смысл нарушения запретов взрослых. Смеховая активность ребенка – это всякий раз подтверждение собственного существования через как бы выворачивание себя и окружающих «наизнанку».

#### *Основные функции детской субкультуры*

Смысл детской субкультуры для ребенка, во-первых, заключается в том, что она предоставляет ему особое психологическое пространство, благодаря которому ребенок приобретает «социальную компетентность в группе равных» (R. Harre, 1993), это значит, что основная функция детской субкультуры – *социализирующая*.

Детская субкультура, во-вторых, предоставляет ребенку веер потенций для самореализации, *экспериментальную площадку* для опробования себя, определения границ своих возможностей, погружая его в иные логики, иные миры и пространства.

В отличие от культуры взрослых, задающей путь развития ребенка – от простого к сложному, от конкретного к абстрактному и пр., детская субкультура задает целый веер различных путей развития, определяет *зону вариативного развития*, погружая в иные логики, другие языки, готовя его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях.

В-третьих, пространство детской субкультуры создает ребенку «психологическое укрытие», защиту от неблагоприятных воздействий взрослого мира, это означает, что детская субкультура выполняет *психотерапевтическую*

*функцию*. Групповая психотерапия игрой, «сказкотерапия» – известный прием не только для детей, но и для взрослых (Рудестам, 1990).

Детская субкультура, в-четвертых, выполняет *культуроохранительную функцию*: в ее недрах сохраняются жанры, устные тексты, обряды, элементы сакральности и пр., утраченные современной цивилизацией. Многими этнографами и фольклористами отмечается перемещение культурных ценностей из обихода взрослых в детскую среду как момент сохранения традиций с обновленной функциональностью.

В детской субкультуре существуют механизмы, помогающие ребенку выработать готовность к решениям проблем, которые появятся в будущем, на следующей фазе его развития, и сформировать алгоритм адекватного действия. В этом проявляется особая *прогностическая* (пророческая) *функция* детской субкультуры. В ситуации «культурного взрыва» (Лотман, 1992), переживаемого нашей страной, когда повышается фактор неопределенности, когда оказываются несостоятельными многие прогнозы, рассчитанные на стабильные ситуации, в детской субкультуре существует прогностический потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития культуры.

Проблематизируя и переосмысляя историческое наследие взрослых, детская субкультура высвечивает точки роста общечеловеческой культуры. В этом ее *духовная миссия*, по выражению известного английского ученого У. Эмерсона, «дети – вечные мессии человечества, воплощение его неотвратимого будущего».

### **5.3. Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества**

Взаимоотношения культуры взрослых и детской субкультуры носят достаточно сложный и неоднозначный характер в личностном становлении ребенка. Именно детской субкультурой определяются вкусы, мода, язык и способы взаимодействий, а группа сверстников служит референтным источником *многочисленных моделей поведения*, создавая прототипы взрослых отношений, которые соотносимы с социальными и культурными нормами, помогающими понять себя, испытать свои силы. Каждый из социальных институтов (семья и

группа сверстников) представляет собой альтернативные референтные источники выбора моделей поведения.

Если семья и взрослый вообще определяют «зону, ближайшего развития ребенка» (Л.С. Выготский), то детское сообщество, детская субкультура и особенно референтная детская группа обуславливают *зону вариативного развития (ЗВР)*, задавая одновременное существование и «переключку» разных культур, иных логик. Таким образом, обеспечивается готовность ребенка к решению задач в непредвиденных обстоятельствах. В отличие от зоны ближайшего развития, зона вариативного развития задается группой сверстников в процессе игрового взаимодействия и общения, при этом *знаковым* становится не только слово, а действие, движение, жест. Личностным достоянием ребенка в таком случае становится не овладение однозначными научными понятиями, а обогащение житейских понятий. Это значит, что смысл ЗВР для детской субкультуры *в установлении связи со всеобщностью культуры* через собственное словотворчество, фольклор, мифологию, традиционную игру. Вариативность, «инаковость», самобытность содержания детской субкультуры обеспечивает, с одной стороны, ориентацию на утраченные, забытые формы человеческой культуры, а с другой – прогнозирование новых путей ее развития. Зона вариативного развития – это зона открытости ребенка к восприятию других культурных традиций и в этой связи может быть расширена посредством «вариативного образования» (Асмолов, 1996), направленного на предоставление личности возможностей выбора жизненных целей, активизирующих ее поисковую активность, апробирующего «необщие пути» выхода из неопределенной ситуации в культуре.

ЗВР в детской группе представлена набором различных стратегий решения проблемных ситуаций в непредвиденных условиях. По мысли Ю. Лотмана, в единстве разнообразия – обеспечение прогресса культуры, поэтому именно детская субкультура с ее зоной вариативного развития способна выработать поисковый механизм развития культуры, новых ее путей.



Поиск ответов на вопрос о природе и формах существования культурно-исторического прошлого в сознании современного ребенка привел к необходимости выявления особых социогенетических, *социокультурных инвариант* – относительно неизменных и постоянных во времени и пространстве форм, текстов, которые осуществляют «связь времен», передаваясь из поколения в поколение, от народа к народу. Одной из таких социогенетических инвариант является сказка.

Развитие отношений ребенка осуществляется в онто-и социогенезе в контексте важнейших социальных групп – семьи и детского сообщества. *Детское сообщество* является самым первым и наиболее древним институтом социализации ребенка. Для определения степени значимости социальной группы для ребенка в исследованиях под руководством В.Абраменковой была разработана и апробирована *методика моделирования ребенком социального пространства* – «Проксиметрия». Суть методики заключается в том, что ребенку в значимых для него ситуациях: радости, праздника и неблагополучия, болезни – предоставляется возможность самому строить свое социальное окружение, социальное пространство – значимых для него взрослых и сверстников, т. е. ребенок формирует свою референтную группу в символической форме. Это позволило исследовать и локус ориентации детей на различные социальные группы, и степень значимости их для ребенка.

*Существует распространенное мнение о том, что для ребенка семья является наиболее референтной группой вплоть до подросткового возраста. Это значит, что группа сверстников лишь к юношескому возрасту может приобрести свойство референтности.* В этом, на первый взгляд, бесспорном факте, исследователи усомнились и провели комплексное психодиагностическое исследование. Установлено следующее: происходит общий рост личностной значимости социальной группы в образе мира ребенка от пяти к восьми годам, сопровождающийся ростом значимых других и индивидуализацией Я. Высокая выраженность ориентации ребенка на семью по сравнению с формальными группами детского сада и школы с возрастом снижается. Данные, полученные с

помощью методики «Проксиметрия», существенно отличаются от данных других методик: здесь ребенок выбирает прежде всего сверстников. Это значит, что *конструирование ребенком желаемого для себя социального пространства* в ситуации эмоционального сопереживания (сорадования и сострадания) происходит преимущественно в *горизонтальной плоскости отношений*. В «наклонной» плоскости отношений ориентация ребенка – дошкольника на то или иное социальное окружение решается, естественно, в пользу взрослых, а не сверстников, поскольку отражает реальные жизненные ситуации – с одной стороны, и стремление ребенка стать взрослым – с другой. В то же время, как показали дальнейшие исследования с детьми шести, семи и десяти лет, тенденция ориентации на сверстников с возрастом усиливается.

Итак, локус ориентации, т.е. свойство группы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка, перемещается в процессе его жизненного пути в направлении от социальных групп взрослых на социальные группы сверстников, но только гармоничное сочетание этих позитивных влияний способно дать ребенку полноценное личностное развитие в социальном мире.

## **Тема 6. Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация детской личности.**

### **Вопросы:**

- 6.1. Исследования проблемы половой дифференциации в социальной психологии детства.
- 6.2. Гендерная дифференциация, социальные нормы и гендерные различия в процессе социализации детской личности.
- 6.3. Тенденции гендерной сегрегации (дивергенции) и конвергенции полов в детских группах.

**6.1. *Исследования проблемы половой дифференциации в социальной психологии детства.***

Половая дифференциация – это совокупность генетических, физиологических и психологических признаков, на основании которых различается мужской и женский пол. Как фундаментальное свойство живого половая дифференциация у человека социокультурно обусловлена и является первой и важнейшей личностной категорией, которая усваивается ребенком.

После длительного периода, прошедшего под знаком «бесполости психологии», в изучении детства наступило время обращения к проблемам половой дифференциации (Абраменкова, 1987; Исаев, Каган, 1986; Коломинский, Мелтсас, 1985; Кон, 1981; Репина, 1987). Интерес к ним оказался обусловлен не только тем, что категория пола – сложнейшая психологическая, историко-культурная, социальная и клиническая проблема, но прежде всего тем, что современные требования воспитания и индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка.

В экспериментальных исследованиях генетической психологии прежних лет традиционно было не принято затрагивать проблему половой дифференциации. Их авторы либо вовсе не учитывали половую принадлежность испытуемых, либо, используя однополой состав (чаще – мальчиковый), выявленные закономерности распространяли на возраст в целом, либо ставили мальчиков и девочек в заведомо различные эмпирические условия (Feschbach & Ron, 1969; Green & Schneider, 1974; Leonard, 1974). Объективные трудности изучения половой дифференциации были обусловлены тем, что при попытках интерпретации полученных различий исследователи неизменно оказываются в плену схемы двойной детерминации развития ребенка: либо биологической, либо социальной.

Совершенно очевидно, что половая дифференциация не может быть однозначно определена каким-то из этих факторов или их сложением. Суть половой дифференциации в психологии развития личности заключается в становлении *психологического пола* ребенка, которое основано на половом самосознании и ценностных ориентациях, полоролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности. В результате этого процесса

биологически данный пол в ходе социализации оказывается *заданным*, что приводит к осознанию субъектом собственной половой принадлежности, формированию половой идентичности и соответствующих данной культуре полоролевых ориентации и образцов поведения.

Половая дифференциация обретает психологический смысл для личности, лишь будучи включенной в ее деятельность, особенно в совместную деятельность с другими

Исходя из анализа историко-культурных форм полоролевого поведения, а также из анализа эволюции реальных детских сообществ, выполнено исследование половой дифференциации в детской группе (В.Абраменкова), результаты которого подтверждают гипотезу о том, что межличностные отношения детей в группе неодинаковы в разных условиях их совместной деятельности и на различных этапах онтогенеза имеют свои историко-культурные детерминанты.

Экспериментальные данные, полученные в группах дошкольников, могут быть сведены к следующему. Во-первых, у девочек во всех ситуациях совместной деятельности показатели межличностных гуманных отношений ниже, чем у мальчиков, т.е. они более «эгоистичны». Во-вторых, девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с одной стороны, и большую, чем мальчики, гибкость, способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения (прежде всего в вербальной сфере) – с другой. В-третьих, у девочек и у мальчиков обнаруживаются различия в ориентациях на социальные объекты: если для мальчиков группа сверстников своего пола оказывается референтной, то для девочек не группа сверстниц, а взрослый наделяется свойством референтности.

По мнению В. Абраменковой, подлинной причиной обнаруженных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальном статусе и полоролевой позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимоотношений у мужчин и женщин. В связи с этим корректнее было бы говорить не о прямом влиянии пола на

проявление межличностных гуманных отношений в детской группе, а о влиянии *исторически сложившегося способа общения и взаимоотношений индивидов в зависимости от их половой принадлежности*. Л.С. Выготский писал: «Индивид в своем поведении обнаруживает в застывшем виде различные законченные уже фазы развития. *Генетическая многоплановость личности, содержащей в себе пласты различной древности*, сообщает ей необычайно сложное построение...» (Выготский, 1984. – Т. 3. – С. 63). Становление психологического пола личности в онтогенезе также несет на себе отпечаток разных эпох развития человеческого общества.

Обнаруженные различия в межличностных гуманных отношениях современных дошкольников могут оказаться своеобразным атавизмом – свидетельством половозрастной стратификации общества и древних форм взаимоотношений в социогенезе. Проведенное исследование в детских группах младшего школьного (8-9; 10-11 лет) и подросткового (12-13 лет) возрастов позволило дать ответ на вопрос об изменении соотношения показателей гуманных отношений в связи с возрастом детей. Установлено следующее: приблизительно до восьмилетнего возраста мальчики оказываются в проявлении межличностных отношений в группе сверстников более гуманными, чем девочки в группе сверстниц. На рубеже 9-10 лет это соотношение «переворачивается» в пользу девочек, а к 12-13 годам уравнивается.

В младшем школьном возрасте, в целом, сохраняется тенденция в традиционной половой социализации, согласно которой девочка должна быть предельно «фемининной», значит – заботливой, теплой в общении, зависимой; а мальчик – предельно «маскулинным», значит – самостоятельным, доминантным, экспансивным. В большинстве современных культур в обыденном сознании эта полоролевая ориентация является главенствующей. По-видимому, дети младшего школьного возраста оказываются наиболее сензитивны к воздействию этих полоролевых моделей. Недаром в грандиозном исследовании «Дети шести культур» установлено, что в возрасте 7-11 лет девочки оказываются наиболее

заботливыми, гуманными в общении со сверстниками и младшими детьми, чем мальчики (Этнография детства, 1983).

С другой стороны, *социальная ситуация развития ребенка в современных условиях* такова, что жесткая полоролевая поляризация социальных функций мужчины и женщины разрушается. В самом процессе социализации происходит увеличение доли общественных форм, институтов и средств массовой информации, которые нивелируют нормы и требования в соответствии с половой принадлежностью ребенка. Кроме этого, стихийная *половая сегрегация* – основа создания однополых детских сообществ, являющаяся транскультурным явлением практически во всех культурах, в современных условиях приобретает частный характер, к сожалению, исчезают типичные коллективные игры, специфический детский фольклор, и вообще детская субкультура утрачивает четкие полоролевые границы. В этих условиях происходит переориентация в формировании психологического пола личности ребенка с жестко фиксированной полоролевой модели на более мягкую смешанную модель.

Следствием этих двух противоборствующих тенденций в формировании психологического пола личности и является сглаживание к подростковому возрасту различий в половой дифференциации в процессе становления межличностных отношений детей в группе своего пола. В преддверии пубертатного периода происходит смена детерминации в развитии межличностных отношений, половые различия, вероятно, перекрываются индивидуальными, так как ребенок вступает в эпоху индивидуализации собственного Я.

Таким образом, исследование межличностных отношений ребенка в социальной психологии детства с помощью анализа историко-культурных форм полоролевого поведения, эволюции реальных детских сообществ в половозрастной структуре общества, а также психологических особенностей взаимоотношений современных мальчиков и девочек в группах своего пола с необходимостью приводит к убеждению в неоднозначном характере детерминации поведения детей в соответствии с половой принадлежностью на

разных ступенях онтогенеза – от старшего дошкольного к подростковому возрасту.

## **6.2. Гендерная дифференциация, социальные нормы и гендерные различия в процессе социализации детской личности.**

*Социальные нормы* – это основные правила, которые определяют поведение человека в обществе. Объяснение многих гендерных различий следует искать не в гормонах и хромосомах, а в социальных нормах, приписывающих нам различные типы поведения, аттитюды и интересы в соответствии с биологическим полом. Наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, называются *половыми* или *гендерными ролями*.

Игли (Eagly, 1987) выдвинула предположение, что гендерные стереотипы, в сущности, являются социальными нормами. Признаётся две основные причины, по которым стараемся соответствовать гендерным ожиданиям, – это *нормативное* и *информационное давление*.

Термин «нормативное давление» описывает механизм того, как человек вынужден подстраиваться под общественные или групповые ожидания, чтобы общество его не отвергло. Ряд исследований показали, что несоответствующее гендерной роли поведение особенно сильно вредит популярности среди мальчиков (Berndt & Heller, 1986; Huston, 1983; Martin, 1990), и родители негативно реагируют на игры своих детей, характерные для противоположного пола (Fagot, 1978; Langlois & Downs, 1980).

Однако человек далеко не всегда автоматически подчиняется социальным нормам. Признаётся, что, если люди подчиняются, это необязательно означает, что они согласны с социальным договором. Могут быть иные причины, на основании чего выделяют 3 типа подчинения:

*Уступчивость*. Тип подчинения социальным нормам, когда человек не приемлет их, но приводит свое поведение в соответствие с ними, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение.

*Одобрение, интернализация.* Тип подчинения социальным нормам, когда человек с ними полностью согласен.

*Идентификация.* Тип подчинения социальным нормам, при котором человек повторяет действия ролевой модели.

Общеупотребимым становится термин *дифференциальная социализация* – процесс, в ходе человек научается тому, что приемлемо для каждого пола. Зачатки дифференциальной социализации можно увидеть еще до рождения ребенка. Родители хотят знать пол ребенка, поскольку от этого будет зависеть, как они его назовут, какую одежду, игрушки и украшения будут покупать, чем будут с ним заниматься.

Выделяют два основных механизма, осуществляющих дифференциальную социализацию, – это дифференциальное усиление и дифференциальное подражание (Mischel, 1970). *Дифференциальное усиление* – процесс социализации, в ходе которого приемлемое гендерно-ролевое поведение вознаграждается, а неприемлемое наказывается социальным неодобрением (Бендас Т.В.). *Дифференциальное подражание* – процесс социализации, в ходе которого человек выбирает ролевые модели в соответствующей ему с точки зрения общепринятых норм группе и начинает подражать их поведению.

Уже в 3 года дети с уверенностью относят себя к мужскому или женскому полу. Часто взрослые непреднамеренно стимулируют гендерную идентификацию, регулярно упоминая гендер ребенка («какой(ая) хороший(ая) мальчик/ девочка») или говоря детям: «мальчик/девочка так делать не должен(а)». К 7 годам дети достигают *гендерной константности*. Дошкольники обнаруживают знания о гендерных различиях в игрушках, одежде, действиях людей. Согласно Сметане и Летурно, гендерная константность побуждает детей искать социальные контакты, чтобы почерпнуть информацию о поведении, соответствующем их полу. Басси и Бандура обнаружили, что полоролевое поведение маленьких детей контролируется извне, социальным давлением, но затем ребенок выстраивает свою собственную систему стандартов поведения. Ребенок начинает контролировать поведение, используя санкции, которые он применяет к самому



себе. Несмотря на то, что дети получают информацию от представителей обоих гендеров, они склонны *воспроизводить* в поведении модели, соответствующие их гендеру. Общеизвестно, что семья является основным фактором гендерной социализации. Вместе с тем следует признавать большую роль *внесемейных источников*. Это, прежде всего, детская литература, СМИ, игрушки.

Учителя, другие дети, родители других детей, книги, родственники, игрушки и телевидение – из всех этих источников ребенок узнает о поведении, которое расценивается обществом как соответствующее тому или другому гендеру. В большинстве исследований, касающихся сексизма в детской литературе, основное внимание уделялось анализу содержания текстов, а о его влиянии на поведение умалчивалось. Однако эксперименты показывают, что чтение книг, в содержании которых прослеживается половая стереотипизация, приводит к увеличению доли поло-типичного поведения в детских играх (Ashton, 1983).

*Сексизм (Sexism)*. Индивидуальные предвзятые установки и дискриминирующее поведение по отношению к представителям того или иного пола; институциональная практика (даже если она не мотивирована предрассудком), выражающаяся в том, что представителям того или иного пола навязывается подчиненное положение.

А. Бандура высказал идею, что телевидение вполне способно соперничать с родителями и учителями в качестве источника ролевых моделей для подражания. Исследования показали, что средства массовой информации очень важны в гендерно-ролевой социализации, а анализ информации, поступающей к нам по телевизионным каналам, продемонстрировал, что телевидение создает стереотипные, традиционные образы мужчин и женщин.

*Фэйсизм*. Целый ряд исследований показывает, что мужчины и женщины изображаются в разных социальных ролях и занятыми разной деятельностью, но вместе с тем существуют еще более искусные способы, при помощи которых культура усиливает различия в восприятии полов. Арчер и коллеги обнаружили, что в изображениях мужчин и женщин лицо выделяется в разной степени, и

назвали это явление *фэйсизм* – тенденция в разной степени выделять в изображениях мужчин и женщин лицо и тело. Фотографии в прессе обычно подчеркивают у мужчины лицо, а у женщины – тело, так как мужчины на них обычно изображаются от шеи и выше, а женщины – во весь рост.

*Язык.* Язык, на котором мы говорим, также может внести свой вклад в стереотипное восприятие мужчин и женщин. Хенли (Henley, 1989) указывает, что в английском языке есть обширный диапазон средств, которые позволяют по-разному описывать мужчин и женщин, а если точнее, изображать женщин мелкими, заурядными или вовсе их игнорировать. Так, слов, описывающих женщин с плохой стороны, в 6-10 раз больше, чем слов, при помощи которых можно сказать плохо о мужчине. В этих словах содержится информация о том соответствующем тендеру поведении, которое принято в нашей культуре

*Игрушки.* Есть все основания полагать, что в процессе дифференциальной социализации очень велика роль детских игрушек. Согласно проведенным исследованиям, игрушки и игры помогают девочкам практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивают умение общаться и навыки сотрудничества. Совсем иначе дело обстоит у мальчиков: игрушки и игры побуждают их к изобретательству, преобразованию окружающего мира, помогают развить навыки, которые позже лягут в основу пространственных и математических способностей, поощряют независимое, соревновательное и лидерское поведение.

Миллер (Miller, 1987) показала, что детские игрушки все еще разделяются по гендерному признаку: из 50 игрушек, использованных в ее исследовании, 41 были определены участниками как предназначенные исключительно для мальчиков или для девочек. Игрушки, которые испытуемые стереотипно классифицировали как девчоночьи, характеризовались тем, что они относились к дому; мальчишечьи – транспортные средства, мячи, оружие и строительные игры.

Проблема не только в том, что в процессе игры с гендерно-соответствующими игрушками ребенок впитывает традиционные половые роли, но еще и в том, как это влияет на навыки, которые приобретают девочки и

мальчики (Eccles, 1990). Например, по данным Спрафкин, такие игрушки, как кубики и паззлы, которым традиционно отдают предпочтение мальчики, хорошо развивают визуально-пространственные навыки ребенка. Макклэрг и Чейл обнаружили, что мальчики и девочки в пятом, седьмом и девятом классах показывали значительные успехи в пространственных навыках, поиграв в компьютерные игры пространственного типа.

Выделяют такой механизм полоролевой идентификации как полоролевая типизация, сущность которого состоит в усвоении субъектом психологических черт, особенностей поведения, характерных для людей определённого пола. Ребёнок сначала осознаёт свою принадлежность к определённому полу, затем у него начинает формироваться социальный идеал полоролевого поведения, отвечающий его системе представлений о наиболее положительных чертах конкретных представителей данного пола. Наконец, он стремится имитировать определённый тип полоролевого поведения, трансформируя первоначально «идеальную модель» в конкретную через включение собственных личностных особенностей. Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте, но развивается и нарастает на протяжении всей жизни человека.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Уже в четырехлетнем возрасте проявляется глубинное психологическое различие в ориентациях мальчиков и девочек. Предпочтение тех или иных игрушек отражает действенное проникновение детей в специфику мужской и женской деятельности. Мальчики больше знают и умеют в сфере техники, а девочки – в сфере быта.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая эмоциональная причастность к детям своего и противоположного пола. Осознание своей половой принадлежности имеет наиважнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках

социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для подражания и солидаризировался с ним, а девочка идентифицировала себя с представителями женского сообщества.

Младший школьник уже знает о своей принадлежности к тому или иному полу. Он уже понимает, что это необратимо, и стремится утвердить себя как мальчик или девочка. Мальчик знает, что он должен быть смелым, не плакать, уступать дорогу всем взрослым и девочкам, присматривается к мужским профессиям, знает, что такое мужская работа. Девочка знает, что она должна быть приветливой, доброй, женственной, не драться. В классе девочки и мальчики при общении друг с другом не забывают о том, что они противоположны: когда учитель сажает мальчика и девочку за одну парту, дети смущаются, особенно если окружающие сверстники реагируют на это обстоятельство. В непосредственном общении у детей можно наблюдать некое дистанцирование в связи с тем, что они «мальчики» и «девочки». Однако младший школьный возраст является относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях.

Особое воздействие на половую идентификацию младшего школьника оказывает языковое пространство, в котором содержится много смыслов, определяющих формирование установок на половую идентификацию.

1. В современном обществе процесс полоролевой идентификации существенно отличается от подобного процесса в прошлом. Стереотипы маскулинности и фемининности изменились. Они не рассматриваются как противоположные качества. Напротив, их представляют как независимые друг от друга параметры. Современная социальная психология выделяет 4 типа людей в зависимости от их уровня маскулинности и фемининности: маскулинные, феминные, андрогинные индивиды.

Динамика процессов полоролевой идентификации в противоречивых условиях современной социализации способствует появлению негативных социально-психологических явлений: выраженность маскулинности и

фемининности либо отсутствует, либо не соответствует биологическому полу. Такие нарушения возникают чаще всего при неправильном воспитании. Возникает путаница ролей, приводящая к нарушению нормальных отношений с представителями другого пола. Иногда на процессы полоролевой идентификации может повлиять также мода, если она нацелена на устранение различий в стиле одежды, манерах поведения и характерных социальных проявлениях мужчин и женщин.

### **6.3. Тенденции гендерной сегрегации (дивергенции) и конвергенции полов в детских группах.**

Для детских групп характерно наличие двух тенденций: а) половой или гендерной сегрегации (общения с представителями своего пола) и б) конвергенции полов (общения с представителями противоположного пола). Обе тенденции неравнозначны в различные возрастные периоды и в различных типах отношений. Очевидно, и в разных культурах также можно отметить подобную неравнозначность.

*Гендерная сегрегация* в наибольшей степени характерна для:

- 1) детских дружеских группировок;
- 2) свободного общения детей между собой (в отсутствие взрослых, в условиях свободного выбора партнеров) в школьном возрасте;
- 3) делового мира взрослых;
- 4) дружбы во взрослости (обычно она однополая);
- 5) сексуальных гомогендерных связей.

Следствиями этой сегрегации являются, во-первых, формирование двух различных субкультур – мужской и женской и, во-вторых, наличие конфронтации полов, которая проявляется в сложных или даже враждебных взаимоотношениях.

Противоположная тенденция – *конвергенция полов проявляется*: в детских играх; в зарождении интереса к противоположному полу в конце младшего школьного возраста; в формировании «любовных отношений» (влюбленности, романтической любви) в подростковом и юношеском возрасте; в любовных и сексуальных отношениях в молодости и зрелости.

Обе тенденции существуют в различных культурах. В разные возрастные периоды то одна, то другая является более сильной и значимой для обоих полов.

Основная причина устойчивости тенденции сегрегации – это влияние культуры. В детстве дети играют с представителями своего пола, что способствует успешному освоению гендерной роли. Помимо этого, необходимо отметить, что два таких явления, как половая сегрегация и наличие двух субкультур (мужской и женской), переплетены друг с другом. Вначале возникают различия в поведении мальчиков и девочек по отношению к своему и противоположному полу (уже обусловленные влиянием культуры) – их можно назвать «первичными различиями». Они порождают стремление к половой сегрегации. Затем возникшая половая сегрегация приводит к усилению различий между ними – эти различия можно назвать «вторичными». Последние сохраняются и во взрослости. В современном мире эта ситуация порождает множество проблем, поэтому необходимо осознавать позитивные и негативные стороны гендерных отношений.

Рассмотрим явления сегрегации и конвергенции в детских группах. По Маккоби (Массобу, 1999), тенденции гендерной, сегрегации и конвергенции полов имеют возрастную специфику. В возрасте от 1 до 2 лет обе вышеуказанные тенденции примерно одинаковы. Сегрегация появляется на третьем году жизни у девочек и на четвертом у мальчиков. В исследовании детских игровых диад Питчера и Шульца была обнаружена закономерность: девочки начинают придерживаться половой сегрегации в 3, а мальчики – в 4 года, но, возникнув позже, стремление играть отдельно от противоположного пола у мальчиков выражено более ярко.

Сегрегации способствуют следующие факторы: распространение ролевых игр, увеличение круга общения, количественный рост однополых группировок в условиях автономии общения от взрослых и характер культуры (с преобладанием тендерного неравенства или равенства). Рассмотрим эти факторы более подробно.

В дошкольном возрасте дети начинают играть в ролевые игры. В предыдущие периоды можно было «играть рядом» и, по-видимому, было не так

важно, какого пола этот «играющий рядом». В ролевых же играх пол доктора, учителя, родителя является важным фактором.

Взрослые организуют общение детей так, чтобы мальчики и девочки взаимодействовали друг с другом. В этих случаях половая сегрегация является скрытой или даже вообще незаметной. Она проявляется наиболее ярко там, где дети предоставлены себе в свободных детских играх. По мере взросления дети чаще играют без взрослых, половая сегрегация усиливается.

Характер культуры существенно сказывается на степени гендерной сегрегации после начала школьного обучения. В свободном общении гендерная сегрегация продолжает существовать и проявляется достаточно ярко. Это общение в школьном коридоре, в столовой, в играх, после окончания занятий. Существуют неписанные правила такой сегрегации. Мальчики занимают центр игрового поля, а девочки – периферию. В столовой существуют «столы для мальчиков» и «столы для девочек».

Как показывают исследования, в целом игровой стиль мальчиков является более «хулиганским», с физическими контактами; группировки мальчиков характеризуются более четкой иерархией доминирования-подчинения. Игры девочек тихие и спокойные, с 2-3 участниками, чаще в помещении. В группировках девочек доминантная структура является более размытой: девочки не так активно доминируют, но и не хотят подчиняться. Девочки менее конкурентны в играх, но и не так рьяно болеют за своих, как мальчики.

Мальчиков привлекают роли героического характера, профессиональные, исторических персонажей, поэтому они любят костюмы и атрибуты. Часто разыгрывают эти роли вне помещения, с привлечением других мальчиков. Мальчики не любят играть семейные роли: ни матери, ни отца. Девочки чаще всего разыгрывают роли, связанные со школой, семьей, искусством.

Гендерные различия по речевым паттернам появляются в дошкольном возрасте. Липер называет речевой стиль девочек «коллаборативным»: используют больше кооперативных слов и выражений и «взаимных» (объединяющих себя и партнера) длительных конструкций. Они также реагируют на то, что говорит

партнер, и «возвращают» ему ответ, задают вопросы и присоединяются к сказанному. Речь мальчиков характеризуется доминантностью, большим напором, использованием повелительного наклонения, приказов и запретов.

Эти различия продолжают проявляться и в школьном возрасте. Девочки в конфликтной ситуации используют следующие приемы стратегии уменьшения конфликта: скрытое проявление гнева, предложение компромисса, попытки учитывать чувства и желания партнера, вежливые речевые формы, избегание властных криков и возгласов, соглашение с тем, что сказал партнер. Девочки реже мальчиков используют «грязную» лексику. Мальчики в конфликтной ситуации чаще ведут себя настойчиво, ассертивно, не объясняют свою позицию рационально, а просто настаивают на ней, их речь более эгоистична, хвастлива, они унижают партнера и угрожают ему, игнорируют его требования и предложения, их речь содержит прямые команды. В то же время в обычных ситуациях, когда нет борьбы за доминирование, речь мальчиков может быть такой же вежливой и «коллаборативной», как и у девочек.

Наблюдаются и различия группировок мальчиков и девочек. Девочки стремятся участвовать в мальчишеских группировках и играх, и другие девочки их за это не осуждают. Мальчик не должен ни играть в девчоночьи игрушки, ни участвовать в играх девочек – другие мальчики начинают дразнить его «неженкой», «девчонкой», «маменькиным сынком». Он должен постоянно доказывать свою маскулинность и отсутствие фемининности.

Мальчики стремятся отделиться от мира взрослых и их влияния. Автономия начинается уже в семье. По Кларку-Стюарту, в 2-3 года мальчики уменьшают контакты с матерью, в то время как девочки их сохраняют. По данным Минтона, мальчики уже в 27 месяцев демонстрируют непослушание и протест. Позднее, в детских учреждениях, мальчики меньше девочек реагируют на указания воспитателей и учителей, однако они сенситивны к реакциям сверстников. На девочек же одинаково влияют и воспитатели, и другие дети.

В начальной школе мальчики продолжают ориентироваться на других мальчиков – даже на занятиях они больше обращают внимание на то, чем заняты



их сверстники, чем на слова и действия учителя. Девочки же в классе внимательны к учителю – больше, чем к одноклассникам.

Девочки-дошкольницы получают больше удовольствия от общения в диаде, а мальчики – от общения в большой группировке. Примерно с 6 лет большинство мальчиков участвуют в двух видах социальных взаимоотношений: в большой мальчишеской группировке и в диаде с другом-мальчиком. При этом дружба в диадах у девочек распространена точно так же, как и у мальчиков, но группировок они обычно не создают.

Взаимоотношения девочек в дружеской диаде более близки и эмоциональны, чем у мальчиков. Дружба мальчиков менее интимна: они меньше раскрываются, не склонны к физическим прикосновениям и контакту глаз. Дружба мальчиков основана на интересах.

Таким образом, в результате половой сегрегации формируются различные субкультуры мальчиков и девочек со своими устойчивыми чертами в поведении. Это вторичные гендерные различия. Другим следствием половой сегрегации является становление особых гендерных отношений: взаимоотношения внутри пола лучше взаимоотношений между полами. Порой мальчики и девочки откровенно враждуют между собой.

Половая сегрегация порождает конфронтацию полов. Она проявляется: в чувстве опасения и настороженности девочек по отношению к мальчикам; в реакциях девочек на мальчишеский игровой стиль; в различной свободе выбора общения; в «границах дозволенного»; в сексуализации межполовых контактов; в правилах игры.

Наблюдается еще одно проявление гендерных отношений – *сексуализация межполовых контактов*. Как правило, дети воспринимают как норму гетеросексуальную влюбленность. Мальчики и девочки начинают интерпретировать некоторые игры как романтические и сексуальные. Еще одно проявление конфронтации полов – амбивалентное сочетание враждебности с позитивным отношением.

Таким образом, в детстве во взаимоотношениях между полами имеются две противоположные тенденции: сохранять сегрегацию и конфронтацию между полами и, напротив, разрушать эту сегрегацию, переходя к более тесным контактам с противоположным полом и устанавливая дружеские отношения с ним. Вторая тенденция – предпосылка будущих интимных отношений.

## **Тема 7. Этнокультурные аспекты детства**

### **Вопросы:**

7.1. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности.

7.2. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.

7.3. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.

### ***7.1. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности***

Приоритетные аспекты современных этнопсихологических исследований социализации детей:

1) исследования, посвященные изучению сущности и содержания процесса социализации детской личности, ее средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры своего народа;

2) исследования, посвященные выявлению взаимосвязи между воспитанием детей и различными аспектами жизнедеятельности общества, раскрытию роли социальных институтов, определяющих цели и средства процесса социализации детской личности, а также контролирующих его результаты;

3) компаративные исследования, целью которых является сравнительный анализ непосредственных результатов социализации детей: отличительные

особенности ценностей, идеалов, поведенческих стереотипов детей, выросших в разных социально-культурных средах;

4) исследования, посвященные изучению отдаленных во времени результатов социализации, т.е. характерных для культуры взаимосвязей между методами воспитания ребенка и национальным характером взрослых представителей этнических групп.

Первыми в культурантропологии процесс развития личности стали целенаправленно изучать приверженцы концепции «Культура и личность». Их интересовали прежде всего «ранние опыты» человека: регулярность кормления, способы пеленания, купание, приучение к гигиене. Для некоторых исследователей характерна тенденция обособленного рассмотрения одного из перечисленных элементов ухода за ребенком, например особенностей пеленания, подпадающего, по их мнению, «...под рубрику тех вопросов воспитания ребенка, которые должны иметь существенное отношение к образу мира целостной культуры» (Эриксон, 1996. – С. 541).

Так, особенности русского национального характера связывали с сохранившимся вплоть до XX века обычаем тугого пеленания младенцев с помощью специального свивальника. Из чередования почти постоянной неподвижности младенца и его кратковременного освобождения из свивальника для купания и двигательной активности пытались вывести раскачивание русских «между длительными периодами депрессии и самокопания и короткими периодами бешеной социальной активности» и даже «между длительными периодами подчинения сильной внешней власти и короткими периодами интенсивной революционной деятельности» (Воск, 1988. – С. 85).

Такой подход не без иронии называли «пеленочным детерминизмом». Действительно, неправомерно придавать столь глобальное значение одному из многих элементов ухода за младенцем, но не следует и с ходу отбрасывать его возможное влияние на развитие личности. *Во-первых*, сторонники гипотезы не считают способ пеленания единственным и главным каузальным аргументом и сопоставляют его с другими похожими паттернами в общей конфигурации

русской культуры. *Во-вторых*, хотя тугое пеленание и было, по словам Эриксона, самым распространенным обычаем в традиционных культурах, известны и другие – кардинальным образом отличающиеся от него – способы пеленания. Например, описанный самим Эриксоном обычай индейцев юрок оставлять ноги младенца в колыбели открытыми и – с двенадцатого дня жизни – начинать их массировать, стимулируя к раннему ползанию, а значит, и к дальнейшей активности (Эриксон, 1996).

Первым теоретиком этнографии детства в школе «Культура и личность» был А. Кардинер, который рассматривал самый ранний период жизни человека как время, когда формируется основа его личности. Наличие причинной связи между ранними опытами ребенка и характерной для культуры базовой личностью он доказывал с помощью примеров из исследований культурантропологов, работавших в «поле». Если Кардинер был кабинетным ученым, то М. Мид первой среди культурантропологов всю свою жизнь посвятила эмпирическим исследованиям мира детства, создала «эталон полевого исследования» (Лурье, 1997). Она первой в культурантропологии стала использовать психологические тесты. Обратив особое внимание на особенности воспитания и поведения девочек, она попыталась преодолеть присущий культурантропологии андроцентризм.

М. Мид была твердо убеждена, что «именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе» [2, с. 48-49]. Как и Кардинер, появление тех или иных черт характера она напрямую связывала со спецификой социализации. Так, в 1931 г. в качестве главной задачи исследования папуасских племен Новой Гвинеи М. Мид рассматривала «анализ различных способов, с помощью которых культуры определяют нормы ожидаемого поведения мужчин и женщин».

Описывая племя мундугуморов, М. Мид подчеркивает, что их культура характеризуется постоянными схватками, насилием и эксплуатацией. Эти агрессивные и свирепые каннибалы относятся к детям сурово, лишая их тепла и ласки. Именно этим объясняет появление у них агрессивных и враждебных черт характера. Обстановкой доброжелательности и вседозволенности, в которой

растет маленький арапеш, объясняет исследовательница то, почему его агрессивность не направлена на других людей, а из младенца «постепенно формируется личность добродушного, кроткого, восприимчивого взрослого» [2, с. 259].

Иными словами, М. Мид приходит к выводу, что агрессивность возникает из-за недостатка любви и заботы, а внимание и нежность прямо ведут к доброжелательности и пацифизму. Конечно, к таким упрощенным объяснениям формирования личности взрослого нужно относиться осторожно, тем более что они только в случае с арапешами основаны на изучении достаточно хорошо сохранившейся культуры. Об особенностях культуры мундугуморов у исследовательницы не могло сложиться столь же четкого представления, так как ей приходилось собирать «сведения о культуре, которую сам народ считал исчезнувшей». Но даже если в доколониальные времена мундугуморы являлись образцом свирепости, то вовсе не обязательно в результате враждебности родителей по отношению к детям. Этнологи давно подметили, что у многих воинственных народов дети воспитываются в обстановке всеобщей любви и внимания, и тем не менее у них исключительно сильно развиты агрессивные наклонности.

Особое внимание обратил на это австрийский культурантрополог И. Эйбл-Эйбесфельд, который в 60-70 гг. занимался сбором материалов о межличностных отношениях в являющихся этнографическими аналогами первобытности культурах Африки, Южной Америки и Новой Гвинеи, в частности сравнивал отношение к детям у миролюбивых и воинственных народов. Исследователь подчеркивает, что «создание вокруг ребенка атмосферы любви и внимания является необходимым условием для формирования полноценного члена любого общества, как воинственно настроенного, так и миролюбивого» [4, с. 5], и в этом отношении процесс социализации у яномов и бушменов протекает одинаково. Но почему тогда одни вырастают агрессорами, а другие пацифистами?

По мнению Эйбл-Эйбесфельда, это происходит из-за разного отношения в культурах к агрессивности. Бушмены всемерно ограничивают ее проявления у

ребенка, даже в игре. Если он бьет другого, ему делают замечание, могут даже отнять палку. Мать успокоит обиженного ребенка, но не будет понуждать к мщению. В тех же самых ситуациях яномами всячески поощряют агрессивность. Во время игр матери подстрекают своих сыновей, дергают их за волосы и дразнят. Когда обиженный ребенок ищет у матери защиты, она дает ему в руку палку и предлагает отомстить за себя.

Ничего принципиально нового не нашел И. Эйбл-Эйбесфельд и обратившись к методам социализации в некоторых других племенах – воинственных и миролюбивых. Везде он обнаруживал, что: «Ребенок учится быть членом общества, благодаря любви он идентифицирует себя с членами своей группы и таким образом готовится принять правила поведения и законы своего общества. Отдельные формы социализации направлены на поощрение или усмирение его агрессивности, воспитывают в нем героизм или послушание, но в основе всего этого лежит любовь» [4, с. 28].

И одновременно И. Эйбл-Эйбесфельд убежден, что воспитание, лишённое ласки, создает ущербную личность, которая не чувствует привязанности к своей группе.

Американский культурантрополог Р. Ронер на основе этнографических данных выдвинул концепцию социализации, пытающуюся объяснить и предсказать последствия родительского *принятия* (положительного отношения) и *отвержения* (отрицательного отношения) для поведенческого, когнитивного и эмоционального развития личности ребенка – теорию родительского принятия/отвержения (PAR) (Rohner, 1986). Р. Ронер выделил три типа возможного отношения родителей к ребенку: понимание, теплое отношение и любовь; враждебность и агрессия; индифферентность, которые в разной степени характеризуют культуры и взаимосвязаны с другими измерениями родительского поведения, в частности с родительским контролем (степенью строгости/вседозволенности).

Однако Р. Ронер подчеркивает, что родители во всем мире обычно относятся к своим детям с теплом и заботой (в среднем для 101 культуры присущ

достаточно высокий уровень родительского принятия), и рассматривает культуры, характеризующиеся отвержением детей родителями, лишь как полюс на более широкого континуума. В настоящее время предложенные Р. Ронером измерения методов социализации используются при исследовании восприятия родительского контроля и принятия/отвержения в контексте общепринятых в культуре паттернов поведения, иными словами, они рассматриваются в качестве элементов не объективной, а субъективной культуры. Согласно эмпирическим данным, в культурах, где строгий родительский контроль превалирует – например, в Корее – он воспринимается детьми и подростками как норма, а, следовательно, как родительская заботливость, а вовсе не как отвержение и отсутствие любви. В тех же культурах, где, как в современной Германии, высоко оценивается снисходительное поведение родителей, строгий контроль воспринимается детьми как отвержение (Berry, 1989).

## **7.2. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.**

Термин «инкультурация» был введен американским антропологом Мелвилл Джон Херсковиц. *Инкультурация* – вхождение ребенка в культуру своего народа. Автор разделяет понятия социализации и инкультурации. *Социализация* – интеграция индивида в человеческом обществе, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. В процессе *инкультурации* индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Процесс инкультурации начинается с момента рождения – с приобретения ребенком первых навыков и освоения речи, а заканчивается, можно сказать, со смертью. Он совершается по большей части не в специализированных институтах социализации, а под руководством старших на собственном опыте, т.е. происходит научение без специального обучения. Конечный результат процесса инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах,

ценностях и т.п. Однако М. Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации протекают одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества.

Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц *аккультурацию* определяют как «результат непосредственного, длительного контакта групп с разными культурами, выражающийся в изменении паттернов культуры одной или обеих групп». Первоначально аккультурация рассматривалась как феномен группового уровня, и лишь позднее было введено понятие психологической аккультурации. Если аккультурация – это процесс изменения в культуре группы, то психологическая аккультурация – это процесс изменения в психологии индивида (изменения ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок).

В настоящее время термин «аккультурация» иногда используется для обозначения любого вхождения индивида в новую для него культуру и в определенном смысле в качестве второй и более поздней формы инкультурации.

М. Херсковиц выделяет *два этапа инкультурации*, единство которых на групповом уровне обеспечивает нормальное функционирование и развитие культуры:

- *Детство*, когда происходит освоение языка, норм и ценностей культуры.

Хотя «инкультурация индивида в первые годы жизни – главный механизм стабильности и непрерывности культуры», она не может привести к полному повторению предыдущих поколений.

- *Зрелость*. Инкультурация во взрослом возрасте носит прерывистый характер и касается только отдельных «фрагментов» культуры – изобретений, открытий, новых, пришедших извне идей. Основная черта второго этапа – возможность для индивида в той или иной мере принимать или отбрасывать то, что ему предлагается культурой, возможность дискуссии и творчества. Поэтому инкультурация в период зрелости открывает дорогу изменениям и способствует тому, чтобы стабильность не переросла в застой, а культура не только сохранялась, но и развивалась.



Вслед за М. Херсковичем исследователи сталкиваются с трудностями при попытках отграничить понятие инкультурации от понятия социализации, т.к. они имеют множество толкований. М. Мид под *социализацией* понимает социальное научение вообще, а *инкультурацию* рассматривает как «реальный процесс научения, как он происходит в специфической культуре». Д. Матсумото видит различие между двумя понятиями в том, что «*социализация*, как правило, больше относится к процессу и механизмам, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы», а *инкультурация* – «к продуктам процесса социализации – субъективным, базовым, психологическим аспектам культуры».

Хотя исследователи с разных точек зрения разграничивают эти два понятия, они сходятся в одном: в подчеркивании большей универсальности социализации и большей специфичности инкультурации. Но если рассматривать развитие отдельной личности, то становится очевидным, что в этом процессе достигается *специфичная* для определенной культуры социализация и *общая* инкультурация. Различие и сходство терминов «приобщение к культуре» и «социализация» связаны с различием и сходством понятий «культура» и «общество».

В настоящее время используется еще одно понятие – *культурной трансмиссии*, включающей процессы инкультурации и социализации и представляющей собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям. Используя культурную трансмиссию, группа может увековечить свои особенности в последующих поколениях с помощью основных механизмов научения. Обычно выделяются *три вида трансмиссии*:

- *вертикальная трансмиссия*, в процессе которой культурные ценности, умения, верования и т.п. передаются от родителей к детям;
- *горизонтальная трансмиссия*, когда от рождения до взрослости ребенок осваивает социальный опыт и традиции культуры в общении со сверстниками;
- «*непрямая*» *трансмиссия*, при которой индивид обучается в специализированных институтах социализации (школах, вузах), а также на

практике – у окружающих его помимо родителей взрослых (родственников, старших членов общины, соседей и т.п.).

По мнению А. Кординера, в культуре выделяются две стороны. Первая состоит из институтов первичной социализации, которые выступают в качестве определителя базовой личности (семья, друзья, соплеменники), а вторая включает в себя институты вторичной социализации, порождаемые самой базовой личностью (религиозные верования, мифологические представления, фольклор и т.д.).

Для объяснения законов функционирования всех сторон личностной социализации были использованы понятия «проекция» и «адаптация», заимствованные из психоаналитической литературы.

А. Кардинер исходил из предположения, что все институты первичной социализации являются результатом исторического процесса адаптации индивида как социального существа к своему непосредственному окружению. По мере развития и совершенствования этого процесса вырабатывается особая технология самоподдержки, складываются общественные структуры и соответствующие им формы воспитания детей.

Следовательно, индивид с момента своего рождения уже находится под влиянием институтов первичной социализации, которые типичны для данной культуры. Кроме того, он вынужден тем или иным способом адаптироваться к ним. В процессе этой адаптации у ребенка формируется «чувство уверенности в собственном существовании». А. Кардинер полагает, что по мере взросления индивида такая уверенность в собственном существовании будет помогать ему успешно справляться с ситуациями фрустрирующего характера.

### ***7.3. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.***

Детство в любом обществе – это время непрерывного изменения человека, когда он больше, чем в другие периоды жизни, подвержен воздействию культурной среды. Универсальным для всех культур является желание ребенка стать счастливым.

Несмотря на сходство в понимании конечной цели, культуры демонстрируют огромное разнообразие представлений о содержании процесса социального развития личности. В каждой культуре есть представления о качествах, необходимых взрослому для адекватного существования, но они различны в разных культурах и окружающих условиях. Рассмотрим и проанализируем культурные сходства и различия процессов развития в теориях интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже, морального развития Л. Кольберга, эпигенетической концепции жизненного пути человека Э. Эриксона, культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского.

*Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже.* В основу теории Ж. Пиаже положил свои наблюдения за швейцарскими детьми. Он обнаружил, что дети в разном возрасте по-разному решают одни и те же задачи. Для объяснения этих различий Пиаже предложил выделить *4 стадии развития детей*.

1. *Сенсомоторная стадия (до 2 лет).*
2. *Дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет).*
3. *Стадия конкретных операций (от 6 или 7 лет до 11)..*
4. *Стадия формальных операций (с 11 лет и продолжается во взрослом возрасте).*

Пиаже предположил, что переход из одной стадии в другую осуществляется с помощью двух механизмов: ассимиляции и аккомодации. *Ассимиляция* – это процесс приспособления новых идей к уже существующему пониманию мира. Термин *аккомодация* относится к процессу изменения понимания мира в соответствии с новыми идеями, которые входят в противоречие с существующими концепциями.

Применение теории Пиаже в изучении межкультурных различий показывает интересное сочетание культурных сходств и различий в разных аспектах когнитивного развития, параллельных стадиям Пиаже.

Исследования, направленные на изучение последовательности стадий Пиаже в разных культурах, продемонстрировали, что стадии Пиаже следуют в

одном и том же порядке в разных культурах. Например, тестирование детей школьного возраста в Великобритании, Австралии, Греции и Пакистане (Shayer, Demitriou & Perez, 1988) показало, что дети в этих странах с разными культурами выполняли задания по системе Пиаже в соответствии со стадией конкретных операций. Исследователями не было выявлено культур, в которых четырехлетние дети не чувствуют постоянства материальных объектов или пятилетние дети понимают принцип сохранения. Из этого следует, что дети из различных культур выполняют задания Пиаже в одинаковой последовательности.

Исследования возрастного соответствия стадиям Пиаже показали удивительные межкультурные различия возраста достижения детьми третьей и четвертой стадии. В некоторых случаях разница достигает пяти или шести лет. Например, ребенок на стадии конкретных операций при тестировании обычно дает первый ответ, пришедший ему в голову. Если ребенок происходит из страны, где он раньше уже выполнял подобные задания, его ответ, скорее всего, будет правильным. Но если ребенок никогда раньше не задумывался над подобными вопросами, он сначала дает неправильный ответ и только позднее начинает понимать, что ошибся. Когда исследователи проверили эти предположения при повторном тестировании, многие дети исправили свои ответы при второй попытке (Dasen, 1982; Dasen, Lavalee & Retschitzki, 1979; Ngini & Lavalee, 1979). Таким образом, выполнение задания не всегда выявляет действительную когнитивную компетенцию или способность.

Также было выявлено, что существуют значительные культурные различия в порядке освоения детьми специфических навыков на каждой из стадий Пиаже. При сравнительном изучении детей трех культур (канадских инуитов, африканского племени бауле и австралийского племени аранда) половина из тестированных инуитских детей справилась с пространственным заданием в возрасте 7 лет, половина детей аранда решили его в 9 лет, а дети племени бауле не смогли сделать половины задания до 12 лет (Dasen, 1975). В тесте на сохранение жидкости ситуация резко изменилась: половина детей бауле решили задачу уже в 8 лет, инуитские дети – в 9 лет, а дети аранда – в 12 лет. Почему возраст, когда

дети способны решить эту задачу, так отличается у разных народов? Дети инуитов и аранда живут в условиях кочевья и очень рано осваивают пространственные представления и навыки, поскольку их семьи постоянно передвигаются с места на место. Дети бауле живут в оседлом обществе, редко путешествуют, но часто носят воду и зерно в сосудах. Навыки, которыми дети пользуются в повседневной жизни, повлияли на порядок выполнения ими заданий при тестировании по системе Пиаже для стадии конкретных операций.

Теория Пиаже предполагает, что научное объяснение окружающего мира, связанное с осуществлением формальных операций, является универсальной конечной целью когнитивного развития. По мнению Пиаже, абстрактное мышление (формальные операции), наиболее высоко ценимое в швейцарском и других западных обществах, это критерий оценки всех культур. Пиаже рассматривал научное обоснование явлений как высшее достижение человека, и поэтому его теория стадий развития построена так, чтобы можно было проследить ступени, по которым человек поднимается до научного мышления. Однако, межкультурные исследования показывают, что такая перспектива развития человека ни в коей мере не может считаться общепринятой. Разные общества ценят и поощряют разные умения и разное поведение. Например, до недавнего времени самыми уважаемыми и образованными людьми в исламских странах были религиозные лидеры и поэты. Хотя исламская система образования и включает естественные науки и математику, ее главной целью является не обучение научному мышлению, а воспитание веры, передача общих знаний и воспитание глубокого уважения к поэзии и литературе.

Многие культуры мира не разделяют мнение о том, что абстрактное гипотетическое мышление это конечная и желанная цель развития познания. Есть культуры, которые рассматривают когнитивное развитие в коммуникативном аспекте – имея в виду мыслительные навыки и процессы, необходимые для успешного межличностного общения. То, что американцы называют «здоровым смыслом», является для них более желательным достижением, чем само когнитивное развитие.

Таким образом, межкультурное изучение выделенной стадии формальных операций показывает, насколько результаты тестирования зависят от предшествующего обучения и культурных ценностей, а не от когнитивных способностей [1].

*Теория нравственности Лоуренса Кольберга.* Психолог Лоуренс Кольберг разработал модель нравственного суждения и оценок, которая базируется главным образом на теории когнитивного развития Ж.Пиаже.

Теория нравственного развития Л. Кольберга (Kohlberg, 1976, 1984) указывает на три основных уровня развития нравственного суждения.

1. *Преконвенциональная нравственность* (стадии «Послушание и ориентация на наказание», «Индивидуализм и обмен»).

2. *Конвенциональная нравственность* (стадии «Хорошие межличностные отношения», «Сохранение социального порядка»).

3. *Постконвенциональная нравственность* (стадии «Социальный контракт и индивидуальные права», «Универсальные принципы»).

Данные ряда кросс-культурных исследований показывают, что многие аспекты теории нравственности Л. Кольберга универсальны. Снери (Snarey, 1985), например, рассмотрел 45 исследований, включающих участников в 27 странах, и сделал вывод, что первые две стадии Л. Кольберга можно считать универсальными. Другие ученые, Ма и Чанг, проводившие эксперименты с участниками из Гонконга, материкового Китая, Англии и Америки; Хау и Лью в исследовании с китайскими участниками из Гонконга, пришли к похожим выводам.

Одно современное исследование служит ярким примером того, как исследование нравственности на разных уровнях абстракции – от усвоенных через культуру идей до поведения – может иметь большое значение для понимания культурного сходства и различий в нравственном суждении. В этой работе (Carlo, Koller, Eisenberg, DaSilva & Frohlich, 1996) ученые проанализировали просоциальные нравственные суждения у бразильских и американских подростков. Кроме того, они оценили реальное просоциальное

поведение на основе рейтинга сверстников. В обеих культурах возрастные и гендерные различия в просоциальных нравственных оценках совпадали, а также была одна и та же взаимосвязь между просоциальными нравственными суждениями и просоциальным поведением. Что касается усвоенного нравственного суждения, то существовали культурные отличия, и американские подростки показывали более высокие результаты, чем бразильские. Эти данные показывают, что культурное сходство и различия в нравственном суждении и поведении можно объяснить, если учесть разные уровни нравственности, которые исследовали ученые.

Кросс-культурные исследования должны будут учесть такое многоуровневое представление о нравственности, чтобы исследовать сходства и отличия в одних и тех же группах участников на примере самых разных психологических феноменов, связанных с нравственностью [1].

*Теория социально-эмоционального развития Эрика Эриксона.* Э. Эриксон выделяет восемь общих стадий развития в жизни человека, каждая из которых характеризуется конфликтом или напряжением, связанным с тем, что человек сам должен определить свой дальнейший путь развития.

1. *Базовое доверие против недоверия* (младенчество).
2. *Автономия против стыда и сомнения* (ребенок, начинающий ходить)..
3. *Инициатива против чувства вины* (дошкольники)
4. *Трудолюбие против неполноценности* (дети 6-12 лет)
5. *Идентичность против спутанности ролей* (подростковый возраст).
6. *Близость против изоляции* (ранняя зрелость).
7. *Генеративность против стагнации* (зрелый возраст).
8. *Целостность эго против отчаяния* (пожилой возраст).

Хотя Э. Эриксон разрабатывал свою теорию в США, исследования, на которых она была основана, включали работы представителей разных культур: западноевропейской, американской и культуры коренных жителей Америки. Э. Эриксон хотел, чтобы в целом эта теория была применима к разным культурам. Кросс-культурные исследования подтверждают теорию Э. Эриксона.

Ряд существенных черт в этой теории помогает понять процессы приобщения к культуре. Культуры отличаются в том, как они определяют «успешность» того или иного решения конфликта. Например, в то время как в американской культуре предпочтительным исходом второй стадии считается ощущение автономии, в других культурах предпочитают, чтобы дети были менее автономными и более зависимыми от других. С точки зрения теории Э. Эриксона, важно не то, что она на каждой стадии дает предпочтительное решение, а то, что формируется конфликт, который люди должны решить. Разные культуры могут предоставить различные тенденции для решения этих конфликтов.

Ярлыки, которые Э. Эриксон первоначально использовал для описания конфликтов, лежащих в основе каждой стадии, могут быть менее приемлемыми в разных культурах. «Стыд и сомнение» определенно имеют негативные коннотации в английском языке. Однако в качестве альтернативы «автономии» люди могут предпочитать решения в другой культуре, в которой это же решение может восприниматься совершенно иначе. Люди из коллективистских культур, которые не поощряют автономию личности и способствуют выработыванию ощущения зависимости от других, могут считать альтернативой автономии «зависимость» или «отношения поглощения». Интересно, что стыд часто используется в этих культурах как социальная санкция против слишком большой автономии.

Наконец, Э. Эриксон (Erikson, 1950) четко указывает, что хотя продвижение по этим стадиям в чем-то обязательно, они не всегда будут фиксированными. Такое представление о социально-эмоциональном развитии придает теории Э. Эриксона особенно полезную гибкость для понимания кросс-культурной социализации.

Таким образом, теория Э. Эриксона формирует структуру, которую можно использовать для того, чтобы понять социально-эмоциональный контекст развития и процесс приобщения к культуре. Такая теоретическая структура, выдвигающая на первый план эмоциональные конфликты, с которыми должны справляться дети и взрослые, помогает нам осознать, что процессы социализации



и приобщения к культуре наполнены эмоциональными конфликтами и имеют важное эмоциональное значение для развития.

*Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.* В особенностях детства проявляется влияние культурной традиций, навыки формируются в процессе деятельности. Эта позиция в интерпретации детства как культурного феномена получила название «эмпиризм». Значительное влияние на межкультурное изучение детства, оказала культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Рассматривая процессы, происходящие в детстве, он отмечал их особенность в том, что «врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет собой единый сплав с процессами его органического» развития. «Культурное развитие приобретает совершенно своеобразный характер, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся организм ребенка». Само культурное развитие ребенка осуществляется, согласно Л.С. Выготскому, «путем врастания речевых форм общения людей во внутренний план индивидуального сознания и превращения их через промежуточную форму «общения с самим собой» в собственно человеческие формы психической деятельности». Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и его гипотеза интериоризации культуры (внесение в индивидуальное сознание) широко используются в качестве интерпретирующей теории в межкультурном изучении детства.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследование социального развития личности дает исчерпывающее представление о том, каким образом происходит её приобщение к культуре, и как культура влияет на процессы развития.

## ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Современные подходы к изучению феноменологии детства в социально-психологических исследованиях.
2. Исторические этапы становления социальной психологии детства.
3. Подходы к определению предмета социальной психологии детства.
4. Основные категории, понятия и взаимосвязи социальной психологии детства.
5. Социогенетический и онтогенетический анализ личности ребенка в социальной психологии детства.
6. Метод исторической реконструкции как основной метод анализа социогенетического материала в социальной психологии детства.
7. Феномен детской картина мира в социальной психологии детства.
8. Специфические исследовательские аспекты условий, движущих сил и механизмов развития личности в социальной психологии детства.
9. Социально-культурные факторы, определяющие психическое и социальное развитие детской личности на ранних этапах онтогенеза.
10. Проблематика социализации и социального развития личности в социальной психологии детства.
11. Социально-психологические феномены социализации, индивидуализации и адаптации в процессе становления личности.
12. Психологические условия, средства и механизмы социализации и адаптации детской личности.
13. Сущность и содержание феномена социального развития личности.
14. Этапы (основные стадии) процесса социального развития личности.
15. Особенности процессов социализации и социального развития в период детства на современном этапе развития общества.
16. Проблематика неудачной социализации и формирования дезадаптивных форм мышления и поведения в социальной психологии детства.
17. Категория «институт социализации» в социальной психологии детства.

18. Социально-психологическая характеристика семьи как института социализации.
19. Функции учреждений образования как институтов социализации.
20. Средства массовой информации и коммуникации как институты социализации ребенка, их социально-психологические функции и влияние на трансформацию детской картины мира.
21. Социально-психологическая характеристика агентов социализации и социальной адаптации ребенка.
22. Специфика детского сообщества и детской группы как ранней генетической формы социальной организации и одного из самых древних институтов социализации ребенка.
23. Феномен детской субкультуры (детского сообщества, группы сверстников) в контексте гуманизации и демократизации общественной жизни: содержание, функции, социокультурное значение и результаты его исследований в социальной психологии детства.
24. Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества (игровые группы, группы по интересам).
25. Исследования проблемы половой дифференциации в социальной психологии детства.
26. Гендерная дифференциация, социальные нормы и гендерные различия в процессе социализации детской личности.
27. Тенденции гендерной сегрегации (дивергенции) и конвергенции полов в детских группах.
28. Психологический и социокультурный смысл гендерной дифференциации в онто- и социогенезе.
29. Особенности процесса гендерной социализации в современных условиях: проблема влияния инверсионного типа половой социализации на становление у ребенка модели психологического пола.

30. Исследования действия механизмов идентификации и обособления в процессе становления полоролевой структуры детской личности в различных социальных группах (семье, группах сверстников и др.).

31. Изменения в социальной ситуации развития мальчиков и девочек в современном обществе: исследования психологических особенностей межличностных взаимоотношений детей в группах своего пола, процессов гендерной сегрегации и конвергенции детей дошкольного и младшего школьного возраста.

32. Специфические функции детского сообщества в формировании психологического пола ребенка: исследования проблемы гендерной дифференциации в детской группе.

33. Проблемы возрастной сензитивности в процессе формирования психологического пола личности на ранних этапах онтогенеза; различий в детерминации полоролевого поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

34. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности.

35. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.

36. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.

37. Роль этнокультурных факторов в процессе становления структуры самосознания ребенка на ранних этапах онтогенеза.

38. Этнологические компоненты в теории интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже, теории морального развития Л. Колберга, эпигенетической концепции жизненного пути человека Э. Эриксона, культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского.

39. Влияние типа культуры и этнического мировоззрения на становление индивидуальной картины мира ребенка (детской картины мира).

40. Социально-психологическое значение традиций в процессе социализации детской личности на ранних этапах онтогенеза; специфика воздействий традиций на структуры психики социализируемого ребенка.

41. Особенности социализации и социального развития детей дошкольного возраста

42. Особенности социализации и социального развития детей младшего школьного возраста.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## ЛИТЕРАТУРА:

### Основная:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: «Питер», 2008. – 431с.
3. Битянова, М.Р. Социальная психология: 2-е изд., перераб. / М.Р. Битянова. – СПб.: «Питер», 2008. – 368 с.
4. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович / Возрастная и педагогическая психология: тексты. – М.: МГУ, 1992.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 4-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
6. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1987.
7. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека (Теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации) / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006, – 365 с.
8. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: МГУ, 1999. – 528 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М., 1989.

### **Дополнительная:**

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
3. Алтунина, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей (формирование и развитие) / И.Р. Алтунина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 75 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2007. – 363 с.
5. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. – Воронеж, 1996.
6. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М., 1979.
7. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб., 2001.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
9. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. – М.: Издательство института практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
10. Бызова, В.М. Психология этнических отношений: Проблемы менталитета, отношений, понимания / В.М. Бызова. – СПб., 1998.
11. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1967.
12. Венгер, А.Л. Рисуночные тесты / А.Л. Венгер. – М.: «Аспект Пресс», 2007. – 118 с.
13. Венгер, А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста / А.Л. Венгер. – М., 1989.

14. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982.
15. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
16. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М., 1987.
17. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М., 1991.
18. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М., 1997.
19. Ермаков, С.Э. Способы построения некомпьютерной реальности и проблемы учета некоторых специфических аспектов окружающей среды при работе с VR-технологиями // Технологии виртуальной реальности. Состояние и тенденции развития. – М., 1996.
20. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.В. Запорожец. – М., 1986.
21. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М., 2000.
22. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М., 1993.
23. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995.
24. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов/нД.: «Феникс», 1997. – 480 с.
25. Карпова, С.Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк. – М., 1986.
26. Кечки, М. Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка / М. Кечки. – М., 1981.
27. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии / И.С. Клецина. // Вопросы психологии. – 2003. – С. 61-78.
28. Клецина, И.С. Гендерная социализация / И.С. Клецина. – СПб., 1998.



29. Кон, И.С. Ребенок и общество И.С. Кон. – М., 1988.
30. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М., 1997.
31. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: «Питер», 2000.
32. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; 2-е изд. – Ростов /Д, 1998.
33. Кроник, А.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений / А.А. Кроник, Е.А. Кроник Е.А. – М., 1989.
34. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
35. Кулагина, И.Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе / И.Ю. Кулагина // Вестник Университета РАО. 2000. № 1.
36. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. – М., 1999.
37. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
38. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
39. Лопухова, О.Г. Влияние этнокультурных традиций на становление психологического пола личности / О.Г. Лопухова. // Вопросы психологии. – 2001. № 5. – С. 73-79.
40. Лосев, А.Ф. Мораль и социальная психика // Философская антропология: Сб. тр. / Под ред. Б.Т. Григорьяна. – М.: Мысль, 1982. – С. 152-168.
41. Лотман, Ю.К. Культура и взрыв / Ю.К. Лотман. – М.: Прогресс, 1992. – 270 с.
42. Лурье, С. Историческая этнология / С. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 587 с.

43. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
44. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 458 с.
45. Мдивани, М.О. Исследование информационной среды как фактора агрессивного поведения // Учителю об экологии детства / М.О. Мдивани, Ю.А. Кордюкова. – М., 1996.
46. Мид, М. Культура и мир детства: Избранные произведения / М. Мид. – М., 1988.
47. Миллер, С. Психология игры / С. Миллер. – СПб., 1999.
48. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: «Педагогическое общество России», 2001. – 320 с.
49. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М., 1985.
50. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.
51. Немов, Р.С. Социальная психология / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
52. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995.
53. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
54. Попова, Л.В. Проблема самореализации одаренных женщин / Л.В. Попова. // Вопросы психологии. – 1996. № 2. – С. 31-41.
55. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / Под ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
56. Психология младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990.
57. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

58. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / [Е.А. Панько и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 272 с.
59. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
60. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 1999.
61. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе / Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1998.
62. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М., 1996.
63. Финькевич, Л.В. Психодиагностика межличностного взаимодействия: практикум / Л.В. Финькевич. – Мн.: БГПУ, 2007. – 91 с.
64. Чередникова, М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии / М.П. Чередникова. – Ульяновск, 1995.
65. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
66. Щедровицкий, Г.П. Игра и «детское общество» / Г.П. Щедровицкий. // Дошкольное воспитание. – 1964. – № 4.
67. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте //Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.
68. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978.
69. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 558 с.
70. Этнография детства: Сб. фольклорных и этнографических материалов. – М., 1998.
71. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Востока: В 2 т. / Отв. ред. И.С. Кон. – М., 1983.

72. Юнг К.Г. К пониманию архетипа младенца // Самосознание европейской культуры XX века / К.Г. Юнг. – М., 1994.

73. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. – М.: «Прогресс», «Универс», 1996. – 384 с.

74. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М.: «Прогресс», «Универс», 1996. – 336 с.

75. Юнг, К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг. – СПб.: «Б.С.К.», 1996. – 454 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## **Задания для управляемой самостоятельной работы**

### ***Тема 1. Особенности социализации и социального развития детей дошкольного возраста***

#### **Вопросы:**

1. Социально-психологическая характеристика сензитивности и психических новообразований дошкольного возраста, тенденций психического и социального развития ребенка на ранних этапах онтогенеза и их проявлений в процессе социализации детской личности.

2. Специфика овладения ребенком дошкольного возраста социальным пространством через межличностные и игровые взаимоотношения и общение со взрослыми и сверстниками.

3. Содержание и формы развития механизмов идентификации и обособления у детей дошкольного возраста.

4. Содержание и формы развития механизмов идентификации и обособления у детей дошкольного возраста.

5. Социально-психологические особенности становления детской личности в дошкольном возрасте: имя, внешний образ, формирование образа тела, притязание на признание со стороны взрослого и среди сверстников, негативные личностные образования, половая идентификация и психологическое время ребенка, идентификация с полярными эталонами, соподчинение мотивов и др.

6. Социально-психологическое значение игры как ведущего вида деятельности в процессах социализации и социального развития ребенка дошкольного возраста.

***Тема 2. Особенности социализации и социального развития детей младшего школьного возраста.***

1. Характеристика социальной ситуации развития и возрастных особенностей психики ребенка младшего школьного возраста и их влияние на процессы социализации и социального развития детской личности.

2. Социально-психологические особенности межличностных взаимоотношений ребенка и общения младшего школьного возраста со взрослыми и сверстниками: перестройка (изменение содержания и характера) отношений и общения младшего школьника.

3. Специфика развития механизмов идентификации и обособления в процессе освоения ребенком младшего школьного возраста социального пространства личности.

4. Становление детской личности в младшем школьном возрасте: имя, внешний образ, двигательный стиль, притязание на признание (позитивные достижения и негативные образования), полоролевая структура, психологическое время, социально-значимые качества и психологические достижения.

5. Социально-психологическое значение учебной деятельности и психических новообразований младшего школьного возраста в процессах социализации и социального развития детской личности.

### ***Тема 3. Исследование гендерных различий в социальной психологии детства***

1. Психологический и социокультурный смысл гендерной дифференциации в онто- и социогенезе.

2. Особенности процесса гендерной социализации в современных условиях: проблема влияния инверсионного типа половой социализации на становление у ребенка модели психологического пола.

3. Исследования действия механизмов идентификации и обособления в процессе становления полоролевой структуры детской личности в различных социальных группах (семье, группах сверстников и др.).

4. Изменения в социальной ситуации развития мальчиков и девочек в современном обществе: исследования психологических особенностей межличностных взаимоотношений детей в группах своего пола, процессов гендерной сегрегации и конвергенции детей дошкольного и младшего школьного возраста.

5. Специфические функции детского сообщества в формировании психологического пола ребенка: исследования проблемы гендерной дифференциации в детской группе

### ***Тема 4. Этнокультурная вариативность социализации личности на ранних этапах онтогенеза***

1. Роль этнокультурных факторов в процессе становления структуры самосознания ребенка на ранних этапах онтогенеза.

2. Этнологические компоненты в теории интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже, теории морального развития Л. Колберга, эпигенетической

концепции жизненного пути человека Э. Эриксона, культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского.

3. Влияние типа культуры и этнического мировоззрения на становление индивидуальной картины мира ребенка (детской картины мира).

4. Социально-психологическое значение традиций в процессе социализации детской личности на ранних этапах онтогенеза; специфика воздействий традиций на структуры психики социализируемого ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ