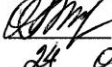



Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Факультет дошкольного образования
Кафедра общей и детской психологии

рег.№ УМ 31-01-№ 90 -2015

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
общей и детской психологии
 О.В. Леганькова
24 04 2015 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
дошкольного образования
 А.Н. Касперович
24 04 2015 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

СУБКУЛЬТУРА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА
для специальности
1-01 01 01 Дошкольное образование

Составитель: канд. психол. наук, доц. Л.В. Финькевич

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ 25 04 2015 г. протокол № 9

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	5
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	58
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	60
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	62

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящий учебно-методический комплекс (УМК) предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» и преподавателей, читающих учебную дисциплину «Субкультура дошкольного детства». Издание рассчитано на студентов, знакомых с учебными дисциплинами общая психология и детская психология.

Содержание учебно-методического комплекса ориентировано на формирование психолого-педагогической, социальной компетентности и активизации личностной позиции, процессов самопознания педагога учреждения дошкольного образования. Учебная дисциплина «Субкультура дошкольного детства» обеспечивает углубление психологической подготовки специалиста дошкольного образования. С учетом специфики факультета дошкольного образования особое внимание в структуре учебно-методического комплекса уделяется вопросам функций, видов, структурно-содержательных компонентов детской субкультуры, роли детского сообщества в её формировании и сохранении, гендерным и этнокультурным аспектам, возможности использования компонентов детской субкультуры в образовательном процессе.

УМК составлен в соответствии с содержанием учебной программы дисциплины «Субкультура дошкольного детства» для учреждений высшего образования. Учебно-методический комплекс содержит теоретический и практический раздел, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел. Теоретический раздел содержит четыре блока: «Понятие субкультуры как неинституционализированного контекста детства», «Детское сообщество как носитель детской субкультуры», «Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация личности в субкультуре детства», «Этнокультурные аспекты детства» с кратким изложением лекционного материала соответствующей тематики. Содержание теоретического раздела логично структурировано в соответствии с базовой программой и специальностью «Дошкольное образование». Достаточно большое внимание уделено проблеме трансформации детской культуры в современном мире, подчёркиваются потенциальные возможности коммуникативного компонента детской субкультуры для успешной социализации ребёнка, развития его социальных умений. Практический раздел содержит методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов, включающей анализ первоисточников; изучение материалов лекций с последующим самоконтролем; выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников; подготовку учебно-исследовательского проекта; подготовку к экзамену. Представлена тематика учебно-исследовательских проектов для выбора студентов.

Раздел контроля знаний содержит вопросы к экзамену. Во вспомогательном разделе представлена базовая программа дисциплины.

В УМК представлен список основной и дополнительной литературы,

который включает монографии, учебники, как отечественных, так и зарубежных авторов. Такое разнообразие будет способствовать продуктивной организации процесса обучения и системности полученных знаний.

Изучение дисциплины предусматривает формирование психологической компетентности, которая определяет успешность профессиональной деятельности будущих педагогов системы дошкольного образования, способность эффективно взаимодействовать не только с детьми, но и со всеми участниками образовательного процесса.

При разработке учебно-методического комплекса учтены новые данные психологической науки, накопленные за последние годы как в Республике Беларусь, так и в других странах. В основу его положены принципы: научности, практической направленности обучения, рефлексивно-деятельностного овладения психологией, развития самостоятельности в процессе профессионального обучения, интеграции учебной и исследовательской деятельности студентов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 1 Понятие субкультуры как неинституционализованного контекста детства

Вопросы для изучения

- 1.1. Понятие субкультуры и её особенности
- 1.2. Общая характеристика детской субкультуры
- 1.3. 1.3. Содержание детской субкультуры
- 1.4. 1.4. Основные черты проявления детской субкультуры в различные возрастные

1.1. Понятие субкультуры и ее особенности

Во всех обществах существует множество подгрупп, имеющих различные культурные ценности и традиции. Систему норм и ценностей, отличающую группу от большинства общества, называют субкультурой. Понятие «субкультура» неоднозначно, под ней понимают:

- 1) трансформированную профессиональным мышлением систему ценностей традиционной культуры;
- 2) особую форму организации людей, определяющую стиль жизни и мышления ее носителей, отличающуюся своими обычаями, нормами, интересами;
- 3) совокупность некоторых негативных интерпретированных норм и ценностей традиционной культуры.

Исходя из всего, можно дать обобщающее определение: **субкультура – это частичная, относительно когерентная культурная система внутри общей национальной культуры, социальные образования внутри общества, которые отличаются от преобладающей и нормативной культуры по тем или иным определенным признакам.**

Субкультура формируется под влиянием таких факторов:

- Возраст
- гендер
- социальный класс,
- этническое происхождение,
- религия,
- местожительство
- Профессиональная деятельность.

Особенности субкультуры

- состояние свободы от обязанностей и ответственности;
- субкультура как средство самовыражения и солидарности;
- социализирующая роль;
- внутреннее единообразие и внешний протест;
- маргинальный статус;
- образ – элементы костюма, прическа, косметика;
- манера поведения – особенности невербального компонента общения (экспрессия, мимика, походка, жестикуляция и т.д.);

- сленг – специфический словарь и его использование.

На возникновение и развитие субкультур влияют изменения образа и уровня общества, крупные социальные события и потрясения. Возможны появление и активизация субкультуры при улучшении условий жизни какой-либо социальной группы (повышение доходов, образовательного и культурного уровня и т.д.). Второй тип субкультур можно назвать субкультурами «кризиса», т.к. их появление связано с ухудшением социально-экономического положения.

Социальной базой формирования субкультур могут быть и социальные слои (городское и сельское население). Это закрытые культурные образования, носители которых выделяются по внешнему облику, манере поведения, жаргону-сленгу, создающих особый тип субкультур на основе переработки официальной культуры общества. Однако это не означает, что та или иная группа выступает против всеобщей культуры. Поэтому несправедливо относиться к субкультуре с неодобрением или недоверием, (что наблюдается в большинстве случаев). Эта проблема может возникнуть даже по отношению к уважаемым субкультурам врачей, военных и т.д.

Некоторые из наиболее интересных субкультур связаны с языком. Например, Ульям Лабов (1970) старался доказать, что употребление нестандартного английского языка детьми из негритянского гетто не свидетельствует об их «языковой неполноценности». Лабов считает, что негритянские дети не лишены способности общаться, как белые, просто они употребляют несколько иную систему грамматических правил; за многие годы эти правила укоренились в субкультуре негров. Лабов доказал, что в соответствующих ситуациях и черные, и белые дети говорят одно и то же, хотя употребляют различные слова. Тем не менее употребление нестандартного английского языка неизбежно вызывает проблему – неодобрительную реакцию большинства на так называемое нарушение общепринятых правил. Учителя часто считают использование негритянского диалекта нарушением правил английского языка. Поэтому негритянские дети незаслуженно подвергаются критике и наказаниям.

С понятием субкультур тесно связано понятие «peer group», которое разрабатывалось в американской социологии. Слово «peer» этимологически восходит к латинскому «par» (равный), но «peer group» означает нечто большее, чем «возрастная гомогенная группа» (группа сверстников), т.к. имеется в виду равенство не только по возрасту, но и по социальному статусу, и по взглядам, ценностям и формам поведения. Термин «peer group» используется для обозначения неформальных групп молодежи, групп свободного времени. Неформальные молодежные субкультуры формируются в основном для исполнения социальных ролей, для развития самосознания и солидарности. Процесс понимания друг другом осложняется явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается собеседником.

Д. Даунс различает субкультуры, возникающие как позитивные реакции на социальные и культурные потребности общества

(профессиональные субкультуры), и субкультуры, являющиеся негативной реакцией на существующую социальную структуру и господствующую в обществе культуру (делинквентные и некоторые молодежные субкультуры). В целом современные субкультуры представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных и региональных культур, в которых наряду с классической тенденцией существует ряд своеобразных культурных образований, как по форме, так и по содержанию отличающихся от ведущей культурной тенденции, но являющихся в то же время генетическим порождением последней. Субкультуры формируются под таким фактором как социальный класс, этническое происхождение, религия, место жительства. Социальным образом формирования субкультуры могут выступать возрастные группы, социальные слои, крупные неформальные объединения. Различают официальные и неофициальные субкультуры. Субкультуры характеризуются обязательными попытками формирования собственных мировоззрений, оппозиционных (не обязательно враждебных) мировоззрениям других социальных групп или поколений, и своеобразными манерами поведения, стилями одежды и прически, формами проведения досуга и т.д. Использование этого термина не предполагает, что группа культур непременно конфликтует с господствующей в обществе культурой. Субкультура необходима для отделения одной социальной группы от другой.

Во многих случаях большинство общества относится к субкультуре с неодобрением или недоверием. Эта проблема может возникнуть даже по отношению к уважаемым субкультурам врачей и учителей. Но иногда группа специально создают определенные правила, ценности, нормы поведения в своей группировке, которые противоречат господствующей культуре. На основе этих норм и формируются контр культуры. **Контркультура – направление современной культуры, противостоящей общей духовной атмосфере общества.** Контркультура появляется у тех групп, которые желают заявить о себе, удивить общество, поразить, иногда даже повергнуть в ужас. На это и рассчитаны одежда, манеры, жаргон, наркотики, специфические увлечения. Высшим принципом контркультурной ценностной ориентации является гедонистический принцип: принцип удовольствия, наслаждения, выступающий побудительным мотивом и целью поведения. Иррационализм и мораль вседозволенности – это органический элемент контркультуры.

Причинами возникновения таких контркультур могут служить как длительные не разрешимые конфликты в обществе, так и влияние СМИ. Влияние таких причин через СМИ идет сглажено и иногда незаметно для самого человека. Люди просто вливаются в эти контр культуры (например: культура хиппи). В ряде случаев, однако, группы, поставленные в невыгодное, неравноправное положение в обществе или временно лишенные свободного доступа к культурному наследию и возможностей для саморазвития, развивают упрощенные формы культуры, заменяющие ее нормальные, естественные формы и в той или иной степени противостоящие

культуре как целому. Таковы, например, субкультуры преступных групп и организаций типа мафии, субкультуры религиозных сект и изолированы утопических коммун.

Молодежь развивает собственную субкультуру, в частности, создает свой жаргонный язык, моду, музыку, нравственный климат – более богатую в некоторых случаях, чем культуру взрослых. Ее особенности объясняются, с одной стороны, избытком жизненной энергии, богатством воображения у молодежи, желанием выделиться, а с другой - отсутствием у большинства экономической и социальной самостоятельности. Особое внимание среди субкультур вызывают различные неконформистские типы отношений молодежи к обществу, диссидентские или альтернативные движения. Эти движения могут различаться как по классовому признаку (рабочая молодежь или "богема"), так и по отношению к перспективам общественного развития ("движение зеленых"). К ряду субкультур следует причислить и миграционные группы из инородной этнической среды, нетрадиционные религиозные группы.

Проблему субкультуры, возможно, рассмотреть в рамках концепции социализации. Предполагается, что приобщение к культурным стандартам, вхождение в мир господствующей культуры - процесс сложный и противоречивый. Он постоянно наталкивается на психологические и иные трудности. Это порождает особые жизненные устремления, например, молодежи, которая из духовного фонда присваивает себе то, что отвечает ее жизненному порыву. Манхейм констатировал, что субкультуры, хотя и возобновляются постоянно в истории, выражают процесс приспособления к господствующей культуре. В такой системе рассуждений субкультуры лишаются своего преобразовательного статуса. Они являются эпизодом в историческом становлении культуры и интересны тем, что выражают некое преходящее отклонение от главного пути. [5]

Итак, субкультура – система норм и ценностей, отличающих группу от большинства общества. Субкультура (подкультура) - понятие, характеризующее культуру группы или класса, которая отличается от господствующей культуры или же является враждебной этой культуре. Детская субкультура является одной из основных субкультур, присущих нашему обществу.

1.2. Общая характеристика детской субкультуры как социокультурного феномена

Детская субкультура — в широком значении — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми.[2] Еще одно определение *детской субкультуры* представлено в психологическом словаре – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах данной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Наличие детской субкультуры долгое время оспаривалось. Медленно и постепенно формировался современный взгляд на ребенка как на сравнительно самостоятельного и активного социального индивида. Постепенный процесс автономизации подрастающего поколения повлек за собой формирование в детских сообществах собственного мира "для себя", который постепенно стал неинституционализированной формой социального образования детства, регулирующей социальные взаимодействия детей внутри своей группы и на уровне возрастных подгрупп.[4]

Детство как субкультура сохраняло статус *terra incognita* до самого конца XIX века. Только в последние 70-80 лет исследователи стали проявлять к ней серьезный интерес. Про детей как особенное "племя" в 1930-е годы одним из первых писал выдающийся русский исследователь детской культуры Виноградов. Однако впервые представление про детей как субэтнос было высветлено в работах известного американского этнографа детства Маргарет Мид. Дальнейшее развитие эта идея получила в исследованиях русского философа И. Кона и психолога В.М. Осориной.

В России открытие детского фольклора началось во второй половине XIX столетия с появлением сборников "Детские песни" П. Бессонова (1868), "Детские игры, преимущественно русские" Е. Покровского (1887), "Народные колыбельные" А. Ветухова (1892). Однако первым, кто выделил детский фольклор в самостоятельную ветвь народной словесности, сделал попытку классифицировать собранный фольклорно-этнографический материал, был П.В. Шейн. В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, но все-таки обладает относительной автономией, ибо ее основные культурные ценности передаются изустно, из "поколения в поколение" сверстников. Через фольклор ребенок прикасается к живительным пластам народной культуры. Это потешки, считалки, игровые песенки, заклички, дразнилки и др. В настоящее время складывается многоуровневая градация субкультуры детства: дошкольная, школьная, подростковая и юношеская.

Согласно нашей концепции детство может быть представлено в двух формах: институционализированной и неинституционализированной. Долгое время существовал взгляд на детство как слабо официализированный пласт социальной реальности. Трансформационные изменения детства последних десятилетий XX века и альтернатива в результате провозглашения прав ребенка привели к изменениям соотношений между данными двумя формами. Нам представляется, что сегодня в данном социальном образовании представлены как институционализированный, так и неинституционализированный сектора.

Эти сектора сосуществуют и взаимодействуют в рамках детства. Часть институционализированных форм возникла из неформального сектора детства в результате последовательных процессов опривычивания, типизации, объективации.

Отнесенность к тому или другому сектору не зависит от времени становления данного элемента детства. Например, детская субкультура возникла раньше детского движения, однако первая носит до сегодняшнего времени преимущественно неформализованный характер, а детское движение характеризуется динамичными темпами развития, которые привели некоторые отдельные формы детских сообществ к высокой степени формализации.

Исследования социологов, психологов и педагогов последних лет показывают увеличение влияния общества сверстников на формирование личности. В этой связи, на наш взгляд, становится крайне актуальным изучение конструирования детской субкультуры как неинституционализированной формы детства.

До недавнего времени, детскую субкультуру не принимали во внимание в процессе становления и развития ребенка, так же как и сам период детства. Однако детство – одно из важнейших периодов каждого человека. Именно здесь закладываются нормы поведения, нравственная культура, подготовка к взрослой жизни. До конца 19 века весьма распространенным был подход к ребенку как к «маленькому взрослому», который отличается от «нормального» взрослого лишь физической недоразвитостью и недостатком опыта. Соответственно выдвигались рекомендации по обучению и воспитанию детей без учета особенностей их развития. Современная наука располагает многочисленными данными о том, что складывающиеся в детстве психологические новообразования имеют непреходящее значение для развития способностей и формирования личности. Так, **детская субкультура выполняет одну из важнейших функций социализации, т.к. обладает неисчерпаемым потенциалом вариантов развития личности.**

Функции детской субкультуры:

Детская субкультура оказывает влияние на конструирование индивидуального детства, становление личности, формирование ценностей и норм, таким образом являясь одним из механизмов поддержания конструкта детства и выполняя важнейшую функцию предъявления образцов конструирования.

Детская субкультура выполняет ряд других социальных функций, не осуществляемых или осуществляемых в недостаточной мере формальными социальными институтами. Прежде всего **назовем функции:**

- интеграции в детское сообщество путем представления неформальных правил поведения;
- регуляции взаимодействий между детьми разного возраста, между полами;
- адаптации в случае дополнения формальной организации детей;
- удержания образца через трансляцию норм и собственное воспроизводство;
- целедостижения, когда с помощью ее удовлетворяются потребности в признании, завоевании статуса, отличного от обязательных, формальных обязанностей ученика, ребенка в семье;

- социального контроля самого детского сообщества над сохранением детства через средства ожидания, признания, отчуждения, остракизма и т.п., но не через прямое принуждение
- психотерапевтическая функция
- культуuroохранительная

Посредством субкультуры удовлетворяются потребности детей в:

- изоляции от взрослых;
- близости, интимности за пределами семьи;
- самостоятельности;
- отстранении от групп ровесников, чуждых по духу, интересам;
- участия в социальных изменениях.

В развитии детской субкультуры одновременно присутствуют две характеристики: ее консервативность и динамичность. Фиксируют целый пласт, сохраняющийся на протяжении столетия: считалки, рифмованные прозвища, дразнилки, небылицы, загадки, страшилки и др. Одновременно отмечается постоянное частичное обновление субкультурных инвариантов, из которых наиболее подверженным изменениям, по нашему мнению, является язык, как в форме сленга, так и символический.

Некоторые элементы детской субкультуры возникают через трансформацию элементов общей культуры или субкультур отдельных групп. Так, например, игры "жмурки" и "бояре" ранее принадлежали ко взрослой, а точнее молодежной субкультуре и имели эротико-сексуальную окраску, которая теперь нивелирована. С другой стороны, наблюдается обратный процесс: конструирование социальной реальности через воссоздание "социальных изобретений" детского сообщества.

Основная задача функционирования детской субкультуры - создание своеобразной сигнальной системы: это "мы", и чужой (а под "чужим" здесь понимаются другие возрастные группы) в это не посвящен.

Специфическими проявлениями субкультуры детей дошкольного возраста можно назвать следующие:

- речевая деятельность ребёнка (словотворчество, сленг, стихи-дразнилки, считалки и т. д.),
- обычаи,
- коллективные игры,
- атрибутика,
- предметы собственных ценностей.

Субкультуру школьного периода можно дифференцировать тремя периодами:

- начальные классы (дети 6/7-10/11 лет),
- среднее звено (дети 11/12-15/16 лет - подростки),

- старшее звено (16-18 лет). Это период характеризуется усложнением морально-этических форм взаимодействия в детском коллективе.

Содержание детской субкультуры - не только актуальные для официальной культуры особенности поведения, сознания и деятельности, но и социокультурные инварианты - элементы различных исторических эпох, архетипы бессознательного коллективного и прочее, зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. Носитель детской субкультуры - детское сообщество, формируемое в силу половозрастного расслоения общества уже на ранних ступенях социогенеза.

Согласно П. Сартра, культура - это создание человека, в проекции которой он сам себя узнаёт. Субкультура детства - это проявление самовыражения личности ребёнка. В период детства начинает складываться тонкий и чувствительный мир ребёнка, представляющий собой целостную и ценностную модель мира культуры, отражённую в системе представлений ребёнка "Я - Мир". Детская субкультура существует как стихия детских переживаний и не служит средством достижения какой-либо прагматической цели, в отличие от взрослой культуры. Дети самовыражаются лично и утверждают своё существование в коллективе сверстников, а также среди взрослого сообщества. [4]

Благодаря детской субкультуре ребенок обретает свою сущность, конструирует свой собственный мир. Так, например:

- дразнилки и обзывалки, высмеивающие ябедничество, плаксивость, жадность, т.е. выполняющие воспитательную функцию, помогают ребенку отстаивать себя при нападках сверстников в форме словесной самозащиты, тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание;
- колыбельные песни, потешки, прибаутки для самых маленьких имеют мировоззренческое значение, так как знакомят с простейшей моделью мироустройства: дом-защита и опасный внешний мир, куда до поры до времени ребенку ходить не надо; раскрывают принципы семейного жизнеустройства, формируют базовое доверие к близким и к миру в целом;
- детское собирательство (сокровищницы, тайники, секреты) дает возможность ребенку материализовать свое тайное присутствие в том или ином месте и утвердить себя через эти предметы: "я есть", "я могу", помогает переживать чувство одиночества индивидуального существования, которое возникает в результате формирующейся личностной автономии.[8]

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. 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.

Активно проявляются гендерные различия детской субкультуры. Исследования многих ученых (Мальтц, Боркер, Хартуп, Маккоби) убедительно доказывают, что мальчики и девочки, начиная с дошкольного возраста, живут в разных сконструированных культурных мирах, резко ограниченных друг от друга целым набором своих правил. Причины этого видятся в биологических предпосылках и влиянии структурных признаков окружения. Женские и мужские роли различаются детьми начиная с 15-месячного возраста, именно с этого возраста фиксируются различия в выборе игрушек (О'Брайен, Хастен, 1985). Дети в дошкольном возрасте разных полов по-разному используют речь: мальчики для самоутверждения, девочки для поддержания дружеских отношений.

Наши данные свидетельствуют, что дети дошкольного возраста, принадлежащие к разным полам, по-разному организуют свое игровое пространство. Игровые субкультуры детей разных полов серьезно отличались и по содержанию, и по необходимой для этого территории, и по степени автономности. Мальчики играли, как правило, большими группами, на большей территории, не допускали вмешательства или даже пассивного включения в игру взрослого, были агрессивны к игровому пространству девочек. Девочки объединялись в небольшие группы, им не требовалось большой игровой площадки, они не высказывали активных возражений против соучастия взрослых в играх и пытались защитить свое пространство от мальчиков, не нарушая их границ. Подобные различия в субкультуре продолжают углубляться и в подростковом возрасте. Долгосрочные исследования мальчиков-подростков (Вайсфельд, Оманк, Кронин, 1980) доказывают, что для них крайне важно быть "крутым" и что положение в группе вплоть до юношеского возраста зависит в основном от физических данных и способностей к спорту, а оценка окружающими уровня интеллекта до 15 лет не имеет отношения к положению в группе и лидерству. Основные противоречия в реализации половых ролей у девочек и мальчиков также не совпадают: у первых это несоответствие между традициями, стереотипами и требованиями современности, у вторых контраст между отроческой позицией и требованиями к взрослому мужчине.

Характерное особенностью детской субкультуры следует считать ее сконцентрированность на своей группе: возрастной и/или половой. Так, например, свое внимание дети склонны фиксировать на игровом пространстве своего пола, вот почему от групп мальчиков и девочек могут быть получены различные ответы на вопросы об одних и тех же дворовых площадках (девочки сообщают о наличии мест для подвижных игр, а мальчики для игр с мячом). Аналогичная картина наблюдается и при

сравнении ответов ребят разных возрастов. Площадки для подвижных игр отмечают младшие - 85,7%, среди более старших ребят таких - 58,8%. Места для волейбола, футбола и т.п. существуют во дворах по мнению 70,6% 15-летних и 28,6% 12-летних ребят.

Элементы детской субкультуры и особенности их конструирования в 90-х годах. Обозначим элементы детской субкультуры, изученные нами в ходе различных исследований:

- особенности поведения, формы и ритуалы общения подростков, определяемые ценностями;

- социокультурные инварианты: подростковый сленг, детское литературное творчество, фольклор, в т.ч. анекдоты, "черный юмор" и "хеппиэндовки", сценки, считалки, страшилки, приметы, прозвища; игры (ролевые, социальные, сексуальные и др.);

- материальные свидетельства детской субкультуры: комнаты подростков; самодельные игрушки, рисунки, поделки; коллекции; граффити на школьных партах, в подъездах; альбомы и дневники; одежда, обувь и аксессуары к ним (например, "фенечки"

- плетеные из разноцветных ниток веревочки на руку). Эти материальные свидетельства имеют особую смысловую нагрузку, они выступают знаками принадлежности к своей группе и/ или символами отношений внутри этой группы.

К особенностям поведения, формам и ритуалам общения могут быть отнесены клички и прозвища детей.

Прозвища людей являются предметом изучения особой области языкознания - ономастики и ее раздела антропонимики, которая изучает имена собственные людей, в том числе особенности их социального функционирования. Клички и прозвища – это довольно обычное явление в подростковой среде: 41,8% опрошенных нами ребят их имеют и об этом знают. 11,2% не догадываются о своих прозвищах. Не имеют прозвищ, по их собственному мнению, 47,0%. Чаще обращаются друг к другу по кличкам мальчики: больше половины опрошенных нами респондентов мужского пола имеют прозвища. Среди девочек клички пользуются гораздо меньшей популярностью. Например, в 14-15 лет прозвища имеют 22,8% девочек и более чем в два раза большее число мальчиков - 50,2%. Для подростков часто кличка – возможность выразить свое отношение к человеку, выделить его черты и свойства характера, а также дистанцироваться от взрослого сообщества. Прозвища являются диагностическим и оценочным средством, индикатором любви/нелюбви в коллективе, а значит, с помощью их изучения мы можем получить дополнительные данные об изменениях детства. О таких изменениях сигнализируют, например, новые клички и прозвища в подростковой субкультуре, связанные с современными реалиями, например, "Доллар", или прозвища именами героев молодежных и других сериалов .

В детской субкультуре присутствует феномен самоимени, самоклички, самоназвания. Очень часто, попадая в новое детское сообщество, ребенок представляется другим, им самим выбранным именем. Можно многое понять о подростках по этим самоназваниям, полагаем, что они указывают на референтные группы, на образцы для подражания. В исследовании № 8 детям предлагалось подготовить собственные визитки, где они могут написать основные данные о себе в той форме, в которой хотят. Содержательный анализ этих визиток показал, что является значимым для того или иного ребенка, сделаны выводы о специфике репрезентации себя в подростковой группе. Приведем примеры данных, полученных в ходе применения подобной игровой методики:

Мария 90-60-90; Борис Ли (по аналогии с Брюсом Ли, известным мастером восточной борьбы); Элен без ребят (по аналогии с прошедшим молодежным телесериалом); Просто Сергей (по аналогии с телесериалом); Новый русский – Антон.

Детская субкультура представляет собой совокупность разнообразных форм активности. В ней, как и в общей культуре, в которой родился ребенок, происходит формирование целостного жизненного опыта индивида. Приобщаясь к традиционной культуре детей, ребенок принимает возрастные нормы поведения в группе сверстников, учится эффективным техникам решения трудных ситуаций, исследует границы дозволенного, решает свои эмоциональные проблемы, учится влиять на других, развлекается, познает мир, себя и окружающих людей. Посредством детской субкультуры удовлетворяются важнейшие потребности ребенка: в близости с другими людьми за пределами семьи; в самостоятельности и участии в социальных изменениях и др.[12]

Состояние детской субкультуры, игры и детского сообщества, мы вслед за российским психологом Б.Д.Элькониным, считаем важными индикаторами положения детства. Проведенный анализ детской субкультуры сигнализирует о тенденциях трансформаций данного элемента детства. Это проявляется прежде всего в сужении игрового пространства детства, увеличения различий между детской и подростковой субкультурой, культурой девочек и мальчиков, о влиянии криминальной субкультуры на подростковую среду. В субкультуре происходит конструирование новых элементов, обусловленных общими социальными процессами, а также целенаправленными действиями отдельных структур. Наши наблюдения позволяют заключить, что в современном обществе возникла своеобразная оппозиция между культурой для детей и собственно культурой детей. Первая все больше пытается зафиксировать для детей определенное место, своеобразную "детскую площадку", на которой механизмы порядка и нормирования будут устанавливать заинтересованные взрослые. Такая тактика признается нами неправильной.

1.4. Основные черты проявления детской субкультуры в различные возрастные периоды

1.4.1 Игра как инвариант детской субкультуры. Значение игры для детей. Компьютерные игры.

Зачем ребенку нужна игра? **Во-первых, игра – это школа произвольного поведения (по определению детского психолога Д.Б.Эльконина).** Заставить ребенка стоять на одном месте продолжительное время очень сложно – он тут же срывается с места, бежит, проказничает, а если включить это действие в игровой контекст, цель с успехом будет достигнута. Например, игра: «море волнуется – раз...». В данной игре по правилам нельзя двигаться и даже самые непоседливые дети замирают, иногда даже на одной ножке. Важнейшее значение имеют и групповые игры, носящие особый интерактивный характер, предполагающие строгие правила, смену позиций играющих в процессе (каждый ребенок может оказаться в роли водящего). К таким играм можно отнести «Казачки – разбойники», «Жмурки», «Платочек», «Стоп земля» и др.

Во-вторых, игра это школа морали в действии (так определил ее другой известный психолог А.Н. Леонтьев). Через игру, сказку дети хорошо усваивают нравственные и религиозные требования: они могут поставить себя на место другого, научаясь при этом нормам поведения, также игры сопровождаются эмоционально, что способствует лучшему пониманию, восприятию и принятию норм поведения. Игры, при умелой организации взрослых, учат многим христианским добродетелям: терпимости к другим, смирению, например. Психологические исследования показали: если "недрузгов" включить в игровое взаимодействие, в котором они вынуждены работать сообща, заботясь друг о друге, взаимная неприязнь вскоре улетучится, и, наоборот, - для друзей, оказавшихся игровыми соперниками, азарт и желание выиграть часто оказывается сильнее дружбы. Но здесь, конечно, важно руководство взрослых...[3].

Игрушка – предмет, служащий для забавы и развлечения, но одновременно являющийся **средством психического развития ребенка.** Наряду с игрушками, значение которых ребенок уже знает, он открывает для себя новые предметы, которыми можно заменять отсутствующий предмет. Однако замещенные предметы должны позволять действовать с ними, так же как и с настоящими предметами. Поэтому, давая предмету – заместителю свое название и приписывая определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета, т.е. исходит из реальных отношений предметов (спичка – мама, половина спички – дочка, коробок – кровать; нельзя, чтобы коробок был дочкой, а спичка кроваткой – «так не бывает»). Замещение игрушек развивает воображение ребенка, подготавливает знаковой, собственно человеческой функции сознания.

Особое место среди игрушек занимают куклы и изображения животных – мышек, зайчиков, кошечек и др. Ребенок в раннем возрасте

выполняет с этими предметами манипуляции, подражая действиям взрослого: качает куклу, возит ее в коляске, укладывает в кроватку. такая форма игры в развитом виде будет не только в дошкольном, но еще и позднее – в младшем школьном и даже среднем школьном возрасте.

Так же с помощью игры становится эффективнее обучение ребенка и принятие его воспитание. Игра — современное средство диагностики психического состояния ребенка, его личностного развития, но это и превосходный метод коррекции тех или иных дефектов, недостатков, отставания в развитии. Играя с куклой или игрушечной зверушкой, ребенок научается эмоциональному отождествлению: сопереживает, покровительствует, проявляет заботу. В последующие годы эта игрушка может стать настоящим доверительным другом ребенка.

Куклы – герои народных сказок, мультфильмов или фильмов несут в себе заданность образа, стабильную нравственную характеристику, несмотря на меняющиеся сюжетные линии в игре: Буратино, Чебурашка, Человек – паук всегда хорошие, добрые справедливые и честные, а Колдунья, Баба Яга – плохие, злые, несправедливые, лживые. В соответствии с тем, какой персонаж, ребенок приписывает ему те или иные качества. Благодаря тому, что куклы – герои сказок несут в себе эталонность нравственного облика, ребенок сосредотачивает на них весь свой моральный опыт. Игра с такими куклами становится своеобразной школой социальных отношений. [7]

В младшем школьном возрасте игра не только не теряет своего психологического значения, но продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего воображение, навыки общения в играх с правилами, в интеллектуальных играх. Кроме того, игра имеет для ребенка еще одно не менее важное релаксирующее значение, а так же «чувство свободного волеизъявления». В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только отдохнуть, снять чувство давящей напряженности, но и научиться отличать особенности, разницу игровой и учебной деятельности.

В наше время, для ребенка создано множество компьютерных игр, помогающих ему в обучении, а так же для развития различных умственных качеств. Хотя наибольшее внимание для исследования стоит уделить развлекательным играм, в том числе сюжетным компьютерным играм.

Компьютерные игры появились в 70-х годах и в течение десяти лет стали популярны среди детей сперва на Западе, а потом, с распространением компьютерной техники, и у нас. Резкий скачок в распространении видеоигр связан с появлением на рынке игровых видеоприставок, типа Дэнди и Нинтендо, не требующих покупки дорогостоящего компьютера, а работающих при подключении к телевизору. В восьмидесятых – начале девяностых в западной психологии было проведено множество исследований на тему возможного влияния видеоигр на ребенка. Последнее время исследователи вновь обращаются к этой сфере в связи с резким скачком в развитии технологий, которые качественно изменили компьютерную игру.

Выделяют два основных направления исследований в этой области: влияние компьютерных игр на особенности развития личности, социальную адаптацию ребенка и на его познавательное развитие.

Изучение проблемы предпочтения компьютерных игр связано с широкой распространенностью игр и превращением их в основную форму досуга детей. В исследовании Гриффитса (1988) было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь и вновь обращаться к компьютерной игре. Игроки с первым типом играют ради удовольствия от самой игры и ради результата, удовлетворения мотива достижения, возможного соперничества с другими игроками. При этом типе мотивации игра сочетается с другими видами деятельности, ребенок нормально общается с окружающими, а к компьютерной игре обращается во время отдыха, досуга. Для игроков со вторым типом мотивации игра становится формой эскапизма. Именно этот тип привыкания к игре и уход в реальность игры привлекает внимание не только психологов, но и психиатров. Причиной такого увлечения компьютерными играми может стать неспособность ребенка справиться с проблемами повседневной жизни, учебой, сложные отношения с родителями, сверстниками — в таких случаях игра является формой реакции на стресс, способом ухода от действительности, выражением ощущения беспомощности. Компьютерная игра для такого ребенка становится основным времяпрепровождением, он теряет интерес к другим занятиям. Такой ребенок требует внимания взрослого, возможно помощи психолога. [16]

Одним из важнейших вопросов связанных с компьютерными играми — как они влияют на поведение детей. Ведь большинство игр, в которые дети предпочитают играть с выраженной агрессивностью. В теоретических подходах исследования данного аспекта можно выделить две точки зрения. Теория социального научения утверждает, что игры содержащие модели агрессивного поведения влияют на враждебность ребенка, что подобные модели будут воспроизводиться им в реальности. Согласно же психоаналитическим теориям, наоборот, компьютерные игры дают возможность отреагировать вытесняемые ребенком агрессивные импульсы, выразить чувства гнева, злости, проявление которых не одобряется окружающими.

В исследованиях Дастмана, Гольдштейна и др. были получены результаты, свидетельствующие о возможности развития памяти, моторной координации, способности восприятия пространства, внимания с помощью компьютерных игр. Эти эффекты были проверены для разных возрастов, как на испытуемых, не имеющих проблем развития, так и на испытуемых с ДЦП и с минимальными мозговыми дисфункциями. В этих экспериментах использовались простые игры на реакцию и головоломки, эффекты же современных развлекательных игр определить здесь значительно сложнее из-за большого их разброса, как по содержанию, так и по действиям играющего. Многие развлекательные игры содержат большое количество информации за счет насыщенного содержания, и в силу этого ребенок получает знания в

области истории, географии, экономики, особенно это касается стратегических игр. Первая в отечественной литературе классификация была предложена Шмелевым. Эта классификация была составлена в конце 80-х, и за последние 10 лет компьютерные технологии сильно изменились. В классификацию не входят многие популярные в наше время мультимедийные игры.

В настоящее время более уместна будет классификация, основанная на общепринятом делении игр по содержанию и действиям игрока:

1. Головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер («сапер», «linse», «тетрис», «пасьянс»)
2. Аркады (платформеры) («Король лев», «Алладин», «Соник»): это первый из доступных ребенку из-за простоты идеи и интерфейса. Задачей игры является управление движением героя игры и проведение его через последовательность лабиринтов, препятствий и т.п. Положение играющего - позиция «вне ситуации», в аркадах характер героя, его особенности не выделены и не имеют значения для игры. Герой не персонифицирован и может быть заменен без изменения смысла игры.
3. Стратегии («CIVILIZATION», «SIMCITY», «CREATURES», «WARCRAFT», «AGES OF EMPIRE»): четкое положение играющего - над игровой реальностью (как правило, моделирование процессов управления, командования). По содержанию выделяют экономические, военные, спортивные стратегии. Основными действиями играющего являются управление ресурсами и планирование на основе данных о состоянии объекта и действиях противника. Правила заложены в логике самой деятельности и раскрываются по ходу игры с развитием объекта (ростом города, продвижением армии или развитием бизнеса).
4. Симуляторы («DOOM», «F17», «FORMULA 1», «QUAKE»): играющий находится внутри ситуации, игра идет от первого лица, «из глаз» героя – т.е. видимая картинка ограничена полем зрения героя игры. Эти игры ближе всего к виртуальной реальности, они создают эффект присутствия в ситуации, реальности игрового действия. Смысл действий задан в виде целей «миссии», роль – в виде фотографии и «личного дела» героя.
5. Игры- повествования («РОЗОВАЯ ПАНТЕРА», «MONKEY ISLAND»): игры с непрерывным, развивающимся сюжетом. Их можно определить как интерактивное кино или мультфильм, где разворачивающееся на экране действие требует непосредственного вмешательства играющего. Он управляет одним или несколькими героями истории. Герой передвигается под управлением играющего, преодолевает препятствия, выполняет различные действия, взаимодействует с другими персонажами. [16]

Увидев разнообразие игр и их значение при развитии ребенка, можно сказать, что игра просто необходима в детском мире. Игра, как одна из начальных частей в детской субкультуре является проводником ребенка в дальнейшем усвоении норм и правил поведения в обществе.

1.4.2. Детские фантазии

Детская субкультура выполняет важнейшие функции социализации, т.к. обладает неисчерпаемым потенциалом вариантов развития личности. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста свойственны различного рода фантазии. Оказывается, что большинство предметов, окружающих ребенка в обыденной жизни в фантазиях, вдруг приобретают совершенно не свойственные им действия (игрушечная лисичка оживает, шкаф становится проходом в волшебное королевство и т.д.). Вокруг этих вещей разворачиваются драматические ситуации, они становятся участниками «сериалов», изо дня в день создаваемых ребенком.

Эта новая способность к воображению дает ребенку совершенно новые степени свободы. Она позволяет ему быть чрезвычайно активным и самовластным в удивительном внутреннем мире психики, который начинает у ребенка формироваться. Внутренний психический экран, на котором разворачиваются воображаемые события, в чем-то подобен экрану компьютера. В принципе на нем можно выразить любой образ (но, к сожалению, большинство взрослых не могут этого сделать), изменить какое-то действие, направить его в нужное русло, заставить развиваться на столько стремительно, как не бывает в реальном мире. Все эти умения ребенок осваивает постепенно. Но появление такой психической способности имеет огромное значение для его личности. Ведь все эти поразительные возможности, которые ребенок взахлеб начинает использовать, дают ощущение собственной силы, дееспособности, хозяйского отношения к воображаемым ситуациям. Психологически особым классом вещей для ребенка являются игрушки. По самой своей природе они предназначены для того, чтобы воплощать, «опредмечивать» детские фантазии. Вообще, детскому мышлению свойствен *анимизм* — склонность наделять неживые предметы душой, внутренней силой и способностью к самостоятельной потаенной жизни. Именно эту струну детской психики всегда затрагивают самодвижущиеся игрушки: механические курочки, способные клевать, куклы, закрывающие глаза и говорящие «мама», шагающие медвежата и т. п. У зачарованного ребенка такие игрушки всегда находят отклик, поскольку в душе он внутренне знает, что так и должно быть — они живые, но скрывают это. Но когда наступает особый момент (в основном ночью), игрушки начинают жить своей собственной жизнью. Тот предмет, склеившимися с ним. Вообще такая проблема есть и у взрослых людей. Но у детей такая слитость реального и фантазийного может быть очень сильной и доставляет ребенку много трудностей.

Ребенок может существовать в двух мирах – в привычном мире окружающих предметов, где распоряжаются и оберегают ребенка взрослые, и в воображаемом собственном мире, наложенном поверх обыденности. И именно в воображаемом мире ребенок и окружающий его дом не защищены взрослыми, т.к. они не входят в таинственный мир. Поскольку тема

защищенности дома и страшные фантазии актуальны практически для всех детей определенного возраста, они находят свое отражение в детском фольклоре. Детям свойственно придумывать всякие страшилки и самим же находить возможность победить свой страх. По-видимому, так ребенок учится овладевать своими эмоциями.

Ситуация.

Трехлетний Денис удобно устроился в своей кровати.

- Пап, я уже накрылся одеялом!

Денис натянул одеяло до самого носа и украдкой посмотрел на книжную полку: там, на самой середине, красовалась большущая книжка в глянцевой обложке. И с этой яркой обложки на Дениску, ехидно прищурив глаз, смотрела Баба-яга.

Книжная лавка находилась прямо на территории зоопарка. Почему-то из всех обложек - с львами и антилопами, слонами и попугаями - Дениску привлекла именно эта: она пугала и притягивала взгляд одновременно. "Денис, ну давай возьмем что-нибудь о жизни животных", - уговаривал его папа. Но Дениска как замороженный смотрел на "Русские сказки"...

- Начнем с самой первой?

- Папа подошел к полке и собрался взять "страшную" книжку.

- Нет, не надо читать! Лучше так Расскажи сказку про Бабу-ягу, будто я встретил ее в зоопарке и... и... победил!!!

- Тебе страшно? Может, книжку вообще убрать?

- Нет, пусть стоит... Я буду смотреть на нее и... смелеть!.. [12]

Перейдя в следующий период детства, у ребенка возникает потребность не только в проверке своих возможностей, но и в активном общении со сверстниками. Подростковой период – граница между детством и вступлением во взрослую жизнь. На этом этапе подросток стремится больше узнать своих сверстников, найти новых друзей и влиться в различные компании.

1.4.3. Детская магия

Детская магия (гадания, "вызывания", "секретки") стала объектом внимания исследователей культуры совсем недавно - в конце прошлого века. Склонность детей к таким таинственным процедурам естественна - им так хочется переступить через границу реальности и оказаться на время "по ту сторону".

Именно поэтому они так любят рассказывать друг другу страшилки, сюжетом которых является вторжение мрачных сверхъестественных сил в привычный быт. Это истории про злонамеренный "черный тюльпан", "кровавое пятно", "черное пианино", "красную руку" и "гроб на колесиках". Кроме того, у ребенка часто возникает желание интерактивного общения с "другим миром" и его фантастическими обитателями. Для этого взаимодействия он обычно использует обрядовые предметы: зеркальце, шоколадную конфету, одеколон, губную помаду и др. Особенно часто применяется зеркало: его завораживающая способность создавать копию реальности, издавна побуждала мистически настроенных граждан считать

этот посеребрённый лист стекла входом в иное, инвертированное измерение (повесть о приключениях Алисы в Зазеркалье). А ребенку, с его живым воображением и не «закостеневшей» пока картиной мира, граница между "здесь" и "там" представляется особенно тонкой и преодолимой.

Интересно, что дети часто называют "вызывалки" гаданиями - для них эти 2 понятия практически идентичны. И то и другое является способом получить "оттуда" некое знание (гадание на суженого с помощью зеркала) или даже предмет (вызов Мармеладного Гнома). Таким образом, в ядре магической практики современных детей лежит желание самостоятельного управляемого контакта с таинственным и опасным "другим" миром.

Древнее колдовское искусство трансформируется в игру (некоторые ученые даже придумали специальный термин "игровая магия"). На формирование игровой магии большое влияние оказывает фольклор, литература, СМИ и прочие факторы. Неслучайно в списке "вызываемых" персонажей наряду с порождениями детской фантазии (Жвачный Король, Мармеладный Гном, Лунный Человечек) оказываются герои фильмов, сказок, мультфильмов и книг (Пиковая Дама, Золушка, Белоснежка, Русалочка). Часто при "вызове" мифологического существа ребенком движет не только любопытство, но и желание получить нечто материальное - например, у Мармеладного или Шоколадного Гнома можно попросить сладости, а у Жвачного Короля - баббл-гам.

Способы "гадания" в целом похожи и различаются только деталями. Например, для того, чтобы вызвать Жвачного Короля следовало взять зеркальце и повторять: "Жвачный Король, появись!", а когда он придет и начнет бегать по потолку и стенам, попытаться схватить хотя бы одну жвачку. Итак – «вызывания» или как чаще называют его дети, гадание, является неотъемлемой частью детской субкультуры. Гадание для детей не просто развлечение, оно является для них способом прикоснуться к потустороннему миру, ощутить некий страх и получить в последствии удачного вызывания награждение (конфету от Гнома сладкоежки, подарок от Золушки и т.д.). Возможно, дети прибегают к вызыванию, чтобы ощутить свое преимущество над потусторонними силами.

1.4.4. Детские страшилки, антистрашилки и садистские стишки

Для традиционной детской культуры характерны и так называемые "страшилки". Это маленькие рассказы - былички, которые дети, оказавшись вместе в больнице, летнем лагере, санатории и пр. рассказывают обычно поздно вечером в темноте.

Сущность страшилки - в коллективном переживании страшного, подобно греческому трагическому театру - освобождение и очищение через катарсис, а так же в выработке способов саморегуляции и норм поведения, в постижении вечных истин жизни и смерти, в стремлении сообща преодолеть страх.

Первые страшилки были "обнаружены" и записаны в середине 60-х годов

нашего столетия и, вероятно, являются новым современным жанром, хотя обнаруживается их связь с известными формами - потешек-"пугалок", типа "Идет коза рогатая...". В более позднем - дошкольном и младшем школьном — возрасте страшилки получают развитие в автономной детской среде и принимают форму быличек ужасного и трагического содержания, типа: "В одном черно-черном лесу стоит черный-черный дом. В этом черно-черном доме есть черная-черная комната. В этой черной-черной комнате есть черный-черный стол. На этом черно-черном столе стоит черный-черный гроб. В этом черно-черном гробу лежит черный-черный мертвец. Ты подходишь к нему, а он... кричит: "Отдай мое сердце!"

Страшные истории имеют обычно однотипные содержания и развязки, а тайные и необъяснимые действия, которые в них происходят, являются результатом действия сверхъестественных сил, вещей, предметов. В подавляющем большинстве сверхъестественные силы "страшилок" не просто вредные, но и в 90% случаев смертоносны. Детское сознание обращена к одной из метафизических проблем, которая наряду с тайной рождения не давала покоя человечеству с незапамятных времен: что есть смерть и почему она приходит? По мнению выдающегося психолога Жана Пиаже, "смерть вызывает особенную заинтересованность у ребенка", потому что в его картине мира она - явление случайное, таинственное и непонятное, "требующее особенного объяснения". Наличие или угроза смерти в детских страшилках в основном наступает как наказание за непослушание, за нарушение правил, установленных взрослыми.

Сверхъестественными силами, главными демонологическими персонажами детских страшилок часто выступают обычные, знакомые ребенку предметы: рукавичка, пятно, занавески, платок, печенье, туфли, нитки, ленточка, кукла и т.д. Они двигаются ("побежал на кухню, а пистолет за ним"), разговаривают, предупреждают (по радио объявляют: "Девочка, закрой дверь, к твоему дому движется желтая тумбочка"), угрожают (пластинка поет: "Бегут, бегут по стенке зелёные глаза, сейчас они задушат тебя, тебя, тебя") душат ("утром оказалось, что черная простыня задушила девочку"), убивают ("занавески схватили деда и съели на глазах у бабушки").

Так же в страшных историях можно выделить и других «персонажей»:

1. Существа, которые представляют собой часть целого и поддерживают, по Фрейзеру, "симпатическую связь" с ним и "после прекращения физического контакта": рука, глаза, голова, зубы, мясо. Сюда относятся и части "неживого": пятно, дырка.
2. Кукла (один из самых распространенных персонажей страшных историй). Надлежит отметить, что в традиционной культуре разных народов кукла мыслилась как двойник человека, его символический заступник; в детской игре кукла также функционирует как живое существо. В "страшилке" роль куклы двойника. С одной стороны это вредоносное создание, которое нападает на ребенка, убивает людей ("Мать заглянула под кровать, а

там кукла в черном платье доедала горло девочки"). С другой стороны - выполнение роли заступника: куклу подсовывают силе-вредителю вместо намеченной жертвы, после чего вредитель уничтожается.

3. Портрет, статуя, картина - предметы с отпечатком таинственности, которые способны оживать и вредить людям. Здесь интересно заметить, что картина сама по себе крайне редко выступает вредоносным предметом, чаще она выполняет роль своеобразного портала, двери, через которую в наш мир проходит существо, несущее угрозу.

4. Демонологические персонажи, связанные в народном сознании с чародейством и черной магией (тьма, черные нитки, черные шторы).

5. Технические вещи (радио, телевизор, магнитофон и т.д.) Одна из характеристик демонического персонажа в страшных историях - цвет (черная рука, желтое пятно, зеленые глаза, синий ноготь, красные туфли). В детских страшных историях, как правило, встречается 6-7: черный, белый, красный, зеленый, синий, желтый; прочие встречаются очень редко.

Как правило, действие страшилок происходит ночью, когда весь мир погружается в темноту и на волю выходит «нечистая сила», а ребенок остается без защиты взрослого. Тогда в детских историях и появляются новые персонажи, заимствованные из сказок, заговоров, быличек и т.д. Это ведьма, приведение, покойник и др.

Вместе со "страшилками" существуют и противоположные им "антистрашилки". Это истории, в которых сюжет до определенного момента развивается по канонам "страшилки", чтобы затем перейти к анекдотическому финалу. (Например, такая коротенькая история: Проснулась девочка ночью, смотрит - на потолке желтое пятно. Пошла на следующий день - пятно еще больше. Испугалась она, вызвала милицию. Милиционер на чердак, а там котенок сидит и писает.). Большинство исследователей склонны считать их пародиями на "страшилки".

В конце 70-х годов появился самый молодой жанр детского фольклора - "садистский стишок. Причем, существует мнение, что садистские стишки изначально придумывались взрослыми и сознательно запускались в детскую среду с целью дегуманизации детского сознания.[2]

И если пугалки, вызывающие в конечном итоге смех, обладают продуктивным творческим потенциалом, заставляя детей смеяться над своими страхами, то появление садистских стишков, связывают с поэтизацией жестокости, это соревнование в кощунственной остроумии, когда осмеиваются все ценности - семейные, дружественные и пр. Здесь смех не добродушный, а агрессивный. И в этих стишках мы видим и разрушение внутреннего строя семьи, и оппозиция детей и взрослых, и разрушение общественных табу:

Бабушка внучку из школы ждала
 Калий цианистый в ступе толкла,
 Дедушка бабушку опередил,
 Внучку гвоздями к забору прибил.
 Девочка Света нашла пистолет.
 Больше у Светы родителей нет.
 Дети в подвале играли в гестапо
 Зверски замучен сантехник Потапов.
 Маленький мальчик нашел пулемет. Больше в деревне никто не живет.

Есть стихи, имеющие общественно-политическое содержание: Коленка к коленочке, звездочки в ряд. Трамвай переехал отряд октябрят. Тихо на улице, чисто в квартире, Спасибо реактору номер четыре. В поле нейтронная бомба лежала, Девочка тихо на кнопку нажала. Некому выругать девочку эту: Спит вечным сном голубая планета. Все. Круг завершился. Жанр современного детского фольклора строит такую концепцию развития человечества, при которой подобный конец неминуем. Такой "черный юмор" с элементами иронии и остроумия, поставленными выше требований совести и ответственности, имеет свои причины, социального и психологического плана, в частности, воздействие СМИ, однако ясно одно, что дети 9-12 лет испытывают потребность в такого рода коллективном соревновании в проговаривании ужасного[1]. Поскольку через «страшилки» дети выражают свой страх (высказывают его в слух), а так же пытаются сами справиться с ним (чаще всего коллективно), то они необходимы как средство избавления, «разрядки» детского сознания. Однако взрослым, следует более тщательно прислушиваться к историям, рассказываемыми детьми, чтобы уберечь их от неблагоприятного влияния («садистские стишки»).

1.4.5 Детский эротический фольклор

Несмотря на идиллический образ ребёнка, которому умиляются взрослые, его речь полнится эротическими образами, часто заимствованными от старших детей или взрослых, и которые усваиваются детьми с поразительной лёгкостью. Характерно, что, вырастая из детства, люди, как правило, старательно забывают его. Дети же скрывают свой эротический фольклор от взрослых, и таким образом получается, что, пребывая в детской среде, он не виден и не слышан для взрослого. Процесс обучения взаимоотношениям полов происходит у ребёнка наглядно и изустно. Ребёнок иногда становится свидетелем сексуальных игр взрослых и прежде всего родителей или наталкивается на порнографические изображения. Но систематическое обучение проводит лишь речь, которая постоянно окружает ребёнка, и фольклор становится исключительно важным в становлении его

эротического сознания. Более того, с помощью фольклора, заимствованного у старших, и происходит основной эротический контакт детей с взрослым миром.

В более старшем возрасте интерес ребёнка смещается на преодоление запрета мастурбации и затем - совокупления. Эволюция начинается с ошеломляющего познания различия половых органов у мальчика и у девочки и приводит к пониманию назначения, способов и последствий употребления этих органов. Познавая себя через ощущения, возникающие от прикосновения к своим половым органам, ребенок выходит на внешний мир с помощью слов. С их помощью он пытается раскрыть тайну бытия. В языке появляются обозначения сексуальных реалий, а так как на них налагается взрослыми запрет, то дети затевают словесную игру, которая предстает из себя подтрунивание над запретами. При общении детей со сверстниками и старшими по возрасту детьми речь всё больше наполняется стишками, поговорками, недоговорками, шутками, связанными с сексом. Этот фольклор не только выводит ребёнка на внешние сексуальные объекты: девочек и мальчиков, но также и обучает теоретическим основам половой жизни, которые при декламировании воспринимаются в детстве как сама практика. Одна из функций детского эротического фольклора состоит в предоставлении возможности ребёнку произнести (полностью или частично) запретные слова. Таким образом, значительная часть детского эротического фольклора вертится вокруг четырёх-пяти слов, либо всячески намекая на них и слясь их произнести, либо выдавая их полным текстом[4]. В детской субкультуре эротический фольклор выступает способом постижения детьми запретного. При помощи стишков дети выражают слова и фразы, которые бы побоялись сказать вслух.

1.4.6. Коллекционирование не является феноменом детской субкультуры. Однако для большинства детей этого возраста коллекционирование – неотъемлемая часть образа жизни. Свое свободное время посвящали коллекционированию около 2/3 опрошенных подростков. Большинство отвечавших коллекционируют марки (25% всех респондентов), 22% - открытки, почти столько же наклейки и вкладыши из жевательной резинки, по 10% собирают фантики, значки. Группы в 10 % собирают монеты, банки из-под воды и пива, сигаретные пачки. С возрастом содержание коллекций меняется: если в младшем подростковом возрасте это чаще всего фантики, машинки, календарики, то сигаретные пачки, бутылки и банки, монеты коллекционируют в основном мальчики 13-14 лет.

Наблюдение за коллекциями детей в последние годы показывает, что в сфере детского коллекционирования происходят изменения в сторону уменьшения собирателей марок, открыток, пластинок, книг, с другой стороны растет число собирающих фантики, вкладыши, наклейки.

Это несомненно отражается на формировании художественно-эстетических вкусов подростков: в отличие от марок, открыток, календариков, которые имели широкую содержательную вариативность

(художественные серии, изображения представителей флоры и фауны, географические объекты и т.д.), основными изображениями на фантиках, вкладышах, наклейках являются картинки из комиксов или в стиле комиксов. Производители этой продукции заинтересованы лишь в том, чтобы подростки были постоянными потребителями выпускаемых ими товаров (чаще всего разного рода сладостей). В этих целях они специально выпускают альбомы для собирания коллекций, объявляют конкурсы для стимулирования коллекционирования серийных товаров и т.п. Они используют возрастную интерес к коллекционированию, пытаются стимулировать этот интерес различного рода лотереями и призами. Коллекционирование и коллекция в этих условиях теряют свою индивидуальную значимость и становятся для ребенка лишь способом для получения награды, а для общества - средством ормирования потребителя.

Тема 2 Детское сообщество как носитель детской субкультуры

Вопросы

- 1. Социально-психологическая характеристика носителей детской субкультуры: детская группа, детские сообщества**
- 2. Феномен детской субкультуры в контексте гуманизации и демократизации детской жизни**
- 3. Референтная детская группа как фактор *зоны вариативного развития (ЗВР) ребёнка.***

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

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*

самодеятельны, поскольку в них сами дети определяют их конкретное содержание, осуществляют функции контроля и руководства.

Другой нерегламентированной совместной деятельностью является самодеятельная организация сферы досуга и общения в группах сверстников – это так называемые самодеятельные 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 кромешный антимир контр- и даже антикультуры (Лишин, 1997; Башкатов, 1993; Проблемы детского коллектива., 1973; Розин, Мазурова, 1995).

Регламентированная взрослыми совместная деятельность детей породила 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» (Элькони, 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 лично 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.

2. Феномен детской субкультуры в контексте гуманизации и демократизации детской жизни

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 опекуновское 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 карнавальная, 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) (Осорина, 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» (Осорина, 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 «саdistские 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 поддевки 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 потенциалов 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».

3.Референтная детская группа как фактор зоны вариативного развития (ЗВР) ребёнка.

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 3 Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация личности в субкультуре детства

Вопросы:

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

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 «бесполой 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 однополый 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 поло-ролевых 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.

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 которого 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 заняты 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 тендере поведению, 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 осознает 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 наращивается 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.

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 (Maccoby, 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 чувствительны 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 4. Этнокультурные аспекты детства

Вопросы:

1. Идеи и достижения современной этнопсихологии в русле исследований проблем социализации детской личности.
2. Социально-психологические характеристики и взаимосвязи процессов этнической социализации, инкультурации и культурной трансмиссии детской личности.
3. Влияние культуры на социальное и психическое развитие ребенка.

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 яномами 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 культурнотрополог 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 намного 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).

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. Херковицем 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 зрелости 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.

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 которым 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 традиции, 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 вrastания 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.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Субкультура дошкольного детства» включает:

- анализ первоисточников;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку к практическим занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников;
- подготовку тематического сообщения по выбранной теме;
- подготовка учебно-исследовательского проекта;
- подготовку к экзамену.

Тематика учебно-исследовательских проектов

1. Элементы возрастной сензитивности в процессе формирования психологического пола личности в детской субкультуре
2. Отражение нарушений гендерно-ролевой социализации в субкультуре дошкольного детства.
3. Кодекс чести мальчиков и правила «доброго тона» девочек в детской субкультуре дошкольников.
4. Детерминации полоролевого поведения детей компонентами детской субкультуры.
5. Детская смеховая культура.
6. Восприятие и отражение трагического средствами детской субкультуры.
7. Элементы детской субкультуры в предупреждении и разрешении конфликтов межличностного взаимодействия.
8. Общественное мнение, групповые нормы и санкции как элементы детской субкультуры, регламентирующие социальное взаимодействие дошкольников.
9. Отражение национальных традиций в игровой деятельности дошкольников.
10. Формирование этнической идентичности посредством детской субкультуры.
11. Детские страшилки - их функции.
12. Источники детской магии: традиции и современность.
13. Детские верования. Роль в преодолении утрат и горевании.
14. Современные формы детского коллекционирования
15. Зачем дети посещают «страшные места»?
16. Роль сказки как инварианта детской субкультуры в социальном развитии личности дошкольника.
17. Детский фольклор как компонент субкультуры дошкольного детства: от Чуковского до современности.
18. Современные источники детской субкультуры: позитивная и негативная роль.

19. «Детские секреты» современных дошкольников.
20. Детский правовой кодекс как элемент современной субкультуры детства.
21. Имена и прозвища как элемент современной субкультуры детства.
22. Элементы детского философствования в субкультуре детства: источники, формы и функции.
23. Эстетические представления детей в субкультуре дошкольного детства.
24. Проявления сексизма и фейсизма в детской субкультуре.
25. СМИ как фактор трансформации детской субкультуры.
26. Психотерапевтическая функция детской субкультуры.
27. Культуроохранная функция субкультуры: межпоколенные компоненты детской субкультуры.

Учебно-исследовательские проекты выполняются индивидуально, включают: обоснование актуальности вопроса, его практическую значимость, анализ теоретических оснований, проведение практического исследования, анализ и описание результатов, психолого-педагогические рекомендации.

Перечень первоисточников для углубленного изучения

1. Кон, И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. – Москва: «Наука», 1988. – 269 с.
2. Лопухова, О.Г. Влияние этнокультурных традиций на становление психологического пола личности // Вопросы психологии. 2001. № 5. – С. 73-79.
3. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
4. 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.
5. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 558 с.
6. Этнография детства /под ред. И.С.Кона. – Москва: «Наука», 1988. – 188 с.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Перечень рекомендуемых средств диагностики

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

тематическое сообщение;
дискуссия;
аннотирование научных источников;
информационный поиск;
презентация учебно-исследовательского проекта;
экзамен.

Вопросы к экзамену

1. Психологическая сущность феноменов «культура», «субкультура», «контркультура»
2. Понятие субкультуры и её особенности
3. Факторы формирования субкультуры
4. Функции субкультуры
5. Виды субкультур
6. Понятие детской субкультуры и её положение в контексте общечеловеческой культуры
7. Функции и задачи детской субкультуры как неинституционализованного контекста детства
8. Роль детской субкультуры в социализации ребёнка в разных исторических и этнокультурных условиях (исследования М.Мид, И.С.Кона, М.В.Осориной и др.)
9. Психотерапевтическая функция детской субкультуры
10. Современные проблемы культуроохранительной функции детской субкультуры
11. Детская субкультура как средство регуляции взаимоотношений в детском сообществе
12. Сущность функции социального контроля детской субкультуры
13. Роль детской субкультуры в удовлетворении потребностей детей. Виды потребностей
14. Источники развития детской субкультуры
15. Специфические проявления субкультуры детей дошкольного возраста
16. Специфические проявления субкультуры детей школьного возраста
17. Детская субкультура как средство самовыражения ребёнка и конструирования детской картины мира
18. Социально-психологическая характеристика детского сообщества как создателя и носителя детской субкультуры
19. Содержание детской субкультуры: проблема трансформации в современном мире
20. Основные черты и современные проявления детской субкультуры
21. Гендерная сегрегация и конвергенция в проявлениях детской субкультуры

22. Влияние детской субкультуры на формирование и проявления сексизма и фейсизма в детском возрасте. Детский эротический фольклор
23. Социально-психологические характеристики и связи детской субкультуры и этнической социализации, инкультурации и трансмиссии
24. Игра как инвариант детской субкультуры. Современные проблемы детской игры
25. Современные компьютерные игры для детей как вариант детской субкультуры, созданный взрослыми. Проблемы и перспективы
26. Сказка как инвариант детской субкультуры. Анализ современных сказок для детей и детское творчество в создании сказок
27. Варианты проявления детской субкультуры: анализ детских фантазий, детских верований, молитв, магии,
28. Варианты проявления детской субкультуры: анализ детского юмора, страшилок, антистрашилок, садистских стишков
29. Варианты проявления детской субкультуры: анализ детских прозвищ, дразнилок
30. Коллекционирование, «секреты», «тайные места» как формы детской субкультуры

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР**

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»



Проректор по учебно-методической работе БГПУ

Коптева

2014 г.

Регистрационный № УД-31-01/30-2014/баз

СУБКУЛЬТУРА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной
дисциплине (по выбору студентов) для специальности
1-01 01 01 Дошкольное образование

2014 г.

СОСТАВИТЕЛИ:

Л.В. Финькевич, доцент кафедры общей и детской психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

М.Ф. Бакунович, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Т.М. Недвецкая, заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования учреждения образования «Минский областной институт развития образования», кандидат психологических наук

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:


Кафедрой общей и детской психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 1 от 28.08.2014 г.)

Заведующий кафедрой  О.В. Леганькова

Советом факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 1 от 10.09.2014 г.)

Председатель  А.Н. Касперович

Оформление учебной программы и сопровождающих её материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует.

Методист учебно-методического управления БГПУ  А.В. Виноградова

Ответственный за редакцию: Л.В. Финькевич

Ответственный за выпуск: Л.В. Финькевич

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина по выбору студента «Субкультура дошкольного детства» предназначена для обеспечения профессиональной подготовки по специальности «Дошкольное образование».

Цель учебной дисциплины: раскрыть сущность и функции детской субкультуры, охарактеризовать современное состояние и тенденции развития, её роль в социальном развитии детской личности.

Задачи изучения дисциплины:

раскрыть интегративный характер детской субкультуры, охарактеризовать теоретико-методологические детерминанты и специфические исследовательские аспекты в области субкультуры дошкольного детства;

представить социально-психологические характеристики основных носителей детской субкультуры;

описать источники, условия, основные содержательные компоненты и механизмы формирования детской субкультуры;

определить и охарактеризовать роль основных институтов и значимых агентов социализации ребенка и характер их влияния на формирование детской субкультуры;

раскрыть функции и влияние детской субкультуры на социально-психологические закономерности гендерно-ролевой социализации детской личности;

развивать осознание студентами роли этнокультурных факторов, проявляющихся в формировании и проявлениях содержательных компонентов детской субкультуры;

сформировать у студентов комплекс профессиональных психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих продуктивность теоретического анализа разных форм детской субкультуры, её диагностики и использования как механизма инкультурации детской личности в общечеловеческую культуру.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста

Учебная дисциплина «Субкультура дошкольного детства» является составляющей профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации и включена в структуру дисциплин по выбору студентов компонента учреждения высшего образования типового учебного плана для специальности «Дошкольное образование». Программное содержание предполагает многогранные междисциплинарные связи с социальной психологией, детской и возрастной психологией, этнопсихологией, дифференциальной психологией, культурологией, педагогической психологией, методологией психологического исследования. Благодаря этому реализуется дидактический принцип преемственности и последовательности в формировании знаниевой компоненты профессиональных компетенций.

Значимость изучения данной дисциплины объясняется тем, что она обеспечивает функционирование междисциплинарных связей всех гуманитарных наук и способствует систематизации знаний студентов по изученным психолого-педагогическим и общегуманитарным учебным дисциплинам, формирует практический компонент профессиональных компетенций специалистов дошкольного образования.

Требования к освоению учебной дисциплины по выбору студента «Субкультура дошкольного детства».

В результате изучения дисциплины студент должен знать:

сущность феномена «детская субкультура», его структурно-содержательные компоненты и функции, источники формирования, современные подходы к исследованию субкультуры дошкольного детства;

основные категории, понятия и взаимосвязи феноменов «культура», «субкультура», «детская субкультура», «социализация», «инкультурация», их специфические исследовательские аспекты;

социально-психологические закономерности, факторы, условия, формы и механизмы формирования и проявления детской субкультуры в дошкольном возрасте;

роль детского сообщества как основного носителя детской субкультуры;

закономерности гендерно-ролевой и этнической социализации детей в процессе освоения и создания элементов субкультуры в дошкольном детстве;

механизмы и средства трансформации субкультуры дошкольного детства в современном мире.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь:

обнаруживать в проявлениях реальной жизнедеятельности детей и описывать компоненты детской субкультуры в психосоциокультурных параметрах;

проводить сравнительный анализ ключевых единиц – инвариант (игра, сказка) детской субкультуры в контексте возраста, гендера, исторической эпохи, культуры, этноса, социума;

дифференцировать понятия социализация и инкультурация в социальном развитии дошкольника, оценивать их в категориях «успешная» и «неудачная»; определять направления коррекционных педагогических влияний;

использовать адекватные методы изучения детской субкультуры, эффективные формы её использования в целях оптимизации личностного развития дошкольников.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен владеть:

содержанием основных специальных понятий, раскрывающих структурно-содержательные компоненты детской субкультуры;

способностью концептуального уровня категоризации и операционализации этих понятий для их выявления и анализа;

навыками разработки программ профилактики неудачной инкультурации.

Для формирования у студентов профессиональных компетенций, стимулирования их творческого потенциала предполагается использование

соответствующих методов (анализ практических ситуаций, рефлексия собственного опыта педагогической деятельности, решение психологических задач, восприятие и анализ произведений искусства и др.).

Программа учебной дисциплины рассчитана на 91 час, из них на дневной форме получения образования на аудиторные занятия – 30 часов (лекции – 30 ч.), на заочной форме получения образования на аудиторные занятия – 6 часов (лекции – 4 ч., практические – 2 ч.). Форма контроля – экзамен.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН для дневной формы получения образования

№ п/п	Тематика занятий	Лекции	Практические занятия	Всего
1.	Понятие субкультуры как неинституционализованного контекста детства	8		8
2.	Детское сообщество как носитель детской субкультуры	8		8
3.	Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация личности в субкультуре детства	8		8
4.	Этнокультурные аспекты субкультуры дошкольного детства	6		6
	ИТОГО:	30		30

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН для заочной формы получения образования

№ п/п	Тематика занятий	Лекции	Практические занятия	Всего
1.	Понятие субкультуры как неинституционализованного контекста детства	2		2
2.	Детское сообщество как носитель детской субкультуры		2	2
3.	Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация личности в субкультуре детства	1		1
4.	Этнокультурные аспекты субкультуры дошкольного детства	1		1
	ИТОГО:	4	2	6

Содержание учебного материала

Тема 1 Понятие субкультуры как неинституционализованного контекста детства

Культура и субкультура – критерии дифференции и соотношение феноменов. Способы трансляции культуры в субкультуру. Понятие субкультуры и её особенности. Понимание и восприятие субкультуры в обществе. Виды субкультур. Факторы формирования субкультуры. Феномен «контркультура» и субкультура.

Общая характеристика детской субкультуры как социокультурного феномена. Понятие, содержание и задачи детской субкультуры. Роль детской субкультуры и её функции. Источники формирования детской субкультуры и факторы её трансформации в современном мире. Структурно-содержательные компоненты субкультуры дошкольного детства. Игра и сказка как основные инварианты детской субкультуры. Основные черты проявления детской субкультуры в разных возрастных периодах дошкольного детства.

Тема 2 Детское сообщество как носитель детской субкультуры

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 влияния на социальное развитие личности. Методики изучения референтности социальных групп и их субкультур на развитие личности ребенка.

Содержание детской субкультуры в социогенезе: сказки, 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.

Роль детской субкультуры и формы её влияния на развитие гуманных отношений и мотивов просоциального поведения в детских группах, конструктивное разрешение межличностных конфликтов в дошкольной группе. Психологические особенности проявлений детской субкультуры в ситуациях, требующих в детской группе проявления чувств сострадания и сорадования.

Тема 3 Половая дифференциация и гендерно-ролевая социализация личности в субкультуре детства

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). Роль и социально-психологическое значение детской субкультуры в становлении психологического пола личности в онтогенезе и социогенезе, формировании гендерной культуры отношений. Детская субкультура как источники гендерно-ролевой социализации ребенка: детская литература, телевидение, язык, игрушки. Отражение феноменов сексизма и феминизма в детской субкультуре и его влияние на гендерно-ролевую идентификацию дошкольников. Проявления детской субкультуры к отклонениям в динамике стереотипов маскулинности и феминности сверстников в условиях современной социализации. Специфика проявлений гендерной сегрегации и конвергенции в детских ролевых играх, межличностном общении, отношениях. Особенности проявлений гендерных различий в межличностных взаимоотношениях и общении мальчиков и девочек дошкольного возраста. Отражение в детской субкультуре сексуализации межполовых отношений и становление правил поведения в них у детей дошкольного возраста.

Тема 4 Этнокультурные аспекты субкультуры дошкольного детства

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

Содержание, характер и специфика детской субкультуры в контексте вхождения индивида в культурно-историческое пространство своего этноса. Подходы к определению различий процессов социализации и инкультурации ребенка в онто- и социогенезе (М. Херсковиц, М. Мид, Д. Мацумото).

Значение детской субкультуры в этнической социализации детей, формировании 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, аттитюдов и поведения детей по отношению к своим и чужим этническим обществам. Отражение феномена этнической социализации на уровне детской субкультуры.

Развитие детской субкультуры в разных видах культурной трансмиссии: вертикальная, горизонтальная, непрямая; их содержание и специфические механизмы передачи этнической группой детям социально-культурного опыта. Отражение его психологического смысла в детской субкультуре.

Межкультурные отличия детских субкультур и необходимость их учета в процессе социализации детской личности.

Основная литература:

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. Битянова, М.Р. Социальная психология: 2-е изд., перераб. / М.Р. Битянова. – СПб.: «Питер», 2008. – 368 с.
 3. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2008. – 431 с.
 4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 4-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
 5. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
 6. 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.
- Дополнительная:**
7. 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.
 8. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Питер, 2001. – 178 с.
 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. – 296 с.
 10. Бызова, В.М. Психология этнических отношений: Проблемы менталитета, отношений, понимания / В.М. Бызова. – СПб.: Питер, 1998. – 173 с.
 11. Выготский, Л.С., Лурия, А.Р. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
 12. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 2000. – 242 с.
 13. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
 14. Кудрявцев, В. В. Ещё раз о природе детской субкультуры / Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3. – С. 87 - 91
 15. Лотман, Ю. К. Культура и взрыв / Ю. К. Лотман. – М.: Прогресс, 1992. – 270 с.
 16. Лопухова, О.Г. Влияние этнокультурных традиций на становление психологического пола личности // Вопросы психологии. 2001. № 5. – С. 73-79.
 17. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 558 с.

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Субкультура дошкольного детства» включает:

- анализ первоисточников;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку к практическим занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников;
- подготовку тематического сообщения по выбранной теме;
- подготовка учебно-исследовательского проекта;
- подготовку к экзамену.

Тематика учебно-исследовательских проектов

1. Элементы возрастной сензитивности в процессе формирования психологического пола личности в детской субкультуре
2. Отражение нарушений гендерно-ролевой социализации в субкультуре дошкольного детства.
3. Кодекс чести мальчиков и правила «доброго тона» девочек в детской субкультуре дошкольников.
4. Детерминации полоролевого поведения детей компонентами детской субкультуры.
5. Детская смеховая культура.
6. Восприятие и отражение трагического средствами детской субкультуры.
7. Элементы детской субкультуры в предупреждении и разрешении конфликтов межличностного взаимодействия.
8. Общественное мнение, групповые нормы и санкции как элементы детской субкультуры, регламентирующие социальное взаимодействие дошкольников.
9. Отражение национальных традиций в игровой деятельности дошкольников.
10. Формирование этнической идентичности посредством детской субкультуры.
11. Детские страшилки - их функции.
12. Источники детской магии: традиции и современность.
13. Детские верования. Роль в преодолении утрат и горевании.
14. Современные формы детского коллекционирования
15. Зачем дети посещают «страшные места»?
16. Роль сказки как инварианта детской субкультуры в социальном развитии личности дошкольника.
17. Детский фольклор как компонент субкультуры дошкольного детства: от Чуковского до современности.
18. Современные источники детской субкультуры: позитивная и негативная роль.
19. «Детские секреты» современных дошкольников.

20. Детский правовой кодекс как элемент современной субкультуры детства.
21. Имена и прозвища как элемент современной субкультуры детства.
22. Элементы детского философствования в субкультуре детства: источники, формы и функции.
23. Эстетические представления детей в субкультуре дошкольного детства.
24. Проявления сексизма и фейсизма в детской субкультуре.
25. СМИ как фактор трансформации детской субкультуры.
26. Психотерапевтическая функция детской субкультуры.
27. Культуроохранная функция субкультуры: межпоколенные компоненты детской субкультуры.

Учебно-исследовательские проекты выполняются индивидуально, включают: обоснование актуальности вопроса, его практическую значимость, анализ теоретических оснований, проведение практического исследования, анализ и описание результатов, психолого-педагогические рекомендации.

Перечень рекомендуемых средств диагностики

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

- тематическое сообщение;
- дискуссия;
- аннотирование научных источников;
- информационный поиск;
- презентация учебно-исследовательского проекта;
- экзамен.